

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«БРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Е.В.Фалунина**

# **ПСИХОЛОГИЯ**

*Учебное пособие для студентов специальности  
«Юриспруденция»  
очной, заочной и сокращённой форм обучения*

БРАТСК, 2011

Е.В. Фалунина

Психология: Учебное пособие для студентов специальности «Юриспруденция» очной, заочной и сокращенной форм обучения / Е.В.Фалунина – Братск.: ГОУ ВПО «БрГУ», 2011 – 346 с.

Учебное пособие представляет собой собрание лекционных материалов по программе дисциплины «Психология» для студентов педагогических специальностей вузов очной, заочной и сокращенной форм обучения, составленных в соответствии с Государственным стандартом специальности «Юриспруденция».

В пособии в полном объеме представлены научные теории по таким разделам, как: «Общая психология», «История психологии», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология», «Психология личности», «Психология конфликта», а также «Юридическая психология»

Работа с пособием поможет студентам:

- усвоить теоретический материал курса, определить основные цели, задачи, формы и методы психологии как науки, выделить основные научные направления и отрасли психологии, рассмотреть теоретические основы научных представлений о психике людей, ее особенностях и характеристиках, и др;

- подготовится к зачетам, экзаменам, государственному экзамену по блоку психологических дисциплин.

Пособие может так же использоваться в качестве справочника по психологии в дальнейшей профессиональной деятельности по окончании вуза.

Учебное пособие раскрывает 414 значимых в психологической науке тематических направлений, дает представление об актуальных понятиях науки, изложенных в краткой тезисно-лекционной форме, образцы написания письменных заданий, докладов по психологии.

Все это сэкономит время студентов, позволит быстро сориентироваться в различных отраслевых областях психологии, изложенных во многих учебниках, что часто является причиной недоступности информации, а также найти межотраслевые связи психологической науки для более полного понимания сути и сущности раскрываемой в учебной или профессиональной деятельности проблемы.

Поможет сориентироваться в межпредметных связях, определиться с собственной мировоззренческой позицией гуманистической направленности – значимой в современном образовании и обществе в целом, поможет развить психологическую культуру будущего юриста, учителя права, а также определиться в психолого-педагогических подходах и технологиях будущей профессиональной деятельности, связанной как с работой с населением, так и обучением подрастающего поколения.

Рецензенты:

Е.Г. Левченко, директор МОУ «СОШ № 26» г.Братска, кандидат психологических наук

Е.В. Лодкина, зав.кафедрой Педагогики и психологии ГОУ ВПО «БрГУ», доцент

Н.П. Попова, кандидат юридических наук, доцент ГОУ ВПО «БрГУ»

Печатается по решению редакционно-издательского совета БрГУ

© Фалунина Е.В., 2011  
© ГОУ ВПО «БрГУ», 2011

## ВВЕДЕНИЕ

Психология как наука изучает множество сложных и разнообразных явлений. Вот почему она не проста для понимания. Вместе с тем первоначально психология складывалась и развивалась как система фундаментальных знаний о психике человека, его поведении и деятельности, закономерностях их формирования, развития и проявления.

Цель данного учебно-справочного пособия – показать, что представляет собой психология как наука, изучающая психику человека во всем многообразии и специфике ее проявлений в деятельности, общении, развитии.

Для этого, при составлении пособия, решались следующие задачи:

- описать предмет и задачи психологии как науки;
- представить многообразие тех отраслей психологического знания, которые наиболее ценны для становления и развития профессионала в области юриспруденции, учителя права;
- показать в полном объеме межотраслевые связи науки;
- раскрыть методологические, теоретические и естественнонаучные основы осмысления и интерпретации психики людей;
- показать сущность и своеобразие проявления психических познавательных, эмоциональных и волевых процессов, психических состояний и психических образований человека;
- дать всестороннюю характеристику личности человека и особенностей проявления его психологических свойств;
- выделить особенности становления и развития личности на разных возрастных этапах;
- описать закономерности и движущие силы психического и личностного развития;
- раскрыть психологическое содержание и специфику деятельности людей и пр.

Данное пособие является методическим, поскольку оно:

- дает стройную систему знаний по психологии;
- показывает, в каком направлении и как нужно ими овладевать;
- отражает основные принципы подхода к их анализу, изучению и интерпретации;
- содержит информацию, изложенную в обобщенном и логически продуманном виде;
- включает сведения, являющиеся результатом осмысления многих научных исследований и публикаций по психологии.

В учебном пособии также реализуется своеобразный подход, облегчающий процесс овладения представленными здесь обширными знаниями. Психологические феномены очень многообразны и сложны, не поддаются быстрому освоению, их содержание трудно для понимания.

Трудность представляет собой и процесс теоретического анализа научной литературы и поиска кратких ответов на экзаменационные вопросы. Данное пособие снимает эту проблему и в тезисной форме раскрывает основные теоретико-концептуальные позиции многих отраслевых направлений психологической науки.

Учебно-справочное пособие представляет собой собрание лекционных материалов по программе дисциплины «Психология» для студентов педагогических специальностей вузов очной, заочной и ускоренной форм обучения, составленных в соответствии с Государственным стандартом специальности «Юриспруденция».

В пособии в полном объеме представлены научные теории по таким разделам, как: «Общая психология», «История психологии», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология», «Психология личности», «Психология конфликта», а также «Юридическая психология».

Работа с пособием поможет студентам:

- усвоить теоретический материал курса, определить основные цели, задачи, формы и методы психологии как науки, выделить основные научные направления и отрасли психологии, рассмотреть теоретические основы научных представлений о психике людей, ее особенностях и характеристиках, и др;
- подготовиться к зачетам, экзаменам, государственному экзамену по блоку психологических дисциплин.

Пособие может так же использоваться в качестве справочника по психологии в дальнейшей профессиональной деятельности по окончании вуза.

Учебно-справочное пособие раскрывает 379 значимых в психологической науке тематических направлений, дает представление об актуальных понятиях науки, изложенных в краткой тезисно-лекционной форме, образцы написания письменных заданий, докладов по психологии.

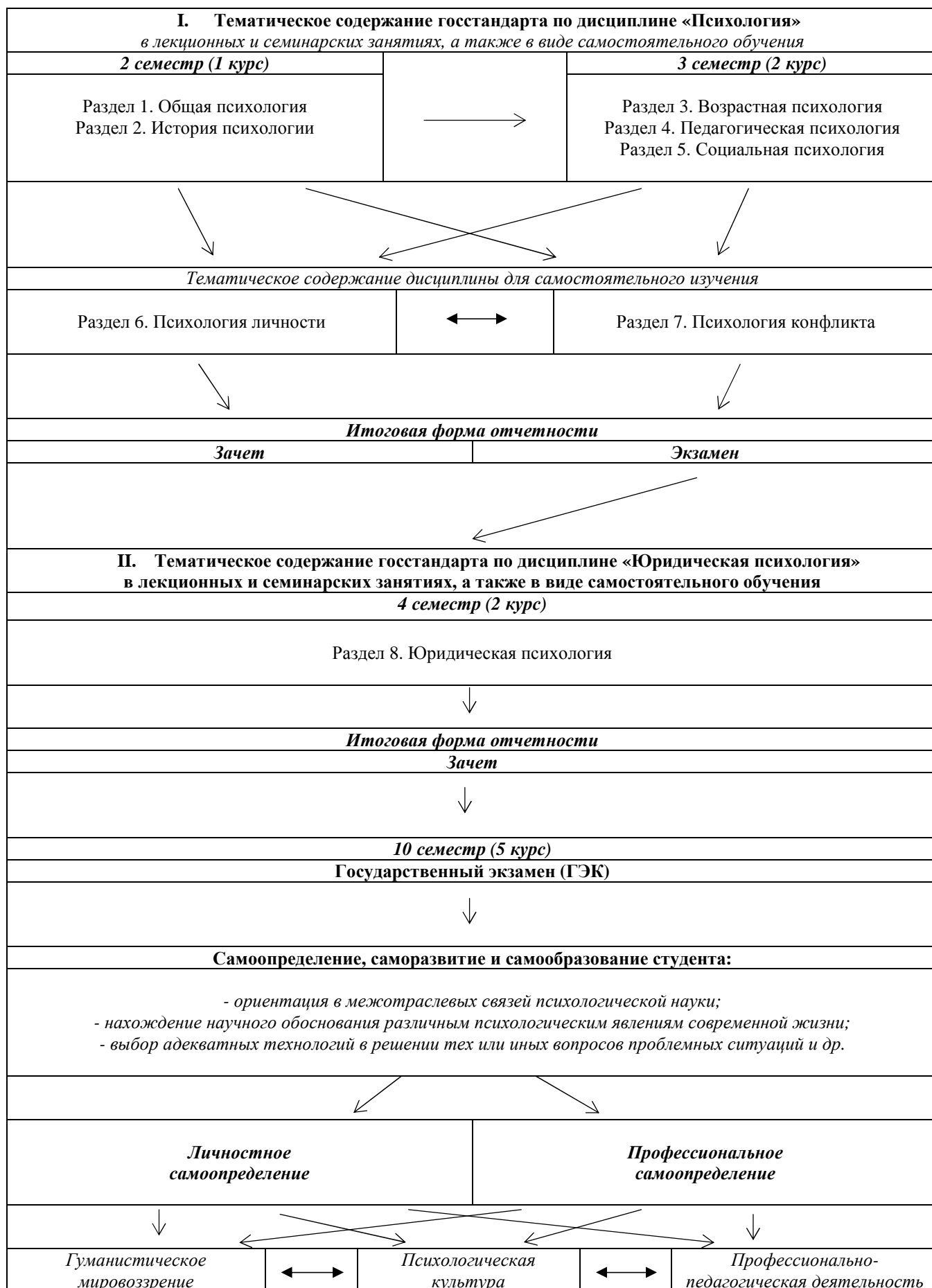
Все это сэкономит время студентов, позволит быстро сориентироваться в различных отраслевых областях психологии, изложенных во многих учебниках, что часто является причиной недоступности информации, а также найти межотраслевые связи психологической науки для более полного понимания сути и сущности раскрываемой в учебной или профессиональной деятельности проблемы.

Поможет сориентироваться в межпредметных связях, определиться с собственной мировоззренческой позицией гуманистической направленности – значимой в современном образовании и обществе в целом, поможет развить психологическую культуру будущего юриста, учителя права, а также определиться в психолого-педагогических подходах и технологиях будущей профессиональной деятельности, связанной как с работой с населением, так и обучением подрастающего поколения.

# І. ЛОГИКА УСВОЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

(ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

ВЫПУСКНИКА ВУЗА – УЧИТЕЛЯ ПРАВА)



## 1.1. ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ»

### Цель дисциплины

Повышение образованности молодых специалистов в вопросах научной психологии, психологических вопросах, их самореализации и самоутверждения в жизни и профессиональной деятельности.

### Задачи дисциплины

1. Ознакомление студентов с основами психологической науки.
2. Достижение научного понимания студентами основ психологической реальности, их проявлений и влияний в жизнедеятельности людей.
3. Психологическая подготовка студентов к предстоящей профессиональной деятельности.
4. Содействие гуманитарному развитию студентов, их психологического мышления, наблюдательности, культуры их отношения к людям, общения и поведения.

### Требования к уровню освоения дисциплины

- знать основные категории и понятия психологической науки;
- иметь представление о предмете и методе психологии, о месте психологии в системе наук;
- знать основные функции психики, ориентироваться в современных проблемах психологической науки;
- иметь представление о роле сознания и бессознательного в регуляции поведения;
- иметь представления о мотивации и психической регуляции поведения и деятельности;
- знать основы социальной психологии, психологии межличностных отношений, психологии больших и малых групп.

### Связь дисциплины с другими дисциплинами специальности

Для изучения данного курса потребуются знания приобретенные при изучении следующих дисциплин: педагогика, философия, социология.

### Распределение объема дисциплины по видам учебной работы

Вид учебной нагрузки	Очная форма обучения			Заочная форма обучения		
	Всего часов	Курс 1	Курс 2	Всего часов	Курс 1	Курс 2
		Сем 2	Сем 3		Сем 2	Сем 3
Общая трудоёмкость дисциплины	<b>300</b>	150	150	<b>300</b>	150	150
Аудиторные занятия	<b>140</b>	70	70	<b>33</b>	16	17
Лекции	<b>70</b>	35	35	<b>20</b>	10	10
Практические занятия (ПЗ)	<b>70</b>	35	35	<b>13</b>	6	7
Семинары (С)	-	-	-	-	-	-
Лабораторные работы (ЛР)	-	-	-	-	-	-
Самостоятельная работа	<b>160</b>	80	80	<b>267</b>	133	134
Курсовой проект (работа)	-	-	-	-	-	-
Расчетно-графические работы	-	-	-	-	-	-
Реферат	-	-	-	-	-	-
и (или) другие виды самостоятельной работы	-	-	-	-	-	-
Вид итогового контроля (зачет, экзамен)	<b>З.; Э</b>	Зач.	Экз.	<b>Экз.</b>	Экз.	Экз.

**Содержание лекционных занятий**

<b>Номер раздела дисциплин</b>	<b>Наименование тем лекционных занятий</b>	<b>Объем в часах</b>
1.	<p>Тема 1. Психология как наука.</p> <p>Тема 2. Предмет, задачи, методы и структура современной психологии.</p> <p>Тема 3. Методология психологии.</p> <p>Тема 4. Проблема человека в психологии.</p> <p>Тема 5. Психика человека как предмет системного исследования.</p> <p>Тема 6. Общее понятие о личности.</p> <p>Тема 7. Основные психологические теории личности.</p> <p>Тема 8. Деятельность. Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности.</p> <p>Тема 9. Общение.</p> <p>Тема 10. Познавательная сфера. Ощущения. Память. Мышление. Мышление и речь. Воображение. Внимание.</p> <p>Тема 11. Эмоции. Чувство и воля.</p> <p>Тема 12. Темперамент.</p> <p>Тема 13. Характер.</p> <p>Тема 14. Способности.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>
2.	<p>Тема 15. Зарождение психологии как науки. Основные этапы развития психологии.</p> <p>Тема 16. Психологические теории и направления. Основные психологические школы.</p> <p>Тема 17. Постановка и пути решения фундаментальных и практических психологических проблем на разных этапах развития психологии.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>3</p>
3.	<p>Тема 18. Предмет, задачи методы возрастной психологии. Условия, источники и движущие силы психического развития.</p> <p>Тема 19. Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития. Социальная ситуация развития.</p> <p>Тема 20. Ведущая деятельность. Основные новообразования.</p> <p>Тема 21. Особенности развития ребенка в разных возрастах.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>
4.	<p>Тема 22. Предмет и задачи педагогической психологии. Понятие учебной деятельности. Проблема соотношения обучения и развития.</p> <p>Тема 23. Психологические проблемы школьной отметки и оценки. Психологические причины школьной неуспеваемости.</p> <p>Тема 24. Мотивация учения. Психологическая готовность к обучению</p> <p>Тема 25. Психологическая сущность воспитания, его критерии.</p> <p>Тема 26. Педагогическая деятельность: психологические особенности, структура, механизмы.</p> <p>Тема 27. Психология личности учителя. Проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста. Учитель, как субъект педагогической деятельности.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>
5.	<p>Тема 28. Предмет социальной психологии. Теоретические и прикладные задачи социальной психологии.</p> <p>Тема 29. Группа как социально-психологический феномен. Феномен группового давления. Феномен конформизма. Групповая сплоченность.</p> <p>Тема 30. Лидерство и руководство. Стадии и уровни развития группы.</p> <p>Тема 31. Феномен межгруппового взаимодействия.</p> <p>Тема 32. Этнопсихология.</p> <p>Тема 33. Проблемы личности в социальной психологии. Социализация. Социальная установка и реальное поведение.</p> <p>Тема 34. Межличностный конфликт.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p>
<b>ИТОГО:</b>		<b>70</b>

## 1.2. ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ

### «ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

#### Цель дисциплины

Повышение образованности молодых специалистов в вопросах научной психологии, психологических вопросах, их самореализации и самоутверждения в жизни и профессиональной деятельности.

#### Задачи дисциплины

1. Ознакомление студентов с основами психологической науки.
2. Достижение научного понимания студентами основ психологической реальности, их проявлений и влияний в жизнедеятельности людей.
3. Психологическая подготовка студентов к предстоящей профессиональной деятельности.
4. Содействие гуманитарному развитию студентов, их психологического мышления, наблюдательности, культуры их отношения к людям, общения и поведения.

#### Требования к уровню освоения дисциплины

Студент должен знать:

- закономерности взаимодействия человека со средой;
- особенности и условия формирования социально-адаптированного и девиантного поведения личности;
- психологические факторы криминализации личности;
- психологические аспекты судебно-психологической экспертизы.

Студент должен уметь:

- проводить системный анализ поведения преступника;
- пользоваться структурным подходом к организации следственной и судебной деятельности, деятельности органов правоприменения и правоохранения.

Студент должен обладать навыками:

- анализа криминальных фактов преступного поведения, а также навыками синтеза и обобщения их;
- назначения судебно-психологической экспертизы;
- использования психологических знаний для глубокого понимания сущности базовых уголовно-правовых категорий;
- саморегуляции, самоанализа, самосовершенствования, противодействующим профессиональному выгоранию;
- построения психологического портрета личности методами наблюдения и психологического тестирования.

#### Связь дисциплины с другими дисциплинами специальности

Для успешного изучения курса желательно, чтобы студентами были прослушаны следующие курсы:

- введение в специальность;
- психология;
- педагогика.

#### Распределение объема дисциплины по видам учебной работы

Вид учебной нагрузки	Очная форма обучения		Заочная форма обучения	
	Всего часов	Курс2 Сем 4	Всего часов	Курс 2 Сем 4
Общая трудоёмкость дисциплины	72	72	72	72
Аудиторные занятия	36	36	36	36
Лекции	18	18	18	18
Практические занятия (ПЗ)	18	18	18	18
Семинары (С)	-	-	-	-
Лабораторные работы (ЛР)	-	-	-	-
Самостоятельная работа	36	36	36	36
Курсовой проект (работа)	-	-	-	-
Расчетно-графические работы	-	-	-	-
Реферат	-	-	-	-
и (или) другие виды самостоятельной работы	-	-	-	-
Вид итогового контроля (зачет, экзамен)	Зач.	Зач.	Зач.	Зач.

Содержание лекционных занятий

Номер раздела дисциплин	Наименование тем лекционных занятий	Объем в часах
1	<p><b>Предмет, система, содержание юридической психологии. Юридическая психология в системе научных отраслевых знаний.</b>                      Предмет и метод юридической психологии                      Цели и основные задачи юридической психологии как науки                      Междисциплинарные связи юридической психологии                      Отрасли юридической психологии                      Принципы в юридической психологии общенаучные и психологические                      Основные задачи юридической психологии                      Оформление юридической психологии как науки                      Правосознание и его уровни                      Понятие и сущность правовой психологии                      Правовые средства и психология</p>	1
2	<p><b>Психические процессы, психические состояния и реакции, воля, их психолого-правовая оценка.</b>                      Общие основы юридической психологии. Психология поведения. Виды психологических действий человека                      Понятие характера в психологии                      Понятие эмоций. Роль эмоций в жизни человека. Функции эмоции                      Понятие темперамента в психологии. Виды темперамента                      Общение и его место в системе общественных и межличностных отношений                      Обмен информацией как коммуникативная функция общения                      Структура общения. Общение и деятельность</p>	1
3	<p><b>Личность как объект психологического познания в правоприменительной деятельности</b>                      Личность в системе межличностных отношений                      Правовая психология личности                      Проблема нормального и аномального развития личности                      Психологические составляющие конфликтных ситуаций.                      Феномены личностных отношений                      Психологическое исследование и его методы                      Особенности самоуправления личности                      Интеллектуальное развитие и его нормы                      Легитимизация норм в психологии                      Режимы функционирования психики человека                      Понятие логики и ее специфика                      Основные формы мышления и их соотношение с логикой</p>	1
4	<p><b>Психология преступного поведения. Личность преступника. Психология преступной группы.</b>                      Психологический анализ личности преступника и преступной деятельности. Психология правонарушения                      Понятие и общая характеристика личности преступника                      Структура личности преступника                      Проблемы изучения личности преступника                      Психологическая сущность преступного поведения                      Анализ преступной деятельности                      Основные черты психологической характеристики личности преступника. Классификация преступников.                      Типология преступников                      Понятие мотива, мотивации. Виды мотивов                      Психология преступных групп и преступных организаций                      Понятие криминального насилия. Общая характеристика</p>	2
5	<p><b>Психология предварительного расследования.</b>                      Психология допроса и опознания                      Психология допроса подозреваемого и обвиняемого</p>	2



	<p>Психология допроса свидетеля и потерпевшего  Психологическое содержание опознания  Влияние личных качеств опознающего  Психологические особенности осмотра места происшествия  Психология предъявления для опознания  Судебная экспертиза как особое процессуальное действие  Роль интуиции в психологии осмотра места происшествия  Психология очной ставки  Круг вопросов, выносимых на разрешение экспертов-психологов  Понятие об объекте и предмете экспертного исследования психолога  Содержание законодательства и предметы СПЭ (суд.-псих.эксперт.)  Особенность экспертно-психологических понятий  Понятие и признаки аффекта</p>	
<b>6</b>	<p><b>Судебно-психологическая экспертиза в уголовном и гражданских процессах.</b>  Судебно-психологическая экспертиза – ее цель, задачи, методы  Психологический анализ личности потерпевшего  Психологическая характеристика потерпевшего  Исследование личности потерпевшего  Психологический анализ личности осужденного  Психологический анализ коллектива осужденных  Методы психологического воздействия на осужденных в процессе их перевоспитания  Особенности социализации и формирования личности правонарушителя в подростковом и юношеском возрасте  Анализ преступного поведения несовершеннолетних</p>	<b>2</b>
<b>7</b>	<p><b>Психологические особенности адвокатской деятельности.</b>  Психология личности и профессиональной деятельности юриста  Правовая регламентация профессиональной деятельности юриста  Оценка способностей юриста к профессиональной деятельности  Структурно-психологический анализ профессиональной деятельности юрист  Профессионально значимые качества личности юрист  Психологическая устойчивость юрист  Психология личности и профессиональной деятельности адвоката:  Психология адвокат  Речь адвоката  Психология прокурора, судьи, присяжных заседателей  Психология прокурора  Психология судьи  Психология отношений адвоката-защитника с прокурором и судом  Психология присяжных заседателей  Особенности сферы социального познания присяжных  Психология следователя  Психологические особенности личности следователя  Психологические аспекты достоверности в познавательной деятельности следователя  Познавательная деятельность следователя  Психологический отбор профессиональных качеств следователя  Психологические аспекты подготовки следователя к допросу</p>	<b>2</b>
<b>8</b>	<p><b>Психология особенностей судопроизводства по уголовным и гражданским делам.</b>  Отбор в органы правопорядка  Общее представление о психодиагностическом исследовании кандидатов, в правоохранительные органы  Психологический портрет работника органов правопорядка. Структурные компоненты его личности  Шкала прогрессивных матриц Дж. Равенна (психодиагностика)  Профессиональная деформация работников органов правопорядка  Психологический анализ различных видов деятельности работников правоохранительных органов  Психология формирования высокого уровня дисциплинированности работников органов правопорядка  Психология дисциплинарной практики в органах правопорядка</p>	<b>2</b>
<b>ИТОГО:</b>		<b>18</b>

**II. ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ  
ПО СЕМЕСТРАМ (в лекционных, практических занятиях и самостоятельной работе)**

СЕМ	Раздел	Наименование тем лекционных занятий	Объем в час.		
ВТОРОЙ СЕМЕСТР	1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ	Тема 1. Психология как наука	2/2/1		
		Тема 2. Предмет, задачи, методы и структура современной психологии.	2/2/1		
		Тема 3. Методология психологии.	2/2/1		
		Тема 4. Проблема человека в психологии.	2/2/1		
		Тема 5. Психика человека как предмет системного исследования	2/2/1		
		Тема 6. Общее понятие о личности.	2/2/1		
		Тема 7. Основные психологические теории личности.	2/2/1		
		Тема 8. Деятельность. Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности.	2/2/1		
		Тема 9. Общение	2/2/1		
		Тема 10. Познавательная сфера. Ощущения. Память. Мышление. Мышление и речь. Воображение. Внимание	2/2/1		
		Тема 11. Эмоции. Чувство и воля	2/2/1		
		Тема 12. Темперамент	2/2/1		
		Тема 13. Характер	2/2/1		
		Тема 14. Способности.	2/2/1		
	2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛ.	Тема 15. Зарождение психологии как науки. Основные этапы развития психологии.	2/2/8		
	Тема 16. Психологические теории и направления. Основные психологические школы.	2/2/10			
	Тема 17. Постановка и пути решения фундаментальных и практических психологических проблем на разных этапах развития психологии.	3/3/8			
<b>Всего во втором семестре (лекции / семинары / самостоятельная работа):</b>			<b>35/35/40</b>		
<b>ИТОГО ВО ВТОРОМ СЕМЕСТРЕ</b>			<b>110</b>		
ТРЕТИЙ СЕМЕСТР	3. ВОЗРАСТН. ПСИХОЛ.	Тема 18. Предмет, задачи методы возрастной психологии. Условия, источники и движущие силы психического развития	2/2/4		
		Тема 19. Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития. Социальная ситуация развития	2/2/4		
		Тема 20. Ведущая деятельность. Основные новообразования	2/2/2		
		Тема 21. Особенности развития ребенка в разных возрастах	2/2/4		
	4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	Тема 22. Предмет и задачи педагогической психологии. Понятие учебной деятельности. Проблема соотношения обучения и развития.	2/2/2		
		Тема 23. Психологические проблемы школьной отметки и оценки. Психологические причины школьной неуспеваемости.	2/2/2		
		Тема 24. Мотивация учения. Психологическая готовность к обучению	2/2/2		
		Тема 25. Психологическая сущность воспитания, его критерии.	2/2/2		
		Тема 26. Педагогическая деятельность: психологические особенности, структура, механизмы.	2/2/2		
		Тема 27. Психология личности учителя. Проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста. Учитель, как субъект педагогической деятельности	2/2/2		
5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	Тема 28. Предмет социальной психологии. Теоретические и прикладные задачи социальной психологии.	2/2/2			
	Тема 29. Группа как социально-психологический феномен. Феномен группового давления. Феномен конформизма. Групповая сплоченность	2/2/2			
	Тема 30. Лидерство и руководство. Стадии и уровни развития группы.	2/2/2			
	Тема 31. Феномен межгруппового взаимодействия	2/2/2			
	Тема 32. Этнопсихология	2/2/2			
	Тема 33. Проблемы личности в социальной психологии. Социализация. Социальная установка и реальное поведение	2/3/2			
Тема 34. Межличностный конфликт	3/3/2				
<b>Всего в третьем семестре (лекции / семинары / самостоятельная работа):</b>			<b>35/35/40</b>		
<b>ИТОГО В ТРЕТЬЕМ СЕМЕСТРЕ</b>			<b>110</b>		
ВТОРОЙ, ТРЕТИЙ СЕМ.	6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	Тема 35. Движущие силы психического развития. Основные подходы к изучению личности.	10		
		Тема 36. Человек, индивид, индивидуальность, личность. Рольевые теории личности. Проблемы описания структуры личности. Факторный анализ в изучении личности.	10		
		Тема 37. Типологии личности. Проблема развития мотивационной сферы личности. Мотив как объект, отвечающий за потребности человека. Развитие структуры мотивационной сферы. Направленность личности и ее самооценка	10		
		Тема 38. Закономерности и этапы психического развития личности. Формирование личности. Мотивационные предпосылки социализации личности. Интерес как ведущий мотив социальной деятельности. Социализация личности.	10		
	7. ПСИХОЛОГ. КОНФЛИКТА	Тема 39. Понятие о конфликте. Сущность и структурные элементы конфликтов. Типы конфликтов	10		
		Тема 40. Личностные источники (причины) конфликтов. Внутрличностный конфликт. Конфликтные ситуации.	10		
		Тема 41. Причины деловых конфликтов. Конфликтные ситуации делового общения. Стратегии поведения в конфликтной ситуации. Прогнозирование конфликтных ситуаций и конфликтов. Предупреждение конфликтов	10		
		Тема 42. Этапы способы разрешения конфликтных ситуаций. Преодоление стрессовых последствий конфликтов	5		
	Тема 43. Аутогенная тренировка	5			
<b>Всего во втором и третьем семестре (в самостоятельная работа):</b>			<b>80</b>		
<b>ИТОГО (дисциплина «Психология»)</b>			<b>300</b>		
ЧЕТВЕРТЫЙ сем	8. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	Тема 44. Предмет, система, содержание юридической психологии. Юридическая психология в системе научных отраслевых знаний	4/4/1		
		Тема 45. Психические процессы, состояния и реакции, воля – их психолого-правовая оценка	4/4/1		
		Тема 46. Личность как объект психологического познания в правоприменительной деятельности.	4/4/1		
		Тема 47. Психология преступного поведения. Личность преступника. Психология преступной группы	4/4/1		
		Тема 48. Психология предварительного расследования	4/4/1		
		Тема 49. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном и гражданских процессах	4/4/1		
		Тема 50. Психологические особенности адвокатской деятельности	4/4/1		
		Тема 51. Психология особенностей судопроизводства по уголовным и гражданским делам	4/4/1		
		<b>Всего в четвертом семестре (лекции / семинары / самостоятельная работа):</b>			<b>18/18/36</b>
		<b>ИТОГО (дисциплина «Юридическая психология»)</b>			<b>72</b>
<b>ИТОГО ЧАСОВ НА ОСВОЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ (лекционных / практических занятий / самостоятельной работы):</b>			<b>372</b>		

## III. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ (Теоретические основы дисциплины)

### 3.1. Раздел 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Раздел	Наименование тем и содержание лекций	Объем в час.
<b>1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	Тема 1. Психология как наука.	2/2/1
	Тема 2. Предмет, задачи, методы и структура современной психологии.	2/2/1
	Тема 3. Методология психологии.	2/2/1
	Тема 4. Проблема человека в психологии.	2/2/1
	Тема 5. Психика человека как предмет системного исследования.	2/2/1
	Тема 6. Общее понятие о личности.	2/2/1
	Тема 7. Основные психологические теории личности.	2/2/1
	Тема 8. Деятельность. Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности.	2/2/1
	Тема 9. Общение.	2/2/1
	Тема 10. Познавательная сфера (Ощущения. Память. Мышление. Мышление и речь. Воображение. Внимание).	2/2/1
	Тема 11. Эмоции. Чувство и воля.	2/2/1
	Тема 12. Темперамент.	2/2/1
	Тема 13. Характер.	2/2/1
	Тема 14. Способности.	2/2/1
<b>Итого (часы лекционных / практических занятий / самостоятельной работы):</b>		<b>28/28/14</b>

*План раздела: изучить теоретические основы такой отрасли психологической науки, как «Общая психология».*

*Цель: освоить представленные в разделе темы, посредством следующего тематического материала:*

1. Понятие науки психологии, ее объект и предмет
2. Методы психологии
3. Методы психологического исследования
4. Связь психологии с другими науками
5. Сознание, самосознание, бессознательное
6. Представления о сне и бодрствовании
7. Структура современной психологии
8. Ощущения, их свойства, виды
9. Пороги чувствительности
10. Восприятие, его виды и свойства
11. Внимание, его функции, физиология, виды, качества
12. Память, ее процессы, свойства, виды
13. Мышление, его виды, связь с речью
14. Воображение, его виды
15. Речь, ее функции. Речь и язык
16. Виды речи
17. Интеллект, его структура
18. Нормы и интеллектуальное развитие
19. Эмоции и чувства
20. Виды чувств и эмоций
21. Воля, волевой акт, волевой процесс, волевые качества личности
22. Человек, индивид, личность, индивидуальность
23. Темперамент, его виды
24. Характер, черты характера
25. Типы характера
26. Способности, их структура
27. Виды способностей
28. Одаренность
29. Талант. Гениальность
30. Потребность, цель, мотив, мотивация
31. Когнитивная теория мотивации
32. Связь психики и организма. Мозг и психика
33. Понятие психического
34. Отличия психики животных от психики человека

#### 1. Понятие науки психологии, ее объект и предмет

Психология (греч) – в дословном переводе – наука о душе. Позднее вместо понятия «душа» в качестве области изучения психологии стал использоваться более научный термин – «психика». Психика, как и душа, - это субъективная реальность, отличная от той, которую мы воспринимаем как внешнюю реальность. Психика – это свойство высокоорганизованной материи, необходимое животным и человеку субъективно отражать объективную действительность для адаптации и взаимодействия, а человеку – и для управления своим поведением.

В современной психологии принято считать, что объектом психологического познания выступает психика человека, т.е. весь душевный мир - вся совокупность психических процессов, состояний, новообразований и личностных свойств, включающая в себя многие субъективные явления.

Психические процессы различают: познавательные (ощущение, восприятие, внимание, воображение, память, представление, мышление, речь) и эмоционально-волевые (эмоции, чувства, воля). Психические

состояния представляют собой многообразную картину душевных переживаний (более 100 видов), но все они сведены в четыре группы: аффекты, стрессы, страсти и настроения. Психических новообразования являются тем составляющим элементом душевного (внутреннего) мира человека, который не был дан от природы, а появился в результате обучения, воспитания, развития: знания, умения, навыки и привычки. Большой компонент психического составляют личностные свойства (индивидуальные характеристики) – непосредственно то, что отличает одного индивида (человека) от другого: темперамент, характер, способности, направленность.

У различных психологических школ и течений нет единого мнения относительно предмета психологии. В психоаналитической психологии предметом выступает психика человека, включающая структуры сознания, бессознательного и сверхсознание. В бихевиоризме предметом является поведение. В отечественной психологии предметом является психически управляемая деятельность.

## **2. Методы психологии**

Методы научного исследования – совокупность приемов и средств, с помощью которых ученые получают достоверную информацию, используемую для построения научных теорий и проверки их истинности.

1. Наблюдение – это метод сбора эмпирической информации с помощью органов чувств, который заключается в преднамеренном, целенаправленном, систематическом, непосредственном восприятии и регистрации психологических фактов. Метод наблюдения имеет множество форм. По характеру объекта различают внутреннее и внешнее наблюдение. Внутреннее наблюдение (самонаблюдение, интроспекция) – когда объектом наблюдения является сам наблюдатель (испытуемый). При внешнем наблюдении объект исследования наблюдается извне, со стороны. По характеру контакта различают непосредственное наблюдение и опосредованное. При непосредственном наблюдении наблюдатель и объект наблюдения находятся в непосредственном контакте и взаимодействии. При опосредованном наблюдении исследователь знакомится с наблюдаемым объектом косвенно, например, изучая документы. По упорядоченности времени различают сплошное и выборочное наблюдение. При сплошном наблюдении ход событий фиксируется постоянно. При выборочном наблюдении исследователь фиксирует наблюдаемые процессы строго в определенные промежутки времени. По информированности участников различают скрытое и открытое наблюдение. В случае скрытого наблюдения о присутствии наблюдателя исследуемым не сообщается, при открытом наблюдении исследователь оповещает испытуемых о своей роли. По характеру взаимодействия с объектом различают включенное наблюдение и невключенное. При включенном наблюдении исследователь сам становится членом группы, при невключенном наблюдении исследование протекает без установления контакта и изучаемым объектом.

2. Эксперимент – это метод исследования, целью которого является установление причинно-следственных связей между определенными методами. Эксперимент отличается от наблюдения активным вмешательством исследователя в ситуацию. Выделяют естественный эксперимент и лабораторный.

3. Тестирование – это стандартизированная психологическая методика, предназначенная для сравнительной количественной и качественной оценки у человека изучаемого психологического качества (тест-опросник, тест-задание, тест IQ).

4. Проективные методы – методы, использующие механизм проекции, согласно которому испытуемый при ответах на неопределенный стимул проецирует на тестовый материал свои чувства, потребности, жизненные ориентации (метод завершения, ассоциативные методы и т.д.).

5. Опрос – метод психологического исследования, в процессе которого испытуемым задаются вопросы и на основе ответов на них судят о психологических качествах людей и характере межличностного взаимодействия в группах, коллективах. Опросы делятся на устные (интервью) и письменные (анкета)

## **3. Методы психологического исследования**

Метод – это «путь» – т.е. способ достижения какой-либо цели, решений конкретной задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения действительности.

Методы научных исследований – это приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций.

Методами психологии называются основные пути и приемы научного познания психических явлений и их закономерностей.

Этапы психологического исследования:

1) Подготовительный. Изучение состояния вопроса, определение задач и рабочей гипотезы исследования, разработка методики.

2) Сбор фактических данных. Реализует конкретную методику исследования и в свою очередь распадается на ряд последовательно включаемых звеньев экспериментальных серий.

3) Количественная и качественная обработка данных исследований. Подсчет средних величин, построение графиков и таблиц.

4) Интерпретация данных и формулирование выводов.

Классификация методов психологии:

1) Организационная группа методов:

- метод сравнительного анализа – предполагает сопоставление исследуемых объектов по различным признакам, показателям;

- лонгитюдный метод – предусматривает многократное обследование одних и тех же лиц на протяжении длительного времени. Это позволяет определить индивидуально личностные особенности учащихся, проследить динамику развития изучаемых качеств личности;

- метод комплексного анализа – заключается в рассмотрении объекта с позиции различных наук или с позиций различных точек, например, между физическим, психическим и социальным развитием личности. Может совмещать в себе два вышеуказанных метода (лонгитюдный и сравнительный).

2) Эмпирическая группа методов – включает наблюдение и самонаблюдение; эксперимент; психодиагностические методы (тесты, опросы (устный – беседа; письменный – анкетирование), метод анализа продуктов деятельности.

3) Методы обработки фактических данных – включает в себя генетический и структурный методы.

- генетический метод – метод анализа материалов в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов – близнецовый метод;

- структурный метод – выявление связи между всеми характеристиками личности.

4) Интерпретационные методы – включают в себя генетический (анализ материалов в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов) и структурный (выявление связи между всеми характеристиками личности) методы.

Характеристика основных эмпирических методов психологии, таких как «наблюдение», «эксперимент», «беседа», «свободный опрос», «метод экспертных оценок», «тестирование».

Наблюдение – это метод состоит в преднамеренно систематическом и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специальных закономерностей в определенных условиях и отыскание смысла этих явлений, смысла, который непосредственно не задан.

Наблюдению доступны только внешние поведенческие проявления: пантомимика, мимика, речевое поведение. Традиционным способом фиксации данных в методе наблюдений является дневник наблюдений. В нем обязательно должна найти отражение ситуация (фон, контекст), указывают время события. Достоинства наблюдения заключаются в том, что объект наблюдения не ощущает себя таковым и ведет себя естественно.

Недостатком метода являются:

- пассивная позиция исследователя, заставляющая иногда ощущать в течение длительного времени проявление внешних процессов, состояний, свойств;

- субъективность интерпретации наблюдаемых явлений.

Наблюдение подразделяется на: открытое и закрытое; включенное и не включенное; прямое и опосредованное.

Одной из разновидностей данного метода является самонаблюдение, принимающее форму словесного самоотчета о том, что видит, слышит, переживает человек и т.д. Подобный словесный отчет фиксируется как всякое внешнее объективное выражение и проявление психических состояний человека.

Эксперимент – метод сбора факторов в специальных заданных условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений. В отличие от наблюдения, психологических эксперимент предполагает возможность активного вмешательства исследователей в деятельность испытуемого. Выделяют два вида эксперимента – лабораторный и естественный.

1) Лабораторный эксперимент – проводится в лабораторных условиях с применением специальных приборов. Действия испытуемого определяются инструкцией. С помощью лабораторных экспериментов можно исследовать свойство внимания, памяти, восприятия и т.д., т.е. какие-то глубинные исследования;

2) Естественный эксперимент - организуется и проводится в обычных жизненных условиях, где исследователь практически не вмешивается в ход происходящих событий, фиксируя их в том виде, как они разворачиваются сами по себе. Характеризуется отсутствием напряжения у испытуемого.

Эксперимент разделяют на этапы: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий эксперимент – выделяет определенные психические особенности и уровень развития соответствующих качеств в момент проведения исследования.

Формирующий (обучающий) эксперимент – предлагает целенаправленное воздействие на испытуемого в целях формирования у него определенных качеств.

Положительные стороны эксперимента:

1) исследователь не ожидает случайного проявления психических процессов, а сам создает условия, чтобы вызвать их у испытуемых;

2) исследователь может целенаправленно изменить условия и течение психических процессов;

3) может быть проведен с большим количеством испытуемых.

Недостатки метода: требует большой организационной работы и высокого профессионализма со стороны экспериментатора.

Методы беседы.

Методы беседы – это метод доверительного общения с обследуемым лицом. При этом используется прием косвенных вопросов и исключаются какие бы то не было наводящие вопросы. Метод получения информации на основе вербальной, т.е. словесной коммуникации. Стандартизированный опрос, вопросы заранее подготовлены, строгая формулировка и неизменный порядок. Плюсы метода: данные, полученные при стандартизированном опросе, легко сравнимы. Ошибки минимальны, а личный контакт с испытуемым дает возможность избежать ошибочного понимания отдельных вопросов. Уменьшается число вопросов без ответов. Минусы: данный вид опроса носит отпечаток искусственности (устная анкета).

Свободный опрос. По форме приближается к обычной беседе между людьми и носит естественный, неформальный характер. Ведется тоже по определенному плану, и основные вопросы разрабатываются заранее,

но в ходе опроса исследователь меняет формулировку, задает дополнительные вопросы. Положительные стороны метода: опрос позволяет гибко менять тактику исследований, содержание вопросов, получать на них нестандартные ответы. Отрицательным в методе является то, что полученные данные при опросе сложнее обрабатывать статистически.

Метод экспертных оценок.

Данный метод заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа суждений и формальной в обработке результата.

Метод тестирования.

Тестирование – метод, использующий стандартизированные вопросы и задачи. Тест – система заданий, позволяющих измерить уровень развития определенных психологических качеств личности. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой психологию разных людей, давать дифференциальные и сопоставимые оценки.

Тест-задание – предполагает оценку психологии и поведения человека на базе того, что он делает. В нем предполагается серия специальных заданий, по итогам которых судят о наличии или отсутствия и степени развития изучаемого качества.

Положительные стороны: может проводиться на различных аудиториях.

Отрицательным в методе является то, что человек может заранее знать ответы и подгонять их «под себя».

Тест-опросник – Основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надежности вопросов, по ответам на которые можно судить личностных качества испытуемого

Тесты проективные – здесь заложен механизм проекции, согласно которому человека склонен приписывать свои собственные неосознаваемые качества другому человеку.

Метод анализа процессов и продуктов деятельности – предполагает изучение материализованных результатов психической деятельности человека, материальных продуктов его предшествующей деятельности.

#### **4. Связь психологии с другими науками**

Рассмотрим взаимоотношения психологии и смежных с ней наук. Колыбелью психологии, как и многих других наук, стала философия. Еще в III веке до н.э. выдающийся философ античности Аристотель написал трактат «О душе». И в наши дни философия играет заметную роль в психологических исследованиях, потому что проблемы душевной жизни не могут разрабатываться вне решения мировоззренческих проблем: об отношении материального и идеального, телесного и духовного, объективного и субъективного, биологического и социального и т.д. Связь биологии и психологии прослеживается по нескольким направлениям.

Психология заимствовала некоторые общебиологические теоретические положения для обоснования закономерностей развития психики. Ведущую роль в этом плане сыграла эволюционная теория Ч.Дарвина. Например, многие авторы утверждают, что существует биогенетический закон, согласно которому онтогенез (индивидуальное развитие человека) есть сокращенное повторение филогенеза (развития человечества).

Основатель школы психоанализа З.Фрейд обозначал этапы индивидуального развития, находя их аналоги на различных уровнях эволюции животного мира. Отрасль современной психологии зоопсихология активно использует достижения этологии – науки о поведении животных. Несомненна зависимость решения психологических проблем от данных генетики, предоставляющих материал для сознания соотношения врожденного и приобретенного в течение жизни человека.

На базе связи с генетикой развивается специальная отрасль психологии – психогенетика. Значительна связь психологии с физиологией высшей нервной деятельности. На основе развития физиологии в психологическую теорию вошли понятия рефлекторной дуги, рефлекторного кольца. Условного и безусловного рефлекса и другие. Труды физиологов И.М.Сеченова, И.П.Павлова, А.А.Ухтомского, П.К.Анохина, В.М.Бехтерева, Г.Гельмгольца, Н.А.Бернштейна и других внесли существенный вклад в становление и развитие психологии как науки.

На стыке психологии и невропатологии возникла патопсихология, изучающая различные варианты патологии психического развития. Медицина в значительной мере способствовала появлению нейропсихологии, которая изучает мозговые механизмы высших психических функций на основе локальных поражений мозга. Существует специальная отрасль знания, находящаяся на стыке психологии и социологии, решающая проблему межличностного взаимодействия, в том числе социальных групп.

С историей психологию сближает интерес к особенностям духовного облика человека в различные исторические эпохи и в различных культурах: особенности мировосприятия, личности, формирования эталонов поведения, взаимоотношений, особенности возникновения и формирования групп и т.д.

На стыке психологии и этнографии возникла этнопсихология, изучающая особенности психики людей различных народов и культур, исследующая проблемы национального характера, самосознания и т.д.

#### **5. Сознание, самосознание, бессознательное**

Функционально содержательную сторону психики характеризуют понятия «психические процессы, свойства и состояния». Различные уровни психической активности отражаются понятиями сознания и бессознательного. Сознание рассматривается как понимаемая и переживаемая внутренняя реальность, подразделяемая на представления, образы и волевые действия. Их ценность обусловлена внутренне присущими

сознанию и непосредственно переживаемому связями между разрозненными впечатлениями. При этом сознание рассматривается как внутренне структурированное явление.

Когнитивная психология нацелена на объяснение причин и механизмов сознания. В ее рамках уровни строения психики представлены как уровни переработки информации на основе субъективных образований – личностных инструкторов.

В отечественной психологии сознание рассматривается как высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу. Главной функцией сознания являются мысленное построение действий и предвидение их последствий, контроль и управление поведением личности, ее способности отдавать себе отчет о том, что происходит как в окружающем, так и в собственном личном духовном мире.

Сознание включает в себя совокупность знаний об окружающем нас мире. В структуру сознания входят важнейшие познавательные процессы, с помощью которых человек постоянно обогащает свои знания. К таким процессам относятся ощущения и восприятия, память, воображение, мышление.

Сознание обладает характеристиками: активностью (оно не только пребывает в движении, но и содержит в себе источники своего собственного движения, и эти источники воспроизводятся в ходе самого движения); интенциональностью (направленностью на предмет); способностью к рефлексии (самопознание внутренних психических актов и состояний, их самоанализ и самооценка); периодическими состояниями (бодрствование, сон).

Особое место в структуре психики и в структуре сознания занимает самосознание. Самосознание – это уровень сознания, на котором осуществляются осознание, оценка человеком своего знания, чувств, потребностей, мотивов поведения и деятельности.

Большая часть процессов, протекающая во внутреннем мире человека, им не осознается. Неосознаваемые психические процессы, операции и состояния образуют особую сферу психической жизни и получили название бессознательного. Бессознательное выступает как форма психического отражения, в которой образ действительности и отношение к ней субъекта не выступают как предмет специальной рефлексии.

## **6. Представления о сне и бодрствовании**

Сон – жизненно необходимая потребность организма, не менее важная, чем пища. Физиологи экспериментально доказали, что, например, собака может жить без пищи около месяца. Если же ее лишить сна, она погибает через 10-12 дней. Человек, попавший в исключительные условия, может голодать около двух месяцев, а без сна он не проживет больше двух недель.

Известны, однако, несколько исключений из этого правила, которые до сих пор представляют собой загадку для ученых. Медицинским чудом называли врачи всего мира 77-ти летнего шведа Олафа Эриксона, который не спал более 46 лет.

Детальное исследование явлений сна стало возможным после того, как был изобретен электроэнцефалограф – прибор для записи биотоков мозга. Именно с помощью этого прибора было установлено, что биотоки мозга спящего человека отличаются медленной активностью: частота их колебаний – 1-3 в секунду, тогда как в состоянии бодрствования преобладают волны с частотой колебаний 8-13 в секунду. Сон имеет две разновидности: медленный (спокойный) и быстрый (активный).

При медленном сне наступает уменьшение частоты дыхания и ритма сердцебиений, расслабление мышц и замедление движений глаз. По мере углубления медленного сна общее количество движений спящего становится минимальным. В это время его трудно разбудить.

При быстром сне физиологические функции, наоборот, активизируются: учащаются дыхание и ритм сердца, повышается двигательная активность спящего, движения глазных яблок становятся быстрыми (в связи с чем этот вид сна и получил название «быстрый» - БДГ – быстрое движение глаз). Быстрое движение глаз свидетельствует о том, что спящий в этот момент видит сновидения. И если его разбудить спустя 10-15 минут после окончания быстрых движений глаз, он расскажет об увиденном во сне. При пробуждении в период медленного сна человек, как правило, не помнит сновидений. Несмотря на относительно большую активацию физиологических функций в быстром сне, мышцы тела в этот период бывает расслабленными, и разбудить спящего бывает значительно труднее. Таким образом, быстрый сон, с одной стороны, является более глубоким по сравнению с медленным, а с другой – судя по активности физиологических функций, более поверхностным. Поэтому он и получил название парадоксального сна. Быстрый сон имеет важное значение для жизнедеятельности организма. Если человека искусственно лишить быстрого сна (будить в период появления быстрых движений глаз), то, несмотря на вполне достаточную общую продолжительность сна, через пять-семь дней у него наступают психические расстройства.

Поскольку в состоянии бодрствования нервная система загружена в основном текущей деятельностью, информация, важная для будущего фиксируется в долговременной памяти без переработки. Именно во сне происходит переработка этой информации. На ее основе в спящем организме осуществляется всесторонняя целенаправленная подготовка физиологических систем к той деятельности, которая предстоит в последующем периоде бодрствования.

## **7. Структура современной психологии**

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, связанных с различными областями науки и практики, составляющими комплекс развивающихся психических наук.

Этот комплекс по различным критериям можно разделить на фундаментальные и прикладные, общие и специальные психологические науки.

Общая психология носит фундаментальный характер, изучает общие фундаментальные свойства, качества и состояния, характеризующие психику в целом, формулирует некоторые универсальные принципы, основные понятия, которыми руководствуются и которые используются во всех прикладных и специальных психологических дисциплинах.

Психику человека и животных в конкретных сферах изучают специальные отрасли психологии. Дифференциальная психология выявляет и описывает индивидуальные различия людей, их предпосылки и процессы развития.

В подотрасли этой психологии – возрастной психологии – данные различия представляются по возрастам. Особое внимание уделяется изменениям, происходящим при переходе от одного возраста к другому (кризисы, смена ведущей деятельности и т.д.).

Сравнительная психология исследует филогенетические формы психической жизни. В данной отрасли психологии осуществляется сопоставление психики животных и человека. Подотраслью сравнительной психологии является зоопсихология, изучающая особенности психики животных.

Генетическая психология изучает наследственные механизмы психики и поведения, их зависимость от человека. Медицинская психология изучает психические особенности деятельности врача и поведения больного, разрабатывает психологические методы лечения.

Социальная психология исследует психические явления, которые возникают в процессе взаимодействия людей в различных организованных и неорганизованных общественных группах. Психология аномального развития (патопсихология) изучает многообразные отклонения в развитии психики.

Педагогическая психология изучает закономерности развития личности в процессе обучения и воспитания. Психология торговли рассматривает психологические особенности воздействия рекламы, индивидуальное восприятие товаров и другие особенности спроса, психологические факторы обслуживания клиентов.

Юридическая психология исследует психологические особенности ведения уголовного процесса. Военная психология изучает поведение человека в условиях военных действий, психологические стороны взаимодействия командиров и подчиненных, психологические проблемы управления боевой техникой.

Психология спорта выявляет психологические особенности личности и деятельности спортсменов, условия и средства их психологической подготовки, психологические параметры тренированности, мобилизационную готовность спортсменов. Психология труда рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности формирования и развития трудовых навыков.

## **8. Ощущения, их свойства, виды**

Ощущения – это отражение отдельных свойств предметов и явлений, непосредственно воздействующих в данный момент на органы чувств. Особенность ощущений заключается в их непосредственности и сиюминутности. Анализаторы служат физиологическим аспектом ощущений. Они состоят из: рецептора (ухо, глаз, вкусовые луковицы на поверхности языка и т.д.), нервных путей и соответствующего участка головного мозга. Когда тот или иной предмет, явление воздействуют на рецептор определенным свойством (цветом, вкусом, звуком, запахом, поверхностью и т.д.), возникает ощущение. Когда человек непосредственно прикасается к предмету, кладет его на язык, подносит к носу, такое воздействие называется контактным. Воздействие предмета раздражает специальные чувствительные клетки рецептора. Раздражение – это физиологический процесс, под воздействием которого в нервных клетках возникает возбуждение, передающееся по афферентным нервным волокнам в соответствующий участок мозга. Только в мозге физиологический процесс превращается в психический, и индивид ощущает то или иное свойство предмета или явления.

Свойства ощущений: 1) наши органы чувств способны менять свои характеристики, приспособляясь к изменившимся условиям среды. Эта способность получила название адаптации ощущений. Например, прибывание в абсолютной темноте повышает чувствительность к свету за 40 минут в 20 тысяч раз; 2) повышение чувствительности в результате взаимодействия ощущений или появление других раздражителей называется сенсбилизацией; 3) нередко под воздействием одного раздражителя могут возникать ощущения, характерные для другого раздражителя.

Это явление связано с синестезией (греч. – единовременное ощущение, совместное чувство), по дной понимается психическое состояние, при котором действие раздражителя на соответствующий орган чувства, помимо воли субъекта, вызывает не только ощущение, специфическое для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств.

Например, цветовые сочетания влияют на температурную чувствительность: сине-зеленый цвет вызывает ощущение холода, а желто-оранжевый – тепла; 4) явление сенсорного голода, большой дефицит ощущений называется сенсорной депривацией. В случае сенсорной депривации в психике человека возникают разнообразные аномальные явления – от галлюцинаций и впадений в забытие до полного отключения мозга.

Виды ощущений. При классификации ощущений выдвигаются следующие критерии:

- 1) по месту расположения рецепторов;
- 2) по наличию либо отсутствию непосредственных контактов рецептора с раздражителем, вызывающем ощущение;
- 3) по времени возникновения в ходе эволюции;
- 4) по модальность (виду) раздражения.



## 9. Пороги чувствительности

Каждый тип человеческих ощущений дает специфическую информацию. Однако существуют общие закономерности, характерные для всех видов ощущений. К ним относятся уровни чувствительности, или «пороги ощущений». Чувствительность –

Это способность к распознаванию величины и качества раздражителя. «Пороги ощущений» называют психическую зависимость между интенсивностью ощущения и силой вызывающего раздражителя.

Минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, называется нижним абсолютным порогом чувствительности.

Небольшая величина раздражителя, при которой еще сохраняется данное ощущение, называется верхним порогом чувствительности (например, за этим порогом свет уже ослепляет).

Благодаря порогу чувствительности человек может постоянно улавливать незначительные изменения параметров внешней и внутренней среды: силу вибрации, уменьшение или увеличение силы звука, уровень освещенности, уровень тяжести и т.д. Пороги чувствительности для каждого индивидуальны. Их величина зависит от многих причин. Особое влияние на повышение чувствительности оказывают характер деятельности, профессия, мотивы, интересы, степень тренированности и т.п.

Изменения в силе и характере действующего раздражителя, замечаемого человеком, называют дифференциальным порогом, или «порогом различия».

Величину различия между сигналом, при котором точность и скорость различия достигают максимума, называют оперативным порогом. Оперативный порог ощущений в 10-15 раз выше дифференциального.

Выделяют также временной порог – это мера длительности и воздействия раздражителя, необходимая для возникновения ощущения.

Латентный порог – период реакции, отрезок времени от момента подачи сигнала до момента возникновения ощущения.

## 10. Восприятие, его виды и свойства

Восприятие – есть целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. Деятельность системы анализаторов порождает восприятие. Различают слуховые, зрительные, осязательные, обонятельные, вкусовые и кинестетические (двигательные) восприятия. При резком эмоциональном или физическом переутомлении часто происходит повышение восприимчивости к обычным внешним раздражителям. Звуки оглушают, свет ослепляет, запахи «вбедаются», вызывая острое раздражение. Такие изменения восприятия называются гиперестезией. Гипостезия – противоположное состояние, выражающееся в понижении восприимчивости к внешним стимулам.

Свойства восприятия. Исследователи выделяют пять основных свойств (качеств) восприятия.

Константность – устойчивость, постоянство образов восприятия. Это во многом проявление влияния нашего прошлого опыта. Парашютист знает, что лес зеленый, поэтому даже с большой высоты воспринимает его именно таким. Закон константности: человек рассматривает окружающие его знакомые предметы как неизменные.

Целостность - всякий объект и ситуация воспринимаются как устойчивое системное целое, даже когда части этого целого не могут быть наблюдаемы (например, противоположная часть здания). Это становится возможным потому, что образ, формирующийся в процессе отражения действительности, обладает высокой избыточностью, т.е. некоторая совокупность образа содержит информацию не только о самой себе, но и о других компонентах, а также об образе в целом.

Если мы видим лишь голову и плечи собеседника, то можем достроить положение его рук и туловища. Осмысленность – как правило, человек воспринимает лишь то, что понимает.

Экспериментально доказано, что осмысленные слова запоминаются существенно быстрее и точнее, чем бессмысленный набор букв или слогов. Избирательность проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими.

Апперцепция – это зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего психического состояния человека, от его индивидуальных способностей. Когда наблюдается зависимость восприятия от устойчивых особенностей личности (убеждений, мировоззрения и т.п.), такую апперцепцию называют устойчивой. Различают также временную апперцепцию, в которой оказываются ситуативно возникающие психические состояния личности (сильные эмоции, действие установки и т.п.).

## 11. Внимание, его функции, физиология, виды, качества

Внимание - это такое свойство психики, которое выражает ее направленность и сосредоточенность на определенных объектах при одновременном отвлечении от других объектов в течение определенного периода времени.

Функции внимания: 1) отбор значимых воздействий, которые бы соответствовали потребностям данной деятельности; 2) игнорирование других, менее существенных конкурирующих воздействий; 3) регуляция деятельности и контроль: удержание, сохранение и выполнение действия до тех пор, пока не будет получен результат.

Физиологический механизм внимания был раскрыт в работах советских ученых И.П.Павлова, А.А.Ухтомского. Павлов считал, что концентрация психической деятельности при одновременном отвлечении от всего остального достигается благодаря закону взаимной индукции нервных процессов возбуждения и торможения в коре больших полушарий головного мозга. Возникший под воздействием внешнего сигнала очаг возбуждения в коре больших полушарий вызывает торможение в других участках мозга. Этот очаг возбуждения, который на определенное время подчиняет все остальные участки мозга, А.А.Ухтомский назвал доминантой. Доминанта (лат. – господствующий)- это временная господствующая рефлекторная система, обуславливающая работу нервных центров в данный момент и тем самым придающая поведению определенную направленность.

Виды внимания: произвольное, непроизвольное и пост- произвольное.

Качества внимания:

1) Концентрация и длительность. Концентрация внимания выражается в степени сосредоточенности внимания на объекте. Длительность сосредоточенности внимания характеризует его устойчивость. Внимание, которое способно в течение долгого времени оставаться непрерывно сосредоточенным на одном предмете или работе, называется устойчивым. Именно устойчивость и концентрация внимания отличают людей, страстно увлеченных любимым делом. Умеющих ради главного отключиться от многочисленных побочных раздражителей. Однако колебания внимания существуют даже при концентрированном и устойчивом внимании. Это кратковременные, непроизвольные изменения интенсивности внимания;

2) Переключение внимания – намеренный, осознанный перенос внимания с одного объекта на другой. Так, например, продавец должен постоянно переключать внимание с работы с кассой на диалог с покупателем, упаковку товара и т.п.

3) Распределение внимания – возможность удерживать в сфере внимания одновременно несколько объектов, выполнять несколько видов деятельности. Даже маленький ребенок может одновременно слушать мамину сказку и, к примеру, рисовать.

4) Объем внимания – количество объектов, которые человек способен воспринять при единовременном предъявлении. Величина объема внимания зависит и от быстрого включения, и от хорошего распределения внимания. Взрослый человек может одновременно охватить вниманием не более шести независимых друг от друга объектов.

5) Рассеянность внимания – невнимательность, причинность которой может быть различной.

## **12. Память, ее процессы, свойства, виды**

Человеческая память – это форма психического отражения, заключающаяся в накоплении, закреплении, сохранении и последующем воспроизведении индивидом своего опыта. Наша память представляет собой образование, которое функционирует благодаря взаимодействию трех основных процессов: запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Эти процессы не только взаимодействуют, между ними существует взаимная обусловленность. Запоминание – основная задача этого процесса – точно, быстро и много запомнить. Различают непроизвольное и произвольное запоминание. Непроизвольное запоминание наглядно демонстрирует такое свойство памяти, как избирательность. «Эффект Зейгарник» (был впервые описан в 1927 г. советским психологом Блюмой Вульфовой Зейгарник (1900 – 1988): человек непроизвольно гораздо лучше запоминает действия незавершенные, ситуации, не получившие естественного разрешения.

Выделяют четыре вида памяти в соответствии с типом запоминаемого материала: 1) двигательная память, т.е. способность запоминать и воспроизводить систему двигательных операций (водить машину, плести косу, завязывать галстук, писать письмо и т.п.);

2) образная память, под ней подразумевается возможность сохранять и в дальнейшем использовать данные нашего восприятия. Она бывает (в зависимости от принимающего анализатора) слуховой, зрительной, осязательной, обонятельной и вкусовой;

3) эмоциональная память запечатлевает пережитые нами чувства, особенности эмоциональных состояний и аффектов. Ребенок, которого испугала большая собака, скорее всего даже став взрослым, еще долго будет испытывать неприязнь к этим животным (память страха);

4) вербальная память - высший вид памяти, присущий только человеку (словесно-логическая, семантическая). С ее помощью осуществляется большинство мыслительных действий и операций (счет, чтение и т.д.), образуется информационная база человеческого интеллекта.

Сохранение информации. Основное требование, предъявляемое к памяти: хранить информацию надежно, долго и без потерь. Выделяют несколько уровней памяти, различающихся по тому, как долго на каждом из них может сохраняться информация:

1) сенсорный (непосредственный) тип памяти – данные сохраняются в течение 0,1 – 0,5 секунд;

2) кратковременная память – необходимое для решения сиюминутных проблем время;

3) долговременная память – емкость и длительность хранения информации в долговременной памяти могут быть безграничными;

4) промежуточная память – сохранение информации в течение нескольких часов;

5) оперативная память – выполнение определенной деятельности.

## **13. Мышление, его виды, связь с речью**

Мышление – это активное. Целенаправленное, опосредованное и обобщенное отражение окружающей действительности в сознании человека. Чувственное познание является базой, опираясь на которую формируется

мышление. Исходным материалом и мыслительной деятельности служат восприятие и формирующиеся на его основе представления. Ведущую роль в мыслительной деятельности играет аналитико-синтетическая деятельность. Она представляет собой неразрывное единство двух мыслительных операций: мысленного разложения исходных образов на соответственные части (анализ) и последующего их соединения в новые сочетания (синтез). Без анализа и синтеза была бы невозможной такая важная мыслительная операция, как сравнение. Сравнивая между собой предметы, мы сначала расчленяем их на составные части, выделяем отдельные качества и свойства, а затем сопоставляем их друг с другом. Сопоставление – это синтетическая операция. Сравнивая предметы, их качества и свойства, мы обнаруживаем в них как различия, так и сходство. Абстрагирование – это мыслительная операция, суть которой состоит в мысленном отвлечении от различных сторон и свойств предмета с целью выделения одного какого-либо свойства или признака в качестве существенного. Обобщение – синтетическая мыслительная операция, целью которой является установление общих признаков и качеств объектов. На основе анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения образуется главная логическая форма, на базе которой осуществляется мышление. Эта форма носит название понятия.

Понятие – это форма мысли, выражающая общие и существенные признаки объектов. Понятие выражается словом. Ярко выраженными абстракциями являются научные понятия, например абсолютный нуль, масса и т.п. Понятия играют важную роль в научном познании. Каждая конкретная наука представляет собой строго выстроенную систему понятий. Благодаря им человек глубже познает мир в существенных связях и отношениях.

Язык выполняет в мышлении опосредованную роль. Язык – это система знаков. Наделенных определенными значениями. Слово – материальная оболочка мысли.

Исследователи установили, что в своем становлении мышление проходит две стадии: до-понятийную и понятийную. До-понятийное мышление делится на два основных вида. Первый из них – наглядно-действенной мышление. Этот вид мышления опирается на непосредственное восприятие предметов, реальное физическое преобразование ситуации в процессе действий с предметами. Наглядно-действенное мышление преобладает у ребенка 2-3 летнего возраста. Второй вид до-понятийного мышления – наглядно-образное мышление.

При наглядно-образном мышлении человек оперирует не только предметами, но и их образами. Логическое мышление осуществляется на базе четких, ясно осознаваемых формализованных понятийных структур, а интуитивное мышление осуществляется на бессознательном уровне и оперирует образами и нечеткими формальными структурами. Этот вид мышления не обладает выраженными этапами и быстротой протекания, формируется в 6-7 лет.

#### **14. Воображение, его виды**

Воображение – это психическая деятельность, состоящая в создании представлений или мысленных образов в человеческом сознании, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности. Оно позволяет представить результат деятельности до ее начала, предвосхитить то, чего не существует. Именно с этим связана способность человека находить новые пути, делать открытия, искать способы решения возникающих задач. Воображение представляет собой опережающее отражение действительности. Но следует заметить, что опережающее отражение действительности, осуществляющееся в рамках воображения, происходит в конкретно-образной форме в виде ярких представлений, в то время как опережающее отражение в процессах мышления происходит путем оперирования абстрактными понятиями.

Простейшая форма синтеза – агглютинация. Агглютинация предполагает «собрание» на различных в повседневной жизни несоединенных качеств, свойств, частей. Известна также близкая по форме к агглютинации гиперболизация, которая, в свою очередь, характеризует усиленное преувеличение или преуменьшение каких-либо предметов, явлений, их свойств и соотношений. Для воображения характерен отказ от реальности, который позволяет определить данный психический процесс как процесс преобразующего отражения действительности.

Ценность воображения заключается в том, что оно позволяет принять решение и найти выход из проблемной ситуации даже при отсутствии полной информации, необходимой для мышления. Человеческая фантазия позволяет «перепрыгнуть» через какие-то этапы мышления и предоставить себе искомый результат.

Виды воображения:

Воссоздающее воображение, заключающееся в создании образов, объектов, ранее не воспринимавшихся в соответствии с их словесным описанием или изображением.

Творческое воображение, предполагающее самостоятельное создание новых образов, которые воплощаются в оригинальных продуктах научно-технической и художественной деятельности.

Мечта представляет собой особый вид творческого воображения. Создание образов желаемого будущего, не воплощенных непосредственно в те или иные продукты деятельности. Мечта является разновидностью преднамеренного пассивного воображения.

Грезами называют непреднамеренное пассивное воображение, продуцирующее образы, которые не могут воплотиться в жизнь.

#### **15. Речь, ее функции. Речь и язык**

Речью называют особую и наиболее совершенную форму общения, свойственную только человеку. Речь обладает огромными выразительными возможностями, которые передают психическое состояние говорящего.

Речь - это психическая функция, дающая человеку возможность понимать и быть понятым, преодолевая препятствия времени и расстояния. Она переводит психические явления в доступный наблюдению процесс, и, наоборот, в случае понимания звучащей речи такой процесс воплощается в мысль, психический продукт. Благодаря речи (устной и особенно письменной) индивидуальное сознание каждого человека не ограничивается рамками личного опыта, а питается и обогащается результатами многовекового опыта. Наблюдения и знания всех людей становятся достоянием каждого живущего на Земле.

Коммуникативная функция речи включает в себя ее функции как средства выражения и средства воздействия. Всякая речь говорит о чем-то, т.е. имеет какой-то предмет; всякая речь вместе с тем выражает что-то, то или иное отношение говорящего к тому, о чем он говорит, и к тем, к кому обращается.

Речь как средство выражения включается в совокупность выразительных движений наряду с невербальными средствами общения – жестом, мимикой, пантомимикой и прочим. Интонации, модуляции голоса, паузы, ритм и расстановка слов (в письменной речи) и все эти элементы являются специфически речевыми выразителями коммуникации. Чем выразительнее речь, тем больше в ней открывается внутренний мир, личность говорящего.

Речь является не только средством выражения, но и средством воздействия. Мы говорим с целью воздействовать на мысль, чувство собеседника, его сознание и поведение.

Можно сделать вывод, что все функции речи являются гранями единой функции – функции общения.

Членораздельность и внутренняя расчлененность, достигаемые благодаря использованию языка, являются главной особенностью человеческой речи. Каждая единица языка – фонема, морфема, слово, словосочетание – обладает определенным дискретным смыслом и комбинируется в речи по определенным фонологическим, морфологическим, лексическим и синтаксическим правилам. То есть язык представляет собой строго нормализованную систему средств общения. Речь есть деятельность общения, выражения, воздействия, сообщения посредством языка.

Язык представляет собой систему знаков, наделенную определенным значением. Знак – это элемент языковой культуры. Каждый знак имеет двойное значение: означающее, например звучащее слово, и означаемое, т.е. мыслительное содержание, связанное с данным звучанием. Всякое слово наделено смысловым (семантическим) содержанием, которое составляет его значение.

Фонема обнаруживает внутреннюю связь между чувственностью и смысловой стороной слова. Фонема не просто звук, а звук - смысловоразличитель.

## 16. Виды речи

Речь жестов, звуковая речь, устная и письменная речь, внешняя и внутренняя речь – все это различные виды речи. Исторически первым видом речи является язык жестов (мимика и пантомимика). Язык жестов является наглядным и выразительным, хорошо передает сообщения в определенной конкретной ситуации. Однако уже на ранних этапах развития человечества язык слов, звуковая речь дополняют язык жестов.

Развитие человеческого мышления неразрывно связано с развитием членораздельной звуковой речи. Отношение слова, обозначаемого в звуковой речи, носит более абстрактный характер, чем отношение жеста к изображаемой действительности. Но и жест, и звуковая речь взаимосвязаны и взаимообусловлены в процессе исторического развития.

Устная и письменная речь также взаимосвязаны, хотя и существенно отличаются друг от друга. Устная речь – это вербальное, так называемое словесное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух (аудиально).

Она может быть монологичной и диалогичной. Монологом называют речь, не имеющую конкретного адресата, служащую для выноса мыслей, чувств, переживаний субъекта. Монолог не является часто употребляемым видом речи. Диалогом называют речь, в которой участвуют два лица или более.

Письменная речь – это вербальное общение при помощи графических знаков – текстов, воспринимаемое зрительно (визуально). Письменная речь базируется на устной речи: буквы обозначают звуки устной речи. Письменной речи свойственна весьма сложная композиционная структурная организация.

Все вышеперечисленные виды речи – звуковая, жестов, устная, письменная – есть разновидности внешней речи, так как в них общение осуществляется с использованием языка при наличии процесса реальной коммуникации.

Внутренняя речь использует язык вне процесса реальной коммуникации. Психолингвисты (ученые, следующие психологические особенности языка) рассматривают два вида внутриречевого процесса.

Первый вид – беззвучное проговаривание «про себя», которое при озвучивании становится обычной внешней речью.

Второй вид внутренней речи качественно отличается от внешней речи. В этой форме внутренняя речь нацелена на переработку восприятия речи и подготовку высказываний. Б.Г.Ананьев описал три формы внутренней речи: 1) установка на наречение; 2) внутреннее наречение, в котором присутствует структура будущего подлежащего и сказуемого; 3) указательные определения места нареченной мысли в суждении.

## 17. Интеллект, его структура

Под интеллектом понимается совокупность самых общих умственных способностей, обеспечивающих успех в решении разнообразных задач.

По характеру операций оцениваются анализ запоминания, синтез, познание содержания может представлять собой манипуляцию образами, преобразование смыслов поведения, действия с символами. По продукту: интеллектуальная операция может представлять собой элемент, класс, отношение, систему, трансформацию и преобразование (рассуждение). Многообразные сочетания операций, содержан Ий и результатов мыслительной деятельности создают возможность 120 различных интеллектуальных способностей. Гилфорд считает, что тип интеллекта конкретного человека будет определяться преобладанием какой-либо комбинации их этих 120 вариантов.

Большинство ученых предполагает, что, как и все функции психики, интеллект находится под воздействием, с одной стороны, наследственности, с другой – подвержен влиянию окружающей среды, называемой адаптационной обусловленностью.

Наследственная обусловленность связана со следующими факторами: генетическая обусловленность; физическое и психическое состояние матери в пренатальный период (во время беременности); хромосомные аномалии, ярким примером которых является болезнь Дауна; условия экологии; употребление специфических медикаментозных средств, алкоголя, наркотиков и т.п.;

Адаптационная же обусловленность проявляется в следующем: особенности питания ребенка, большое значение имеют первые 1,5 года жизни; психическая стимуляция интеллектуальной активности ребенка со стороны взрослых: родителей, педагогов; количество детей в семье, ее социальный статус.

В психологической практике получили значительное распространение системы измерений интеллекта, такие, например, как тест Стенфорд-Бине, шкала Векслера. «Коэффициент интеллектуальности» (IQ) позволяет соотнести уровень интеллектуальных возможностей индивида со средними показателями своей возрастной и профессиональной категории.

Согласно результатам исследований у каждого третьего человека IQ соответствует среднему значению и находится между 84-100 баллами. Низкий показатель IQ - от 10 до 84 баллов (такие показатели обычно встречаются у умственно отсталых лиц), высокий коэффициент – от 116 до 180 баллов.

## **18. Нормы и интеллектуальное развитие**

Знание норм и социальных контекстов предполагает наличие развитого интеллекта. Интеллект – это наш способ постижения мира. Без него невозможно ни знание норм, ни самооценка собственно поведения, ни прогнозирование последствий нарушения норм (в виде наказания, например). Согласно идеям французского психолога Ж.Пиаже, развитие когнитивных способностей является результатом адаптации ребенка к внешнему миру.

Пиаже выделял три главные стадии когнитивного развития: сенсомоторную стадию конкретных операций и стадию формальных операций. На первой, сенсомоторной стадии (примерно, до двух лет), осуществляется становление и развитие чувствительных и двигательных схем.

Ребенок знакомится с окружающим миром непосредственно: он слушает, смотрит, трогает, нюхает, пробует на вкус, манипулирует, ломает и т.д. Все это позволяет ему накопить достаточно чувственных образов мира, чтобы приступить к символической деятельности – заменять манипуляции с самими предметами манипуляциями с символами.

На стадии конкретных операций (от 2 до 11-12 лет) преобладает именно символическая деятельность. Символическое мышление развивается параллельно овладению языком и другими знаковыми системами (жестами), позволяющими представлять бесконечную разнообразность окружающего мира в конечном наборе символов и знаков. Ребенок учится сравнивать, классифицировать, упорядочивать, т.е. совершать конкретные действия с какими-либо элементами действительности.

На стадии формальных операций (12-15 лет и далее) заканчивается формирование понятийного мышления. Все большую роль в познании мира начинают играть гипотезы и дедуктивные умозаключения. Мышление становится абстрактным – отвлеченным от непосредственной реальности.

Именно на этой стадии заканчивается формирование нормативного и нравственного мышления, связанное с понятиями «справедливость», «добро», «зло», «грех», «добродетель» и т.д. Для нас особый интерес представляют правила мышления, которыми человек должен овладеть на этой стадии. Эти правила делают мышление «нормальным», логичным. Не случайно логику определяют как науку о правильном мышлении.

Большинство людей, даже не изучавших логику, умеют мыслить правильно, согласно логическим законам. Мы интуитивно следуем этим законам: закону исключенного третьего (суждение может быть истинным или ложным, третьего не дано), закону противоречия (запрет на противоречивые рассуждения) и другим. Нарушение этих законов в процессе мыслительной деятельности можно рассматривать как когнитивную (интеллектуальную) девиантность (нарушенность). Знание этих законов теснейшим образом связано с нормативностью и представлением о нормах. Например, «нормальный» человек не станет нарушать закон исключенного третьего, утверждая, что то или иное поведение является одновременно нормальным и девиантным.

Мы пользуемся интуитивной логикой в нормативных рассуждениях, типа «человеческая жизнь – высшая ценность, поэтому убийство – самый страшный грех».

Логическое мышление становится возможным благодаря глубокому владению языком, в котором помимо всего прочего отражены все нормы и правила, регулирующие жизнь людей. На поведение человека накладывается лингвистическая схема, делающая его поведение «нормальным» и дающая ему рецепты взаимодействия с реальностью.

Лингвистические схемы выполняют все важные функции: мотивационную и интерпретационную.

## 19. Эмоции и чувства

Эмоциями и чувствами называются психические процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний.

К эмоциям относятся такие состояния, как страх, гнев, тоска, радость, любовь, надежда, грусть, отвращение, гордость и т.п. Психология прежнего времени перечисляла бесчисленное множество подобных переживаний. То общее, что есть между эмоциями, чувствами и влечениями, вызывает потребность в общем, групповом названии.

Швейцарский психолог Эйген Блейлер (1857 – 1939) объединил чувства и эмоции под общим названием «эффективность».

Эмоции проявляются как в определенных психических переживаниях, известных каждому по личному опыту, так и в телесных реакциях. Как и ощущение, эмоции имеют положительный и отрицательный чувственный тон, связаны с чувством удовольствия или неудовольствия. Чувство удовольствия при усилении переходит в аффект радости.

Удовольствие и неудовольствие проявляются в определенной мимике лица и изменениях пульса. При эмоциях телесные реакции выражены гораздо реже. Так, радость и веселье проявляются в двигательном возбуждении: смех, громкая речь, оживленная жестикуляция (дети прыгают от радости), пение, блеск глаз, румянец на лице (расширение мелких сосудов), ускорение умственных процессов, наплыв мыслей, склонность к остроумию, чувство бодрости.

При печали, тоске, наоборот, имеет место психомоторная задержка. Движения замедлены и скудны, человек «подавлен». Осанка демонстрирует мышечную слабость. Мысли неотрывно прикованы к одному. Бледность кожи, осунувшиеся черты лица, уменьшение выделения секрета желез, только вкус во рту. При сильной печали слез нет, но они могут появиться при ослаблении остроты переживаний.

На основании телесных страданий немецкий мыслитель Иммануил Кант (1724 – 1804) делил эмоции на стенические (радость, воодушевление, гнев) – возбуждающие, повышающие мышечный тонус, силу, и астенические (страх, тоска, печаль) – ослабляющие.

Деление эмоций на стенические и астенические имеет схематический характер. Некоторые аффекты трудно отнести в одну или другую рубрику, и даже один и тот же аффект при разной интенсивности может проявлять то стенические, то астенические черты. По длительности течения эмоции могут быть краткосрочными (гнев, испуг) и длительными.

Длительные эмоции называются настроениями. Есть люди, которые всегда веселы, находятся в повышенном настроении, другие склонны к угнетенному состоянию, к тоске или всегда раздражены. Настроение – сложный комплекс, который частично связан с внешними переживаниями, частично основан на общем расположении организма к определенным эмоциональным состояниям, частично зависит от ощущений, исходящих от внутренних органов.

## 20. Виды чувств и эмоций

Эмоциональная сфера человека бесконечно разнообразна и богата. Как же ее классифицировать? Самый простой и очевидный способ – разделить все эмоции на положительные и отрицательные. Положительные эмоции связаны с удовлетворением потребности личности, а отрицательные – с неудовлетворением. Опишем некоторые виды чувств и эмоций.

Отвращение. Выражение «отвращение» в его первом простейшем смысле относиться к еде и обозначает нечто отвратительное на вкус («отворачивание» - отрицательная реакция на пищу). Отвращения к наружности, к разговору, к нравственным свойствам человека и т.д. имеют ту же мимику пищевого отвращения: те же движения рта, языка, вздрагивание, жест отталкивания и гортанные звуки.

Веселье и радость. Веселое настроение выражается в смехе, бесцельных движениях, общим возбуждением (восклицания, хлопанье в ладоши и т.п.). Смех у человека начинается вдохом, за которым следуют спазматические сокращения груди, грудобрюшной преграды и мышц живота, при хохоте все тело откидывается назад и трясется, тор широко раскрыт, углы губ оттягиваются назад и вверх вследствие действия больших скуловых мышц, верхняя губа приподнимается, лицо и вся голова наливается кровью. Круговые мускулы глаз судорожно сокращаются.

Боль. Действие боли на психику сходно с действием влечений. Если возникает доминанта, подавляющая все другие возбуждения, то стремление освободиться от боли делается сильнее всех влечений.

Страх. Одним из наиболее характерных симптомов страха является дрожание всех мышц тела, нередко оно прежде всего проявляется на губах. Когда страх возрастает до агонии ужаса, мы получаем новую картину эмоциональных реакций. Сердце бьется совершенно беспорядочно, останавливается, и наступает обморок; лицо покрывается мертвенной бледностью; дыхание затрудняется; взгляд устремляется на объект страха и т.п. Зрачки при этом бывают непомерно расширены.

Гнев. Гнев человека выражается в том, что лицо краснеет или багровеет, вены на лбу и на шее надуваются, иногда лицо становится бледным или синим. Одни люди нахмуриваются, другие – широко открывают глаза. Тело обычно держится прямо, мускулы напряжены, человек готов к мгновенному действию.

Обида. Когда задевается чувство собственного достоинства, когда человек осознает, что его унижают в его личном мнении или во мнении общества, возникает эмоция обиды. Оскорбления и обиды вызывают острый аффект, который нередко ведет к ответному «оскорблению действием» или к более тяжким последствиям.

Любовь. Данное понятие употребляется в психологии в двух значениях. В широком значении любовь – это чувство, характеризующееся высокой степенью эмоционального положительного отношения, выделяющее его в центр жизненных потребностей и интересов. К такой разновидности чувств можно отнести любовь к Родине, любовь к живописи, любовь к матери. В узком значении это чувство, обусловленное сексуальной потребностью.

## **21. Воля, волевой акт, волевой процесс, волевые качества личности**

В толковом словаре Ожегова Воля трактуется как способность осуществлять поставленные перед собой цели. Философы школы Платона определяли волю как «целестремленность, соединенную с правильным рассуждением; благоразумное стремление; разумное естественное стремление». Зенон противопоставлял волю желанию. Греческие философы приписывали воле в основном сдерживающую роль. В их понимании воля выполняла скорее роль внутренней цензуры, чем являлась творческим агентом.

Современная психиатрия рассматривает волю как психический процесс, заключающийся в способности к активной планомерной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей человека.

Деятельность рассматривается как произвольная и целенаправленная тогда, когда она осуществляется в соответствии с представлениями о конечных результатах в соответствии с представлениями о конечных результатах и контролируется на каждом из этапов. Волевой акт – сложный, многоступенчатый процесс, включающий потребность (желание), определяющую мотивацию поведения, осознание потребности, борьбу мотивов, выбор способа реализации, запуск реализации, контроль реализации.

Волевой процесс связан с мотивационной сферой, побуждениями, желаниями, которые становятся осознаваемыми целями поведения.

Волевыми качествами личности называют сложившиеся в процессе жизненного опыта свойства личности, связанные с реализацией воли и преодолением препятствий на жизненном пути. Что значит «человек, обладающий силой воли» или «безвольная личность»?

Основные волевые качества.

Целестремленность – это сознательная и активная направленность личности на определенный результат деятельности.

Инициативность – активная направленность личности на совершение действия. Любой волевой акт начинается с проявления инициативы.

Самостоятельность – сознательная и активная установка личности и не поддаваться влиянию различных факторов, действовать на основе собственных взглядов убеждений.

Решительность – умение принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые решения.

Импульсивность – склонность и необдуманность действий, совершаемых под влиянием волевых импульсов.

Энергичность – это концентрация всех сил для достижения поставленной цели.

Настойчивость – мобилизация сил для длительной борьбы с трудностями с целью достижения конкретного результата.

Организованность – способность разумно планировать и упорядочивать ход всех своей деятельности.

Дисциплинированность – сознательное подчинение своего поведения общепринятым нормам, требованиям ведения дела.

Самоконтроль – умение контролировать свои действия и подчинять свое поведение решению сознательно поставленных задач.

## **22. Человек, индивид, личность, индивидуальность**

Человек – это живое телесное существо, жизнедеятельность которого представляет собой основанный на материальном производстве, осуществляющийся в системе общественных отношений процесс целенаправленного, преобразующего воздействия на мир и на самого человека для обеспечения его существования, функционирования и развития.

Индивид – это единственный представитель человеческого рода, носитель всех психофизических и социальных черт человечества. Индивид обладает следующими признаками: 1) признаком целостности, который указывает на системный характер связей между многообразными функциями и механизмами, реализующими жизненные отношения индивида; 2) устойчивостью, определяющей сохранность основных отношений индивида к действительности, предлагая вместе с тем существование моментов пластичности, гибкости, вариативности; 3) активностью, обеспечивающей способность к самоизменению, преодолению зависимости от ситуаций.

Индивидом можно назвать и двухнедельного младенца и взрослого на стадии дикости, и образованного человека из цивилизованной страны. При этом нельзя полностью игнорировать действие физиопсихологических факторов: возрастных особенностей, пола, темперамента, способностей и т.д.

Личность прежде всего является субъектом деятельности и отношений. Личность – это социально-психологическая сущность человека, которая формируется в результате усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества. Именно под влиянием деятельности, общения, воспитания и обучения человек становится личностью. Быть личностью – значит постоянно строить самого себя и других людей, обладать тем набором приемов и средств, с помощью которых можно владеть собственным поведением. Объектом внимания личности служит не только внешний мир, но и она сама, что

проявляется в ее чувстве «Я», которое включает в себя представление о себе, самооценку. Способность к самоанализу и самореализации.

Личность представляет собой особый социально-психологический тип, противоположный по своим характеристикам индивиду. Личность – это автономный (в определенной степени независимый от общества) человек, умеющий управлять собой, обладающий самосознанием, имеющий активную жизненную позицию, свой взгляд на вещи и т.п.

Личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием психических черты и особенностей. Составляющих своеобразие каждого человека. Его непохожесть на других людей. Такое своеобразие психики и личности индивида, их неповторяемость называется индивидуальностью. Она проявляется в свойствах темперамента, характера, установках, привычках, способностях и т.д.

### 23. Темперамент, его виды

Темперамент – это индивидуальные особенности человека, определяющие динамику протекания его психических процессов и поведения. Темперамент характеризует динамичность личности, но не характеризует ее убеждения, взгляды, интересы, не является показателем ценности или малоценности личности, не определяет ее возможности (не следует смешивать свойства темперамента со свойствами характера или способностями).

Типы ВНД и их соотношение с темпераментом:

Сила нервных процессов	Уравновешенность нервных процессов	Подвижность нервных процессов	Темперамент
<i>Сильный</i>	<i>уравновешенный</i>	<i>подвижный</i>	<i>Сангвиник</i>
<i>Сильный</i>		<i>инертный</i>	<i>Флегматик</i>
<i>Сильный</i>	<i>неуравновешенный</i>	<i>подвижный</i>	<i>Холерик</i>
<i>Слабый</i>		<i>инертный</i>	<i>Меланхолик</i>

Сангвиник быстро сходится с людьми, жизнерадостен, легко переключается с одного вида деятельности на другой, но не любит однообразной работы. Он легко контролирует свои эмоции, быстро осваивается в новой обстановке, активно вступает в контакты с людьми.

Его речь громкая, быстрая, отчетливая и сопровождается выразительными мимикой и жестами.

Флегматик медлителен, спокоен, нетороплив, уравновешен. В деятельности проявляет основательность, продуманность, упорство. Он, как правило, доводит начатое до конца. Все психические процессы у флегматика протекают как бы замедленно. Чувства флегматика внешне выражаются слабо, они обычно невыразительны.

Холерики быстры, чрезмерно подвижны, неуравновешенны, возбудимы, все психические процессы протекают у них быстро и интенсивно. Преобладание возбуждения над торможением, свойственное этому типу нервной деятельности, ярко проявляется в несдержанности, порывистости, вспыльчивости, раздражительности холерика.

У меланхоликов медленно протекают психические процессы, они с трудом реагируют на сильные раздражители; длительное и сильное напряжение вызывает у людей этого темперамента замедленную деятельность, а затем и прекращение ее.

### 24. Характер, черты характера

В психологии понятие «характер» (греч. – печать, чеканка) означает совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения.

Характер – это индивидуальное сочетание существенных свойств личности, выражающих отношение человека к действительности и проявляющихся в его поведении, в его поступках. Характер взаимосвязан с другими сторонами личности, в частности с темпераментом и способностями. Темперамент влияет на форму проявления характера, в своеобразно окрашивая те или иные его черты. Так, настойчивость у холерика выражается в кипучей деятельности, у флегматика – в сосредоточенном обдумывании. Холерик трудится энергично, страстно, флегматик – методично, не спеша.

С другой стороны, и сам темперамент перестраивается под влиянием характера: человек с сильным характером может подавить некоторые отрицательные стороны своего темперамента, контролировать его проявления. С характером неразрывно связаны и способности. Высокий уровень способностей связан с такими чертами характера, как коллективизм – чувство неразрывной связи с коллективом, желание работать для его блага, вера в свои силы и возможности, соединенная с постоянной неудовлетворенностью своими достижениями, высокой требовательностью к себе, умением критически относиться к своему делу.

Расцвет способностей связан с умением настойчиво преодолевать трудности, не падать духом под влиянием неудач, работать организованно, проявлять инициативу. Связь характера и способностей выражается и в том, что формирование таких черт характера, как трудолюбие, инициативность, решительность, организованность, настойчивость, происходит в той же деятельности ребенка, в которой формируются и его способности. Например, в процессе труда как одного из основных видов деятельности развивается, с одной стороны, способность к труду, а с другой – трудолюбие как черта характера. Учение о характере называется характерологией.

Общие черты характера проявляются в отношениях личности к общественным обязанностям и долгу, к людям, к самой себе.



Воля является способностью человека преодолевать препятствия, добиваться поставленной цели. Конкретно она выступает в таких чертах характера, как целеустремленность, решительность, настойчивость, мужество.

По волевой активности характеры подразделяются на сильные и слабые. Люди с сильным характером имеют устойчивые цели, инициативны, смело принимают решения и реализуют их, обладают большой выдержкой, мужественны и смелы. Людей, у которых эти качества слабо выражены или отдельные из них отсутствуют, относят к категории слабохарактерных. Им свойственно пассивное проявление своих деловых и личных качеств.

## 25. Типы характера

Э.Кречмер выделил и описал три наиболее часто встречающихся типа строения тела и конституции человека: астенический, атлетический и пикнический.

Астенический тип характеризует небольшая толщина тела и профиль при среднем или выше среднего росте. Астеник – обычно худой или тонкий человек, из-за своей худобы кажущийся несколько выше чем он есть на самом деле. У астеника тонкая кожа лица и тела, узкие плечи, тонкие руки, удлинённая и плоская грудная клетка со слабо развитой мускулатурой и слабыми жировыми накоплениями.

Атлетическому типу свойственен сильно развитый скелет и мускулатура. Такой человек обычно среднего или высокого роста, с широкими плечами, мощной грудной клеткой. У него плотная, высокая голова.

Пикнический тип отличается развитыми внутренними полостями тела, склонностью к ожирению при слабо развитых мышцах и опорно-двигательном аппарате. Это человек среднего роста с короткой шеей, сидящей между плечами.

Тип строения тела, как было показано еще Кречмером и отчасти подтверждено новейшими исследованиями в области психогенетики, определенным образом коррелирует со склонностью к психическим заболеваниям. Например, маниакально-депрессивным психозом чаще всего болеют люди с крайне выраженными чертами пикника. К шизофреническим заболеваниям более склонны астеники и атлетики.

Заболевания, по мнению Кречмера, представляют собой «карикатуры определенных нормальных типов личности. Тот тип нормальных людей, который по своим психологическим особенностям напоминает шизофреников, Кречмер назвал «шизотимным», тех, кто напоминает больных маниакально-депрессивным психозом, – «циклотимиками». «Шизотимикам» свойственны такие черты характера, как аристократичность и тонкость чувств, склонность к отвлеченным размышлениям и отчуждению, холодность, эгоистичность и властность. Сухость и отсутствие эмоций. «Циклотимикам» описываются им как люди, обладающие веселостью, болтливостью, беспечностью, задушевностью, энергичностью, склонностью к юмору и легкому восприятию жизни.

Швейцарский психолог и психиатр К.Юнг предложил другую типологию характеров. Он связывал характеры с направленностью личности и выделял ряд психосоциотипов. Психосоциотип является врожденной психической структурой, определяющей конкретный вид информационного обмена личности с окружающей средой.

Ученый выделил четыре типа характера:

- 1) экстравертный – интровертный;
- 2) рациональный – иррациональный;
- 3) мыслительный (логик) – эмоциональный;
- 4) сенсорный (ощущающий) – интуитивный.

Согласно К.Юнгу, каждый из этих чистых типов может входить в сочетание с любым другим, образуя новые типы характера.

## 26. Способности, их структура

Когда говорят о способностях человека, то имеют в виду его возможности в той или иной деятельности. Эти возможности приводят как к значительным успехам в овладении деятельностью, так и к высоким показателям труда.

При прочих равных условиях (уровень подготовленности, знания, навыки, умения, затраченное время, умственные и физические способности) способный человек получает максимальные результаты по сравнению с менее способными людьми. Высокие достижения способного человека являются результатом соответствия комплекса его нервно-психических свойств требованиям деятельности.

Высокая деятельность сложна и многогранна. Она предъявляет различные требования к психическим и физическим силам человека. Если наличная система свойств личности отвечает этим требованиям, то человек успешно и на высоком уровне осуществляет деятельность. Если такого соответствия нет, то у индивида обнаруживается неспособность к данному виду деятельности.

Вот почему способность нельзя свести к одному какому-либо свойству (хорошее цветоразличие, чувство пропорции, музыкальный слух и т.п.). Она всегда синтез человеческой личности. Таким образом, способность можно определить как синтез свойств человеческой личности, отвечающий требованиям деятельности и обеспечивающий высокие достижения в ней.

Структура способностей зависит от развития личности. Выделяют два уровня развития способностей: репродуктивный и творческий. Человек, находящийся на первом уровне развития способностей, обнаруживает

высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу. На втором уровне развития способностей человек создает новое, оригинальное.

Нельзя, конечно, метафизически рассматривать эти уровни. Во-первых, следует иметь в виду, что всякая репродуктивная деятельность включает элементы творчества, а творческая деятельность включает и репродуктивную, без которой она вообще немыслима. Во-вторых, указанные уровни развития способностей не есть что-то данное и неизменное, застывшее.

В процессе овладения знаниями и умениями, в процессе деятельности человек «переходит» с одного уровня на другой, соответственно изменяется и структура его способностей. Как известно, даже очень одаренные люди начинали с подражания, а затем только по мере приобретения опыта проявляли творчество.

## 27. Виды способностей

Наиболее общей классификацией способностей является деление их на две группы: общие и специальные. Каждая из этих групп делится на элементарные и сложные, а внутри них уже выделяются конкретные виды.

Под общими способностями понимается такая система индивидуально-волевых свойств личности, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности. Общие способности есть следствие как богатого природного дарования, так и всестороннего развития личности.

Специальные способности – система свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности, например литературной, изобразительной, музыкальной, сценической и д.п. К специальным способностям следует отнести и способности к практической деятельности, а именно: конструктивно-технические, организаторские, педагогические и другие. Чем выше развиты общие способности, тем больше создается внутренних условий для развития специальных способностей. В свою очередь, развития специальных способностей, при известных условиях, положительно влияет на развитие интеллекта.

Практические способности не могут развиваться и актуализироваться в творческой деятельности без высокого уровня интеллектуального развития. Так, конструктивно-технические способности человека часто связаны с большим научным дарованием: одаренный изобретатель нередко вносит новшество не только в производство, но и в науку.

Элементарные общие способности – основные формы психического отражения: способность ощущать, воспринимать, мыслить. Переживать, принимать и осуществлять решения и запоминать.

Специальные элементарные способности – это способности, присущие уже не всем людям, они предполагают определенную выраженность каких-то качественных сторон психических процессов.

Глазомер – способность с различной точностью воспринимать, оценивать и сравнивать величины зрительно воспринимаемых объектов, интервалов между ними расстояний до них.

Музыкальный слух – определенное качество слухового восприятия, проявляющееся в способностях к различению музыкальных звуков и точному воспроизведению их.

Общие сложные способности – способности к общечеловеческим видам деятельности: труду, учению, игре, общению друг с другом.

Специальные сложные способности – способности к определенной профессиональной деятельности, возникшей в процессе истории человеческой культуры. Эти способности обычно называют профессиональными.

## 28. Одаренность

В отечественной психологии, прежде всего в трудах С.Л.Рубинштейна и Б.М.Теплова, сделана попытка дать классификацию понятий «способности», «одаренность» и «талант» по единому основанию – успешности деятельности. Способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха деятельности, а одаренность – как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических особенностей), от которого также зависит возможность успеха деятельности.

Зачастую способности считают врожденными, «данными от природы». Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатов развития задатков. Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся прежде всего особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения.

На развитие способностей оказывают влияние особенности высшей нервной деятельности. Так, от скорости образования и прочности условных рефлексов зависят быстрота и прочность овладения знаниями и навыками; от быстроты выработки дифференцированного торможения на сходные раздражители – возможность тонко улавливать сходство и различие между предметами или их свойствами; от скорости и легкости образования и переделки динамического стереотипа – приспособляемость к новым условиям и готовность быстро переходить от одного способа выполнения деятельности к другому. Одаренность – это своего рода мера генетически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни.

Социальная одаренность характеризуется наличием у субъекта четко проецируемых вовне (проявляющихся в деятельности) возможностей – мнений, навыков, быстро и конкретно реализуемых знаний, проявляющихся через функционирование стратегий планирования и решения проблем.

В целом же можно представить одаренность как систему, включающую следующие компоненты: 1) биофизиологический, анатомо-физиологические задатки; 2) сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью; 3) интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы; 4) эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентации и их искусственное поддерживание; 5) высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, воображение и целый ряд других.

А.М.Матюшкин выдвинул следующую синтетическую структуру творческой одаренности. Он включил в нее: 1) доминирующую роль познавательной мотивации; 2) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблемы; 3) возможности достижения оригинальных решений; 4) возможности прогнозирования и предвосхищения; 5) способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие этические, нравственные, интеллектуальные оценки.

## **29. Талант. Гениальность**

Высшую ступень развития способностей называют талантом. Так же как и способности, талант представляет собой лишь возможность приобретения высокого мастерства и значительных успехов в творчестве. В конечном счете, творческие достижения зависят от общественно-исторических условий существования людей. Если общество испытывает необходимость в талантливых людях, если подготовлены условия для их развития, то появление таких людей становится возможным.

Пробуждению талантов общественно обусловлено. То, какие дарования получают при наиболее благоприятных условиях полноценное развитие, зависит от потребностей эпохи и особенностей конкретных задач, которые стоят перед государством. Например, в период войн можно наблюдать рождение полководческих талантов.

Талант – настолько сложное сочетание психических качеств личности, что он не может быть определен какой-либо одной единственной способностью. Скорее, наоборот, отсутствие или, точнее сказать, слабое развитие какой-либо даже важной способности, как об этом свидетельствуют психологические исследования, может быть с успехом компенсировано интенсивным развитием других способностей, входящих в сложный ансамбль качеств таланта.

Гениальностью называют высший уровень развития способностей, создающий возможность достижения личностью таких результатов, которые составляют эпоху в жизни общества, в развитии науки и культуры.

Не существует такого набора свойств, который определял бы гениальность. Люди, проявляющие себя как гении в одной обстановке, не обязательно делают это в другой. Например, гениальному композитору может быть совершенно чуждо литературное творчество или решение сложных математических задач.

## **30. Потребность, цель, мотив, мотивация**

Потребность – объективная необходимость субъекта (организма) в чем-то внешнем, обладающем предметным содержанием.

Потребность активизирует организм, стимулирует его поведение, направленное на поиск того, что требуется. Основные характеристики человеческих потребностей – сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения.

Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность.

Цель является основным объектом внимания, занимает объем кратковременной и оперативной памяти; с ней связаны разворачивающиеся в данный момент времени мыслительный процесс и большая часть всевозможных эмоциональных переживаний.

Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность, активность.

Мотивационного объяснения требуют следующие стороны поведения: его возникновение, продолжительность и устойчивость, направленность и прекращение после достижения поставленной цели, преднастройка на будущие события, повышение эффективности, разумность или смысловая целостность отдельного поведенческого акта.

Курт Левин показал, что каждый человек характерным для него образом воспринимает и оценивает одну и ту же ситуацию, и у разных людей эти оценки не совпадают. Разные люди ту же самую ситуацию могут воспринимать по-разному.

Мотивация – процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив.

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий.

Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать по следующим параметрам: 1) широта; 2) гибкость; 3) иерархизированность.

## **31. Когнитивная теория мотивации**

Основным тезисом авторов когнитивных теорий (англ. – познавательных) было убеждение, что поведение индивида направляют знания, представления, мнения о происходящем во внешнем мире, о причинах и

следствиях. Знание не является простой совокупностью сведений. Знание – это не «холодная», бесстрастная информация.

Представления человека о мире программирует, проектирует будущее поведение. И то, что человек делает, и то, как он это делает, зависит в конечном итоге не только от его фиксированных потребностей, глубинных и извечных стремлений, но и от относительно изменчивых представлений о реальности. Когнитивные теории мотивации, интенсивно разрабатываемые в настоящее время, берут свое начало от широко известных работ Л.Фестингера (1957). Ему принадлежит теория когнитивного диссонанса.

Под когнитивным диссонансом Фестингер понимал некоторое противоречие между двумя или более когнициями. Когниция трактуется Фестингером достаточно широко: когниция – это любое знание, мнение или убеждение, касающееся среды, себя или собственного поведения. Диссонанс прореживается личностью как состояние дискомфорта. Она стремится по нему избавиться, восстановить внутреннюю когнитивную гармонию. И именно это стремление является мощным мотивирующим фактором человеческого поведения и отношения к миру.

Состояние диссонанса между когнициями X и Y возникает тогда, когда из когниции X следует не Y. Состояние консонанса между X и Y, с другой стороны, существует тогда, когда из X следует Y. Человек стремится к внутренней непротиворечивости, к состоянию консонанса.

Например, склонный к полноте человек решил сесть на диету (когниция X), но не может отказать себе в любимом шоколаде (когниция Y). Человек, стремящийся похудеть, не должен есть шоколад. Налицо диссонанс. Его возникновение мотивирует человека на редукцию, снятие, уменьшение диссонанса.

Для этого, по мнению Фестингера, у человека есть три основных способа:

- 1) изменить одну из когниций (в данном случае перестать есть шоколад или прекратить диету);
- 2) снизить значимость входящих в диссонансные отношения когниций (решить, что полнота – не такой уж большой грех или что шоколад не дает значительной прибавки в весе);
- 3) добавить новую когниция (например, вспомнить, что хотя шоколад и увеличивает вес, но зато благотворно влияет на умственную деятельность).

### **32. Связь психики и организма. Мозг и психика**

В современной психологии наибольшую известность приобрели конституциональные типологии человеческой психики немецкого психолога Э.Кречмера и американского психолога У.Шелдона. Э.Кречмер в своей работе «Строение тела и характер» стремился обосновать положение, согласно которому тип телосложения предопределяет основные характерологические особенности личности.

Значительное внимание в психологии уделяется выяснению роли врожденных, генетических факторов, определяющих особенности психики того или иного индивида.

Структурно-функциональной единицей мозга, как и всей нервной системы, является нейрон. Человеческий мозг насчитывает 10 в 11 степени связанных между собой и взаимодействующих нейронов. В нейроне выделяют тело, отростки и окончания.

В составе рефлекторной дуги по своей функциональной значимости различают три вида нейронов: рецепторные (чувствительные, афферентные), имеющие чувствительные нервные окончания, которые способны воспринимать раздражения из внешней и внутренней среды; эфферторные (эфферентные), окончания аксонов которые передают первый сигнал на рабочий орган; ассоциативные (вставочные, центральные), являющиеся промежуточными в составе рефлекторной дуги и передающие информацию с чувствительного нейрона на эфферторные.

Ни один поведенческий акт не возможен без возникновения на клеточном уровне отрицательных потенциалов, которые сопровождаются электрическими и химическими изменениями и деполяризацией двух видов: возбуждения и торможения.

По топографическому принципу нервную систему подразделяют на центральную и периферическую. Центральная нервная система состоит из головного и спинного мозга. Периферическая включает в себя все нервные структуры, расположенные за пределами головного и спинного мозга. Головной мозг расположен в полости черепа (черепной коробке). Объем черепной коробки у человека в среднем 1450 см кубических.

Вес мозга колеблется от 1100 до 3000 г. Головной мозг является высшим отделом центральной нервной системы. При внешнем осмотре в нем выделяют мозговой ствол, большой мозг и мозжечок. В свою очередь, мозговой ствол подразделяют на продолговатый мозг, мост, средний мозг и промежуточный мозг. Большой мозг представлен двумя полушариями – правым и левым, которые связываются друг с другом мозолистым телом.

Наружная часть большого мозга покрыта плащом, который в физиологии обозначается как кора больших полушарий. Кора составляет важнейшую часть головного мозга, являясь материальным субстратом высшей нервной деятельности, главным регулятором всех жизненных функций организма. В промежуточном мозгу выделяют две важные структуры: таламус и гипоталамус.

Таламус представляет собой коллектор почти всех сенсорных путей, которые здесь имеют переключения на пути в соответствующие отделы мозга. Гипоталамус является важным центром, обеспечивающим поддержание постоянства внутренней среды организма (межклеточной жидкости).

### **33. Понятие психического**

Психика является результатом длительной эволюции животного мира и индивидуального развития каждого человека. Существуют две истории развития психики. Во-первых, ее историческое развитие (филогенез),

охватывающее миллионы лет эволюции. Во-вторых, развитие психики того или иного живого существа, в том числе и конкретного отдельно взятого человека (онтогенез), которое включает в себе более короткий период – период жизни данного живого существа. В своем онтогенетическом развитии высшее животное, в частности человек, в какой-то мере повторяет путь, пройденный живыми существами в исторической эволюции. Рассмотрим, как происходила историческая эволюция психики – филогенез.

Сравнительная зоопсихология позволяет сопоставить уровни развития психического на основе экспериментальных исследований с ныне живущими животными. Однако следует иметь в виду, что все современные виды животных, даже самые простейшие, представляют собой такой же результат деятельности эволюции, как и высшие животные, включая человека. Поэтому, исследуя современные живые организмы, нельзя получить реального филогенетического ряда.

Для того, чтобы решить проблему происхождения и эволюции психики, необходимо определить, что свидетельствует о наличии психического у того или иного животного существа, или, иначе говоря, установить критерий психического. Наиболее разработанной концепцией, устанавливающей критерий психического, является рефлексорная теория (теория отражения).

С точки зрения теории отражения основные усилия существования любого живого организма направлены на уравнивание его с окружающей средой. Такое уравнивание достигается благодаря тому, что на любое жизненно важное изменение в окружающей обстановке организм отвечает какой-то приспособительной реакцией. Отсюда следует, что психика – это специальный аппарат для отражения реальности и регулирования организма в соответствии с отраженными свойствами окружающей среды.

А.Н.Леонтьев сформулировал критерий психического. С точки зрения Леонтьева психическое проявляется тогда, когда живые организмы приобретают способность реагировать не прямо на биологически значимые раздражители, а на сигналы о существовании таких биологически значимых объектов.

Наличие психики предполагает наличие внутренней реальности, психического образа переживания. Сигнал же только тогда возможен как сигнал, если он связывается с образом того, о чем он сигнализирует. Например, запах сам по себе несъедобен, но с ним может связываться то, что непосредственно связано с жизнеобеспечением.

Психика появляется лишь тогда, когда у животных формируется особая материальная структура, ответственная за отражение, – нервная система. Наличие нервной системы позволяет организму активно строить свое поведение и осуществлять его в окружающей среде, реализуя определенные установки, которые вытекают из его жизненных потребностей.

Психика – свойство высокоорганизованной материи, необходимое животным и человеку субъективно отражать объективную действительность для адаптации и взаимодействия, а человеку и для управления своим поведением.

#### **34. Отличия психики животных от психики человека**

Рефлексорная теория формулирует три тенденции в развитии психики живых организмов: 1) усложнение формы поведения (формы двигательной активности); 2) совершенствование способности к индивидуальному научению; 3) усложнение форм психического отражения.

Тот или иной характер отражения живым организмом окружающей действительности свидетельствует об уровне развития психики. А.Н.Леонтьев в своей книге «Проблемы развития психики» предложил следующую периодизацию эволюции психики живых организмов: 1) стадия сенсорной психики; 2) стадия перцептивной психики; 3) стадия интеллекта.

На стадии элементарной чувствительности психика животных способна отражать лишь отдельные свойства внешней действительности. Наличие такого уровня развития психики демонстрируют уже простейшие организмы. Они способны к достаточно сложным перемещениям в пространстве (в толще воды, на поверхности находящихся в воде предметов, по дну водоемов). У тех же простейших обнаружены элементарные формы индивидуального научения. Научение – это адаптивные изменения индивидуального поведения в результате освоения предшествующего опыта. Оно проявляется в основном в эффектах привыкания.

Второй этап эволюции психики – стадия перцептивной (воспринимающей) психики. Животные, которые находятся на этой стадии, отражают окружающий мир уже не в формуле отдельных элементарных ощущений, а в форме целостных образов вещей и их соотношений друг с другом. Самое общее, что объединяет поведение животных на этой стадии, – это разрастание и усложнение промежуточных или предвосхищающих форм поведения на пути к конечным биологическим целям. На уровне перцептивной психики реакция превращается в развернутую многозвенную цепь действий – операций. Основу всех без исключения форм поведения животных составляют инстинктивные действия. Инстинкт – это генетически фиксированное. Наследуемое, произвольное, стереотипное, автоматизированное видотипичное поведение, представляющее собой сложные акты реагирования животного на определенные условия среды, направленные на удовлетворение биологических потребностей и основанное на безусловных рефлексах. Каждый вид животных обладает своеобразным набором инстинктов на основе механизма наследственности. Они воспроизводятся в каждой особи данного вида в относительно неизменной форме в качестве морфологического признака.

Главное, что отличает групповое поведение животных от общественной жизни человека, – это подчиненность поведения животных исключительно биологическим целям, законам и механизмам. У животных отсутствуют закрепление, накопление и передача опыта поколений в материальной форме, т.е. в форме материальной культуры.

Решающую же роль в формировании психики человека стало играть использование языка и речь.

### 3.2. Раздел 2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Номер Раздела Дисц.	Наименование тем и содержание лекций	Объем в часах
2 ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	Тема 15. Зарождение психологии как науки. Основные этапы развития психологии.	2/2/8
	Тема 16. Психологические теории и направления. Основные психологические школы.	2/2/10
	Тема 17. Постановка и пути решения фундаментальных и практических психологических проблем на разных этапах развития психологии.	3/3/8
Итого (часов лекционных / практических занятий / самостоятельной работы):		7 / 7 / 26

*План раздела: изучить теоретические основы такой отрасли психологической науки, как «История психологии».*

*Цель: освоить представленные в разделе темы, посредством следующего тематического материала:*

35. История психологии – как отрасль психологического знания
36. История психологии – особая отрасль знания
37. Воззрение на природу психического
38. Общее развитие античной психологической мысли
39. Сократ: познай самого себя
40. Платон: душа и царство идей
41. Аристотель: душа – способ организации тела
42. Психологические идеи средневековой Европы и духовная жизнь эпохи Возрождения
43. Психологические аспекты обучения и развития детей в эпохи Средневековья и Возрождения
44. Принципы психологической мысли 17 века
45. Рене Декарт: рефлексы и «страсти души»
46. Бенедикт Спиноза: Бог – природа
47. Лейбниц: открытие бессознательной психики
48. Гоббс и Локк: Ассоциация как главное понятие
49. Психологические идеи эпохи просвещения
50. Психологические взгляды французских просветителей
51. Зарождение историзма
52. Кант и психология
53. Зарождение психологии как науки
54. Экспериментальная психология, психофизика и психофизиология
55. Направления зарубежной психологии: гештальтпсихология, бихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология
56. Бихевиоризм
57. Необихевиоризм
58. Оперантный бихевиоризм
59. Социальный бихевиоризм
60. Гештальтпсихология
61. Теория «поля» Курта Левина
62. Генетическая психология Жана Пиаже
63. Психоанализ
64. Аналитическая психология – Карл Густав Юнг
65. Индивидуальная психология – Альфред Адлер
66. Неофрейдизм – Карен Хорни
67. Глубинная психология
68. Эрих Фром: «Бегство от свободы»
69. Психология межличностных отношений: Гарри Спок Салливан
70. Эгопсихология: Эрик Эриксон
71. Теория «дифференциальной психологии» Штерна
72. Когнитивная психология
73. Гуманистическая психология
74. Направления отечественной психологии: учение И.М.Сеченова, И.П.Павлова, В.М.Бехтерева рефлексорной природе психики; культурно-историческая теория человеческой психики Л.С.Выготского.
75. Развитие психологии в России – социокультурные корни
76. Отечественная психологическая наука во второй половине 19 века
77. Развитие экспериментальной психологии в России
78. Русский путь в науке о поведении
79. И.М.Сеченов: психический акт подобен рефлексу
80. И.П.Павлов – создатель учения об условно-рефлекторной деятельности
81. Объективная психология В.М.Бехтерева
82. Учение о доминанте А.А.Ухтомского
83. А.А.Потебня: язык народа как орган, образующий мысль
84. Пути развития отечественной психологии в 20-50-е годы 20 века
85. П.П.Блонский: психология развития ребенка
86. Теория высших психических функций Л.С.Выготского
87. Принцип деятельности в психологии
88. С.Л.Рубинштейн: единство сознания и деятельности
89. Первая волна репрессирования психологии и разгром педологии
90. Вторая волна репрессий психологии в Советском Союзе
91. Российская психология в новых социально-экономических условиях

### **35. История психологии – как отрасль психологического знания**

История психологии – это особая отрасль знания, имеющая собственный предмет. Его нельзя смешивать с предметом самой психологии как науки.

Научная психологии изучает факты, механизмы и закономерности той формы жизни, которую обычно называют душевной или психической.

Научная психология взаимодействует с различными дисциплинами, но ее предмет неизмеримо сложнее, ибо сложнее человеческой психики нет ничего в известной нам Вселенной.

Каждая новая крупица научного знания о психике добывалась усилиями многих поколений исследователей природы и психической организации человека, динамики его внутренней жизни. За теориями и фактами науки скрыта напряженная коллективная работа людей. Развитие принципов той работы, переходы от одних ее форм к другим изучает история психологии.

У психологии один предмет, а у истории психологии – другой. Их следует разграничивать.

Предмет психологии – в самом общем определении – психика живых существ во всем многообразии ее проявлений. Но этим ответом нельзя удовлетвориться.

Представление о психике не оставалось одним и тем же во все времена. Многие столетия объединяемые этим понятием явления обозначались словом «душа». Да и поныне то слово часто звучит, когда речь идет о психических качествах человека, притом не только тогда, когда, подчеркивая его положительные качества, говорят о его душевности.

В истории психологии научный прогресс был достигнут, когда термин «душа» уступил место термину «сознание». Это оказалось не простой заменой слов, но настоящей революцией в понимании предмета психологии. Наряду с этим появилось понятие о бессознательной психике.

Долгое время оно оставалось в тени, однако в конце позапрошлого столетия, приобретая власть над умами, опрокинуло привычные взгляды на всю структуру личности и на мотивы, которые движут ее поведением. Нои этим представлением о сфере, изучаемой психологией как наукой, отлочно от других, не ограничилось. Оно радикально изменилось за счет включения в круг явлений, подлежащих ее ведению, той формы жизни, которой дали имя «поведение». С этим вновь совершилась революция в исследовании предмета психологии. Уже это само по себе говорит о глубинных изменениях, которые претерпели воззрения на предмет психологии в попытках научной мысли им овладеть, отобразить его в понятиях, адекватных природе психики, найти методы освоения этой природы.

Всегда нужно различать объект познания и его предмет. Первый существует сам по себе независимо от информированности о нем человеческих умов. Другое дело – предмет науки. Она его строит с помощью специальных средств, своих методов, теорий, категорий.

Психические явления объективно уникальны. Поэтому уникален и предмет изучающей их науки. В то же время их природа отличается изначальной включенностью в жизнедеятельность организма в работу центральной нервной системы, с одной стороны в систему отношений их носителя, субъекта. С социальным миром – с другой.

Это говорит о том, что предмет науки историчен. И эта история вовсе не оборвалась на сегодняшних рубежах.

Вот почему знание о природе психологии невозможно без выяснения его «биографии», без воссоздания «драмы идей», в которой были задействованы и величайшие умы человечества, и скромные труженики науки.

### **36. История психологии – особая отрасль знания**

Термин «психология» древнегреческого происхождения. Он составлен из двух слов: психе – душа и логос – знание (наука, слово). Предложен же был этот термин в Древней Греции, внесшей бесценный вклад в наше понимание психической жизни, а в Европе в 16 веке. Мнения историков о том, кто изобрел слово «психология» расходятся. Одни считают автором соратника Лютера Филиппа Меланхтона, другие философа Гоклениуса, которые применили слово «психология в 1590 году для того, чтобы моно было обозначить им книги ряда авторов. То слово получило всеобщее признание после работ немецкого философа Христиана Вольфа, книги которого назывались «Рациональная психология» (1732) и «Эмпирическая психология» (1734). Учитель же Вольфа Лейбниц пользовался еще термином «пневматология». До 19 века это слово не употреблялось ни в английской, не во французской литературе.

Концентрация психологических знаний происходила на многих участках интеллектуальной работы человечества. Поэтому история психологии (до момента, когда она около ста лет назад начала вести свою историческую летопись в качестве самостоятельной экспериментальной науки) не совпадает с эволюцией философских учений о душе (так называемая метафизическая психология) или о душевных явлениях (так называемая эмпирическая психология). Психологию на ее многовековом историческом пути считали наукой о душе, сознании, психике, поведении.

С каждым из этих глобальных терминов сочеталось различное предметное содержание, не говоря уже о конфронтации противоположных взглядов на него. Однако при всех расхождениях, сколь острыми бы они ни были, сохранялись общие точки, где пересекались различные линии мысли.

Информацию о прошлом психологии хранят не только сменявшие друг друга философские системы, но и история естественных наук (в особенности биологии), медицины, педагогики, социологии.

История науки – это особая область знания. Ее предмет существенно иной, чем предмет той науки, развитие которой она изучает. Следует иметь в виду, что об истории науки можно говорить в двух смыслах.

История – то реально совершающийся во времени и пространстве процесс. Он идет своим чередом независимо от того, каких взглядов придерживаются на него те или иные индивиды.

Это же относится и к развитию науки. Как непреходящий компонент культуры она возникает и изменяется безотносительно к тому, какие мнения по поводу этого развития высказывают различные исследователи в различные эпохи и в различных странах.

Применительно к психологии веками рождались и сменяли друг друга представления о душе, сознании, поведении. Воссоздать правдивую картину этой смены, выявить, от чего она зависела, и призвана история психологии.

Психология как наука изучает факты, механизмы и закономерности психической жизни. История же психологии описывает и объясняет, как эти факты и законы открывались (порой в мучительных поисках истины) человеческому уму. Итак, если предметом психологии является одна реальность, а именно реальная ощущений и восприятий, памяти и воли, эмоции и характера и т.п., то предметом истории психологии служит другая реальность, а именно деятельность людей, занятых познанием психического мира.

### **37. Воззрение на природу психического**

В родном обществе господствовало мифологическое представление о душе. Каждая конкретная чувственно воспринимаемая вещь наделялась сверхъестественным двойником – душой (или многими душами). Такой взгляд называется анимизмом (от лат. «анима» - душа). Окружающий мир воспринимался как зависящий от произвола этих душ. Поэтому первоначальные воззрения на душу относятся не столько к истории психологического знания как такового, сколько к истории общих воззрений на природу.

Анимизм – вера в скрытый за видимыми вещами сонм духов (душ) как особых «агентов» или «призраков», которые покидают человеческое тело с последним дыханием (например, по мнению философа и математика Пифагора) и, будучи бессмертными, вечно странствуют по телам животных и растений. Древние греки называли душу словом «психе», которое и дало имя науке. В нем сохранились следы из начального понимания связи жизни с ее физической и органической основой (русские слова: «душа, дух» и «дышать», «воздух»).

Принципиально новый подход выразило сменившее анимизм учение о всеобщей одушевленности мира – гилозоизм, в котором природа осмысливалась как единое материальное целое, наделенное жизнью. Решительные изменения произошли первоначально не столько в фактическом составе знания, сколько всего в общих объяснительных принципах. Те сведения о человеке, его телесном устройстве и психических свойствах, которые создатели древнегреческой философии и науки почерпнули в учениях мыслителей Древнего Востока, воспринимались теперь в контексте нового, освобождавшегося от мифологии миропонимания.

Гилозоисту Гераклиту (6-5 вв. д.н.э.) космос представляется в виде «вечно живого огня», а душа («психе») – в виде его искорки. Таким образом, душа включена в общие закономерности природного бытия, развиваясь по тому же закону (Логосу), что и космос, который один и тот же для всего сущего, не создан никем из богов и никем из людей, но который всегда был, есть и будет «вечно живым огнем, мерами загорающимся и мерами потухающим».

Идея Гераклита о том, что от закона Логоса зависит ход вещей, получила развитие у Демокрита (460 – 370 гг. д.н.э.)

Основу его теории составляет концепция, согласно которой весь мир состоит из мельчайших, невидимых глазом частиц – атомов. Человек, как и вся окружающая природа, состоит из атомов, образующих его тело и душу. Душа также материальна и состоит из мелких круглых атомов, наиболее подвижных, ибо они должны сообщить активность инертному телу. Душа является источником активности, энергии для тела. После смерти человека душа рассеивается в воздухе, а потому смертно не только тело, но и душа.

Школа Гиппократов (460-377 гг. д.н.э.) рассматривала жизнь как изменяющийся процесс. Среди ее объяснительных принципов мы встречаем воздух в роли силы, которая поддерживает неразрывную связь организма с миром, приносит извне разум, а в мозгу выполняет психические функции. Единое материальное начало в качестве основы органической жизни отвергалось. Если бы человек был единым, то он никогда бы не болел, а если бы болел, то исцеляющее средство должно было бы быть единым.

Учение о единой стихии, лежащей в основе многообразия вещей, Гиппократ заменял учением о четырех жидкостях (кровь, слизь, желчь желтая и желчь черная). Отсюда в зависимости от того, какая жидкость преобладает, - версия о четырех темпераментах названных в дальнейшем: сангвиническим (когда преобладает кровь), флегматическим (слизь), халеристическим (желтая желчь) и меланхолическим (черная желчь).

### **38. Общее развитие античной психологической мысли**

С древнейших времен происходило взаимодействие культур, поэтому особенности древнегреческой цивилизации не должны рассматриваться изолированно от достижений Востока.

Это относится и к античной философии. Появляются первые философские системы, авторы которых берут за первооснову мира, рождающую все не исчерпываемое богатство явлений, тот или иной вид материи: воду (Фалес), неопределенное бесконечное вещество «алейрон» (Анаксимандр), воздух (Анаксимен), огонь (Гераклит).

Возникают учения Парменида (конец 6 в. д.н.э.) и Эмпедокла (середина 5 в. д.н.э.), распространяется философия Пифагора.

После Греко-персидских войн (5 в. д.н.э.) экономический подъем и развитие демократических институтов способствовали новым успехам философии и науки. Наиболее крупные из них связаны с деятельностью



Демокрита, создавшего атомическую теорию науки о душе, Геппократ, воззрения которого на организм имели значение не только для медицины, но и для философии, Анаксагора, который учил, что природа построена из мельчайших материальных частиц – «гомеомерий», упорядочиваемых внутренне присущим ей разумом.

В Афинах в 5 в.д.н.э. организуется центр интенсивной работы философской мысли. В этот период развернулась деятельность «учителей мудрости» - софистов.

Против софистов, доказавших относительность и условность человеческих понятий и установлений, выступил Сократ который учил, что в понятиях и ценностях должно быть общее, незыблемое содержание.

Два великих мыслителя 4 в.д.н.э. – Платон и Аристотель – создали системы, которые на протяжении многих веков оказывали глубокое влияние на протяжении многих веков оказывали глубокое влияние на философско-психологическую мысль человечества.

### **39. Сократ: познай самого себя**

Сын ваятеля и акушерки, Сократ, получил общее для афинян того времени образование, стал философом, обсуждавшим проблемы теории познания, этики, политики, педагогики с любым человеком, согласившимся отвечать на его вопросы в любом месте – а улице, рыночной площади, в любое время. Сократ не брал денег за философствование. Смысл деятельности Сократа (она получила название «диалектика» - нахождение истины с помощью беседы) состоял в том, чтобы с помощью определенным образом подобранных вопросов помочь собеседнику найти истинный ответ (так называемый сократический метод) и тем самым привести его от неопределенных представлений к логически ясному знанию обсуждаемых предметов.

Сократ считал своим долгом принимать активное участие в общественной жизни Афин. При этом он далеко не всегда соглашался с мнением большинства в народном собрании и в суде присяжных, что требовало немалого мужества, особенно в период правления «тридцати тиранов». Он был обвинен в том, что «не чтит богов и развращает юношество» и, приговорен к смерти 361 голосом из 500 судей. Сократ мужественно принял приговор, выпив яд и отвергнув планы своих учеников о побеге как спасении.

Сократ не записывал свои рассуждения, считая, что только живая беседа приводит к нужному результату – воспитанию личности. О его взглядах известно из трех основных источников: комедий Аристофана, воспоминаний Ксенофонта и сочинений Платона. Все эти авторы подчеркивают, что именно Сократ впервые рассматривал душу прежде всего как источник нравственности человека, а не как источник активности тела. Сократ говорил о том, что душа – психическое качество индивида, свойственное ему как разумному существу, действующему согласно нравственным идеалам.

Говор о нравственности, Сократ связывал ее с поведением человека. Нравственность - это благо, реализуемое в поступках людей. Чтобы оценить тот или иной поступок как нравственный, надо предварительно знать что такое благо. Поэтому Сократ связывал нравственность с разумом, считая, что добродетель состоит в знании добра и в действии соответственно этому знанию. Познавая разницу между добром и злом, человек начинает познавать и самого себя. Таким образом, Сократ приходит к важнейшему положению своих взглядов, связанному с переносом центра исследовательских интересов с окружающей действительности на человека.

Девиз Сократа гласил: «Познай самого себя. Под познанием самого себя Сократ разумел не обращение «вовнутрь» - к собственным переживаниям состояниям сознания, а анализ поступков и отношений к ним, нравственных оценок и норм человеческого поведения в различных жизненных ситуациях. Это вело к новому пониманию сущности души. Если софисты приняли за исходный пункт отношение человека на к природе, а к другим людям, то для Сократа важнейшим становится отношение человека к самому себе как носителю интеллектуальных и нравственных качеств. Сократ был пионером психотерапии, пытаясь с помощью слова обнажить то, что скрыто за внешними проявлениями работы ума.

В его методике таились идеи, сыгравшие через много столетий ключевую роль в психологических исследованиях мышления: работа мысли ставилась в зависимость от задачи, создающей препятствие для ее привычного течения. Именно такой задачей ставилась система вопросов, которые Сократ обрушивал на собеседника. Пробуждая тем самым его умственную активность. Идеи, выдвинутые Сократом, были развернуты в теории его выдающегося ученика Платона

### **40. Платон: душа и царство идей**

Платон (428-348 гг д.н.э.) родился в знатной афинской семье. Настоящее имя Платона – Аристокл, но еще в юности он получает новое имя – Платон, что значит широкоплечий (в ранние годы он увлекался гимнастикой). Платон обладал поэтическим даром, его философские произведения написаны высоко литературным языком, в них много художественных описаний, метафор. Увлечение философией идеями Сократа, чьим учеником он становится в Афинах, отвлекло Платона от первоначального намерения посвятить свою жизнь поэзии. Верность философии и своему великому наставнику Платон пронес через всю жизнь. После трагической смерти Сократа Платон покидает Афины, дав клятву никогда больше не возвращаться в этот город.

Платон основал свою школу, которую назвал Академией.

Платон также опирался на некоторые положения пифагорейцев, в частности на обожествление числа. Над воротами Академии было написано: «Не знающий геометрии да не войдет сюда». Стремясь создать универсальную концепцию, объединяющую человека и космос, Платон считал, что окружающие предметы являются результатом соединения души, идеи, с неодушевленной материей.

Платон считал, что существует идеальный мир, в котором находятся души, те совершенные образцы, которые становятся прообразами реальных предметов. Совершенство этих образцов недостижимо для предметов,

но заставляет стремиться быть похожими на них. Таким образом, душа является не только идеей, но и цель реальной вещи.

Идея, или душа, с точки зрения Платона, постоянна, неизменна и бессмертна. Она является хранилищем нравственности человека. Будучи рационалистом, Платон считал, что поведение должно побуждаться и направляться разумом, а не чувствами, и выступал против Демокрита и его теории детерминизма, утверждая возможность свободы человека, свободы его разумного поведения. Душа, по Платону, состоит из трех частей: вожделеющей, страстной и разумной.

Вожделеющая и страстная души должны подчиняться разумной, которая одна может сделать поведение нравственным. В своих диалогах Платон уподобляет душу колеснице, заряженной двумя конями. Черный конь – вожделеющая душа – не слушает приказов и нуждается в постоянной узде, так как он стремится перевернуть колесницу, сбросить ее в пропасть. Белый конь – страстная душа, хотя и старается идти своей дорогой, но не всегда слушается возницы и нуждается в постоянном присмотре. И наконец, разумную часть души Платон отождествляет с возницей. Который ищет правильный путь и направляет по нему колесницу, управляя конем.

Исследования Платона заложили новые тенденции не только в философии, но и в психологии. Он впервые выделил тапы в процессе познания, открыв роль внутренней речи и активность мышления. Он также впервые представил души не как целостную организацию, но как определенную структуру, которая испытывает давление противоположных тенденций, конфликтующих мотивов, которые не всегда возможно примирить с помощью разума.

Размышляя о душе, Платон был уверен в том, что душа – идеальная субстанция, которая существует вечно (в сравнении с тленным телом). Души живут на звездах. У каждой души – своя звезда. В момент рождения тела душа спускается со звезды, вселяется в тело и живет в нем до тления данного тела развиваясь и обогащаясь знаниями об этом мире. После смерти душа возвращается на свою звезду и находится там до следующего «звездного часа». Таким образом, душа имеет свойство транспонировать. Поэтому, ребенок, пришедший в этот мир – все об этом мире знает – знает его душа. Целью образования является нахождение таких технологий обучения, в процессе которых душе ребенка учитель помог бы припомнить все, что душа знала и забыла (пока летела со звезды).

#### **41. Аристотель: душа – способ организации тела**

Аристотель (384 -322 гг д.н.э.) открыл новую эпоху в понимании души как предмета психологического знания. Его источником стали для Аристотеля не физические тела и бестелесные идеи, но организм, где телесное и духовное образуют нераздельную целостность. Душа, по Аристотелю, - не самостоятельная сущность, а форма, способ организации живого тела.

Аристотель был сыном медика при македонском царе и сам готовился к медицинской профессии. Явившись семнадцатилетним юношей в Афины к шестидесятилетнему Платону, он несколько лет занимался в его Академии.

На окраине Афин Аристотель создал собственную школу, названную Лицеум (лицеум – привилегированное учебное заведение).

Аристотель был как философом, так и натуралистом – исследователем природы. Обобщение фактов, в первую очередь биологических, стало основой психологического учения Аристотеля и преобразование главных объяснительных принципов психологии: организации, закономерности, причинности.

Душа мыслилась Аристотелем как способ организации живого тела, действия которого носят целесообразный характер. Он считал душу присущей всем живым организмам (в том числе растениям) и подлежащей объективному, опытному изучению. Она не может существовать без тела и в то же время не является телом. Душу от тела отделить нельзя. Тем самым отвергались версии о прошлом и будущем души, способах ее соединения с внешним для нее материальным телом. Не сама по себе душа, но тело благодаря ей учится, размышляет и действует.

Первичный уровень этих отношений представлен в процессе питания (растительная душа) как ассимиляция живым телом необходимых для его существования материальных веществ. Это отношение предполагает специфическую активность организма, благодаря которой внешнее поглощается живым телом иначе, чем неорганическим, а именно – путем целесообразного распределения «в пределах границы и закона». Такой специфический для живого организма способ усвоения внешнего и следует. Согласно Аристотелю, считать душой в ее самой фундаментальной биологической форме.

Исходным для жизни является питание как усвоение внешнего. Этот общий объяснительный принцип Аристотель распространил на другие уровни деятельности души, прежде всего на чувственные впечатления на способность ощущать, которая трактуется им как особое уподобление органа чувств внешнему объекту. Однако здесь, в отличие от питания, усваивается не материальное вещество, а форма объекта внешнего мира, становясь внутренним содержанием.

Душа обладает различными способностями как ступенями ее развития: растительной, чувственной и умственной (присущей только человеку). Применительно к объяснению души Аристотель полагал, что разум в его высшем, сущностном выражении есть нечто, отличное от тела.

Центральным органом души Аристотель считал не мозг, а сердце, связанное с органами чувств и движений посредством циркуляции крови. Внешние впечатления организм запечатлевает в виде образов «фантазии» (под этим понимались представления памяти и воображения). Они соединяются по законам ассоциации трех видов – смежности (если два впечатления следовали друг за другом, то впоследствии одно из них

вызывает другое), сходства и контраста. Эти открытые Аристотелем законы стали основой направления, которое впоследствии получило имя ассоциативной психологии.

#### 42. Психологические идеи средневековой Европы и духовная жизнь эпохи Возрождения

В период Средневековья в умственной жизни Европы воцарилась схоластика (от греч. «схоластикос» - школьный, ученый). Этот особый тип философствования, господствовавший с 11 по 16 вв, сводился к рациональному, использующему логические приемы, обоснованию христианского вероучения.

В схоластике имелись различные течения; общей же была установка на комментирование текстов. Позитивное изучение предмета и обсуждение реальных проблем подменялись словесными ухищрениями. Появившееся наследие Аристотеля католическая церковь в начале запретила, но затем принялась «осваивать», адаптировать соответственно своим нуждам. С этой задачей наиболее тонко справился Фома Аквинский (1225-1274), учение которого позже было канонизировано в папской энциклике (1879) как истинно католическая философия (и психология) и получило название томизма.

Томизм складывался в противовес стихийно-материалистическим трактовкам Аристотеля, в недрах которых зарождалась концепция двойственной истины. У ее истоков стоял опирающийся на Аристотеля Ибн Рошд. Его последователи в европейских университетах (аверроисты) полагали, что несовместимость с официальной догмой представлений о вечности мира, об уничтожаемости индивидуальной души позволяет утверждать, что каждая из истин имеет свою область. Истинное для одной области может быть ложным для другой, и наоборот.

Описывая душевную жизнь, Фома Аквинский расположил различные ее формы в виде своеобразной лестницы – от низших к высшим. В этой иерархии каждое явление имеет свое место, установлены грани между всем сущим и однозначно определено, чему где надлежит быть.

В Англии против томистской концепции души выступил номинализм (от лат. «немей» - имя). Он возник в связи со спором о природе общих понятий, или универсалий. Суть спора состояла в том, существуют ли эти общие понятия сами по себе, самостоятельно и независимо от нашего мышления, или представляют собой только имена, реально же познаются лишь конкретные явления.

Проповедником номинализма был Уильям Оккам (1285 – 1349). Он призывал опираться на чувственный опыт; при этом следовало ориентироваться на термины, обозначающие либо классы предметов, либо классы измен, знаков.

Номинализм способствовал развитию естественнонаучных взглядов на познавательные возможности человека. К знакам как главным регуляторам душевной активности неоднократно обращались многие мыслители последующих веков. Так, в психологии утвердилось правило (известное под названием «братья Оккама»), согласно которому «не следует умножать сущности мез надобности», т.е. нет смысла прибегать к объяснению каких-либо явлений многими силами или факторами, когда можно обойтись и меньшим числом: «бесполезно делать посредством многого то, что можно сделать посредством меньшего».

Так, в раннем Средневековье под пластом чисто рассудочных построений, чуждых реальным особенностям психической деятельности, пробивался родник новых идей, связанных с опытным познанием души и ее проявлений.

В противовес принятым схоластикой приемам выведения отдельных психических явлений из сущности души и ее сил, для действия которых нет других оснований, кроме воли божьей, складывалась методология, основанная на опытном, детерминистском подходе (детерминизм – бытие определяет сознание, сознание определяет бытие). Своего расцвета этот подход достиг в следующую эпоху – Возрождение.

Главной особенностью периода эпохи Возрождения стало возрождение античных ценностей, без которых едва ли смогли бы существовать и арабско-язычная, и латино-язычная культуры (в Западной Европе языком образованности была латынь).

Мыслители Возрождения полагали, что они очищают античную картину мира от воззрений «средневековых варваров». Восстановление античных памятников культуры в их подлинном виде действительно стало признаком нового идейного климата. Возникновение мануфактурного производства, усложнение и совершенствование орудий труда, Великие географические открытия, возвышение бюргерства (среднего слоя горожан), отстаивавшего свои права в ожесточенной политической борьбе, - все эти процессы изменили положение человека в мире и обществе, а следовательно, - и его представления о мире и о самом себе.

Новые философы вновь обращаются к Аристотелю, который теперь их идола скованной церковными догмами схоластики превращается в символ свободомыслия. В главном очаге Возрождения – Италии – разгораются споры между спасшимися от инквизиции сторонниками Ибн-Рошда (аверроистами) и еще более радикально настроенными александристами.

Термин «александристы» происходит от имени жившего в Афинах в конце 2 в.н.э. древнегреческого философа Александра Афродисийского, который прокомментировал трактат Аристотеля «О душе» иначе, чем Ибн-Рошд. Коренное различие касалось бессмертия души – главного вопроса в церковном вероучении. Если Ибн-Рошд, разделяя разум (ум) и душу, считал разум как высшую часть души бессмертным, то Александр настаивал на целостности аристотелевского учения и его тезисе о том, что все способности души начисто исчезают вместе с телом.

Оба направления, александристы и аверроисты. Сыграли важную роль в создании новой идейной атмосферы, проложив путь к естественно-научному изучению организма человека и его психических функций. По этому пути пошли многие философы, натуралисты, врачи. Их творчество пронизывала вера во всемогущество

опыта, в преимущество наблюдений, прямых контактов с реальностью, в независимость подлинного знания от схоластической мудрости.

Одним из титанов Возрождения был Леонардо да Винчи (1452-1515). Он представлял новую науку, которая родилась не в университетах, где по-прежнему изошрялись в комментариях к текстам древних, а в мастерских художников и строителей, инженеров, скульпторов, изобретателей. В своей практике они были преобразователями мира, их опыт радикально менял культуру и строй мышления. Высшей ценностью становился не божественный разум, а, говоря языком Леонардо, - «божественная наука живописи». При этом под живопись понималось не только искусство отражения мира в художественных образах.

Наряду с Италией возрождение новых гуманистических взглядов на индивидуальную психическую жизнь происходило в других странах, где подрывались устои прежних социально-экономических отношений. В Испании возникли направленные против схоластики учения. Устремленные к поискам реального знания о психике (о душе). Так, врач Хуан Луис Вивес (1492-1540) в ставшей знаменитой книге «О душе и жизни» доказывал, что природа человека познается путем наблюдения и опыта, позволяющих, опираясь на теорию, правильно воспитывать ребенка.

#### **43. Психологические аспекты обучения и развития детей в эпохи Средневековья и Возрождения**

В средние века обучение было по преимуществу схоластическим, прием на протяжении долгого времени (до 12 в) образованными людьми были главным образом лица духовного знания, так как светских школ и тем более высших учебных заведений фактически не существовало.

Светское образование (по преимуществу царское) давалось знатым юношам в основном при дворе монархов и феодалов. Это было главным образом физическое развитие. Юношам преподавали и основы военного искусства. Однако большинство даже знатных рыцарей не умело читать и писать. Первые светские университеты появились только в 12 веке сначала в Италии, а затем во Франции. Таким образом, только церкви и монастыри являлись в тот период главными очагами культуры, сохранив в своих библиотеках накопленные предыдущими поколениями знания. При них и существовали школы.

Схоластика, которая при своем появлении являлась до какой-то степени прогрессивным явлением, так как развивала умение логически мыслить, доказывать и строить свою речь, со временем приобрела догматический характер, превратившись в набор силлогизмов. В церковных школах обучение основывалось в основном на памяти. Ученики заучивали тексты наизусть, писали только под диктовку преподавателя. Обучались они и ораторскому искусству, в котором главным было умение вести дискуссию по строго определенным правилам, установленным высокими авторитетами. Такое обучение превращало учеников в пассивных проводников чужих мыслей.

Против такого подхода к воспитанию выступили в эпоху Возрождения ученые-гуманисты, которые стремились восстановить основы классического образования, развить у воспитателей интерес к личности ребенка. Большое внимание уделялось и разработке новых принципов обучения, ведущими из которых стали наглядность и природосообразность, о которых впервые заговорил еще Аристотель.

Эразм Роттердамский считал, что честолюбивые притязания, которые применялись как средства стимулирования обучения, вредны для нравственного развития. Поддерживая идею сочетания наглядности и положительными эмоциями, испытываемыми детьми во время занятий, он заменил буквы из слоновой кости на «печеные буквы», т.е. на буквы, которые выпекались из муки и в процессе обучения съедались детьми. Таким образом, эмоциональные проявления стали связываться с более непосредственными и моральными, управляемыми эмоциями.

Психическое развитие ребенка изучали лишь постольку, поскольку то служило целям оптимизации обучения. Такой подход характерен не только для Роттердамского, но и для Х.Вивеса, Р.Бэкона, Я.Коменского. Справедливо выступая против схоластики и зубрежки, которые не только тормозили развитие детей, их творческой и познавательной активности, но и снижали мотивацию к учению, эти ученые стремились к соответствию с естественными методами, к учету психических возможностей детей.

Недостатком их подхода было то, что, призывая подражать природе, они понимали под природой прежде всего внутренний мир детей, их психические особенности, но окружающий мир, в котором происходит переход от простой, низкоорганизованной материи к сложным высокоорганизованным существам. Этим переходам от простого к сложному и стремились подражать педагоги того времени, разрабатывая свои методы обучения.

#### **44. Принципы психологической мысли 17 века**

Новую эпоху в развитии мировой психологической мысли открыли концепции, вдохновленные великим триумфом механики, ставшей «царицей наук». Ее понятия и объяснительные принципы создали сначала геометро-механическую (Галилей), а затем динамическую (Ньютон) картину природы. В нее вписывалось и такое физическое тело, как организм с его психическими свойствами.

Первый набросок психической теории, ориентированной на геометрию и новую механику, принадлежал французскому математику, естествоиспытателю и философу Рене Декарту (1596-1650).

Он избрал теоретическую модель организма как автомата системы, которая работает механически. Тем самым живое тело, которое во всей прежней истории знаний рассматривалось как одушевленное, т.е. одаренное и управляемое душой. Освобождалось от ее влияния и вмешательства.

Отныне различие между неорганическими и органическими телами объяснялось по критерию отнесенности последних к объектам, действующим по типу простых технических устройств.

В век, когда эти устройства со все большей определенностью утверждались в общественном производстве, принцип их действия запечатлевался и далекая от этого производства научная мысль, объясняя по их образу и подобию функции организма.

Первым большим достижением в этом плане стало открытие Гарвеем кровообращения. Сердце представилось как своего рода помпа, перекачивающая жидкость (для чего не требуется участия души).

Второе достижение принадлежало Декарту. Он ввел понятие о рефлексе, ставшее фундаментальным для физиологии и психологии. Если Гарвей устранил душу из разряда регуляторов внутренних органов, то Декарт отважился покончить с ней на уровне внешней, обращенной к окружающей среде, работе целостного организма.

Достоверное знание об устройстве нервной системы и ее отправлениях было в те времена ничтожно. Декарту эта система виделась в форме «трубок», по которым проносятся легкие воздухообразные частицы. (Он называл их «животными духами»).

Декартова схема рефлекса полагала, что внешний импульс приводит эти «духи» в движение, внося их в мозг, откуда они автоматически отражаются к мышцам. Горячий предмет, обжигая руку, вынуждает ее отдернуть. Происходит реакция, подобная отражению светового луча от поверхности. Появившийся после Декарта термин «рефлекс» и означал отражение.

Другой философ того времени англичанин Томас Гоббс (1588-1679) начисто отверг душу как особую сущность. В мире ничего, кроме материальных тел, которые движутся по законам механики, открытым Галилеем. Соответственно и все психические явления подводились под эти глобальные законы. Материальные вещи, воздействуя на организм, вызывают ощущения. По закону инерции из ощущений в виде их ослабленного следа появляются представления. Они образуют цепи мыслей, следующих друг за другом в том же порядке, в каком сменялись ощущения. Такая связь получила в последствии имя «ассоциации».

До Гоббса в психологических учениях царил рационализм (от лат. «рацио» - разум). Основой познания и присущего людям способа поведения считался разум как высшая форма активности души. Гоббс провозгласил разум продуктом ассоциации, имеющей своим источником прямое чувственное общение организма с материальным миром.

За основу познания был принят опыт. Рационализму противопоставлен эмпиризм (от лат. «эмпирио» - опыт). Под девизом опыта возникла эмпирическая психология.

#### **45. Рене Декарт: рефлекс и «страсти души»**

Французский математик, естествоиспытатель и философ Рене Декарт (1596-1650) сделал первый набросок психологической теории, используя достижения геометрии и новой механики. Его происхождение – из старинной французской семьи. Получает прекрасное образование.

Организм, по Декарту – механически работающая система. Декарт вводит понятие рефлекса, ставшее фундаментальным в физиологии и психологии в дальнейшем. Он набросал проект «машины тела», к функциям которой относятся «восприятие, запечатление идей, удержание идей в памяти, внутренние стремления...».

Веками до Декарта вся деятельность по восприятию и обработке психического «материала» считалась производимой душой, особым агентом, черпающим свою энергию за пределами вещного (материального), земного мира. Декарт доказывал, что телесное устойчиво и без души способно успешно справляться с этой задачей.

Декарт не только не лишает душу прежней царственной роли во Вселенной, но возводит в степень субстанции, равноправной с великой субстанцией природы. Душе предназначено иметь самое прямое и достоверное, какое только может быть у субъекта, знание о собственных актах и состояниях, невидимых более никому; она определяется единственным признаком – непосредственной осознаваемостью собственных проявлений, которые, в отличие от явлений природы, лишены протяженности.

Это существенный поворот в понимании души, открывающий новую главу в истории построения предмета психологии. Отныне этим предметом становится сознание. Сознание, по Декарту, является началом всех начал в философии и науке. Однако никакой скепсис не устоит перед суждением: «Я мыслю». А из этого неумолимо следует, что существует и носитель этого суждения – мыслящий субъект. Отсюда знаменитый декартов афоризм «Мыслю – следовательно, существую». При этом у Декарта не только тело освобождалось от души, но и душа (психика) в ее высших проявлениях становилась свободной от тела. Тело может только двигаться, душа – только мыслить. Принцип работы тела – рефлекс. Принцип работы души – рефлексия.

#### **46. Бенедикт Спиноза: Бог – природа**

Спиноза родился в Амстердаме, получил богословское образование. Родители готовили его в раввины, но уже в школе у него сформировалось критическое отношение к догматическому толкованию Библии и Талмуда. По окончании школы Спиноза обратился к изучению точных наук, медицины и философии. Большое влияние на него оказали сочинения Декарта. Спиноза некоторое время преподавал в латинской школе, а затем поселился в деревушке близ Лейдена, добывая себе средства к существованию изготовлением оптических стекол. В эти годы им были написаны «Принципы философии Декарта» (11553), разработано основное содержание его главного труда «Этика», которая была издана после его смерти в 1677 г.

Спиноза учил, что имеется единая, вечная субстанция – Природа – с бесконечным множеством атрибутов (неотъемлемых свойств). Из них нашему ограниченному разуму открыты только два – протяженность и мышление. Следовательно, бессмысленно представлять человека местом встречи телесной и духовной субстанций, как это делал Декарт. Человек – целостное телесно-духовное существо.

Целостность человека не только связывает его духовную и телесную сущности, но и является основой познания окружающего мира, доказывал Спиноза. Как Декарт, он был убежден в том, что именно интуитивное знание является ведущим, ибо интуиция дает возможность проникать в сущность вещей, познавать не отдельные свойства предметов и ситуаций, но общие понятия. Интуиция открывает безграничные возможности самопознания. Однако, познавая себя, человек познает и окружающий мир, так как законы души и тела одни и те же. Доказывая познаваемость мира, Спиноза подчеркивал, что порядок и связь идей таковы же, каковы порядок и связь вещей, так как и идея и вещь являются разными сторонами одной и той же субстанции – Природы.

Никто из мыслителей не осознал с такой остротой как Спиноза, что дуализм Декарта коренится не столько в сосредоточенности на приоритете души, сколько во взгляде на организм как машинообразное устройство. Тем самым механический детерминизм, определивший вскоре крупные успехи психологии, оборачивался принципом, который ограничивает возможности тела в причинном объяснении психических явлений.

Из исканий Спинозы явствовало, что рассматривать следует и версию о теле (организме), с тем чтобы придать ему достойную роль в человеческом бытии.

Попытку построить психологическое учение о человеке как целостном существе запечатлел главный труд Спинозы «Этика». В нем он поставил задачу объяснить все великое многообразие чувств (аффектов) как побудительных сил человеческого поведения, притом объяснить «геометрическим способом».

Таким образом, рационализм Спинозы приводит не к отрицанию эмоций, а к попытке их объяснения. При этом он связывает эмоции с волей, говоря о том, что поглощенность страстями не дает человеку возможности понять причины своего поведения, а потому он и свободен. В то же время отказ от эмоций открывает перед человеком границы его возможностей, показывая, что зависит от его воли, а в чем он не свободен, зависит от сложившихся обстоятельств. Именно это понимание и является истиной свободой, так как освободиться от действия законов природы человек не может. Противопоставляя свободу принуждению, Спиноза дал свое определение свободы как познанный необходимости, открывая новую страницу в психологических исследованиях пределов волевой активности человека.

Спиноза выделял три главные силы, которые правят людьми и из которых можно вывести все многообразие чувства: влечение, радость и печаль.

#### **47. Лейбниц: открытие бессознательной психики**

Отец Г.-В. Лейбница (1646-1716) был профессором философии в Лейпцигском университете. Еще в школе Лейбниц решил, что и его жизнь будет посвящена науке. Лейбниц обладал энциклопедическими знаниями. Наряду с математическими исследованиями (он открыл дифференциальное и интегральное исчисление) он участвовал в мероприятиях по улучшению горной промышленности, интересовался теорией денег и монетной системой, а также историей Брауншвейгской династии. Он организовал Академию наук в Берлине. Именно к нему обращался Петр I с просьбой возглавить Российскую академию наук. Значительное место в научных интересах Лейбница занимали и философские вопросы, прежде всего теория познания.

Как и Спиноза, он выступал за целостный подход к человеку. Однако у него было иное мнение о единстве телесного и психического.

В основе этого единства, по мнению Лейбница, лежит духовное начало. Мир состоит из бесчисленного множества монад (от греч. «монос» - единое). Каждая из них «психична» и наделена способностью воспринимать все, что происходит во Вселенной.

Это предположение перечеркивало декартову идею равенства психики и сознания. Согласно Лейбницу, «убеждение в том, что в душе имеются лишь такие восприятия, которые она сознает, является источником величайших заблуждений». В душе непрерывно происходит незаметная деятельность «малых перцепций», или неосознаваемых восприятий. В тех же случаях, когда они осознаются, это становится возможным благодаря особому психическому акту – апперцепции, включающей внимание и память.

Таким образом, Лейбниц выделяет в душе несколько областей, отличающихся по степени осознанности тех знаний, которые в них располагаются. Это область отчетливого знания, область смутного знания и область бессознательного. Рациональная интуиция открывает содержание идей, которые находятся в апперцепции, поэтому эти знания являются ясными и обобщенными.

Доказывая существование бессознательных образов, Лейбниц тем не менее не раскрывал их роль в деятельности человека, так как считал, что она связана преимущественно с осознанными идеями. При этом он обратил внимание на субъективность человеческих знаний, связывая ее с познавательной активностью.

Лейбниц доказывал, что не существует первичных или вторичных качеств предметов, так как даже на начальной стадии познания человек не имеет пассивно воспринимать сигналы окружающей действительности. Он обязательно вносит собственные представления, свой опыт в образы новых предметов, а потому невозможно разграничить те свойства, которые есть в самом предмете, от тех, которые привнесены субъектом.

На вопрос о том, как соотносятся между собой духовные и телесные явления, Лейбниц ответил формулой, получившей название «психофизического параллелизма»: зависимость психики от телесных воздействий – иллюзия. Душа и тело совершают свои операции самостоятельно и автоматически. Вместе с тем между ними существует предопределенная свыше гармония; они подобны паре часов, которые всегда показывают одно и то же время, так как запущены с величайшей точностью.

Доктрина психофизического параллелизма нашла многих сторонников в годы становления психологии как самостоятельной науки. Идеи Лейбница изменили и расширили представление о психическом. Его идеи о бессознательной психике, «малых перцепциях» и апперцепции прочно вошли в содержание предмета психологии.

#### 48. Гоббс и Локк: Ассоциация как главное понятие

Томас Гоббс (1588-1679) – английский мыслитель, в своей философии по-своему критиковал дуализм Декарта. Он начисто отверг душу как особую сущность.

В мире нет ничего, кроме материальных тел, которые движутся по законам механики, открытым Галилеем. Соответственно и все психические явления подводились под эти глобальные законы. Материальные вещи, воздействуя на организм, вызывают ощущения. Они образуют цепи мыслей, следующих друг за другом в том же порядке, в каком сменялись ощущения.

Такая связь получила впоследствии имя «ассоциации». Об ассоциации как факторе, объясняющем, почему она вызывает у человека именно такой психический образ, а не другой, было известно со времен Платона и Аристотеля. Глядя на лиру, вспоминают играющего на ней возлюбленного, говорил Платон. Это ассоциации по смежности. Оба объекта воспринимались некогда одновременно, а затем появление одного повлекло за собой образ другого. Аристотель дополнил это описание указанием на два других вида ассоциаций (сходство и контраст).

Ассоциации принимали за одни из основных психических феноменов Декарт, Спиноза и Лейбниц. Но все они считали их низшей формой познания и действия по сравнению с высшими, к которым относили мышление и волю. Гоббс первым придал ассоциации силу универсального закона психологии. Ему безостаточно подчинены как абстрактное рациональное познание, так и произвольное действие.

Произвольность – это иллюзия, которая порождена незнанием причин поступка (такого же мнения придерживался Спиноза). Волчок, запущенный в ход ударом, также мог бы считать свои движения самопроизвольными. Во всем царит строжайшая причинность. У Гоббса механодетерминизм получил применительно к объяснению психики предельно завершённое выражение.

Важной для будущей психологии стала беспощадная критика Гоббсом версии Декарта о «врожденных идеях», которыми человеческая душа наделена до всякого опыта и независимо от него.

До Гоббса в психологических учениях царили идеи рационализма (от лат. «рацио» - разум): источником познания и присущего людям способа поведения считался разум как высшая форма активности души. Гоббс провозгласил разум продуктом ассоциации, имеющей своим источником прямое чувственное общение организма с материальным миром, т.е. опыт. Рационализму был противопоставлен эмпиризм (от лат. «эмпирио» - опыт), положению которого стали основой эмпирической психологии.

Локк (1632-1704), как и Гоббс, исповедовал опытное происхождение всего состава человеческого сознания. В самом же опыте выделял два источника: ощущение и рефлексию. Наряду с идеями, которые доставляют органы чувств, возникают идеи, порождаемые рефлексией как «внутренним восприятием деятельности нашего разума». Развитие психики происходит благодаря тому, что из простых идей создаются сложные. Все идеи предстают перед судом сознания. «Сознание есть восприятие того, что происходит у человека в его собственном уме».

Это понятие стало краеугольным камнем психологии, названной интроспективной (от лат. «интроспекто» - смотрю внутрь). Считалось, что объектом сознания являются не внешние объекты, а идеи, какими они предстают «внутреннему взору» наблюдающего за ними субъекта.

Из подобного отчетливо но популярно разъясненного Локком постулата возникло в дальнейшем понимание предмета психологии. Отныне на место этого предмета претендовали явления сознания. Их порождают два опыта – внешний, который исходит из органов чувств, и внутренний, накапливаемый работой собственного разума индивида.

#### 49. Психологические идеи эпохи просвещения

В этот век, как и в предшествующий, в Западной Европе нарастал процесс дальнейшего укрепления капиталистических отношений. Произошла индустриальная революция, которая превратила Англию в могущественную державу.

Глубокие политико-экономические изменения привели к революции во Франции. Расшатывались феодальные устои в Германии. Эти социальные сдвиги укрепляли, в противовес клерикализму, всемогущей церкви, новые идеологические подходы. Расширилось и крепло движение, названное Просвещением.

Мыслители, представлявшие это течение, считали главной причиной всех человеческих бед невежество, религиозный фанатизм. Они требовали вернуться к естественной неиспорченной природе человека, покончить с суевериями, со слепой религиозной верой, утвердить в умах людей взамен ложного знания научное, проверенное опытом и разумом. Предполагалось, что, следуя этим путем, удастся избавиться от социальных бедствий и пороков, с тем чтобы повсеместно воцарилось добро и справедливость. Эти идеи приобретали в развитых странах различную тональность соответственно своеобразию их общественно-исторического развития.

Наиболее ярко исповедовались идеи Просвещения на французской почве в преддверии революции, покончившей с феодально-абсолютистским строем. В Англии, где буржуазные отношения утвердились раньше, чем во Франции, главным идеологом Просвещения стал Локк. В этой же стране физик и математик И.Ньютон (1643-1727) создал новую механику, повсеместно воспринятую как образец и идеал точного знания, как великое торжество разума.

Большой вклад в развитие психологической мысли внесли английские просветители.

Д.Гартли (1705-1757) является основателем ассоциативной психологии, которая просуществовала как доминирующее психологическое направление до начала 20 века. Гартли стремился создать такую теорию, которая не только объясняла бы душу человека, но и давала возможность управлять его поведением. Хотя понятие

ассоциации было введено еще Аристотелем, а сам термин – английским философом Д.Локком, подход к ассоциации как универсальному механизму психической жизни был сформулирован впервые именно Гартли.

В основу своей теории Гартли положил идею Локка об опытно-характере знания, а также принципы механики Ньютона. Вообще понимание человеческого организма, принципов его работы, в том числе и работы нервной системы, по аналогии с законами механики, открытыми в то время, было очень характерной приметой психологии 18 века.

По-иному истолковали принцип ассоциации два других английских мыслителя – Д.Беркли (1685-1753) и Д.Юм. Они полагали, что источником знания служит образуемый ассоциациями чувственный опыт. Согласно Беркли, опыт – это непосредственно испытываемые субъектом ощущения: зрительные, мышечные, осязательные, слуховые. В «Опыте новой теории зрения» Беркли детально проанализировал чувственные элементы, из которых складывается образ геометрического пространства как вместилища всех природных тел.

Английский мыслитель Д.Юм (1711-1776) занял иную позицию. Вопрос о том, существуют ли физические объекты независимо от нас, он полагал теоретически неразрешимым, допуская в то же время, что эти объекты могут способствовать возникновению у человека впечатлений и идей. Учение о причинности, по мнению Юма, – не более, чем продукт веры в то, что за одним впечатлением (признаваемым причиной) появится другое (принимаемое за следствие).

## 50. Психологические взгляды французских просветителей

Самыми радикальными критиками любых учений, допускающих влияние на природу и человека сил, ускользающих от опыта и разума, выступили французские мыслители. Они объединились вокруг 340-томной «Энциклопедии, или Толкового словаря наук, искусств и ремесел» (1751-1780), освещавшей новейшие достижения человеческого знания. Поэтому их принято называть энциклопедистами. В энциклопедии с материалистических позиций излагались и вопросы психологии.

Пропагандистами опытного знания, критиками метафизики и схоластики были прежде всего Вольтер (1694-1778) и Кондильяк (1714-1780). Последний предположил образ «статуи», которая поначалу не обладает ничем, кроме способности ощущать. Стоит ей, однако, получить извне первое ощущение, хотя бы самое примитивное, как начинает действовать вся психическая механика. Сильное ощущение порождает внимание; сравнение одного ощущения с другим становится функциональным актом, который определяет дальнейшую умственную работу, и т.д.

В отличие от «статуи» Кондильяка, врач Жюльен Ламетри (1709-1751) предложил образ «человека-машины». Именно так он озаглавил свой выпущенный под чужим именем трактат. Из него явствовало, что наделять организм человека душой столь же бессмысленно, как искать ее в действиях машины.

Другими лидерами движения за новое мировоззрение выступили К.Гельцевий (1715-1771), П.Гольбах (1723-1789) и Д.Дидро (1713-1784). Отстаивая принцип возникновения духовного мира их мифа физического, они трактовали наделенного психикой человека-машину как продукт внешних воздействий и естественной истории.

В человеке передовые французские мыслители видели венец природы. Столь же оптимистичными были и предложения о заложенных в каждом индивиде неисчерпаемых возможностях совершенствования. Если человек плох, то вину за это нужно возлагать не на его греховную телесную природу, а на противоестественные внешние обстоятельства. Человек – дитя природы, поэтому существующий социальный порядок должен быть приведен в соответствие с потребностями и правами, которыми человека наделила природа.

Главная практическая идея французского материализма состояла в утверждении решающей роли воспитания и законов в формировании человека. Соответственно обязанности по усовершенствованию общества возлагались на воспитателей и просвещенных законодателей. Яркое и страстное обоснование этой идеи содержалось в сочинениях Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) и К.А.Гельвеция.

Руссо утверждал, что человек от природы добр, но его чудовищно испортила цивилизация. Свои взгляды на психическую природу ребенка он изложил в известном произведении «Эмиль, или О воспитании». Заслугой Руссо явилось то, что он привел в целостную картину все известное к этому времени о природе ребенка, его развитии. Руссо исходил из теории естественного человека и, как Я.А.Каменский, писал о природосообразном обучении.

Завершающий период в развитии французского материализма представлен врачом-философом П.Кабанисом (1757-1808). Ему принадлежит формула, согласно которой мышление понимается как функция мозга. Свой вывод Кабанис подкреплял наблюдениями, сделанными в кровавом опыте революции. Говоря о сознании как функции головного мозга, Кабанис имел в виду следующее: к внешним продуктам мозговой деятельности относится выражение мысли словами и жестами; за самой же мыслью скрыт неизвестный нервный процесс.

## 51. Зарождение историзма

В 18 веке, в науке появляются ростки историзма.

Жизнь общества начинают осмысливать в виде закономерного, однако уже не механического, а исторического процесса. Родовые факторы выступают как первичные по отношению к деятельности индивида. Поиск их сыграл важную роль в прогрессе не только социологической, но и психологической мысли.

Итальянский мыслитель Вика (1668-1744) в трактате «Основания новой науки об общей природе вещей» (1725) выдвинул идею, что каждое общество проходит последовательно через три эпохи: богов, героев и людей. Несмотря на фантастичность этой картины, подход к социальным явлениям с точки зрения их закономерной



эволюции был новаторским. Считалось, что развитие происходит в силу собственных внутренних причин, а не является игрой случая или предопределением божества. Что касается психических свойств человека, то они, согласно Вика, возникают в ходе истории общества. В частности, появление абстрактного мышления он связывал с развитием торговли и политической жизни.

Утверждая приоритет исторически развивающихся духовных сил общества по отношению к деятельности отдельной личности, Вика открыл новый аспект в проблеме детерминации психического.

Ряд французских и немецких просветителей 18 века придали этой проблеме первостепенное значение.

Французский мыслитель Монтескье (1689-1755) выступил с книгой «О духе законов» (1748). В ней вопреки учению о божественном промысле утверждалось, что людьми правят законы, которые, в свою очередь, зависят от условий жизни общества прежде всего географических. Важная роль отводилась так же этническим особенностям населения, характеру народа.

Другой французский просветитель – Кондорсе (1743-1794) в «Эскизе исторической картины прогресса человеческого разума» (1794) изобразил историческое развитие в виде бесконечного прогресса, обусловленного как внешней природой, культурными достижениями (открытия, изобретения), так и взаимодействием людей. В качестве двигателя истории у него выступали не отдельные личности, а массы.

В Германии философ Иоганн Гердер (1744-1803), отстаивая в четырехтомной работе «Идеи философии истории человечества» (17889-1791) мысль о том, что общественные явления изменяются закономерно, такт овал эти изменения как необходимые ступени в общем становлении народной жизни. При этом в качестве определяющего начала выдвигалось развитие не одного только разума, но широко понятой гуманности, достигнутой благодаря взаимному влиянию людей друг на друга.

Развитие индивидуального сознания в этих концепциях ставилось в зависимость от культурно-исторического формирования народа. Оно переставало быть явлением, соотносимым лишь с физическими телами и со своим физиологическим субстратом устройством и функциями организма.

Материалисты эпохи Просвещения сыграли огромную позитивную роль в интеллектуальной жизни Европы. Они отстаивали идею целостности человека, нераздельной связи его тесно-духовного бытия с окружающей средой – природной и социальной, утверждали способность чувственного опыта служить единственным гарантом рационального знания о неисчерпаемом внешнем мире, нераздельность психических явлений и нервного субстрата, который их производит.

## 52. Кант и психология

Особое место в философии 18 века, оказавшей влияние на последующее развитие научной психологии, принадлежит немецкому профессору из Кенигсберга Иммануилу Канту (1724-1804).

В первый период творчества он, восприняв идею развития, выдвинул гипотезу об образовании Солнечной системы из первоначальной туманности. Затем от космогонии (учения о происхождении космических объектов) он перешел к «Критике чистого разума» (1781). Так называлось одно из его главных произведений. В нем он разработал новаторское учение об источниках и принципах научного знания. Это знание, согласно Канту, начинается с воздействия внешних объектов на нашу способность восприятия. Но сами объекты – это «вещи в себе». Они непознаваемы. Он назвал их «ноуменами» умопостигаемыми сущностями, в отличие от «феноменов» как чувственно созерцаемых явлений.

Эти явления осознаются субъектом благодаря тому, что он обладает от рождения особыми орудиями, априорными (предшествующими всякому опыту и не зависимыми от него) формами мышления, способами организации знания, категориями.

Помыслить о чем бы то ни было значит обобщить, синтезировать чувственные представления посредством категорий (таких, как причинность, время, пространство). Они фильтруют и структурируют данные нашего опыта, который без этих категорий был бы бессмысленным хаосом. Кантова идея о том, что сознание изначально организовано, изначально обладает структурой и способами построения своего материала, прочно вошла во многие психологические концепции 20 века. Согласно учению Канта, человека познать можно только «изнутри». Это познание осуществляет особая познавательная способность – «практический» разум.

«Практический» разум – это основание воли, он говорит человеку о необходимости действия вне зависимости от возможных последствий этого действия. Человек как носитель практического разума может действовать в условиях полной «познавательной неопределенности», неосведомленности о последствиях своего действия. Все философы до Канта пытались вывести нравственность из природы, показать ее обусловленность Божьей волей или мощью человеческого разума. Кант, напротив, считает что сама идея Бога приобретает для человека безусловность благодаря практическому разуму, нравственности. В рамках практического разума можно обнаружить лишь императивы, заставляющие человека действовать независимо от будущего результата. Удовольствие, счастье, желание, традиционно относимые к источникам нравственного поведения, Кант отвергает. Нравственный поступок ценен сам по себе, он не зависит от человеческих желаний, приковывающих человека к миру феноменов. Нравственный императив – это императив категорический, он заставляет действовать несмотря на условия. Его следует отличать от императивов гипотетических, предполагающих обусловленность поступка целью. Практический разум существует независимо от философии. Кант формулирует категорический императив следующим образом: относись к человечеству в своем лице и в лице всякого другого только так как к цели, но никогда как к средству.

Особенности эстетического отношения к миру исследованы Кантом в «Критике способности суждения». Эстетическая оценка – это попытка преодолеть разрыв между «чистым» и «практическим» разумом. Идеи Канта повлияли на последующее развитие мысли. Они получили непосредственное развитие в неокантианстве.

### 53. Зарождение психологии как науки

В начале 19-ого стали складываться новые подходы к понятию о психическом. Отныне не механика, а не физиология стимулировала рост психологического знания.

Имея своим предметом особое природное тело. Физиология превратила его в объект экспериментального изучения. На первых порах руководящим принципом физиологии было «анатомическое начало». Функции (в том числе психические) исследовались под умозрения их зависимости от строения органа, его анатомии. Умозрительные воззрения прежней эпохи физиология переводила на язык опыта.

Фантастическая по своей эмпирической фактуре рефлекторная схема Декарта оказалась правдоподобной благодаря обнаружению различий между чувствительными (сенсорными) и двигательными (моторными) нервными путями, ведущими в спинной мозг. Открытие принадлежало врачам натуралистам чеху И.Прохазке, французу Ф.Мажанди и англичанину Ч.Беллу.

Оно позволило объяснить механизм связи нервов через так называемую рефлекторную дугу, возбуждение одного плеча которое закономерно и неотвратно приводит в действие другое плечо, порождая мышечную реакцию. Наряду с научным (для физиологии) и практическим (для медицины) это открытие имело важное методологическое значение. Оно опытным путем доказывало зависимость функций организма, касающихся его поведения во внешней среде, от телесного субстрата, а не от сознания (или души) как особой бестелесной сущности.

Второе открытие, которое подвывало версию о существовании души, было сделано при изучении органов чувств, их нервных окончаний. Оказалось, что какими бы стимулами на эти нервы ни воздействовать, результатом будет один и тот же специфический для каждого из них эффект.

На этом основании немецкий физиолог Иоганнес Мюллер (1801-1858гг) сформулировал «закон специфической энергии органов чувств»: никакой иной энергией, кроме известной физике, нервная ткань не обладает. Выводы Мюллер укрепляли научное воззрение на психику, показывая причинную зависимость ее чувственных элементов (ощущений) от объективных материальных факторов – внешнего раздражителя и свойств нервного субстрата.

Еще одно открытие подтвердило зависимость психики от анатомии центральной нервной системы легло в основу завоевавшей огромную популярность френологии (от греческого – душа, ум). Австрийский анатом Франц Галль (1758-1829гг), предложил «карту головного мозга», согласно которой различные способности «размещены» в определенных участках мозга. Это, по мнению Галля, влияет на форму черепа и позволяет, ощупывая его, определять по «шишкам», насколько развиты у данного индивида ум, память, и другие функции.

Взгляды Галля подвергались критике с различных позиций. Идеалисты нападали на него за подрыв постулата о единстве и нематериальности души. Французский физиолог и врач П.Флуранс (1794-1867) не отступая от учения о мозге как органе мысли, показал, что френология не выдерживает экспериментальной проверки. Используя экспериментальную методику, Флуранс пришел к выводу, что основные психические процессы – восприятие, интеллект, воля – являются продуктом головного мозга как целостного органа. Работы Флуранса сыграли важную роль в разрушении созданной френологией мифологической картины работы мозга.

Изучение органов чувств, нервно-мышечной системы, коры головного мозга имело анатомическую направленность. Обращение к этим органам сталкивало с необходимостью осмыслить эффекты их деятельности.

### 54. Экспериментальная психология, психофизика и психофизиология

Веками «обителью» психологии считалась философия. В середине 19 века психология начинает отстаивать права на самостоятельность. Свою независимость она черпала, во-первых, в математике, во-вторых, в эксперименте. Что касается математики, Герbart разработал сложный аппарат описания «статики и динамики» представлений – первоэлементов души.

С другой стороны, физиологи, проводя эксперименты над эффектами работы органов чувств, стали обрабатывать результаты своих экспериментальных данных. Отныне они имели дело не с воображаемыми элементами бестелесной души, а с ее реальными реакциями на физические стимулы. Теперь предметом математических обобщений служили факты, доступные опытной проверке.

Первый фундаментальный круг этих фактов был объединен под именем психофизики. Ее основоположником стал немецкий ученый Густав Теодор Фехнер (1801-1887). Он обратил внимание на открытие другого исследователя органов чувств – физиолога Эрнста Вебера (1795-1878). Вебер задался вопросом, насколько следует изменять силу раздражения, чтобы субъект уловил едва заметное в ощущении.

Таким образом, акцент сместился: предшественников Вебера занимала зависимость ощущений от нервного субстрата, его самого - зависимость между континуумом ощущений и континуумом вызывающих их физических стимулов. В центре интересов Фехнера оказался давно установленный рядом наблюдателей факт различий между ощущениями в зависимости от того, какова первоначальная величина вызывающих их раздражителей. Фехнеру принадлежит и ряд других методов измерения ощущений.

Данное направление исследований было названо психофизикой, поскольку его содержание определялось экспериментальным изучением и измерением зависимости психических состояний от физических воздействий. Книга Фехнера «Основы психофизики» имела ключевое значение для разработки психологии как самостоятельной экспериментальной науки. Во всех вновь возникающих лабораториях определение порогов и проверка закона Вебера – Фехнера стали одной из главных тем, демонстрирующих возможность математики точно определять закономерное отношение между психическим и физическим.

Прорыв от психофизиологии к психофизике был знаменателен и в том отношении, что разделил принцип причинности и принцип закономерности. Ведь психофизиология была сильна выяснение причинной зависимости субъективного факта (ощущения) от строения органа (нервных волокон), как этого требовало «анатомическое начало».

Обойдя его, психофизика доказала, что в психологии и при отсутствии знаний о телесном субстрате могут быть строго эмпирически открыты законы, которым подвластны ее явления.

Успешное развитие психофизики повлияло на судьбу психофизиологии. Голландский физиолог Ф.Дондерс (1818-1889) занялся экспериментами по изучению скорости протекания психических процессов. Несколько раньше Г.Гельмгольц открыл скорость прохождения импульса по нерву. Это открытие относилось к процессу в организме. Дондерс же обратился к измерению скорости реакции субъекта на воспринимаемые им объекты. Его опыты доказывали, что психический процесс, подобно физиологическому, можно измерить. При этом считалось само собой разумеющимся, что психические процессы совершаются именно в нервной системе.

Герман Людвиг Гельмгольц (1821-1894) – центральная фигура в создании основ психологии как науки, имеющей собственный предмет. Его разносторонний гений преобразовал многие науки о природе, в том числе науку о природе психического. Им был открыт закон сохранения энергии. Мы все дети Солнца, говорил он, ибо живой организм с позиции физика – это система, в которой нет ничего, кроме преобразований различных видов энергии. Тем самым из науки изгонялось представление об особых витальных силах, отличающих поведение в органических телах от неорганических.

Занимаясь изучением чувств, Гельмгольц принял за объяснительный принцип не энергетическое (молекулярное), а анатомическое начало. Имен на последнее он опирался в своей концепции цветного зрения Гельмгольц исходил их гипотезы о том, что имеются три нервных волокна, возбуждение которых волнами различной длины создает основные ощущения цветов: красное, зеленое и фиолетовое. Такой способ оказался непригодным, когда он от ощущений перешел к анализу восприятия целостных объектов в окружающем пространстве. Этот анализ побудил ввести два новых фактора: а) движения глазных мышц; б) подчиненность этих движений особым правилам, подобным тем, по которым строятся логические умозаключения. Поскольку эти правила действуют независимо от сознания, Гельмгольц дал им имя «бессознательных умозаключений». Тем самым экспериментальная работа столкнула Гельмгольца с необходимостью ввести новые причинные факторы. Для того он относил к этим факторам либо превращения физической энергии, либо зависимость ощущения от устройства органа.

Теперь к этим двум причинам «сеткам», в которые наука улавливает жизненные процессы, присоединялась третья. Источником психического (зрительного) образа выступал внешний объект, в возможно более отчетливом видении которого состояла решаемая глазом задача.

Выходило, что причина психического эффекта скрыта не в устройстве организма, а вне его. В опытах Гельмгольца между глазом и объектом ставились призмы, искажавшие восприятие объекта. Однако посредством различных приспособленных движений мышц организма стремился восстановить адекватный образ этого объекта. Выходило, что движение мышц выполняют не чисто механическую, а познавательную (даже логическую) работу.

В зоне научного анализа появились феномены, которые говорили об особой форме причинности: не физической и не физиолого-анатомической, а психической. Намечалось разделение психики и сознания. Опыты говорили, что возникающий в сознании образ внешнего предмета порождается независимым от сознания телесным механизмом.

Гельмгольц открыл скорость прохождения импульса по нерву. Это открытие относилось к процессу в организме. Дондерс же обратился к измерению скорости реакции субъекта на воспринимаемые им объекты. Испытуемые выполняли задания, требовавшие от него возможно более быстрой реакции на один из нескольких раздражителей, выбора ответов на разные раздражители и т.п. Эти опыты доказывали, что психический процесс, подобно физиологическому, можно измерить. При этом считалось само собой разумеющимся, что психические процессы совершаются именно в нервной системе.

Свою лепту в разграничение психики и сознания внесли исследования гипноза, в объяснении которого решающую роль отводят психологическому фактору.

Позже И.М.Сеченов, ссылаясь на изучение времени реакции как процесса, требующего целостности головного мозга, подчеркивал: «Психическая деятельность как всякое земное явление происходит во времени и пространстве».

Немецкий психолог, физиолог, философ В.Вундт (1832-1920), занимаясь физиологией, пришел к программе разработки психологии как самостоятельной науки, независимой от физиологии и философии. В своей первой книге «Материалы к теории чувственного восприятия» (1862), опираясь на факты, относящиеся к деятельности органов чувств и движений, Вундт выдвинул идею создания экспериментальной психологии, план которой был изложен в его «лекциях о душе человека и животных». Организовав в Лейпциге первый специальный психологический институт (1875), он занялся в нем темами, заимствованными у физиологов, изучение ощущений, времени реакций, ассоциаций, психофизики. Приняться за анализ обширной области душевных явлений с помощью приборов и экспериментов было смелым делом. Считается, что психологи по профессии появились лишь после Вундта.

Уникальным предметом психологии, никакой другой дисциплиной не изучаемым, был признан «непосредственный опыт». Главный метод – интроспекция: наблюдение субъекта за процессами в своем сознании. Интроспекция понималась как особая процедура, требующая специальной длительной тренировки.

При обычном самонаблюдении, присущем каждому человеку, свободному дать отчет в том, что он воспринимает, чувствует или думает, крайне трудно отделить восприятие как психический процесс от воспринимаемого реального или представляемого объекта. Считалось, что этот объект дан во внешнем опыте. От

испытуемых же требовалось отвлечься от всего внешнего, с тем чтобы найти исходные элементы внутреннего опыта, добраться до первичной «ткани» сознания, которая мнилась сплетенной из сенсорных (чувственных) «нитей». Когда возникал вопрос о более сложных психических феноменах, где в действие вступали мышление и воля, сразу же обнаруживалась беспомощность вундтовской программы.

Если ощущения можно объяснить в пределах принятых научным, причинным мышлением стандартов (как эффект воздействия стимула на телесный орган), то иначе обстояло дело с волевыми актами. Взамен того, чтобы быть причинно объясненными, они сами были приняты Вундтом за конечную причину процессов сознания и первичную духовную силу. Тем самым бывшей естествоиспытатель Вундт стал сторонником волюнтаризма (от лат. – «волюнтас» - воля) – философии, считающей волю высшим принципом бытия.

Не меньшие просчеты обнаружились, когда ученики Вундта занялись процессами мышления. Один из них, О.Кюльпе (1862-1915), переехав в город Вюрцбург, создал там собственную школу. По-прежнему предметом психологии считалось содержание сознания, а методом – интроспекция. Испытуемым предписывалось решать умственные задачи, наблюдая за происходящим при этом в сознании.

Но самая изощренная интроспекция не могла найти тех чувственных элементов, из которых, по прогнозу Вундта, должна состоять «материя» сознания. Вундт пытался спасти свою программу замечанием, что умственные действия в принципе неподвластны эксперименту и потому должны изучаться по памятникам культуры, языку, мифу, искусству и др.

Так возрождались версии о «двух психологиях»: экспериментальной, родственной по своему методу естественным наукам, и другой психологии, которая взамен этого метода интерпретирует проявления человеческого духа. Эта версия получила поддержку у сторонника другого варианта «двух психологий» философа В.Дильтея. Он отделил изучение связей психических явлений с телесной жизнью организма от их связей с историей культурных ценностей. Первую психологию он называл объяснительной, вторую понимающей.

Экспериментальный метод утверждается в психологии на рубеже 20 века повсеместно, во всех ее отраслях. Он прилагается к различным объектам и для решения различных задач. Эксперимент начинает определять характер психологической науки в целом.

## **55. Направления зарубежной психологии: гештальтпсихология, бихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология**

Гештальтпсихология зародилась в Германии и получила признание в Европе. Ее создали – Макс Вертгеймер (1880-1943), Курт Коффка (1816 – 1841), Вольфганг Келер (1887 – 1967). Гештальтпсихологии утверждали, что существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связанных потом вместе, а, напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого. И.Рубин изучил феномен «фигуры и фона».

Бихевиоризм (от англ. – поведение) – течение, возникшее в начале 20 века, утверждающее в качестве предмета психологии поведение. Основатель бихевиоризма – американский психолог Джон Уотсон (1878 – 1958). С точки зрения бихевиоризма предметом психологии как науки может быть только то, что доступно внешнему наблюдению, т.е. факты поведения. В качестве принципа научного подхода бихевиоризм признает принцип детерминизма – причинно-следственное объяснение событий, явлений.

Психоанализ. Основоположителем психоанализа является австрийский врач-психоневролог Зигмунд Фрейд (1856 – 1939). Психоанализ основывается на идее о том, что поведение человека определяется не только и не столько его сознанием, сколько бессознательным, к которому относятся те желания, влечения, переживания, в которых человек не может себе признаться и которые поэтому либо не допускаются до сознания, либо вытесняются из него, как бы исчезают, забываются, но в реальности остаются в психической жизни человека и стремятся к реализации, побуждения человека к тем или иным поступкам. Психика человека состоит из трех элементов: Ид («Оно» - бессознательное); Эго («Я» - сознание); Суперэго («Сверх – я» - сверхсознание).

Фрейд утверждал, что бессознательное играет определенную роль в поведении человека. Этот слой человеческой психики функционирует на основе природных инстинктов, «первичных влечений». Наиболее яркими представителями психоанализа являются Карл Густав Юнг, Альфред Адлер, Эрик Эриксон, Карен Хорни, Эрих Фромм.

Гуманистическая психология возникла в 60-е годы 20 века. Ее основоположником – Абрахам Маслоу (1908 – 1970). Под гуманизмом подразумевается определенный тип мировоззрения, утверждающий самоценность человеческого бытия, стимулирующий возможности его самореализации.

Основные положения гуманистической психологии: жизнь есть то, что мы делаем из нее сами, каждому из нас брошен вызов, все мы стоим перед задачей наполнить нашу жизнь смыслом в этом абсурдном мире, люди – мыслящие существа, решающие и свободно выбирающие свои действия.

## **56. Бихевиоризм**

Бихевиоризм, определивший облик американской психологии 19 века, радикально преобразовал всю систему представлений о психике. Его кредо выражала формула, согласно которой предметом психологии является поведение, а не сознание (отсюда и название – от англ. «бихевиор» - поведение). Поскольку тогда было принято ставить знак равенства между психикой и сознанием, возникла версия, будто, устраняя сознание, бихевиоризм тем самым ликвидирует психику.

Истинный смысл событий, связанных с возникновением и стремительным развитием бихевиористского движения, был иным и заключался не в аннигиляции психики, а в изменении понятия о ней.

Одним из пионеров бихевиористского движения был Эдвард Торндайк (1874-1949). Сам он называл себя не бихевиористом, а «коннекционистом» (от англ. «коннексия» - связь). Работы Торндайка открыли первую главу в летописи бихевиоризма.

Свои выводы Торндайк изложил в 1898 г. в докторской диссертации «Интеллект животных. Экспериментальное исследование ассоциативных процессов у животных». Торндайк существенно расширил область психологии. Он показал, что она простирается далеко за пределы сознания. Раньше предполагалось, что психолога за этими пределами могут интересовать только бессознательные явления, скрытые в «тайниках души». Торндайк решительно изменил ориентацию.

Сферой психологии оказывалось взаимодействие между организмом и средой. Прежняя психология утверждала, что в связи образуются между феноменами сознания. Она называла их ассоциациями. Прежняя физиология утверждала, что связи образуются между раздражением рецепторов и ответным движением мышц. Они назывались рефлексам.

По Торндайку, коннексия – связь между реакцией и ситуацией. Очевидно, что это новый элемент. Говоря языком последующей психологии, коннексия – элемент поведения. Работы Торндайка не имели бы для психологии пионерского значения, если бы не открывали новые, собственно психологических закономерностей. Но не менее отчетливо выступает у него ограниченность бихевиористских схем в плане объяснения человеческого поведения. Теоретическим лидером бихевиоризма стал Джон Браудус Уотсон (1878-1958). Его научная биография поучительна в том плане, что показывает, как в становлении отдельного исследователя отражаются влияния, определившие развитие основных идей направления в целом.

После защиты диссертации по психологии в университете Чикаго Уотсон стал профессором университета, где заведовал кафедрой и лабораторией экспериментальной психологии. В 1913 г. он публикует статью «Психология с точки зрения бихевиориста», оцениваемую как манифест нового направления. Вслед за тем он публикует книгу «Поведение: введение в сравнительную психологию», в которой впервые в истории психологии был решительно опровергнут постулат о том, что предметом этой науки является сознание.

Девизом бихевиоризма стало понятие о поведении как объективно наблюдаемой системе реакций организма на внешние и внутренние стимулы. Это понятие зародилось в русской науке в трудах И.М.Сеченова, И.П.Павлова и В.М.Бехтерева.

Всеми реакциями, как интеллектуальными, так и эмоциональными, можно, по мнению Уотсона, управлять. Психическое развитие сводится к учению, т.е. к любому приобретению знаний, умений, навыков – не только специально формируемых, но и возникающих стихийно.

Среди сподвижников Уотсона выделялись крупные экспериментаторы У.Хантер (1886-1954) и К.Лешли (1890-1958).

## 57. Необихевиоризм

Возглавили это движение американские психологи Э.Толмен и Халд.

Эдвард Толмен (1886-1959) свои основные идеи изложил в книге «Целевое поведение у животных и человека» (1932). Экспериментальную работу он вел в основном на животных (белых крысах), считая, что законы поведения являются общими для всех живых существ, а наиболее четко и досконально могут быть прослежены на более элементарных уровнях поведения.

Подобно своим предшественникам, «классическим бихевиористам», Толмен отстаивал положение, что исследование поведения должно вестись строго объективным методом, без всяких произвольных допущений о недоступном этому методу внутреннем мире сознания. Однако, Толмен возражал против того, чтобы ограничиваться в анализе поведения только формулой «стимул – реакция» и игнорировать факторы, которые играют незаметную роль в промежутке между ними. Эти факторы он назвал «промежуточными переменными».

Раньше считалось, что эти факторы являются чисто открытыми только для индивидуального субъекта, способного наблюдать за своим сознанием. Толмен доказывал, что и внутренние процессы можно «вывести наружу» и придать их исследованию такую же точность, как исследованию любых физических вещей. Для этого поведение следует рассматривать не как цепочку отдельных реакций, а с точки зрения его целостной организации. Такое целостное поведение Толмен описывал как систему, связанную со своим окружением сетью познавательных отношений. Организм ориентируется в ситуациях, к которым приспосабливается, благодаря тому, что выделяет определенные признаки, позволяющие различать, «что ведет к чему». Он не просто сталкивается со средой, а как бы идет навстречу ей со своими ожиданиями, строя гипотезы и даже проявляя изобретательность в поисках оптимального выхода из проблемной ситуации.

В отличие от других бихевиористов, Толмен настаивал на том, что поведение не сводится к выработке двигательных навыков. По его экспериментальным данным, организм, постепенно осваивая обстановку, строит познавательную («когнитивную») карту того пути, которому нужно следовать для решения задачи.

Теория Толмена побудила пересмотреть прежние взгляды бихевиористов на факторы, которые регулируют адаптацию организма к среде.

Кларк Халд (1883-1953) стремился придать психологической теории стройность и тонность, свойственные физико-математическим наукам. Исходя из этого он считал, что в психологии следует выдвинуть несколько общих теорем, подвергнуть их экспериментальной проверке и в случае, если они опытом не подтвердятся. Преобразовать их в более адекватные положения. Такой подход получил название гипотетико-дедуктивного метода.

Халд опирался в основном на учение И.П.Павлова об условных рефлексах, считая, что важнейшую роль при использовании этого понятия следует придать силе навыка. Для того чтобы эта сила проявилась, необходимы определенные физиологические потребности. Из всех факторов решающее влияние на силу навыка оказывает редукция потребности. Чем чаще она редуцируется, тем более сила навыка. Величина редукции потребности определяется количеством и качеством подкреплений. Халд полагал, что можно строго научно объяснить поведение организма без обращения к психическим образам, понятием и другим интеллектуальным компонентам. По его мнению, для различения объектов достаточно такого образования, как потребность. Если в одном из коридоров лабиринта животное может найти пищу, а в другом – воду, то характер его движений однозначно определяется потребностью и больше ничем.

### **58. Оперантный бихевиоризм**

Новый импульс развитию бихевиоризма дала теория Б.Ф.Скиннера, разработавшего концепцию «оперантного бихевиоризма».

Берхауз Фредерик Скиннер (1904-1990) окончил Гарвардский университет, защитив в 1931 году докторскую диссертацию. В течении последующих пяти лет Скиннер работал в Гарвардской медицинской школе, занимаясь исследованием нервной системы животных. Большое влияние на его научные интересы оказали исследования Уотсона и работы Павлова по формированию и изучению условных рефлексов. После нескольких лет работы в Миннесотском университете и в университете Индианы Скиннер становится профессором Гарвардского университета, где оставался до конца жизни.

Стремясь переработать классический бихевиоризм, Скиннер исходил, прежде всего, из необходимости систематического подхода к пониманию человеческого поведения. Он считал необходимым исключить из исследования все фикции, к которым прибегают психологи для объяснения вещей, причин которых они не знают. К таким фикциям Скиннер относил многие понятия психологии личности (автономии, свободы, творчества). ФС его очки зрения, невозможно говорить о реальной свободе человека, так как он никогда сам не управляет своим поведением, которое детерминировано внешней средой.

Одной из центральных идей Скиннера является стремление понять причины поведения и научиться им управлять. В этом отношении он полностью разделял разработанные Торндайком и Уотсоном взгляды на социогенетическую природу психического развития, т.е. исходил из того, что развитие есть научение, которое обуславливается внешними стимулами. От констатации Скиннер переходит к разработке методов целенаправленного обучения и управления поведением. А потому в психологию он вошел в первую очередь как теоретик обучения, разработавший различные программы обучения и коррекции поведения.

Исходя их представления о том, что не только умения, но и знания представляют собой вариации поведения, Скиннер разрабатывает его особый вид – оперантное поведение. В принципе он исходил из того, что психика человека основана на рефлексах разного рода и разной степени сложности. Большое значение имеет тот факт, что обучение при оперантном обуславливании идет быстрее и проще. Это связано с тем, что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия (ведь оно разложено на составляющие, реализуемые в заданной последовательности). Фактически происходит экстерниоризация, «вынесение вовне» не только исполнения, но и ориентировки и контроля за действием. Что особенно важно, такой подход возможен при обучении не только определенным навыкам, но и знаниям.

Разработанный Скиннером метод программированного обучения давал возможность оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как давали возможность учителю проконтролировать и, в случае необходимости, исправить процесс решения задачи, мгновенно замечая ошибку учащегося.

Подход Скиннера дал реальную возможность корректировать и направлять процесс обучения, процесс формирования новых форм поведения. Он оказал огромное влияние на психологию. В современной американской науке Скиннер является одним из наиболее влиятельных авторитетов, превзойдя по количеству цитирования и сторонников даже Фрейда. При том наибольшее влияние его теория оперативного поведения оказала на практику, дав возможность пересмотреть процесс научения и разработать новые подходы к обучению и новые программы.

### **59. Социальный бихевиоризм**

Бихевиористы изучали процессы обучения и социализации детей, приобретения или социального опыта и норм поведения того круга, к которому они принадлежат.

Американский ученый Джорж Мид (1863-1931), работавший в Чикагском университете, попытался учесть своеобразие обусловленности человеческого поведения в своей концепции, названной социальным бихевиоризмом.

Исследования этапов вхождения ребенка в мир взрослых привели Д.Мида к мысли о том, что личность ребенка формируется в процессе его взаимодействия с другими. При этом в общении с разными людьми ребенок играет разные «роли». Таким образом, его личность является как бы объединением различных ролей, которые он на себя принимает. Большое значение как в формировании, так и в осознании этих ролей имеет игра, в которой дети впервые учатся принимать на себя различные роли и соблюдать определенные правила.

Теория Мида называется также и теорией ожидания, так как, по его мнению, дети проигрывают свои роли в зависимости от ожиданий взрослого. Именно в зависимости от ожиданий и от прошлого опыта (наблюдения за

родителями, знакомыми) дети по-разному играют одни и те же роли. Так, роль ученика ребенок, от которого родители ожидают только отличных отметок, играет по-другому, чем ребенок, которого «сдали» в школу только потому, что это надо и чтобы он хотя бы полдня не путался дома под ногами.

Мид различает игры сюжетные и игры с правилами. Сюжетные игры учат детей принимать и играть различные роли, изменять их по ходу игры, как это потом придется делать в жизни. До начала этих игр дети знают только одну роль – ребенка в своей семье. Теперь они учатся быть и мамой, и летчиком, и поваром, и учеником. Игры с правилами помогают детям развивать произвольность поведения, овладевать теми нормами, которые приняты в обществе, так как в этих играх существует, как пишет Мид, «обобщенный другой», т.е. правило, которое дети должны выполнять. Понятие «обобщенный другой» было введено Мидом для того, чтобы объяснить, почему дети выполняют правила в игре, но не могут еще их выполнить в реальной жизни. С его точки зрения, в игре правило является как бы еще одним обобщенным партнером, который со стороны следит за деятельностью детей, не позволяя им отклониться от нормы.

Большой интерес представляют и исследования асоциального (агрессивного) и просоциального поведения, предпринятые психологами этого направления. Так, Д.Доллард разработал теорию фрустрации (фрустрации – дезорганизация поведения, вызванная невозможностью справиться с трудностями). Теория Долларда утверждает, что сдерживание слабых проявлений агрессивности (которые явились результатом прошедших фрустраций) может привести к их сложению и создать очень мощную агрессивность. Согласно этому мнению возможно, что все фрустрации, которые переживаются в детском возрасте, могут привести к агрессивности в зрелом возрасте. В настоящее время это широко распространенное мнение считается спорным.

Большое значение имеют и работы Ф.Петермана, А.Бандуры и других ученых, посвященные коррекции отклоняющегося поведения.

Исследования процесса социализации детей привели бихевиористов и к открытию таких важных феноменов, как конформизм и негативизм. Необходимо отметить, что исследования ученых этой школы открыли многие законы и механизмы обучения и тем самым способствовали оптимизации процесса обучения и воспитания детей.

## **60. Гештальтпсихология**

Новая научная школа, выступившая под названием гештальтпсихология (от нем. Гештальт – форма, структура, образ), появилась в Германии.

Ядро образовал триумвират, в который входили Макс Вертгеймер (1880-1943), Вольфганг Келер (1887-1967) и Курт Коффка (1886-1941). Они встретились в 1910 году, во Франкфурте-на-Майне в Психологическом институте, где Вертгеймер искал экспериментально ответ на вопрос о том, как строится образ восприятия видимых движений. В этих дискуссиях зарождались идеи нового направления психологических исследований.

Вертгеймер видел смысл своих опытов в том, что они опровергали господствующую психологическую доктрину: в составе сознания обнаруживались целостные образы, неразложимые на сенсорные первоэлементы.

Ставя опыты, касающиеся частного вопроса, будущие гештальтисты ощущали как сверхзадачу необходимость преобразования психологии. Они занялись этой наукой, будучи воодушевлены ее экспериментальными достижениями. Они и сами прошли хорошую экспериментальную выучку (Вертгеймер – в Вюрцбурге у Кюльпе, Келер и Коффка у Штумпфа в Берлине).

Залсуживает внимания факт одновременного возникновения гештальтизма и бихевиоризма. Вертгеймер и Уотсон выступили с идеей реформы психологии одновременно в условиях нарастающей неудовлетворенности в условиях нарастающей неудовлетворенности господствовавшими воззрениями на предмет, проблемы, объяснительные принципы психологии.

Остро чувствовалась необходимость ее обновления. Продуктом коренных сдвигов в психологическом познании явились и бихевиоризм, и гештальтизм. Их одновременное появление – показатель того, что они возникли как различные варианты ответа на запросы логики развития психологических идей. Оба направления были реакцией на сложившиеся научные стереотипы и протестом против них.

Гештальтисты отказались от дополнительных элементов (или актов), которые извне упорядочивают сенсорный состав сознания, придавая ему структуру, форму, гештальт, и утвердили постулат о том, что структурность изначально присуща самому этому составу.

Сведения об идейной генеалогии школы (и ее отдельных приверженцев) проливают свет на ее функцию и прогрессе познания. Гештальтисты были преемниками европейского функционализма, подобно тому, как Бихевиористы являлись преемниками американского функционализма.

Гештальтисты усматривали главную задачу в том, чтобы дать новую интерпретацию фатам сознания как единственной психической реальности. Гештальтистская критика «атомизма» в психологии являлась предпосылкой переориентации эксперимента с целью выявления в сознании образных структур, или целостностей.

И Бихевиористы, и гештальтисты надеялись создать новую психологию по типу науки о природе. Но для бихевиористов моделью служила биология, для гештальтистов – физика. Понятие о гештальте не считалось, так образом, уникально-психологическим, приложимым лишь к области сознания. Оно было предвестником общего системного подхода ко всем явлениям бытия. Зарождался новый взгляд на соотношение части и целого, внешнего и внутреннего, причины и цели.

Многие представители этого направления уделяли значительное внимание проблеме психического развития ребенка, так как в исследовании развития психических функций видели доказательства правильности своей теории.

Ведущим психическим процессом, который фактически определяет уровень развития психики ребенка, с точки зрения гештальтистов, является восприятие. Именно от того, как воспринимает ребенок мир, доказывали эти учение, зависит его поведение и понимание ситуации.

### **61. Теория «поля» Курта Левина**

Теория немецкого психолога Курта Левина (1890-1947) сложилась под влиянием успехов точных наук – физики, математики. Заинтересовавшись в университете психологией, Левин пытался и в эту науку внести точность и строгость эксперимента, сделав ее объективной и экспериментальной. Получив приглашение преподавать психологию в Психологическом институте Берлинского университета, он сближается с Коффкой, Келлером и Вергеймером, основателями гештальтпсихологии. Близость их позиций связана как с общими взглядами на природу психического, так и с попытками в качестве объективной основы экспериментальной психологии выбрать физическую науку. Левин сосредоточивается на изучении личности человека.

Свою теорию личности Левин разрабатывал в русле гештальтпсихологии, дав ей название «теория психологического поля». Он исходил из того, что личность живет и развивается в психологическом поле окружающих ее предметов, каждый из которых имеет определенный заряд (валентность).

Эксперименты Левина доказывали, что для каждого человека эта валентность имеет свой знак, хотя в то же время существуют такие предметы, которые для всех имеют одинаково притягательную и отталкивающую силу. Воздействуя на человека, предметы вызывают в нем потребности, которые Левин рассматривал как своего рода энергетические заряды, вызывающие напряжение человека. В этом состоянии человек стремится к разрядке, т.е. удовлетворению потребности.

Левин различал два рода потребностей – биологические и социальные. Левин приходит к мнению, что не только неврозы, но и особенности когнитивных процессов (как феномены, как сохранение, забывание) связаны с разрядкой или напряжением потребностей.

Исследования Левина доказывали, что не только существующая в данный момент ситуация, но и ее превосхищение, предметы, существующие только в сознании человека, могут определять его деятельность. Наличие таких идеальных мотивов поведения дает возможность человеку преодолеть непосредственное влияние поля, окружающих предметов. Такое поведение он называл волевым, а в отличие от полевого, которое возникает под влиянием непосредственного сиюминутного окружения.

Свои теоретические взгляды Левин изложил в книгах «Динамическая теория личности» (1935) и «Принципы топологической психологии» (1936). Эти книги вышли в США, где у Левина сложилась новая исследовательская программа, отразившая актуальные социальные запросы.

От анализа мотивации поведения индивида, одиноко перемещающегося в своем психологическом пространстве, Левин переходит к исследованию группы, перенос на это новый объект свои прежние схемы. Он становится инициатором разработки направления, названного «групповой динамикой». Теперь уже группа трактуется как динамическое целое, как особая система, компоненты которой (взводящие в группу индивиды) сплываются под действием различных сил.

Группа может быть охарактеризована как «динамическое целое». Это означает, что изменения в состоянии одной части изменяют состояния любой другой. Степень взаимозависимости членов группы варьируется от несвязанной массы к компактному единству.

В США Левин занимался и проблемами групповой дифференциации, типологией стилей общения. Ему принадлежит описание наиболее распространенных стилей общения (демократический, авторитарный, попустительский), а также исследование условий, способствующих выделению в группах лидеров, звезд и отверженных. Эти исследования Левина явились основой целого направления в социальной психологии. Таким образом, К.Левин стал создателем новых областей, как в психологии личности, так и в социальной психологии.

### **62. Генетическая психология Жана Пиаже**

Швейцарский психолог Жан Пиаже (1896-1980) – один из наиболее известных ученых, чьи работы составляли составили важный этап в развитии генетической психологии. Научные интересы Пиаже еще с юности были сосредоточены на биологии и математике.

После окончания университета Пиаже едет в Цюрих, где знакомится с исследованиями К.Юнга и с техникой психоанализа. Этот опыт был ему необходим, так как он стремился соединить строго экспериментальный, лабораторный метод, свойственный биологическим исследованиям, с более информативным и свободным методом беседы, принятым в психоанализе.

Разработке такого нового метода, который он собирался применить для изучения мышления детей, Пиаже посвятил несколько лет. Этот метод получил название метода клинической беседы.

В 1949-1951 гг Пиаже создает своей основной труд «Введение в генетическую эпистемологию», а в 1955 году возглавляет созданный по его инициативе Международный центр по генетической эпистемологии в составе Женского университета. В должности директора этого центра Пиаже состоял до конца жизни.

Свою теорию детского мышления Пиаже строил на основе логики и биологии. Он исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. Пиаже приходит к выводу, что этапы психического развития – это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. Основой этой схемы как раз и является логическое мышление.



Пиаже говорил, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. При этом адаптация является не пассивным процессом, а активным взаимодействием организма со средой. Эта активность – необходимое условие развития, так как схема не дается в готовом виде при рождении, нет ее и в окружающем мире. Схема вырабатывается только в процессе активного взаимодействия со средой, или, как писал Пиаже, «схемы нет ни в субъекте, ни в объекте, она является результатом активного взаимодействия с объектом».

Процесс адаптации и формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом ребенок использует два механизма ее построения: ассимиляцию и аккомодацию. При ассимиляции построенная схема жестка, она не изменяется при изменении ситуации, наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки уже имеющиеся схемы.

Исследование этапов развития мышления и у самого Пиаже происходило постепенно. Так, в 20-е годы, он исходя из связи между мышлением и речью построил свои исследования развития мышления через изучение развития речи детей.

Второй этап исследований Пиаже, начавшийся в 30-50 годы, был связан с исследованием операциональной стороны мышления. Он разрабатывает специальные эксперименты. Фактически Пиаже был единственным исследователем, уделявшим внимание этой проблеме, так как Выготский, Штерн, Бюлер и другие исследователи, в основном не процесс мышления, а продукты мыслительной деятельности.

В этот период Пиаже приходит к выводу, что психическое развитие связано с интериоризацией, так как первые мыслительные операции – внешние, сенсомоторные – впоследствии переходят во внутренний план, превращаясь в логические, собственно мыслительные. Пиаже также открывает главное свойство этих операций – их обратимость. Характеризуя понятие обратимости, он приводит в качестве примера арифметические действия – сложение и вычитание умножение и деление, которые могут быть прочитаны как слева направо, так и справа налево, т.е. они обратимы.

### **63. Психиатрия**

Австрийский психолог и психиатр Зигмунд Фрейд (1856-1939) является одним из тех ученых, кто во многом повлиял на все дальнейшее развитие современной психологии.

Ни одно психологическое направление не приобрело столь широкую известность за пределами этой науки, как фрейдизм. Это объясняется влиянием его идей на искусство, литературу, медицину, антропологию и другие области науки, связанные с человеком.

З.Фрейд назвал свое учение психоанализом по имени метода, разработанного им для диагностики и лечения неврозов. Второе название – глубинная психология – это направление получило по своему предмету исследования, так как концентрировало свое внимание на изучение глубинных структур психики.

В годы учебы в Веском университете Фрейд работал в физиологической лаборатории доктора Э.Крюке. Эта работа во многом определила уверенность Фрейда в роли биологических основ психики, его внимание к сексуальным и физиологическим параметрам, определяющим бессознательные мотивы человека. Впервые Фрейд заговорил о психоанализе в 1896 году, а через год он начал проводить систематические самонаблюдения, которые фиксировал в дневниках до конца жизни. В 1900 году появилась его книга «Толкование сновидений», в которой он впервые опубликовал важнейшие положения своей концепции, дополненные в следующей книге «Психопатология обыденной жизни».

Изучение роли сексуальных переживаний и детских психических травм в формировании характера дало толчок развитию новых направлений исследований, в частности сексологии. В качестве силы, движущей душевную жизнь, Фрейд выдвинул могучее сексуальное начало – либидо. Мысль о том, что странности в поведении могут иметь сексуальные основания, возникла у неврологов до Фрейда. Об этом он услышал, будучи в Париже, от Шарко. Но признать роль полового влечения в неврозе еще не значило отказаться от физиологического объяснения. Фрейд вслед за Брейером считал поначалу, что все дело в нарушении баланса нервной энергии.

Фрейд считал, что психика состоит из трех слоев – сознательного, предсознательного и бессознательного, - в которых и располагаются основные структуры личности. Содержание бессознательно, по мнению Фрейда, недоступно осознанию практически ни при каких условиях. Содержание предсознательного слоя может быть осознано человеком, хотя это и требует от него значительных усилий. В бессознательном слое располагается одна из структур личности - Ид, которая фактически является энергетической основой личности. В Ид содержатся врожденные бессознательные инстинкты. Существуют два основных врожденных бессознательных инстинкта – инстинкт жизни и инстинкт смерти. С точки зрения Фрейда, инстинкты являются каналами, по которым проходит энергия, формирующая нашу деятельность. Либидо, о котором так много писали и сам Фрейд и его ученики, и является той специфической энергией, которая связана с инстинктом жизни. Энергия, связанной с инстинктом смерти и агрессии, Фрейд не дал собственного имени. Она также считал, что содержание бессознательного постоянно расширяется, так как те стремления и желания, которые человек не смог по тем или иным причинам реализовать в своей деятельности, вытесняются им в бессознательное.

Вторая структура личности – Эго, по мнению Фрейда, также является врожденной и располагается как в сознательном слое, так и в предсознании. Таким образом, мы всегда можем осознать свое Я. Если содержание Ид расширяется, то содержание Эго, наоборот, сужается, так как ребенок рождается, по выражению Фрейда, с «Океаническим чувством Я», включая в себя весь окружающий мир. Третья структура личности – СуперЭго – не врожденная. Она формируется в процессе жизни. Это структура, находящаяся над Эго (Сверх Эго) и представляет собой высшие стремления человека, ориентированные на общественно значимые ценности (кем быть, каким быть) и т.п.

#### 64. Аналитическая психология – Карл Густав Юнг

Швейцарский психолог К.Юнг (1875-1961) окончил университет в Цюрихе. Пройдя стажировку у психиатра П.Жане, он открывает собственную психологическую и психиатрическую лабораторию. В это же время он знакомится с первыми работами Фрейда, открывая для себя его теорию. Сближение с Фрейдом оказало решающее влияние на научные взгляды Юнга. Однако вскоре выяснилось, что между ними существуют и значительные разногласия, примирить которые им так и не удалось. Эти разногласия были связаны, прежде всего, с разным подходом к анализу бессознательного. Юнг утверждал, что «не только самое низкое, но и самое высокое в личности может быть бессознательным». Не менее значимыми были и разногласия в толковании сновидений и ассоциаций. Он исследовал не только европейскую, но и индийскую, китайскую, тибетскую культуры, их символику. Это и привело Юнга к одному из важнейших его открытий – открытию коллективного бессознательного.

Юнг считал, что структура личности состоит из трех частей: индивидуального бессознательного, сознания и коллективного бессознательного. Если индивидуальное бессознательное и сознание являются чисто личностными, приобретенными, то коллективное бессознательное – своего рода «память поколений» (или «память предков»), то психологическое наследство, с которым ребенок появляется на свет. Содержание коллективного бессознательного состоит из архетипов, которые являются формами, организующими и канализирующими психологический опыт индивида. Основными архетипами индивидуального бессознательного Юнг считал «Эго», «Персону», «Тень», «Анимус» и «Самость». Причем, «Эго» и «Персона» находятся в основном в сознательных пластах психики индивида, в то время как другие главные архетипы («Тень», «Анимус» (или «Анима») и «Самость») располагаются в индивидуальном бессознательном.

Это является центральным элементом личного сознания, как бы собирая разрозненные данные личного опыта в единое целое, формируя из них целостное и осознанное восприятие собственной личности.

Персона – та часть нашей личности, которую мы показываем миру, каким мы хотим быть в глазах других людей.

Тень является центром личного бессознательного. Как Эго собирает данные о нашем внешнем опыте, так Тень фокусирует, систематизирует те впечатления, которые были вытеснены из сознания. Содержанием Тени являются те стремления, которые отрицаются человеком как несовместимые с его Персоной, с нормами общества.

Анима (у мужчины) или Анимус (у женщины) – это те части души, которые отражают интерсексуальные связи, представления о противоположном поле. На их развитие большое влияние оказывают родители (мать – у мальчика и отец – у девочки).

Самость, с точки зрения Юнга, является центральным архетипом всей личности, а не только ее сознательной и бессознательной части; это «архетип порядка и целостности личности». Ее главное значение в том, что она не противопоставляет разные части души (сознательную и бессознательную) друг другу, но соединяет их так, чтобы они дополняли друг друга. В процессе развития личность обретает все большую целостность и, индивидуализируясь, становится все более свободной в своем выражении и самопознании.

Исходя из структуры души Юнг создает и свою типологию личности, выделяя два типа: экстраверты и интроверты. Интроверты в процессе индивидуализации обращают больше внимания на внутреннюю часть своей души, строят свое поведение исходя из собственных идей, собственных норм и убеждений. Экстраверты, наоборот, больше ориентированы на Персону, на внешнюю часть своей души. Они, в отличие от интровертов, прекрасно ориентируются во внешнем мире и в своей деятельности исходят главным образом из его норм и правил.

#### 65. Индивидуальная психология – Альфред Адлер

А.Адлер (1870-1937) окончил медицинский факультет Венского университета, начав работу как врач-офтальмолог. Однако вскоре его интересы перемещаются в сторону психиатрии и неврологии. В 1902 года Адлер становится одним из первых четырех членов кружка, образовавшегося вокруг создателя нового психологического направления Фрейда. Когда эти расхождения обострились, ему было предложено изложить свои взгляды, что он и сделал в 1911 году. Спустя некоторое время Адлер официально оборвал свои связи с психоанализом, организовав собственную группу, которая получила название Ассоциации индивидуальной психологии.

Адлер отрицал положения Фрейда и Юнга о доминировании индивидуальных бессознательных инстинктов в личности и поведении человека, инстинктов в личности и поведении человека, инстинктов, которые противопоставляют человека обществу и отделяют от него. Не врожденные инстинкты, не врожденные архетипы, а чувство общности с людьми, стимулирующее социальные контакты и ориентацию на других людей, – во та главная сила, которая определяет поведение и жизнь человека, считал Адлер.

Однако было и нечто общее, объединявшее концепции этих трех психологов: все они предполагали, что человек имеет некоторую внутреннюю, присущую ему одну природу, которая оказывает влияние на формирование его личности.

Мысль о целостности и уникальности личности является неоценимым вкладом Адлера в психологию. Не менее важна и введенная им идея о «творческом Я». В отличие от фрейдовского Эго, служащего врожденным инстинктам и потому определяющего путь развития личности в заданном направлении, «Я» Адлера представляет собой индивидуализированную систему, которая может менять направление развития личности, интерпретируя жизненный опыт человека и придавая ему различный смысл. Более того, Я само предпринимает поиски такого опыта, который может облегчить данному человеку осуществление его собственного, уникального стиля жизни.

Теория личности Адлера является хорошо структурированной системой и покоится на нескольких основных положениях, объясняющих многочисленные варианты и пути развития личности. Эти основные положения: 1) фиктивный финализм; 2) стремление к превосходству; 3) чувство неполноценности и компенсации; 4) общественный интерес (чувство общности); 5) стиль жизни; 6) творческое Я.

Идея фиктивного финализма была заимствована Адлером у немецкого философа Ганса Файгингера, который писал, что все люди ориентируются в жизни посредством конструкций или фикций, которые организуют и систематизируют реальность, детерминируя наше поведение. У Файгингера Адлер также почерпнул идею о том, что мотивы человеческих поступков определяются в большей степени надеждами на будущее, а не опытом прошлого. Эта конечная цель может быть фикцией, идеалом, который нельзя реализовать, то нем не менее оказывается вполне реальным стимулом, определяющим устремления человека. Здоровый человек в принципе может освободиться от фиктивных надежд и увидеть жизнь и будущее такими, какие они есть на самом деле. Для невротиков же это оказывается невыполнимым, и разрыв между реальностью и фикцией еще больше усиливает их напряжение.

Адлер подчеркивал, что люди - не пешки, но сознательные целостности, самостоятельно и творчески создающие свою жизнь. Если чувство общности определяет направление жизни, его стиль, то два других врожденных и бессознательных чувства – неполноценности и стремления к превосходству – являются своеобразными носителями энергии, необходимой для развития личности. Оба эти чувства являются позитивными, это стимулы для личностного роста, для самосовершенствования. Теория Адлера явилась своеобразной антитезой фрейдовской концепции человека, оказала огромное влияние на гуманистическую психологию, психотерапию и психологию личности.

## **66. Неофрейдизм – Карен Хорни**

Карен Хорни (1885-1952) получила образование на медицинском факультете Берлинского университета, как и многие последователи Фрейда, она постепенно разочаровывается в ортодоксальном психоанализе и основывает свою ассоциацию, преобразованную позднее в Американский институт психоанализа.

В отличие от Юнга и Адлера, которые подчеркивали, что разошлись с Фрейдом по принципиальным вопросам, Хорни говорила, что она лишь стремится исправить некоторые недостатки его теории.

Хорни приходит к выводу о доминирующем влиянии общества, социального окружения на развитие личности человека. Она доказывала, что развитие не предопределено только врожденными инстинктами, что человек может изменяться и развиваться в течение жизни. Эта возможность опровергает фатальную обреченность на невроз, о которой говорил Фрейд. По мнению Хорни, есть четкая рань между нормой и патологией и потому есть надежда на полное выздоровление даже у невротизированных людей.

Хорни исходила из того, что доминирующим в структуре личности являются не инстинкты агрессии или либидо, а бессознательное чувство беспокойства, которое Хорни называет чувством коренной тревоги.

Хорни считала, что причинами развития тревоги могут быть и отчуждение родителей, и чрезмерная их опека, подавляющая личность, враждебная атмосфера и дискриминация или, наоборот, слишком большое восхищение ребенком.

Хорни выделяет, прежде всего, два вида тревоги: физиологическую и психологическую. Физиологическая тревога связана со стремлением ребенка удовлетворить свои насущные потребности – в еде, питье, комфорте. Со временем, есть мать, и окружающие, о нем заботятся и удовлетворяют его нужды, это беспокойство уходит. В том же случае, если его потребности не удовлетворяются, тревога нарастает, являясь фоном для общей невротизации человека.

Если избавление от физиологической тревоги достигается простым уходом и удовлетворением основных потребностей детей, то преодоление психологической тревоги – более сложный процесс, так как оно связано с развитием адекватного «образа Я». Введение понятия «образа Я» - одно из важнейших открытий Хорни. Она считала, что этот образ состоит из двух частей – знания о себе и отношения к себе. При этом в норме адекватность «образа Я» связана с его когнитивной частью, т.е. со знанием человека о себе самом, которое должно отражать его реальные способности и стремления. Хорни считала, что существует несколько «образов Я» - Я-реальное, Я-идеальное и Я-общественное (глазами других людей).

В идеале эти три «образа Я» должны совпадать между собой: только в этом случае можно говорить о нормальном развитии личности и ее устойчивости к неврозам. В том случае, если Я-идеальное отличается от Я-реального, человек не может к себе хорошо относиться, и это мешает нормальному развитию личности, вызывает напряженность, тревогу, неуверенность в себе, т.е. является основой невротизации. К неврозу ведет и несовпадение Я-реального с Я-общественным (в глазах других людей).

Для того чтобы избавиться от тревоги, человек прибегает к психологической защите, о которой писал еще Фрейд. Однако Хорни пересматривает и это его положение. Фрейд считал, что психологическая защита помогает разрешать внутренние конфликты, возникающие между двумя структурами личности. С точки зрения Хорни, психологическая защита направлена не на преодоление конфликта между обществом и человеком, та как ее задача – привести в соответствие мнение человека о себе и мнение о нем окружающих, т.е. два «образа Я».

Психотерапия, считала Хорни, помогает человеку понять самого себя и сформировать более адекватное представление о себе. Подход Хорни к понятию психологической защиты существенно повлиял на позиции современной психологии.

Это признается большинством исследователей, как и ее роль в развитии социологической школы психоанализа.

## 67. Глубинная психология

Глубинная психология – ряд направлений западной психологии, придающих решающее значение в организации человеческого поведения иррациональным побуждениям, тенденциям, установкам, скрытым за «поверхностью» сознания, в «глубинах» индивида. Наиболее известные направления глубинной психологии – фрейдизм, индивидуальная психология А.Адлера, аналитическая психология К.Юнга, «гормическая» концепция В.Макдугалла, экзистенциальный анализ Л.Бинсвангера, неопрейдизм. Идеи глубинной психологии оказали влияние и на медицину. Отвергнув интроспективное воззрение, отождествившее психику с ее «явленностью» сознанию субъекта, глубинная психология отстаивала версию о том, что главные причины действий человека изначально заложены в его психическом динамическом устройстве, бессознательном по своей сущности. Исходя из марксистского учения, Л.С.Выготский противопоставил как «поверхностной» психологии (изучающей феномены сознания интроспективным методом – методом самонаблюдения), так и глубинная психология «вершинную», изучающую зависимость системы психологических функций (включая аффекты и волю) от исторически изменчивых форм культуры (Культурно-историческая теория).

## 68. Эрих Фром: «Бегство от свободы»

Эрих Фром (1900-1980) окончил Франкфуртский университет. Он был приглашен специализироваться в области психоанализа сначала в Мюнхенский университет, а позднее – в знаменитый Берлинский психоаналитический институт. Спустя некоторое время он перебирается в Нью-Йорк, где занимается частной практикой, параллельно читая лекции в ряде американских университетов.

Фромм считается наиболее социально-ориентированным из всех психоаналитиков, так как для него социальное окружение являлось не просто условием, но важнейшим фактором развития личности. Фромм под средой понимал не только ближайшее окружение человека, его семью и близких, но и то общественное устройство, при котором он живет. Фромм подчеркивал, что наибольшее значение для него имели идеи Маркса и Фрейда, которые он и хотел объединить в своей теории, особенно в ранний период. Если от Фрейда он взял идею о доминирующей роли бессознательно в личности человека, то от Маркса – мысль о значении социальной формации для развития психики, а также идею о развитии отчуждения при капитализме, принимая под этим психологическое отчуждение, отчуждение людей друг от друга.

Фромм пришел к выводу, что движущими силами развития личности являются две врожденные бессознательные потребности, находящиеся в состоянии антагонизма: потребность в укоренении и потребность в индивидуализации. Если потребность в укоренении заставляет человека стремиться к обществу, соотносить себя с другими его членами, стремиться к общей с ними системе ориентиров, идеалов и убеждений, то потребность в индивидуализации, напротив, толкает к изоляции от других, к свободе от давления и требований общества. Эти две потребности являются причиной внутренних противоречий, конфликта мотивов у человека, который всегда тщетно стремится каким-то образом соединить эти противоположные тенденции в своей жизни.

Индивидуализация развивается в ущерб укорененности, о которой человек начинает тосковать, стремясь убежать от обретенной свободы. Это бегство от свободы, характерное для общества, где все друг другу чужие, проявляется не только в желании получить надежную работу, но и в идентификации, скажем, с политическим деятелем, который обещает надежность, стабильность и укорененность. Таким стремлением убежать от свободы, которая оказывается слишком трудной для человека, объяснял Фромм и приход фашизма, свидетелем которого он был в 30-е годы в Германии.

Единственным чувством, которое, по мнению Фромма, помогает человеку примирить эти две противоположные потребности, является любовь в самом широком понимании этого слова. В стремлении к индивидуализации люди обычно стремятся к свободе от других, от обязательств и догм, определяющих их жизнь в обществе. Желание свободы от всех и любой ценой не дает человеку возможности задуматься над тем, зачем ему нужна эта свобода.

Поэтому, обретая ее, он не знает, что с ней делать, и у него возникает желание променять ее опять на укорененность. В то же время есть и другая свобода, «свобода для», т.е. свобода, необходимая нам для осуществления наших намерений. Такая свобода требует освобождения не от всех связей, а только от тех, которые мешают в осуществлении задуманного. Поэтому обретение такой свободы и индивидуальности не тяготит человека, но, наоборот, принимается им с радостью. Именно такая свобода, свобода для жизни с близкими людьми, и рождается в любви. Фромм говорил о необходимости построить на Земле новое общество – «гуманистический идеализм», основанный на любви людей друг к другу.

Работы Фромма заложили основы направления, одно время популярного в западной психологии и получившего название «фрейдомарксизм». Однако главное значение его работ в том, что они, оставаясь в русле основных положений психоанализа, отвечали и на новые, возникшие уже во второй половине 20 века вопросы, соединяя идеи Фрейда и с Адлером, и с гуманистической психологией.

## 69. Психология межличностных отношений: Гарри Спок Салливан

Американский психолог и психиатр Г.С.Салливан (1892-1949), защитив докторскую диссертацию в 1917 году, начал свою карьеру как военный медик в Первой мировой войне. Специализация в области практической психиатрии стимулировала его интерес к теоретической психологии. С 1923 года он является профессором в университетской Мерилендской медицинской школе, в 30-40 годы читает лекции по психиатрии и психологии в

различных университетах. В 1948 году он начинает издание двух журналов - «Журнала биологии и патологии» и «Журнала для изучения интерперсональных процессов».

Свою теорию Салливен назвал «интерперсональной теорией психиатрии». В ее основе лежат три принципа, заимствованные из биологии: принцип коммунального (общественного) существования, принцип функциональной активности и принцип организации. При этом Салливен модифицирует и соединяет в своей концепции два наиболее распространенных в США психологических направлений – психоанализ и бихевиоризм.

Личность человека, по Салливену, является не врожденным качеством, она формируется в процессе общения младенца с окружающими, т.е. «личность – это модель повторяющихся межличностных, интерперсональных отношений». В своем развитии ребенок проходит несколько этапов – от младенчества до юношества, причем на каждом этапе формируется определенная модель. В детстве эта модель формируется на основе совместных со сверстниками игр, в предюношестве – на основе общения с представителями другого пола и т.д. Хотя ребенок не рождается с определенными социальными чувствами, они формируются у него в первые дни жизни, их развитие связано со стремлением человека к разрядке напряжения, создаваемого его потребностями.

Главными, ведущими для всех людей потребностями Салливен считал потребность в нежности и потребность в избегании тревоги. Однако возможности их удовлетворения разные, так как для реализации потребности в ласке существуют определенные динамизмы, помогающие ребенку получать ее от близких. Источники же тревоги настолько многообразны и непредсказуемы, что нельзя полностью исключить возможность неприятных, вызывающих беспокойство событий из жизни человека. Таким образом, эта потребность в избегании тревоги становится ведущей для личности и определяет формирование «Я-системы», лежащей в ее основе.

Говоря о «Я-системе», Салливен выделяет три ее структуры – Я-хорошее; Я-плохое; и не-Я. Стремление к персонификации себя как Я-хорошего и избегание мнений о себе как о Я-плохом являются наиболее важными для личности, так как мнение о себе как о плохом является источником постоянной тревоги. Для защиты своей положительной персонификации человек формирует специальный механизм, который Салливен назвал избирательным вниманием. Этот механизм отсеивает все раздражители, которые могут принести тревогу, изменить мнение человека о себе. Так как основные причины тревоги кроются в общении с другими людьми, то избирательное внимание регулирует не только собственную персонификацию, но и образы других людей.

Исходя из идеи о приоритетном влиянии общения на развитие личности Салливен, естественно, уделял больше внимание изучению характера общения, формированию образов окружающих. Ему принадлежит основополагающее для социальной психологии изучение роли стереотипов в восприятии людьми друг друга.

Теория Салливена явилась одной из первых попыток соединить различные подходы к пониманию закономерностей развития личности. Успешность этого опыта привела к стремлению современных психологов заимствовать наиболее значимые взгляды и открытия из разных психологических школ, расширяя рамки традиционных направлений.

## **70. Эгопсихология: Эрик Эриксон**

Норвежский психоаналитик Эрик Эриксон является основателем концепции, которая получила название «эгопсихология». Согласно этой концепции главной частью структуры личности является не бессознательное Ид, как у З.Фрейда, а ее сознаваемая часть Эго, которая стремится к сохранению своей цельности и индивидуальности. В теории Э.Эриксона (1902-1994) не только пересматривается позиция Фрейда в отношении иерархии структур личности, но и существенно изменяется понимание роли среды, культуры, социального окружения ребенка.

Наиболее существенным моментом «психоисторического» метода Эриксона стало стремление объединить в «психоисторическом контексте» психологию индивида и общества на основе синтеза теоретических представлений и результатов наблюдений.

Утверждая доминирующее значение психических факторов в историческом процессе, Эриксон подчеркивал особую роль личностного начала в жизни. Он полагал, что психическая жизнь людей почти зеркально отражает исторические события, и что их личностные кризисы соответствуют социальным кризисам и характеризуются той же структурой.

Утверждая, что личность вообще, а выдающаяся в особенности, может выступать и выступает в роли своеобразного индикатора исторического процесса, Эриксон подчеркивал, что особая роль в истории, которую играют лидеры, обуславливается способностью этих людей выводить разрешение различных индивидуальных кризисов за пределы собственной личности и умением возлагать преодоление их на все свое поколение.

Эриксон считал, что развитие личности продолжается всю жизнь, а не только первые шесть лет, как полагал Фрейд. Он выделил восемь основных этапов развития идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой.

Первая стадия – до одного года. В это время развитие детерминировано в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т.е. открытости к миру или настороженности, закрытости.

Вторая стадия – от одного года до трех лет. В это время у детей развивается чувство автономности или чувство зависимости от окружающих – вследствие того, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности.

Третья стадия – от трех до шести лет. В это время у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины – в зависимости от того, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка.

Четвертая стадия – от шести до четырнадцати лет. В это время у ребенка развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. В этот период школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации.

Пятая стадия – от четырнадцати до двадцати лет – связана с развитием близких, интимных отношений с окружающими, особенно противоположного пола.

Седьмая стадия – от тридцати пяти до шестидесяти – шестидесяти пяти лет – является одной из важнейших, так как она связана со стремлением человека либо к постоянному развитию, творчеству, либо к покою и стабильности.

Восьмая, последняя, стадия наступает после шестидесяти – шестидесяти пяти лет. В этот период человек пересматривает свою жизнь, подводя итоги прожитым годам.

Эриксон постоянно подчеркивал важность сохранения цельности, непротиворечивости структуры личности, пагубность внутренних конфликтов. Психологи до Эриксона не подвергали сомнению необходимость преодоления чувства неполноценности или вины.

## **71. Теория «дифференциальной психологии» Штерна**

Немецкий психолог Вильям Штерн (1871-1938) получил образование в Берлинском университете. Штерн был одним из первых психологов, поставивших в центр своих исследовательских интересов анализ развития личности ребенка. Изучение целостной личности, закономерностей ее формирования было главной задачей разработанной им теории персонализма. Штерн также уделил внимание этим вопросам, исследуя этапы развития мышления и речи. Однако он стремился исследовать не изолированное развитие отдельных когнитивных процессов, а формирование целостной структуры, персоны ребенка.

Штерн считал, что личность – самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность, обладающая определенной глубиной (сознательным и бессознательным слоями). Он исходил из того, что психическое развитие – саморазвитие, которое направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок. Эта теория получила название теории конвергенции, так как в ней учитывалась роль двух факторов – наследственности и среды – в психическом развитии. Влияние этих двух факторов Штерн анализировал на примере некоторых основных видов деятельности детей, главным образом игры. Он впервые выделил содержание и форму игровой деятельности. Доказывая, что форма является неизменной и связана с врожденными качествами, для упражнения которых и создана игра. В то же время содержание задается средой, помогая ребенку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, Игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов, но и для социализации детей.

Развитие Штерн понимал как рост, дифференциацию и преобразование психических структур. Этот переход к более четкому и адекватному отражению окружающего проходит через несколько этапов, характерных для всех основных психических процессов. Психическое развитие имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению, т.е. к сохранению врожденных особенностей каждого индивида, прежде всего индивидуального темпа развития.

Штерн стал одним из основателей «дифференциальной психологии» и «психологии индивидуальных различий». Он доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая конкретного ребенка. В числе важнейших индивидуальных свойств он как раз и называл индивидуальный темп психического развития, который проявляется и в скорости обучения. Нарушение этого индивидуального темпа может привести к серьезным отклонениям, в том числе к неврозам. Штерн также был одним из инициаторов экспериментального исследования детей, тестирования. В частности, он усовершенствовал способы измерения интеллекта детей, созданные А.Бине, предложив измерять не умственный возраст, а коэффициент умственного развития – IQ.

Большое значение имело исследование Штерном своеобразия аутистического мышления, его сложности и вторичности по отношению к реалистическому, а также анализ роли рисования в психическом развитии детей. Главным здесь является обнаружение роли схемы, помогающей детям перейти от представлений к понятиям. Эта идея Штерна помогла открытию новой формы мышления – наглядно-схематического, или модельного.

## **72. Когнитивная психология**

Процессы передачи информации, управляющей поведением живых систем, происходят в различных формах с момента появления этих систем на Земле. Генетическая информация, определяющая характер наследственности, переходит от одного организма к другому. Животные общаются со средой и между собой посредством первой сигнальной системы (по И.П.Павлову). С появлением человека в недрах создаваемой обществом культуры возникают и развиваются язык и другие знаковые системы. Научно-технический прогресс привел к изобретению информационных машин. Тогда и сложилась наука (ее «отец» - Н.Винер), которая стала рассматривать все формы сигнальной регуляции с единой точки зрения как средства связи и управления в любых системах технических, органических, психологических, социальных. Она была названа кибернетикой (от греч. «кибернетике» - искусство управления). Ею разработаны специальные методы, позволившие создать для компьютеров множество программ по восприятию, запоминанию и переработке информации, а также обмену ею.

Появление информационных машин, способных с огромной быстротой и точностью выполнять операции, считавшиеся уникальным преимуществом человеческого мозга, оказало существенное влияние и на психологию. Возникли дискуссии относительно того, не является ли работа компьютера подобием работы человеческого мозга, а тем самым и его умственной организации. Ведь информация, перерабатываемая компьютером, может

рассматриваться как знание. А в запечатлении, хранении и преобразовании знания состоит важнейшая ипостась психической активности. Образ компьютера («компьютерная метафора») изменил научное видение этой активности. В результате произошли коренные изменения в американской психологии, где десятилетиями господствовал бихевиоризм.

Бихевиоризм, как отмечалось, притяжал на строгую объективность своих теорий и методов. Считалось, что психология может быть точной наукой, подобной физике, пока она ограничивается объективно наблюдаемым внешним поведением организма. Отвергалось любое обращение к тому, что, говоря языком И.М.Сеченова, «нашептывает обманчивый голос самосознания» (интроспекции), любые показания субъекта о своих переживаниях. Признавались фактами науки только те, которые можно измерить в сантиметрах, граммах и секундах.

Предмет, достойный имени научной психологии, двоилен к отношению «стимул – реакция». В то же время в необихевиоризме сложилось представление о том, что в промежутке между этими двумя главными переменными действуют и другие переменные. Толмен назвал их «промежуточными». Одна из промежуточных переменных была названа «когнитивной картой», создавая и используя которую организм ориентируется в проблемной ситуации. Это подрывало главный постулат бихевиоризма. Сокрушительный удар по нему нанесло возникшее в середине 20 века, под впечатлением компьютерной революции, новое направление, названное «когнитивной психологией» (о лат. «когнитио» - знание, познание). Во главу угла когнитивная психология поставила изучение зависимости поведения субъекта от внутренних, познавательных (информационных) вопросов и структур (схем, «сценариев»), сквозь призму которых он воспринимает свое жизненное пространство и действует в нем. То, в чем классический бихевиоризм отказывал человеку (восприятие, запоминание, внутреннее преобразование информации), оказалось делом объективно, (независимо от человека) работающего компьютера. В свете этого рухнуло представление о том, что извне незримые познавательные (когнитивные процессы недоступны объективному, строго научному исследованию.

### 73. Гуманистическая психология

Гуманистическая психология, появившаяся как направление, альтернативное психологическим школам середины века, прежде всего бихевиоризму и психоанализу, сформировала собственную концепцию личности и ее развития.

Центром этого направления стали США, а лидирующими фигурами – К.Роджерс, Р.Мэй, А.Маслоу, Г.Олпорт. Американская психология, отмечал Олпорт, имеет мало собственных оригинальных теорий. Но она сослужила большую службу тем, что способствовала распространению и уточнению тех научных вкладов, которые были сделаны Павловым, Бине, Фрейдом, Роршахом и др.

В качестве конкретно-научной дисциплины психология решает собственные теоретические и практические задачи, в контексте которых и следует рассматривать обстоятельства зарождения новой психологической школы.

Каждое новое направление в науке определяет свою программу через противопоставление установкам уже утвердившихся школ. В данном случае гуманистическая психология усматривала не полноценность других психологических направлений в том, что они избегали конфронтации с действительностью в том виде, как ее переживает человек, игнорировали такие конституирующие признаки личности, как ее целостность, единство, неповторимость. В результате картина личности предстает фрагментарной и конструируется либо как «система реакций» (Скиннер), либо как набор «измерений» (Гольффорд), агентов типа Я, Оно и Сверх-Я (Фрейд), ролевых стереотипов. Кроме того, личность лишается своей важнейшей характеристики – свободы воли – и выступает только как нечто определяемое извне: раздражителями, силами «поля», бессознательными стремлениями, ролевым и предписаниями. Ее собственные стремления сводятся к попыткам разрядить (редуцировать) внутреннее напряжение, достичь уравновешенности со средой; ее сознание и самосознание либо полностью игнорируются, либо рассматриваются как маскировка «грохотов бессознательного».

Гуманистическая психология выступила с призывом понять человеческое сосуществование во всей его непосредственности на уровне, лежащем ниже той пропасти между субъектом и объектом, которая была создана философией и наукой нового времени. В результате, утверждают психологи-гуманисты, по одну сторону этой пропасти оказался субъект, сведенный к «рацио», к способности оперировать абстрактными понятиями, по другую – объект, данный в этих понятиях. Исчез человек во всей полноте его существования, исчез и мир, каким он дан в переживаниях человека. С воззрениями «бихевиоральных» наук на личность как на объект, не отличающийся ни по природе, ни по познаваемости от других объектов мира вещей, животных, механизмов, коррелирует и психологическая «технология»: разного рода манипуляции, касающиеся обучения и устранения аномалий в поведении.

Основатель гуманистической психологии Г.Олпорт (1897-1967) рассматривал создаваемую им концепцию личности как альтернативную механицизму поведенческого подхода к биологическому, инстинктивному подходу психоаналитиков. Олпорт возражал и против переноса фактов, связанных с большими людьми, невротиками, на психику здорового человека. Одним из главных постулатов теории Олпорта было положение о том, что личность является открытой и саморазвивающейся. Человек, прежде всего социальное существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. Олпорт утверждал, что общение личности и общества является не стремлением к уравновешиванию со средой, но взаимообщением, взаимодействием. Олпорт одним из первых заговорил об уникальности каждого человека.

А.Маслоу рассматривал систему потребностей личности, ее мотивацию на достижение самореализации и самоутверждение. Ученый был ориентирован не на патологическую личность (как ранее), а на личность

успешную, актуализированную. Согласно классификации Маслоу можно выделить пять групп потребностей, расположенных в виде пирамиды:

- 1) физиологические потребности (потребности в еде, воде, убежище, отдыхе и сексуальные потребности) – лежат в основании пирамиды;
- 2) потребности в надежности (в защите от физических и психологических опасностей, уверенность в удовлетворении в будущем физиологических потребностей);
- 3) социальные потребности (потребности в понимании, причастности к какой-либо группе, привязанности и поддержке);
- 4) социальные потребности (потребности в понимании, причастности к какой-либо группе, привязанности и поддержке);
- 5) статусные потребности (потребность в уважении, самоуважении, личных достижениях, компетентности, признании);
- б) потребности самовыражения (потребность в реализации своих потенциальных возможностей и росте как личности) – находятся на вершине пирамиды.

Расположение потребностей в виде пирамиды показывает, что потребности высшего уровня возникают после удовлетворения потребностей более низкого ряда. Однако позже было показано, что достижение потребностей высшего уровня не обязательно идет через удовлетворение низших уровней. Так, высоконравственный человек остается честным, даже будучи «на мели».

#### **74. Направления отечественной психологии: учение И.М.Сеченова, И.П.Павлова, В.М.Бехтерева о рефлекторной природе психики; культурно-историческая теория человеческой психики Л.С.Выготского**

Одним из основоположников научной психологии в России является Иван Михайлович Сеченов (1829-1905). В своей работе «Рефлексы головного мозга» (1963) он заложил основы учения о рефлекторной природе психики. Сеченов не отождествлял психический акт с рефлекторным, а только указывал на сходство в их строении. Он смог соотнести рефлекс с психикой, благодаря тому, что им было радикально преобразовано само понятие рефлекса. Согласно же Сеченову, начальным звеном рефлекса является не высший механический раздражитель, а раздражитель-сигнал. Физиологическим основанием психической деятельности, по Сеченову, является саморегуляция поведения организма посредством сигналов. И.М.Сеченов показал, что наряду с возбуждением в мозгу осуществляется торможение. Раскрытие механизма центрального торможения, который позволяет задерживать рефлексы, позволило показать, как внешние действия могут преобразовываться во внутренние и таким образом заложить основы для исследования механизма интериоризации.

И.П.Павлов развил учение о рефлексе. Если прежде под рефлексом имелась в виду жестко фиксированная стереотипная реакция, то Павлов вводил в это понятие «принцип условности». Он ввел понятие условного рефлекса. Это означало, что организм приобретает и изменяет программу своих действий в зависимости от условий – внешних и внутренних.

Бехтерев создал первую в России экспериментально-психологическую лабораторию (1885) и Психоневрологический институт (1908), в которых проводились комплексные психофизиологические исследования.

Лев Семенович Выготский (1896 – 1934) создал культурно-историческую теорию психики человека, с помощью которой стремился определить качественную специфику психического мира человека, разрешить проблему генезиса человеческого сознания и механизмов его формирования. Выготский различает два уровня психики человека: низшие натуральные и высшие социальные психические функции.

Натуральные функции даны человеку как природному существу. Они носят психофизиологический характер – это сенсорная, моторная, пневмоническая (непроизвольное запоминание). Высшие психические функции носят социальный характер.

Как в онтогенезе, так и в филогенезе Выготский выделяет три стадии интериоризации. Первая – взрослый действует словом на ребенка. Побуждая его что-то сделать. Вторая – ребенок перенимает у взрослого способ общения – начинает воздействовать словом на взрослого. Третья – ребенок начинает воздействовать словом на себя.

#### **75. Развитие психологии в России – социокультурные корни**

Духовная жизнь русского общества была тесно связана с общим ходом развития западной культуры. Вместе с тем она отражала своеобразие социального и исторического пути развития России, оказывая существенное влияние на формирование отечественной науки. 60-е годы 19 века – один из самых знаменательных этапов в русской истории и русской науке. Ослабление цензурного гнета, открытие многих либеральных изданий, возобновление университетских курсов по философии и психологии пробудили надежды репрессивной части общества на то, что и в России наконец произойдет реформирование уклада, просвещение.

60-70 годы 19 века остались в эмоциональной памяти поколений как годы освобождения, причем имелась в виду не только отмена крепостного права, но и общее духовное раскрепощение человеческой личности. Оказавшись на перепутье реформ, Россия должна была решить, как ей двигаться дальше, какой путь соответствует русскому характеру.

Изменение социальной ситуации в России в 60-е годы привело к определенности, осознанности смутного до того переживания своей самобытности. Процесс реформирования затрагивал практически все общественные



группы, стремление к самопознанию, описанию своих национальных психологических качеств существовало во всех слоях общества, т.е. это был тот редкий момент, когда национальная идея становится идеей всего общества, хотя и не всеми в достаточной степени осознается. Таким образом, резкое изменение социальной ситуации, связанное с коренными реформами жизни народа, кардинальное изменение его уклада, быта с необходимостью заставило образованную часть общества задуматься и осмыслить свою историю, понять истоки традиций, былин и мифов, понять происхождение своих положительных и отрицательных качеств. Эти проблемы и стали центральными не только для социологии, философии и юриспруденции, но и для психологии того времени.

Так как просвещение, т.е. распространение знаний, происходило в России главным образом при помощи журналов, то становится ясной их исключительная роль в развитии отечественной науки и культуры. Центром либеральной интеллигенции стал журнал «Вестник Европы», с которым сотрудничали ведущие ученые и писатели того времени – И.С.Тургенев, Л.Н.Толстой, И.А.Гончаров, И.М.Сеченов, К.Д.Кавелин, А.Н.Пыпин, Н.И.Костомаров и др. Под руководством ученого и публициста М.М.Стасюлевича это журнал превратился в литературно-политический сборник и являлся одним из центров культурной жизни, по редакционным статьям и хроникам которого можно было судить о развитии общественного сознания в России во второй половине 19 века.

Для психологии это было связано с тем, что параллельно возникло и стремление к осознанию русского менталитета, к выделению и описанию психологических особенностей русского народа, или, по терминологии того времени, к изучению «национального характера», «народной души», под которыми подразумевались главным образом установки, ценности, верования, общие для всех членов общества.

Первая попытка осмыслить национальный характер русских людей не умозрительно, но опираясь на конкретные сведения о нем, принадлежала философу Н.И.Надеждину. В 30-е годы 19 века, он издавал журнал «Телескоп», где опубликовал взбудоражившее общество «Философическое письмо» Л.Я.Чаадаева. Полное негодование против национального самодовольства и духовного застоя, оно имело и для издателя журнала, и для автора письма печальные последствия. Чаадаева объявили сумасшедшим, Надеждина выслали.

## **76. Отечественная психологическая наука во второй половине 19 века**

В середине 19 века, в период, связанный с формированием собственных взглядов на человека и его роль в обществе, а главное – с развитием рефлексии своей самобытности, своих научных и психических особенностей, начала формироваться и самобытная отечественная психология, начался поиск путей ее построения, ее методологии и собственно предмета, ее отличий от других наук и различий с европейской психологией.

Это были годы расцвета естественных наук в России, на которых сосредоточился главный интерес общества и где происходили основные научные достижения. Это наложило естественно-научный, материалистический отпечаток и на развитие психологии. В то же время как естественные, так и гуманитарные науки того времени имели тенденцию к созданию универсальных теорий, каждая из которых претендовала на открытие основных закономерностей развития человека и общества. Это подход виден в концепциях А.В.Веселовского, А.А.Потебни, И.М.Сеченова, К.Д.Кавелина и других ученых того времени.

Два направления в проблеме человека. Прежде всего, необходимо было разработать методологию новой науки, понять, какой ей надлежит быть – естественной или гуманитарной. Из ответа на этот вопрос вытекало и то, на основе какой науки следует формировать психологию – на основе философии, с которой она и была связана главным образом до того времени, или на основе физиологии, как того требовали новые веяния науки и общественные предпочтения. Практически было предложено две концепции построения психологии.

У историков каждой из них стояли выдающиеся мыслители. У первой – Николай Чернышевский, у второй – Памфил Юркевич и Владимир Соловьев. Они заложили в России традиции человекознания исходя их противостоявших друг другу способов осмысления природы личности.

К антропологическому принципу Чернышевского восходит русский путь в науке о поведении – от И.М.Сеченова до И.П.Павлова и А.А.Ухтомского. К теологическому принципу В.С.Соловьева восходит апология «нового религиозного сознания» в трудах Н.А.Бердяева, С.Н. и Е.Н. Трубецких, С.Л.Франка и др. И новое учение о поведении, и апология «нового религиозного сознания» являлись плодами русской мысли, двух ее мощных течений – естественно-научного и религиозно-философского.

Динамика обоих течений пронизывала представления о человеке, складывавшиеся в этот период в русском общественном сознании.

Антропологический принцип в философии П.Г.Чернышевского. предпосылкой понимания природы человека согласно этому принципу является отклонение дуализма

Идея единства человеческого организма обосновывались и онтологически, и гносеологически. Соответственно, и психика как одни из жизненных процессов этого организма не является самостоятельной сущностью и не требует, чтобы быть познанной, иных средств, чем те, которыми наука добывает истину и других вещах.

Первым оппонентом Чернышевского выступил философ П.Д.Юркевич. Главным его аргументом против идеи единства организма служило учение о «двух опытах». Юркевич отстаивал «опытную психологию», согласно которой психические явления принадлежат к миру, лишенному всех определений, свойственных физическим телам, и познаваемый в своей сущности только субъектом, который непосредственно их переживает.

Юркевич считал, что постижение истины не является чисто познавательным актом, а сопряжено с религиозными убеждениями человека, с его верой и любовью к Богу.

Другой московский психолог К.Ф.Самарин отрицал зависимость поведения от внешних условий, доказывая, что такое подчинение свидетельствует о пассивности души, об отсутствии у нее свободы воли. Естественно, что при таком подходе он практически отвергал психологию как объективную науку, доказывая, что ни

психология, ни философия не могут ни понять душу человека, ни выработать в ней нравственные начала. Это дело только религии, к которой и должны обратиться люди и которая единственно может дать им идеалы.

Владимир Сергеевич Соловьев (1853-1900) является одной из центральных фигур в российской науке 19 века, как по значительности того, что им сделано, так и по тому огромному влиянию, которое он оказал на взгляды многих современников и которое заметно не только в работах ученых – Бердяева, Булгакова, Лосского, Лопатина, но и в художественной литературе, прежде всего в поэзии символистов. Соловьев выступал против позитивизма, который господствовал в то время в России.

Его искания во многом сделали проблему нравственности, формирования личности человека, проблему воли одной из центральных для психологии того времени. Соловьев был основателем направления, получившего название христианской философии, однако его система была совершенно лишена ого догматизма, который она приобрела у некоторых его последователей. Он считал ложной идею разделения христианства на католическое и православное.

Николай Онуфриевич Лосский (1870-1965) был последователем Соловьева. Ученый доказывал, что знание является переживанием, сравнимым с другими переживаниями.

Описанные теории дают возможность выделить несколько основных свойств, характерных для большинства отечественных психологических концепций. К этим свойствам относятся антропологизм российской науки, ее стремление все исторические и социальные изменения рассматривать с точки зрения человека, его практической пользы.

Отсюда ориентация научного знания на практику, реальную пользу, а также преобладание нравственных, этических проблем в российской психологии. При этом отечественные исследователи стремились не только к решению этических вопросов, но и к изучению их истории, динамики развития.

В отличие от европейской психологии, в которой сверхличным объединяющим началом было призвано мышление, рациональное в душе человека, отечественная психология, не отрицая сверхличных элементов сознания, видела и прежде всего в нравственности, также разрабатываемой не отдельными личностями, а целыми народами, нациями.

## **77. Развитие экспериментальной психологии в России**

Успехи психологии были обусловлены внедрением в нее эксперимента. Это относится и к ее развитию в России. Это относится и к ее развитию в России. Научная молодежь стремилась освоить метод эксперимента. Многие из тех, кто увлекся психологией отправлялись с этой целью в Германию, в Лейпциг, ставший благодаря Вундту Меккой экспериментальной психологии. Эксперимент требовал организации специальных лабораторий. Психолог Н.Н.Ланге организовал лабораторию в Новороссийском университете (Одесса). В Московском университете лабораторную работу вел А.А.Токарский, в Юрьеве (ныне – Тарту) В.В.Чиж, в Харькове – Л.И.Ковалевский, в Казани – В.М.Бехтерев (при психиатрической клинике).

В 1893 году Бехтерев переехал в Петербург, возглавив кафедру нервных и душевных болезней в военно-медицинской академии. Его любимым детищем стал организованный им в Петербурге в 1907 году психоневрологический институт. Здесь лабораторией психологии ведал А.Ф.Лазурский (1874-1917), врач по образованию. Последний разрабатывал характерологию как учение об индивидуальных различиях. Неудовлетворенность лабораторно-экспериментальными методами побудила его выступить с планом разработки естественного эксперимента как метода, при котором преднамеренное вмешательство в поведение человека совмещается с естественной и сравнительно простой обстановкой опыта. Благодаря этому становится возможным изучать не отдельные функции, а личность в целом.

Главным центром разработки проблем экспериментальной психологии стал созданный в Москве Г.И.Челпановым на средства мецената С.И.Щукина Институт экспериментальной психологии.

Было построено исследовательское и учебное заведение, равного которому по условиям работы и оборудованию в то время в других странах не было (официальное открытие института состоялось в марте 1914 года). Обладая большим организаторским и педагогическим талантом, Челпанов приложил немало усилий для обучения экспериментальным методам будущих научных работников в области психологии.

Положительной стороной деятельности института являлась высокая экспериментальная культура проводившихся под руководством Г.И.Челпанова исследований. Из круга молодых сотрудников этого института вышло несколько крупных отечественных психологов (К.Н.Корнилов, Н.А.Рыбников, Б.Н.Северный, В.М.Экземплярский, А.А.Смирнов, Н.И.Жинкин и др.), работавших в советское время.

Профессор Новороссийского университета (Одесса) Н.Н.Ланге (1858-1921) в те годы выступал как главный оппонент Челпанова.

Николай Николаевич Ланге окончил историко-филологический факультет Петербургского университета, где обучался у Владислава. После стажировки во Франции и Германии (в Лейпцигском психологическом институте Вундта) он стал профессором Новороссийского университета, где проработал до конца дней. Первая крупная психологическая работа Ланге – «Элементы воли» (опубликована в 1890 году в журнале «Вопросы философии и психологии»).

Разрабатывая объективные методы исследования сознания, Ланге изучает акт внимания и становится автором моторной теории внимания. В соответствии с этой теорией колебания внимания при так называемых двойственных изображениях (когда, например, рисунок воспринимается то как лестница, то как нависшая стена) определяются движениями глаз, следящих за изображенным контуром. Моторная теория внимания Ланге принесла ему широкую известность, в том числе на Западе.

Работы Ланге ознаменовали начало открытой борьбы за утверждение экспериментального метода в отечественной психологии, которая в то время определялась как наука о сознании, открываемом субъекту его самонаблюдением.

## **78. Русский путь в науке о поведении**

В середине 19 века в науках о жизни происходили революционные события. Наиболее крупные из них были связаны с триумфом эволюционного учения Дарвина, успехами физико-химической школы, изгнавшей витализм из биологии, и разработкой Бернаром учения о саморегуляции внутренней среды организма.

Вместе с тем в системе знаний об организме обнажились белые пятна. Наименее освоенным научной мыслью оказался отдельный организм как целостность, противостоящая среде и взаимодействующая с ней. Эта активность организма в предметной внешней среде, с которой он неразлучен, выраженная в реальных действиях, получила название поведения.

Если Германия дала миру учение о физико-химических основах жизни, Англия – о законах эволюции, Франция – о стабильности внутренней среды организма, то Россия дала науку о поведении. Создателями этой новой науки, отличной от физиологии (изучающей отдельные органы и функции живого тела и взаимосвязи их в его целостное устройство) и психологии (изучающей психику сознательную и бессознательную), были русские ученые - И.М.Сеченов, И.П.Павлов, В.М.Бехтерев, А.А.Ухтомский. У них были свои школы и ученики, и их уникальный вклад в мировую науку получил всеобщее признание.

Под влиянием созданной в России науки о поведении в США возник бихевиоризм. Бихевиоризм от начала 20 века до наших дней определяет общий облик американской психологии. Но путь, на который вышли воспитанные на трудах русских ученых (прежде всего И.П.Павлова) американские бихевиористы, существенно отличался от развития науки о поведении в России. Объясняется это тем, что в России и в США наука о поведении развивалась в различных социально-культурных ареалах.

На протяжении всей истории человеческой мысли над ее попытками разгадать тайну человеческой природы неизменно тяготела диада: душа и тело, мозг и сознание. С возникновением науки о поведении диада сменилась триадой: организм – поведение – сознание (психика). То столкнуло научное изучение живых существ со множеством новых задач. Приверженность диаде неизбежно вела к дуализму. Но, как сказал в свое время еще молодой Н.Г.Чернышевский, никакого дуализма в человеке не видно. Он – человек – представляет собой целостное существо (этим, конечно, своеобразие форм, образующих целостность, не отрицается).

Понятие о поведении позволяет объяснить интегральный характер жизненных проявлений, ибо, будучи особой активностью организма (а не бесплотного духа), оно способно реализовать ее в той предметной среде, где ему «приказано выжить». В этом смысле понятие «поведение» можно назвать междисциплинарным. Ибо оно включает и то, что присуще живому телу, и то, что присуще живой душе, но в то же время не сводимо ни к одному, ни к другому.

Под конец жизни, подводя итоги своего огромного опыта (35 лет) изучения поведения, И.П.Павлов сказал, что он испытывает радость по поводу того, что ему «удалось вслед за Иваном Михайловичем Сеченовым приобрести для могучей власти естественнонаучного исследования вместо половинчатого весь нераздельно организм». Под «половинчатым» он понимал организм, расщепленный на душу и тело, сознание и мозг. Создание науки о поведении явилось, опять-таки говоря словами И.П.Павлова, «достойным памятником русского ума».

## **79. И.М.Сеченов: психический акт подобен рефлексу**

В начале 60 годов 19 века в журнале для врачей «Медицинский вестник» появилась статья, вызвавшая большой общественный интерес. Статья принадлежала Сеченову и называлась «Рефлексы головного мозга». Применив хорошо известное слово «рефлекс», Сеченов придал ему совершенно новый смысл. Он сохранил восходящую к Декарту идею о том, что рефлекс происходит объективно, машинообразно, наподобие того, как машинообразно работают различные автоматизмы в нашем теле (например, сердце). Слово «машина» было метафорой. Оно указывало на то, что наши действия совершаются по строгим законам, которые не зависят от вмешательства какой-то внешней, бестелесной силы. Они должны быть безостаточно поняты из устройства и работы «машины – тела». Рефлекс состоит из трех главных звеньев. Первое, начальное звено – внешний толчок – раздражение центростремительного нерва, которое передается в мозг (второе звено), а оттуда отражается (слово «рефлекс» и означает «отражение») по другому нерву (центробежному) к мышцам (это, как считалось, - третье, завершающее звено). Все три звена (блока) были Сеченовым переосмыслены и к ним добавлен четвертый.

Итак, первый блок. Им, согласно новой семеновской схеме, является не просто физическое внешнее раздражение, но такое раздражение, которое становится чувствованием – сигналом. Иначе говоря, рефлекс начинается с различения (благодаря органам ощущений) тех внешних условий, в которых совершается ответное действие. Сеченов выдвинул оригинальный взгляд на работу мышцы, отвечающей на толчки из внешней среды. Мышца, по Сеченову, - это не только рабочая машина, выполняющая команды мозга. Мышца служит также органом познания. В ней имеются нервные (сенсорные, чувствительные) окончания, которые сигнализируют о том, в каких внешних пространственно-временных условиях совершается действие. Более того, дальнейшие исследования привели Сеченова к гипотезе, согласно которой именно работающая мышца производит операции анализа, синтеза, сравнения объектов и способна, как это доказывалось еще Гельмгольцем, производить бессознательные умозаключения (иначе говоря, мыслить).

Из этого явствует, что лишь по видимости рефлекторная работа завершается сокращением мышцы. Познавательные эффекты ее работы передаются «обратно» в центры головного мозга и на этом основании

изменяется картина (образ) воспринимаемой среды. Если раньше главным началом служило, как сказано, «согласование движения с чувствованием – сигналом», то теперь возникает новый уровень ориентации организма в окружающем мире. Происходит переход от поведенческого уровня к психическому. На базаре рефлексивно организованного поведения возникают психические процессы.

Сигнал преобразуется в образ восприятия предмета, т.е. в психический образ. Но тогда и действие становится уже другим. Оно – не простая реакция на сигнал (как это было на поведенческом уровне). Оно соотносится с «картиной» среды, которую осваивает организм. Из движения оно превращается в психическое действие. Допсихическое поведение становится психически регулируемым.

Сеченовым была создана научная школа – сперва как небольшой коллектив, который под руководством лидера, в прямом общении с ним, разрабатывал конкретную научную программу. Такая школа у него была в течение нескольких лет, когда совместно с группой учеников он экспериментально доказал вопреки критикам, что существует феномен центрального торможения.

Направление, заложенное Сеченовым, со временем превратилось на почве русской науки в могучее разветвленное древо, со множеством линий развития в различных направлениях физиологии, психологии, медицины, педагогики, других ветвей научных знаний.

## **80. И.П.Павлов – создатель учения об условно-рефлекторной деятельности**

Иван Петрович Павлов (1849-1936) создал огромный коллектив, к которому примыкали ученые из многих стран. По существу им была создана интернациональная, международная школа, равной которой мировая наука не знает. С именем Павлов ассоциируется, прежде всего, понятие об условном рефлексе. Термин «рефлекс» был паролем научного объяснения поведения у Сеченова. Павлов изобрел множество экспериментальных моделей, на которых изучалось, каким образом организм приобретает новые формы поведения, перестраивает сложившиеся.

Живое существо действует в неразлучной с ним среде, представляющей огромное количество раздражителей, на которые оно ориентируется и с которыми должно совладать. Не все раздражители из этого потока становятся для организма сигналами. Есть раздражители, которые безусловно вызывают ответную реакцию. Раздражители этих рефлексов принято называть безусловными. Но имеется и другая категория раздражителей. Организм не остается безразличным к ним только в том случае, если их действие становится биологически значимым, т.е. способным принести ему пользу или вред – не своим воздействием на живое тело, а сигнальной функцией. Эти раздражители указывают на условия, которых следует избегать или к которым нужно стремиться путем соответствующих действий (рефлексов). Эти рефлексы получили название условных.

Для порождения условного рефлекса нужен не только раздражитель, воспринимаемый органами чувств, но и подкрепление правильности реакции на него. Именно тогда раздражитель трансформируется в сигнал. Сигнал и подкрепление, достигаемое действием организма, образуют основу поведения.

Сигнал указывает на «картину среды», в которой оказался организм.

Сочетание сигнала с подкреплением позволяет организму набираться опыта. Выработка условных рефлексов – основа обучения, приобретения опыта. Зная набор условий, от которых зависит создание условного рефлекса, можно предписать программу поведения. Павлов доказал это на множестве экспериментов.

Свою теорию, обобщающую эти эксперименты, Павлов доложил впервые на международном медицинском конгрессе в Мадриде в 1903 году. Он назвал ее на первых порах «экспериментальной психологией и психопатологией на животных». Главная надежда Павлова, как заявил ученый в первом же своем сообщении об условных рефлексах, заключалась в том, чтобы наука пролила свет на «муки сознания». Это заставило Павлова заняться нервно-психическими больными.

Переход от изучения животных к исследованию организма человека привел его к выводу, что следует разграничивать два разряда сигналов, управляющих поведением. Если поведение животных регулируется первой сигнальной системой (эквивалентами которой являются чувственные образы), то у людей в процессе общения формируется вторая сигнальная система, в которой в качестве сигналов выступают элементы речевой деятельности (слова, из которых он строится). Именно благодаря им в результате анализа и синтеза чувственных образов возникают обобщенные умственные образы (понятия).

Незыблемым постулатом Павловской концепции являлось положение о том, что условный рефлекс возникает на основе безусловного.

Павлов впервые заговорил о рефлексах применительно к людям, имея, однако, в виду не объяснение их действий работой механизма, изученного на собаках, а энергию мотива. Его доклад был прочитан в 1916 году. Аудиторией же являлся съезд по экспериментальной педагогике. К русскому учительству обращался великий физиолог, призывая его воздействовать на «опекаемую массу» (детей) во имя возрождения творческой силы народа.

## **81. Объективная психология В.М.Бехтерева**

Владимир Михайлович Бехтерев (1857-1927), разрабатывая свою объективную психологию, как психологию поведения, основанную на экспериментальном исследовании рефлекторной природы человеческой психики, тем не менее не отвергал сознание, включая, в обличье от бихевиоризма, и его в предмет психологии. Признавал он и субъективные методы исследования психики, в том числе и самонаблюдение. Он исходил из того, что рефлексологические исследования, в том числе рефлексологический эксперимент, не заменяют, но дополняют данные, получаемые при психологическом исследовании, при анкетировании и самонаблюдении.

Принцип механической причинности, с его точки зрения, опирается на закон сохранения энергии. Согласно этой мысли все, в том числе и самые сложные и тонкие формы поведения, можно рассмотреть как частные случаи действия общего закона механической причинности, так как все они не что иное, как качественные трансформации единой материальной энергии. В таком стремлении связать психическую деятельность с энергетическими законами, в частности с законом сохранения энергии, Бехтерев не был одинок.

Исследуя биологические механизмы рефлекторной деятельности, Бехтерев отстаивал мысль о воспитуемости, а не наследуемом характере рефлексов.

В своей книге «Основы общей рефлексологии» (1923) он доказывал, что не существует врожденного рефлекса рабства или свободы, и утверждал, что общество как бы осуществляет социальный отбор, создавая нравственную личность, и, таким образом, именно социальная среда является источником развития человека. Наследственность же задает лишь тип реакции, но сами реакции воспитываются обществом. Доказательством такой пластичности, гибкости нервной системы, ее зависимости от окружающей среды являлись, по мнению Бехтерева, исследования генетической рефлексологии, доказавшие приоритетность среды в развитии рефлексов младенцев и детей раннего возраста.

В Психоневрологическом институте Бехтерева был заложен опыт строго объективного исследования ребенка – его поведения, мимики, речи. Исследовались и соответствие психических процессов внешним раздражителям, настоящим и прошлым, а также наследственные особенности детей. Рефлексологический подход к детскому развитию и рефлексологические методы исследования были и чрезвычайно распространены в 10-20-е годы 20 столетия, заменяя подчас собственно психологические методы исследования душевной жизни детей.

Наибольшее значение имели разработанные Бехтеревым рефлексологические методы изучения младенцев. Первая попытка такого исследования была осуществлена им в 1908 году, им же был разработан и обоснован метод генетического рефлексологического исследования, который он считал одним из важнейших достижений своей школы.

Бехтерев считал проблему личности одной из важнейших в психологии и был одним из немногих психологов начала 20 века, которые трактовали в тот период личность как интегративное целое. Как бы ни были разносторонни интересы Бехтерева, он всегда подчеркивал, что все они концентрировались вокруг одной цели – изучить человека и суметь его воспитать. Бехтерев фактически ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности, считая, что индивид – это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности. Большое значение имели и исследования структуры личности, в которой Бехтерев выделял пассивную и активную, сознательную и бессознательную части. Бехтерев фактически развивал те же мысли, что и представители появившейся в то время на Западе экзистенциальной философии, положения которой легли в основу одной из наиболее популярных теорий личности – гуманистической.

## **82. Учение о доминанте А.А.Ухтомского**

Алексей Алексеевич Ухтомский (1875-1942) – один из самых выдающихся русских физиологов. Он разработал важнейшую категорию как физиологической, так и психологической науки – понятие о доминанте. Это понятие позволило трактовать поведение организма системно, в единстве его физиологических и психологических проявлений.

Нераздельность пространства и времени Ухтомский обозначил введением им в широкий научный оборот понятием о хронотопе. «И в окружающей нас среде, и внутри нашего организма конкретные факты и зависимости даны нам как порядок и связи в пространстве и времени между событиями».

Он делал основной акцент на центральной фазе целостного рефлекторного акта, а не на сигнальной, как первоначальной (по И.П.Павлову), и не на двигательной, как заключительной (по В.М.Бехтереву). Но все три преемника сеченовской линии прочно стояли на почве рефлекторной теории, решая каждый под своим углом зрения поставленную И.М.Сеченовым задачу детерминистского объяснения поведения целостного организма. Если целостного, а не половинчатого (частичного), то, непременно охватывая системой своих понятий феномены, относящиеся столько же к психологии.

Под доминантой Ухтомский понимал системное образование, которое он называл органом, понимая, однако, под этим не морфологическое, постоянное образование с неизменными признаками, а всякое сочетание сил, могущее привести при прочих равных условиях к одним результатам. Согласно Ухтомскому, каждая наблюдаемая реакция организма определяется характером взаимодействия корковых и подкорковых центров, актуальными потребностями организма и историей трагизма как целостной системы. Тем самым утверждался системный подход к взаимодействию, который противопоставлялся воззрению на мозг как на комплекс рефлекторных дуг. При этом мозг рассматривался как орган «предупредительного восприятия, предвкушения и проектирования среды».

Представление о доминанте как общем принципе работы нервных центров так же, как и сам этот термин, было введено Ухтомским в 1923 году. Под доминантой он понимал господствующий очаг возбуждения, который, с одной стороны, накапливает импульсы, идущие в нервную систему, а с другой – одновременно подавляет активность других центров, которые как бы отдают свою энергию господствующему центру, т.е. доминанте. Особое значение Ухтомский придавал истории системы, считая, что ритм ее работы воспроизводит ритм внешнего воздействия. Благодаря этому нервные ресурсы ткани в оптимальных условиях не истощаются, а возрастают. Активно работающий организм, согласно Ухтомскому, как бы «тащит» энергию из среды, поэтому активность организма (а на уровне человека – это его труд) усиливает энергетический потенциал доминанты. При этом доминанта, по Ухтомскому, – это не единый центр возбуждения, а «комплекс определенных симптомов во всем организме – и в мышцах, и в секреторной работе, и в сосудистой деятельности».

В психологическом плане доминанта является не чем иным, как мотивационным потенциалом поведения. Активное, устремленное к реальности, а не отрешенное от нее (созерцательное) поведение, так же, как активное (а не реактивное) отношение к среде, выступают как два необходимых аспекта жизнедеятельности организма.

Идеи, развитые Ухтомским, связывают в единый узел психологию мотивации, познания, общения и личности. Его концепция, явившаяся обобщением большого экспериментального материала, широко используется в современной психологии, медицине и педагогике.

### **83. А.А.Потебня: язык народа как орган, образующий мысль**

Психологизм был присущ направлению, выступившему под именем «психологии народов». Она притязала на изучение народного, а не индивидуального сознания. В своем проекте психологии как самостоятельной науки Вундта предусматривал два раздела: физиологическую психологию, объектом которой служит индивид, и этническую, исследующую по продуктам культуры (языку, мифу и др.) душу творящего их народа. Ни в одном, ни в другом Вундт не был оригинален. Физиологическая психология опиралась на лабораторные опыты, открывшие закономерности работы органов чувств. Что же касается психологии народов (этнопсихологии), то первыми ею занялись ученики «Гербарта Штейнтала и Арнольда Лазаруса, издававшие специальный журнал «Психология народов и языкознание» (первый том вышел в 1860 году). Издатели руководствовались идеей о том, что первоэлементы психики (согласно Гербарту, ими служат «представления») объясняет «дух народа», каким его запечатлевают язык. Обычаи, мифы и другие феномены культуры.

Радикально иную позицию занял русский мыслитель А.А.Потебня. В книге «Мысль и язык» он, следуя принципу историзма, анализирует эволюцию умственных структур, которыми оперирует отдельный индивид, впитывающий эти структуры, благодаря усвоению языка, творцом которого служит народ как «один мыслитель, один философ», распределяющий по разделам плоды накопленного в ходе истории общенационального опыта. Мыслящие на этом языке индивиды воспринимают действительность сквозь призму запечатленных в нем внутренних форм.

К этому направлению примыкали такие философы, как Ю.Ф.Самарин (1819-1876) – один из идеологов славянофильства. Отрицая возможность объективного позитивного знания психических явлений, они настаивали на том, что его следует заменить личным сознанием и убеждением. Убеждение хотя и не опирается на научные доказательства, имеет, с его точки зрения, характер объективной истины. Развивая эту мысль, он отмечал, что необходимо сочетать отвлеченно-логическое и цельное мышление. При этом западная наука развивается преимущественно на основе отвлеченного мышления, представляя собой рассудочную систему, в то время как российская должна быть построена на началах цельного мышления. Самарин одним из первых в спорах о психологии отвергал грань между знанием и верой. В дальнейшем эту точку зрения развивали в своей теории интуитивизма Лосский, Франк и другие исследователи.

К Самарину по своим взглядам на роль психологии и ее место в системе гуманитарных наук был близок А.А.Козлов (1831-1901), издатель первого в России философского журнала «Философский трехмесячник». Согласно Козлову, философские знания могут приобрести характер верховной истины, которая обнимает результаты всех наук, в том числе и психологии. Основу развития отечественной психологии Козлов видел в концепции, близкой персонализму, утверждавшему личность в качестве высшей духовной сущности. Ему принадлежит попытка соединить рационалистический характер теории Лейбница с иррационалистическими течениями в России.

Видным представителем идеалистического направления психологической мысли был М.И.Владиславлев. Он ввел в курс психологии очерк истории развития психологических взглядов, что давало возможность понять связь современных (для того времени) психологических взглядов с прошлым опытом.

### **84. Пути развития отечественной психологии в 20-50-е годы 20 века**

Попытки выйти из тупика, созданного конфронтацией между психологией сознания, опиравшейся на субъективный метод, и успешно развивавшимся с опорой на объективный метод бихевиоризмом, предпринял в России К.Н.Корнилов (1879-1957). Основным элементом психики Корнилов предложил считать реакцию. В ней объективное и субъективное неразделимы. Реакция наблюдается и измеряется объективно, но за этим внешним движением скрыта деятельность сознания. Став директором бывшего челпановского института, Корнилов предложил сотрудникам изучать психические процессы в качестве реакций. Он даже переименовал соответствующие лаборатории. Фактически же экспериментальная работа свелась к изучению скорости и силы мышечных реакций.

Предложенный Корниловым путь развития отечественной психологии только на основе марксистской методологии был не единственным, разрабатывавшимся в те годы. В этот период была предпринята попытка сформировать новую психологию, ориентированную на философию и альтернативную, как марксистской психологии, так и науке о поведении.

Эта попытка была сделана учеником Челпанова и немецкого философа Гуссерля Г.Г.Шпетом (1879-1937). Психология социального бытия, разрабатываемая Шпетом, предполагала анализ социально-исторических причин, обуславливающих развитие психики человека, в том числе его мышление и речь, его индивидуальные и национальные психические особенности, а также исследование проблемы психологических основ культуры, которая была особенно значима для Шпета.

Возникнув в конце 19 века на Западе, педология, или наука о ребенке, в начале 20 века распространяется в России как широкое педологическое движение, получив значительное развитие в годы, непосредственно

предшествовавшие Октябрьской революции. В русле этого движения оказались работы психологов А.Л.Нечаева, Г.И.Россолимо, И.А.Сикорского, К.И.Поварнина, а также педагогов Л.Ф.Лесгафта и Ф.Ф.Эрисмана.

В первые годы советской власти появились новые имена и новые проблемы, главной из которых была задача построения новой, марксистской детской психологии. Именно в этом видели свою цель А.Б.Залкинд, Л.П.Блонский, К.Н.Корнилов и др. Начало двадцатых годов связано с зарождением новой школы, формированием новых методов обучения.

Первый педологический съезд состоялся в конце 1928 года. На съезде была выработана общая платформа развития отечественной детской психологии. Достаточно сказать о новом понимании психического развития, которое было разработано М.Я.Басовым и Л.С.Выготским. Появление этих концепция доказывает, что 20-30 годы были периодом расцвета, взлета отечественной детской психологии, и идеи, появившиеся в то время, еще в течение долгого периода направляли теоретические разработки ученых. Однако этот плодотворный период был недолгим. Уже в начале 30-х годов, появляются критические статьи, направленные против педологии и детской психологии и связанные с их как действительными, так и мнимыми ошибками. Критику вызывало не только отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях, но и теоретические положения педологии – ее механистичность, нередко эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий. Но главной причиной критики являлось то, что цель, поставленная педологией, – формирование активной, творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку – не являлась актуальной в условиях тогдашней социальной действительности. Закончилось формирование тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой. Все это привело к тому, что в 1936 году педология была объявлена «лженаукой».

### **85. П.П.Блонский: психология развития ребенка**

Блонский П.П. (1884-1941) – один из выдающихся русских психологов, отверг трактовку психологии как науки о душе или о влечениях сознания, доказав, что доступным научному методу объектом является поведение. «Она, - писал Блонский в книге «Реформа науки» (1920), - изучает свой предмет – поведение живых существ – обычными методами естественно-научного познания». При этом Блонский рассматривал поведение с точки зрения его развития как особый исторический процесс, зависящий у человека от социальных воздействий («Очерки научной психологии», 1921). При этом особое значение он придавал практической направленности психологии, позволяющей «политику, судье, моралисту» действовать эффективно. Эта книга Блонского была первым очерком научной психологии, ориентированной на марксизм.

Развивая сравнительно-генетический подход к психике, Блонский проанализировал ее эволюцию, которая трактовалась как ряд периодов, имеющих отличительные особенности, причем различие между периодами считалось обусловленным изменениями большого комплекса факторов, относящихся к биологии организма, его химизму, соотношению между которой и подкорковыми центрами. Наиболее значительным их психологических работ Блонского является его труд «Память и мышление» (1935). Здесь, придерживаясь генетического подхода, он выделяет различные виды памяти, сменявшие друг друга в качестве доминирующих в различные возрастные периоды. В онтогенезе он выделяет моторную память, которая сменяется аффективной, последняя – образной памятью, и на высшем уровне развития – логической. Новый принцип в развитии памяти вносит человеческая речь. Формируется вербальная память, которой принадлежит ключевая роль в создании культурных ценностей.

В педологической науке в тот период было два основных направления – социогенетическое и биогенетическое. Лидером первого являлся А.Б.Залкинд (1888-1936), лидером второго – П.П.Блонский (1884-1941). Блонский отверг трактовку психологии как науки о душе или о явлениях сознания, полагая, что ее доступным научному методу объектом является поведение.

Выступая за комплексное изучение ребенка, Блонский стал одним из лидеров педологии. В то время его работа в качестве психолога побудила выдвинуть на передний план роль обучения в умственном развитии школьников. Так, в брошюре «Трудные школьники» Блонский отмечал: «Ум максимально зависит от условий жизни и воспитания и минимально наследственен».

Для исследований Блонского характерна установка на соотнесение умственного развития ребенка с развитием других сторон его организма и личности. Особое значение он придавал труду как фактору формирования позитивных личностных качеств, рассматривая его как деятельность, оценка результатов которой со стороны других людей стимулирует позитивное эмоциональное отношение человека к собственной жизненной позиции, повышает творческий потенциал человека и общественную активность.

Специальное внимание уделялось проблеме полового воспитания подростков, которую в те времена педагогика и психология обычно ханжески обходили молчанием. Труды Блонского сыграли важную роль в научном объяснении как интеллектуальных, так и эмоциональных процессов, трактуемых в контексте единства решения психологических и педагогических задач и с акцентом на воспитание любви к труду.

### **86. Теория высших психических функций Л.С.Выготского**

Лев Семенович Выготский (1896-1934) – один из выдающихся русских психологи и философов. Считая первоначально, что новая психология призвана интегрироваться с рефлексологией в единую науку, Выготский осуждал рефлексологию за дуализм, поскольку, игнорируя сознание, она выносила его за пределы телесного механизма поведения. Опираясь на положение Маркса о различии между инстинктом и сознанием, Выготский доказывает, что благодаря труду происходит «удвоение опыта» и человек приобретает способность «строить дважды: сперва в мыслях, потом на деле».

Марксизм утверждал, что человек – природное существо, но природа его социальна, и поэтому рассматривал телесные, земные основы человеческого бытия как продукт общественно-исторического развития. Разрыв между природным и культурным привел в учениях о человеке к концепции двух психологий, каждая из которых имеет свой предмет и оперирует собственными методами.

Для естественно-научной психологии сознание и его функции причастны к тому же порядку вещей, что и телесные действия организма. Для другой психологии предметом является духовная жизнь человека в виде особых переживаний, которые возникают у него благодаря приобщенности к ценностям культуры. Все помыслы Выготского были сосредоточены на том, чтобы покончить с версией о «двух психологиях», которая расщепляла человека. Понимая слово как действие (сперва речевой комплекс, затем - речевую реакцию), Выготский усматривает в нем особого социокультурного посредника между индивидом и миром. Он придает особое значение его знаковой природе, благодаря чему качественно меняется структура душевной жизни человека и его психические функции (восприятие, память, внимание, мышление) из элементарных становятся высшими.

Трактуя знаки языка как психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта, Выготский предложил экспериментальную программу изучения того, как благодаря этим структурам развивается система высших психических функций. В центре интересов этой школы было культурное развитие ребенка. Наряду с нормальными детьми Выготский большое внимание уделял аномальным (страдающим от дефектов зрения, слуха, умственной отсталости), став основоположником особой науки дефектологии, в разработке которой отстаивал гуманистические ценности.

Принципиальное нововведение, сразу же отграничившее его теоретический поиск от традиционной функциональной психологии, заключалось в том, что в структуру функции вводились особые регуляторы, а именно – знаки, которые создаются культурой.

Понятие о функции, выработанное функциональным направлением, радикально изменялось. Ведь это направление, усвоив биологический стиль мышления, представляло функцию сознания по типу функций организма. Выготский сделал решающий шаг из мира биологии в мир культуры. Новшества Выготского не ограничилась идеей о том, что высшая функция организуется посредством психологического орудия. Он вводит понятие о психической системе. Ее компонентами являются взаимосвязанные функции. Развивается не отдельно взятая функция (память или мышление), но целостная система функций. При этом в различные возрастные периоды соотношение функций меняется. Развитие высших функций совершается в общении.

Труды Выготского отличала высокая методологическая культура. Изложение конкретных экспериментально-теоретических проблем неизменно сопровождалось философской рефлексией. Наиболее ярко это сказалось как в работах о мышлении, реи, эмоциях, так и при анализе путей развития психологии и причин ее кризиса в начале 20 века.

## **87. Принцип деятельности в психологии**

Понятие о деятельности в психологии многозначно. Сеченов, говоря о психических деятельностях, понимая их как процессы, которые совершаются по типу рефлекторных (в особом, рассмотренном выше сеченовском понимании). Павлов ввел понятие о высшей нервной деятельности. Бехтерев – о соотносительной деятельности. Выготский говорил о психических функциях как деятельности сознания. Но с общением к марксизму, для которого прототипом любых форм взаимоотношений человека со средой является труд, трактовка деятельности приобрела новое содержание.

Пионерам выделения деятельности в особую, ни к каким другим формам жизни не сводимую категорию выступил М.Я.Басов (1892-1931). Басов как психолог первоначально примыкал к функциональному направлению, где сознание принималось как система взаимосвязанных психических функций. Но во взгляде Басова на эту систему имелся особый аспект. Ее центром он считал волю как функцию, предполагающую усилия личности по достижению осознанной цели. Это было связано с его общей установкой на научный, экспериментальный анализ активности субъекта. В особенности его интересовал конфликт между волевым импульсом и произвольными, не зависящими от сознания движениями. Этот вопрос он изучал путем объективного наблюдения за развитием поведения ребенка. Поскольку изучение было сосредоточено не на внешних движениях самих по себе (рефлексах), а на их внутреннем смысле, Басов, чтобы отграничить свой подход от подхода рефлексологов и бихевиористов, применил вместо термина «поведение» (который они использовали, чтобы обозначить предмет своих исследований) термин «деятельность».

М.Я. Басов выступил пионером выделения деятельности в особую, ни к каким другим формам жизни не сводимую категорию. Как психолог, он первоначально примыкал к функциональному направлению, где сознание понималось как система взаимосвязанных психических функций. Но во взгляде Басова на эту систему имелся особый аспект. Ее центром он считал волю как функцию, предполагающую усилия личности по достижению осознанной цели. Это было связано с его общей установкой на научный, экспериментальный анализ активности субъекта в особенности его интересовал конфликт между волевым импульсом и произвольными, не зависящими от сознания движениями. Этот вопрос он изучал путем объективного наблюдения за развитием поведения ребенка. Поскольку изучение было сосредоточено не на внешних движениях самих по себе (рефлексах), а на их внутреннем смысле, Басов, чтобы отграничить свой подход от подхода рефлексологов и бихевиористов, применил вместо термина «поведение» (который они использовали, чтобы обозначить предмет своих исследований) термин «деятельность».

Басов подчеркивал, что понимает под деятельностью «предмет особого значения», такую область, «которая имеет задачи, никакой другой областью не разрешаемые». Если до Басова в воззрениях на предмет психологии резко противостояли друг другу сторонники давно призванного убеждения, согласно которому этим



предметом является сознание, и сторонники нового убеждения, считавшие, что этим предметом является поведение, то после Басова картина изменилась. Он как бы поднялся над этим конфликтом, чего требовала сама логика развития науки. Откликаясь на ее запросы, К.Н.Корнилов видел выход в том, чтобы соединить под эгидой понятия о реакции факт сознания (переживание субъекта) и факт поведения (его мышечное движение).

Басов же предложил другое решение. Нужно, считал он, перейти в совершенно новую плоскость. Подняться и над тем, что осознает субъект, и над тем, что проявляется в его внешних действиях. Не механически объединить одно и другое, а включить их в качественно новую структуру. Он назвал ее деятельностью.

Приверженцы структурализма считали, что психическая структура складывается из элементов сознания, гештальтисты – из динамики психических форм (гештальтов), функционалисты – из взаимодействия функций (восприятия, памяти, воли и т.п.), Бихевиористы – из стимулов и реакций, рефлексологи – из рефлексов.

Басов предложил считать деятельность особой структурой, состоящей из отдельных актов и механизмов, связи между которыми регулируются задачей. Структура может быть устойчивой, стабильной (например, когда ребенок овладел каким-то навыком). Но она может также каждый раз создаваться заново (например, когда задача, которую решает ребенок, требует от него изобретательности). В любом случае деятельность является субъективной. За всеми ее актами и механизмами стоит субъект.

Центральной для Басова, который был поглощен изучением ребенка и факторов его формирования как личности, выступала проблема развития деятельности, ее истории. Именно это составляет главное содержание его книги «Основы общей педологии» (1928).

Но, чтобы объяснить, как строится и развивается деятельность ребенка, следует, согласно Басову, взглянуть на нее с точки зрения высшей ее формы, каковой является профессионально-трудовая деятельность (в том числе и умственная).

Труд – особая форма взаимодействия его участников между собой и с природой. Он качественно отличается от поведения животных, объяснимого условными рефлексами. Его изначальным регулятором служит цель, которой подчиняются и тело, и душа субъектов трудового процесса. Это цель осознается или в виде искомого результата, ради которого они объединяются и тратят свою энергию.

С.Л.Рубинштейн (1889-1960) занимался проблемами методологии науки. Опираясь на труды К.Маркса, он обосновал принцип единства сознания и деятельности, который позволил дать новаторскую трактовку сознания не как внутреннего мира, познаваемого субъектом только посредством самонаблюдения, а как высшего уровня организации психической деятельности, предполагающего включенность личности в контекст ее жизненных связей с объективным миром.

А.Н.Леонтьев (1903-1979) развивал положение о том, что все совершающееся в психической сфере человека укоренено в его деятельности. Сперва он сделал линии, намеченной Выготским. Но затем, высоко оценив идеи Басова а «морфологии» (строении) деятельности, он предложил схему ее организации и преобразования на различных уровнях: в эволюции животного мира, в истории человеческого общества, а также в индивидуальном развитии человека – «Проблемы развития психики» (1959).

Леонтьев подчеркивал, что деятельность – особая целостность. Она включает различные компоненты: мотивы, цели, действия. Их нельзя рассматривать порознь, они образуют систему. Различие между деятельностью и действием он пояснял на следующем примере, взятом из истории деятельности людей в первобытном обществе. Участник первобытной коллективной охоты в качестве загонщика вспугивает дичь, чтобы направить ее к другим охотникам, которые скрываются в засаде.

Мотивом его деятельности служит потребность в пище. Удовлетворяет же он свою потребность, отгоняя добычу, из чего следует, что его деятельность определяется мотивом, тогда как действие – той целью, которая им достигается (вспугивание дичи) ради реализации этого мотива.

Обращение к деятельности как присущей человеку форме существования позволяет включить в широкий социальный контекст изучение основных психологических категорий (образ, действие, мотив, отношение, личность), которые образуют внутренне связанную систему.

## **88. С.Л.Рубинштейн: единство сознания и деятельности**

Сергей Леонидович Рубинштейн (1889-1960) занимался проблемами методологии науки. Опираясь на труды К.Маркса, он обосновал принцип единства сознания и деятельности, который позволил дать новаторскую трактовку сознания не как внутреннего мира, познаваемого субъектом только посредством самонаблюдения, а как высшего уровня организации психической деятельности, предполагающего включенность личности в контекст ее жизненных связей с объективным миром.

В то время вопрос о системном и смысловом строении сознания был центральным для Выготского, а вопрос о структуре деятельности – для Басова. В то же время роль предметной деятельности в построении сознания оставалась вне поля зрения Басова.

Сомкнуть сознание с процессом деятельности, объяснив, каким образом оно формируется в этом процессе, – таков был подход С.Я.Рубинштейна к предмету психологии. Это существенно изменяло перспективу конкретных исследований, призванных теперь исходить из того, что «все психические процессы выступают в действительности как стороны, моменты труда, игры, учения, одного из видов деятельности.

Реально они существуют лишь во взаимосвязи и взаимопереходах всех сторон сознания внутри конкретной деятельности, формируясь в ней и определяясь».

Идея о том, что общение человека с миром не является прямым и непосредственным (как на биологическом уровне), но совершается не иначе, как посредством его реальных действий с объектами этого

мира, изменяла всю систему прежних взглядов на сознание. Его зависимость от предметных действий, а не от внешних предметов самих по себе становится важнейшей проблемой психологии.

Сознание, ставя цели, проектирует активность субъекта и отражает реальность в чувственных и умственных образах. Предполагалось, что природа сознания является изначально социальной, обусловленной общественными отношениями. Поскольку же эти отношения изменяются от эпохи к эпохе, то и сознание представляет собой исторически изменчивый продукт.

Основу связей субъекта с объективным миром составляет деятельность человека, который, изменяя мир, изменяется сам. Исходя из этого положения Рубинштейн разработал принцип единства воздействия и изучения, согласно которому психология раскрывает свои тайны в процессе преобразования исследуемых объектов посредством практических действий.

На основе принципа единства сознания и деятельности Рубинштейном был проведен большой цикл экспериментальных исследований ключевых проблем психологии, прежде всего касающихся когнитивных процессов (восприятия и памяти, речи и мышления). Исследования проводились на кафедре психологии Педагогического института в Ленинграде – кафедре, которая стала одним из крупнейших исследовательских центров в стране. Обобщая на основе своих теоретических представлений результаты этих работ, Рубинштейн методологически осмыслил их в фундаментальном труде «Основы общей психологии» (1940).

В центре его интересов выступают проблемы детерминации психических явлений, в связи с чем он разрабатывает новую концепцию объяснения детерминации, направленную против механистических взглядов.

Рубинштейн развивал новые философско-психологические воззрения в книгах «Бытие и сознание» (1957) и «Принципы и пути развития психологии» (1959). Проблемам личности и нравственных аспектов ее жизни посвящена оставшаяся незавершенной работа «Человек и мир» (опубликована в 1973 году).

### **89. Первая волна репрессирования психологии и разгром педологии**

Кульминацией наступления на психологию на «идеологическом фронте» стал разгром педологии в связи с принятым ЦК ВКП(б) постановлением 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Трагические последствия этой акции сказывались на судьбах психологической науки многие годы и определили ее взаимоотношения с другими смежными отраслями знания.

В учебнике «Педагогика» (1983) содержится следующее утверждение: «В 1936 году Центральный комитет партии принял постановление, потребовавшее покончить с распространением в нашей стране лженауки педологии, искаженно трактующее влияние среды и наследственности, и способствовал укреплению позиций советской педагогики как науки о коммунистическом воспитании подрастающих поколений».

Понять, как происходило развитие психологии, не обратившись к проблеме ее взаимоотношений с педологией, попросту невозможно.

Возникнув в конце 19 века на Западе (Стенли Холл, Прейер, Болдуин и др), педология, или наука о ребенке, в начале 20 века распространяется в России как широкое педологическое движение, получившее значительное развитие в годы, непосредственно предшествовавшие Октябрю. В русле этого движения оказываются работы психологов А.П.Нечаева, Г.И.Россолимо, И.А.Сикорского, К.И.Поварнина, а также педагогов (физиологов и гигиенистов) П.Ф.Лесгафта и Ф.Ф.Эрсмана.

Вопросы педологии получили отражение на съездах по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Об интересе к педологии свидетельствует организация педологических курсов и педологического института в Петербурге. После 1917 года педологическая работа получила значительный размах. Развертывается обширная сеть педологических учреждений – центральных, краевых и низовых, находящихся главным образом в ведении трех наркоматов: Наркомпроса, Наркомздрава и Наркомпути.

Можно сказать, что в этот период вся работа по изучению психологии детей проводилась под эгидой педологии и все ведущие советские психологи (как и физиологи, врачи, педагоги), работающие на изучением ребенка, рассматривались как педологические кадры.

Педология обладала как достоинствами, так и недостатками. Исключительно ценной была ее попытка видеть детей в их развитии и изучать их в целом, комплексно. Это было, безусловно, шагом вперед от абстрактных схем психологии и педагогики прошлого.

Поток обвинений и клеветы после постановления ЦК обрушился на педологию. Полностью были ликвидированы все педологические учреждения и факультеты, как, впрочем, и сама эта специальность.

Последовали исключения из партии, увольнения с работы, аресты, «покаяния» на всевозможных собраниях. Только за шесть месяцев после принятия постановления было опубликовано свыше 100 брошюр и статей, громивших «лжеученых». Последствия расправы над педологией были поистине трагическими.

Особенно тяжелые последствия имели обвинения (так и не снятые за последующие пятьдесят лет историей педагогики) в том, что педология якобы всегда признавала для судьбы ребенка «фатальную роль» наследственности и «неизменной» среды (откуда в постановлении ЦК ВКП(б) возникло это слово «неизменная», так и не выяснено). А потому педологам приписывали по шаблонам того времени пособничество расизму, дискриминацию детей пролетариев, чья наследственность будто бы отягощена согласно «главному закону педологии» фактором эксплуатации их родителей капиталистами.

### **90. Вторая волна репрессий психологии в Советском Союзе**

В развитии общественных и естественных наук можно выделить критические точки развития, или же деградации, выявив векторы, определившие дальнейшее движение мысли ученых.

Если обратиться к истории общественной мысли и науки в нашей стране в 30-50 годы, то в ней легко обнаружить критические временные точки, выступающие в качестве аналога года «великого перелома» в СССР, которым, как известно, был 1929 год. Для философии в этой роли выступил 1931 год – дата опубликования постановления ЦК ВКП(б) «О журнале «Под знаменем марксизма»», после чего философская мысль от рекомендованного в 1922 году В.И.Лениным углубленного изучения гегелевской диалектики ускоренным темпом покатила к уровню, задаваемому написанным И.В.Сталиным разделом «О диалектическом и историческом материализме» в четвертной главе «Краткого курса истории ВКП(б)».

Год 1938-й, когда вышел в свет «Краткий курс», был переломным не только для истории партии, но и для гражданской истории СССР. 1948 год стал таким для всего цикла биологических наук после разгрома, который им учинил Т.Д.Лысенко на августовской сессии ВАХНИЛ, и 1950 году – для филологических наук, когда они насильственным образом оказались оплодотворены публикацией брошюры Сталина «Марксизм и вопросы языкознания».

Именно в 1950 году произошел второй «великий перелом» в развитии психологической науки (первый следует отнести к 1936 году, когда были разгромлены педология и психотехника. Второй «перелом» осуществила Объединенная научная сессия АН и АМН СССР, посвященная учению И.П.Павлова. В дальнейшем ей присвоили имя «Павловской»).

На сессии были сделаны два главных доклада. С ними выступили академик К.М.Быков и профессор А.Г.Иванов-Смоленский. С этого момента они обрели статус верховных жрецов культа Павлова. Доклад одобрен ЦК ВКП(б). Это разумелось само собой – на основе учета опыта августовской сессии ВАСХНИЛ, где информация об одобрении ЦК была сообщена Т.Д.Лысенко уже после того, как некоторые выступающие в прениях неосторожно взяв под сомнение непогрешимость принципов «мичуринской» биологии.

Подобного на «Павловской» сессии дожидаться не стали, а начались словословия в адрес главных докладчиков, «верных Павловцев», наконец, якобы отрывших всем глаза на это замечательное учение. При этом подразумевалось, то до той поры никто об этом не догадывался.

Таким образом, два человека оказались во главе целого куста наук: физиологии, психологии, психиатрии, неврологии, дефектологии, да и вообще всей медицины.

Можно высказать гипотезу, что здесь действовал сложившийся в годы сталинизма своего рода социально-психологический «закон диады». Как известно, одним из тактических шагов Сталина в политике было стремление изобразить себя едва ли не единственным соратником и продолжателем дела Ленина. Отсюда сакральная формула: «Сталин – это Ленин сегодня». При этом возникла симметрия: тогда «Маркс и Энгельс», теперь «Ленин и Сталин».

Эта симметрия отвечала тому, что в психологии обозначается понятием «прегнантность» (хорошая, законченная форма). В дальнейшем, когда начали формироваться по примеру культа личности вождя новые «микрокультуры», за которые чаще всего не несет ответственности тот или иной их персонаж, они конструировались по тому же диалектическому принципу и своей прегнантностью поддерживали главную диаду «Ленин – Сталин».

В 1950 году, казалось бы, начинает складываться новая пора «вождей», открывших своими докладами «Павловскую» сессию. К сожалению, этот режим, хотя и недолго существовавший, успел причинить долговременный ущерб не одной, а многим наукам, в том числе и психологической.

## **91. Российская психология в новых социально-экономических условиях**

Есть основания считать, что ни в одной стране за пределами так называемого «социалистического лагеря» развитие науки не находилось в такой зависимости от изменений в политической жизни общества, как это происходило в государствах, подверженных влиянию большевистской идеологии. В первую очередь это относится к России. Понятно, что те изменения в экономике и политике, которые произошли в новых условиях, существенно сказались на общей ситуации в российской науке вообще и на обществоведческих науках в частности. Это обстоятельство в полной мере касается психологии.

Тоталитарное общество было заинтересовано в существовании лишь такой науки, которая отказывалась от анализа психологии человека, чтобы тем самым не привлекать внимание к реальному состоянию дел в общественной жизни. Во второй половине 80-х годов, в российской психологии начинают давать о себе знать новые подходы и тенденции, свидетельствующие о начале коренной ломки привычных стереотипов. Эти изменения определяют судьбу науки в новых социально-экономических условиях.

Психология оказалась недостаточно подготовленной к новым требованиям, с которыми столкнулась и должна была справляться личность вчерашнего «советского человека» в необычных для нее обстоятельствах жизни и деятельности. Этим воспользовались лица, пытавшиеся в ответ на резко возросший интерес к психологии, потребность в научном знании о человеке, предложить «рецепты», далекие от этого знания.

Пользуясь тем, что возникла вера в психологию как панацею, якобы обеспечивающую продуктивное решение всех возможных практических задач, они взамен апробированных научной практикой средств и способов получения достоверной информации выдают за спасительную истину доморощенные, а порой и опасные для физического и психического здоровья советы и рекомендации, которые не имеют отношения к науке и выступают в качестве ее грубых эрзацев, а иногда и в виде откровенного обмана.

В результате этого взаимодействия невежественности заказчика и недобросовестности исполнителя, предлагающего свои, якобы психологические, услуги, подрыв доверия к науке приобретает угрожающие размеры.

Труды и усилия огромного числа доморощенных «психологов» смыкаются с активностью, которую проявляют представители различных оккультных наук. Колдовство, ворожба, гадание, привораживание неверного

супруга – все это нередко проходит под эгидой «психологии», воспринимаемой обывателями в качестве науки, которая «все может».

За этими негативными явлениями нередко стоит безответственность средств массовой информации, прежде всего ТВ, которое охотно предоставляет время и место в своих программах колдунам, гадалкам, экстрасенсам и пр., нередко рекомендуемым зрителям в качестве «психологов».

Нарастание волны оккультизма грозит стать опасностью, способной привести к размыванию психологии как науки, к подмене ее объективных данных бездоказательными, но эффективными измышлениями псевдопсихологов.

Этому способствует и то, что в последнее время явно снизились показатели квалификации тех специалистов, которые вошли в практическую работу, не имея соответствующего базового образования.

Серьезную угрозу представляет деятельность всевозможных краткосрочных курсов, хот и лицензированных, но явно лишенных научного потенциала, где подготовка психологов поставлена на поток и осуществляется «профессорами», которые порой сведущи в вопросах преподаваемой ими науки не более, чем студенты, которым они читают лекции.

Известны случаи, когда сертификат психологов выдавался после одного месяца обучения в такого рода учебном заведении. В результате отсутствия контроля со стороны государства и при безучастности научного сообщества оказалось для многих возможным именовать себя «психологами» без каких-либо на то оснований.

### 3.3. Раздел 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Номер Раздела Дисц.	Наименование тем и содержание лекций	Объем в часах
3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	Тема 18. Предмет, задачи методы возрастной психологии. Условия, источники и движущие силы психического развития.	2/2/4
	Тема 19. Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития. Социальная ситуация развития.	2/2/4
	Тема 20. Ведущая деятельность. Основные новообразования.	2/2/2
	Тема 21. Особенности развития ребенка в разных возрастах.	2/2/4
Итого (часов лекционных / практических занятий / самостоятельной работы):		8 / 8 / 14

*План раздела: изучить теоретические основы такой отрасли психологической науки, как «Возрастная психология».*

*Цель: освоить представленные в разделе темы, посредством следующего тематического материала:*

92. Предмет, задачи и методы возрастной психологии
93. Возрастные особенности, возрастная классификация
94. Кризисы в психическом развитии
95. Психическое развитие ребенка младенческого возраста
96. Развитие личности в возрасте от года до трех лет. Кризис «Я сам»
97. Развитие личности дошкольника
98. Младший школьный возраст (6-7 – 10-11 лет)
99. Подростковый возраст
100. Старший школьный возраст: ранняя юность (15-17 лет)
101. Индивидуальные особенности подростков. Акцентуация характера
102. Взаимоотношения подростков со взрослыми
103. Юношеский возраст
104. Проблема нормального и аномального развития личности
105. Функциональные нарушения высшей нервной деятельности
106. Нарушение поведенческих реакций
107. Формы неадекватного поведения ребенка
108. Причины возникновения неадекватного поведения
109. Методы коррекции неадекватных форм поведения и их профилактика
110. Неврозы у детей
111. Лечение и профилактика неврозов
112. Адаптация детей при поступлении в дошкольное учреждение
113. Помощь ребенку в период адаптации в дошкольном учреждении
114. Возможные симптомы эмоциональных проблем у детей от рождения до шести лет
115. Психологическая готовность к школе
116. Типология психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту
117. Расстройство внимания при гиперактивности
118. Уровни развития коммуникативной сферы дошкольника (взаимоотношения – социально-нравственное развитие)
119. Уровни отношения ребенка-дошкольника к самому себе
120. Уровни оценки работы педагога с детьми дошкольного возраста

## 92. Предмет, задачи и методы возрастной психологии

Возрастная психология – это отрасль психологии, которая отделилась от общих психологических знаний и стала самостоятельной наукой, состоящей из нескольких разделов, каждый из которых изучает какой-то определенный возраст – от младенчества до старческого.

Возрастная психология изучает закономерности психического развития человека, процесс развития психических функций и личности в целом на протяжении всей жизни человека.

Главное, что отличает возрастную психологию от других областей психологии, – акцент на динамике развития.

Предмет возрастной психологии – это раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов становления и развития деятельности, сознания и личности и причин перехода от одного периода к другому. Это невозможно без учета влияния на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

Основными составляющими предмета возрастной психологии являются:

1) изменения, которые происходят в психике и поведении человека при переходе их одного возраста в другой. Изменения могут быть следующими: а) количественными (увеличение словарного запаса, объем внимания, качество мышления и т.п.); б) эволюционными – накапливаются постепенно, плавно, медленно; в) качественными (усложнение грамматических конструкций в речи – от ситуативной речи к монологу, от непроизвольного к произвольному вниманию); г) революционными – более глубокие, происходят быстро (скачок в развитии), появляются на рубеже периодов; д) ситуационными – связаны с конкретной социальной средой, ее влиянием на ребенка; неустойчивы, обратимы и нуждаются в закреплении;

2) понятие возраста – определяется как специфическое сочетание психики и поведения человека. Возраст (или возрастной период) – это цикл детского развития имеющий свою структуру и динамику. Психологический возраст (по Л.С.Выготскому) – качественно своеобразный период психического развития, характеризуется прежде всего появлением новообразования, которое подготовлено всем ходом предшествующего развития.

Психологический возраст может не совпадать с хронологическим (по свидетельству о рождении).

Основные задачи возрастной психологии:

Выделяют теоретические и практические задачи возрастной психологии. К числу теоретических задач можно отнести:

- изучение основных психологических критериев и характеристик детства, юности, зрелости, старости как социальных явлений и последовательных состояний общества;

- исследование возрастной динамики психических процессов и личностного развития в зависимости от культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий, различных видов воспитания и обучения;

- исследования дифференциально-психологических различий (половозрелых и типологических свойств человека);

- исследование процесса взросления во всей его полноте и многообразных проявлениях.

К числу научно-практических задач, стоящих перед возрастной психологией, относятся:

- создание методической базы для контроля за ходом, полноценностью содержания и условиями психического развития на разных этапах онтогенеза;

- организация оптимальных форм деятельности и общения в детстве и юности;

- организация психологической помощи в периоды возрастных кризисов, в зрелом возрасте и старости.

## 93. Возрастные особенности, возрастная классификация

Каждый период онтогенетического развития характеризуется определенными возрастными особенностями.

Возрастные особенности – это специфические свойства психики индивида, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий.

Д.Бромлей жизнь рассматривает как совокупность пяти циклов: утробного, детства, юности, взрослости и старения. Каждый из циклов состоит из ряда стадий.

Утробный цикл состоит из 4 стадий до момента рождения. С этого времени развитие характеризуется сменой способов ориентации, поведения и коммуникации во внешней среде, динамикой интеллекта, эмоционально-волевой сферы, мотивации, социального становления личности и профессиональной деятельности. Второй цикл – детство – состоит из трех стадий: младенчество, дошкольное детство и раннее школьное детство и охватывает 11 – 13 лет жизни.

Цикл юности состоит из двух стадий: стадии полового созревания (11-13-15 лет) и поздней юности (16-21 год).

Цикл взрослости – из четырех стадий: ранняя взрослость (21-25 лет); средняя взрослость (26 – 40 лет); поздняя взрослость (41 – 55 лет); предпенсионный возраст (56-65 лет).

Цикл старения состоит из трех стадий: отдаление от дел (66-70 лет); старость (71 и более лет); болезненная старость и дряхлость.

Детство – это продукт эволюции, а человеческое детство – еще и результат исторического развития общества. Оказывается, чем выше стоит вид на эволюционной лестнице, тем длиннее период детства. Человеческое детство, как отмечалось выше, – это не только продукт эволюции, но и результат исторического развития.

Ж.Ж.Пиаже выделил три основных периода становления интеллекта с момента рождения и до 15 лет: 1) период сенсомоторного интеллекта (0-2 года). В этом периоде выделяются шесть основных стадий; 2) период подготовки и организации конкретных операций (3-11 лет). Здесь выделяются два подпериода – подпериод дооперационных представлений (3-7 лет), в этом подпериоде Пиаже различает три стадии, и подпериод (8-11 лет) конкретных операций.

Д.Б.Эльконин выдвинул концепцию периодизации психического развития детей, основанную на понятии ведущей деятельности: эмоциональный отклик на общение со взрослыми (мамой) – кризис новорожденности; манипуляции с предметным миром (до года); действие с предметным миром по аналогу (до 3 лет); общение со взрослыми и сверстниками (дошкольное детство); учебная деятельность (младший школьный возраст); общение со сверстниками (подростковый возраст); профессиональное обучение (юношеский возраст).

В современной психологии широкое распространение получили периодизации развития ребенка по метрическому принципу: 1) период новорожденности – от момента рождения до 1-2 месяцев; 2) младенчество – первый год жизни; 3) раннее детство – второй и третий годы жизни; 4) дошкольное детство – от трех до шести лет; 5) младший школьный возраст – от семи до десяти – одиннадцати лет; 6) подростковый возраст – от одиннадцати – двенадцати до четырнадцати – пятнадцати лет; 7) ранняя юность – до семнадцати лет.

Переход от одной возрастной ступени к другой характеризуется «кризисом», причина которого – назревшее противоречие между новыми потребностями ребенка и старыми условиями их удовлетворения, которые его уже больше не устраивают.

#### **94. Кризисы в психическом развитии**

Возрастные кризисы – условное наименование переходных этапов возрастного развития, занимающих место между стабильными (латентными) периодами. Кризисы рассматриваются в концепциях, признающих стадийность развития (Э.Эриксон, З.Фрейд)

В отечественной психологии термин «возрастной кризис» введен Л.С.Выготским и определил как целостное изменение личности ребенка, регулярно возникающее при смене (на стыке) стабильных периодов (латентных стадиях).

По Выготскому, «кризис» обусловлен возникновением основных психологических новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику ребенка.

Механизм смены социальных ситуаций развития составляет психологическое содержание «кризиса возраста». Поведенческие критерии «К.В.» - трудновоспитуемость, конфликтность, упрямство, негативизм и др. – Выготский считал необходимыми и выражающими единство негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон кризиса.

Д.Б.Эльконин полагал, что эмансипация от взрослого, составляющая основу любого возрастного кризиса, является основой качественно нового типа связи со взрослым, и потому возрастной кризис и закономерен и необходим (включая и характерные негативные черты поведения). Исследования последних лет подтверждают, что выраженное негативное поведение в отношении к «старой» социальной ситуации в определенной мере обеспечивает полноту готовности к действию в новой социальной ситуации развития.

Существует, однако, и другая точка зрения на негативизм, отрицающая его неизбежный, необходимый характер и рассматривающая его как показатель неправильной системы отношений ребенка и взрослого. Так, А.Н.Леонтьев считал конфликтность поведения при возрастном кризисе свидетельством неблагоприятного течения кризисного периода.

Хронологически кризисы определяются границами стабильных возрастов: кризис новорожденности (до 1 месяца жизни); кризис 1-ого года; кризис 7 лет; подростковый (11 – 13 лет); кризис юношеского возраста.

Отдельные авторы признают также наличие кризисов у взрослых (40 лет), и т.п.

Говоря о проблемах психического развития, нельзя при анализе «психологических кризисов» не рассмотреть и понятие «латентного периода» (скрытого, невидимого, постоянного). Так, латентный период – это время, проходящее от начала действия раздражителя до возникновения ответной реакции. Латентный период складывается из времени физико-химических процессов, происходящих в рецепторе, проведения возбуждения по проводящим путям, аналитико-синтетических интегративных процессов в мозговых центрах и времени срабатывания мышц или желез. Величина латентного периода зависит от модальности, интенсивности и других особенностей раздражителя, от степени сложности и автоматизации реакции, от готовности соответствующих нервных путей и структур к восприятию сигнала и проведению возбуждений, от функционального состояния нервной системы и индивидуально-типологических ее особенностей.

В возрастной психологии под латентным периодом понимают «скрытый», «незаметный» период развития, в процессе которого развиваются, углубляются те новообразования, которые появились в психике ребенка в процессе протекания ближайшего (в прошлом) кризисного периода его жизни.

#### **95. Психическое развитие ребенка младенческого возраста**

Ребенок появляется на свет беспомощным, имеющим лишь очень ограниченный набор безусловных рефлексов (сосательный, ориентировочный, оборонительный) и некоторых двигательных – атактических рефлексов (цеплятельный, плавательный, отталкивания, шаговый).

Процесс познания окружающего мира начинается с момента рождения. Первым активно развивается зрение. Месячный ребенок способен производить следящие движения глазами, сначала с

горизонтальной плоскости, затем в вертикальной, а к двум месяцам начинают фиксироваться элементарные движения глаз.

На втором месяце жизни возникает зрительное сосредоточение, однако вплоть до 2-4 месячного возраста зрение младенца еще относительно слабое. Примерно со второго месяца младенец способен различать простые цвета, а на 3-4 месячного возраста зрение младенца еще относительно слабое. Примерно со второго месяца младенец способен различать простые цвета, а на 3-4 - формы предметов. На втором месяце жизни ребенок начинает проявлять эмоционально-двигательное возбуждение, если взрослый начинает с ним общаться («комплекс оживления»).

3-4 месячный малыш своим поведением демонстрирует предпочтение общению со знакомыми ему людьми. Около восьми месяцев ребенок беспокоится, если видит незнакомого человека или попадает в незнакомую обстановку, даже если рядом находится мама. Это чувство боязни продолжает прогрессировать и достигает максимума примерно к 14-18 месяцам жизни ребенка, а затем постепенно угасает.

Вскоре после рождения ребенок в состоянии различать тембр, громкость и высоту звуков, после 3-4 месяцев узнает лицо и голос матери в любое время дня, а в 8-12 месяцев – предметы, причем даже по отдельным частям.

В это время начинается активный поиск внезапно исчезнувших из поля зрения предметов, что говорит о способности ребенка сохранять в памяти образ предмета. Самостоятельное передвижение в пространстве приводит к развитию восприятия глубины у младенца. В течение второго полугодия первого года жизни ребенок может восстановить образ предмета по памяти.

Во второй половине первого полугодия ребенок начинает выразительными движениями реагировать на речь взрослого, что может свидетельствовать о понимании младенцем этой речи.

В 6,5 месяцев ребенок способен связать предмет со словом, его обозначающим. К концу первого года жизни малыш понимает приблизительно 10-20 слов. 7-8 месячный ребенок выполняет простые движения в соответствии со словесной инструкцией, а в последние месяцы первого года может устанавливать простейшие связи между предметами.

Утверждение, что личностное развитие ребенка начинается с 2-3 лет, не совсем верно. Это справедливо лишь в отношении проявления внешних признаков, однако процесс образования этих личностных свойств начинается гораздо раньше их внешнего проявления. Э

Такие выводы можно сделать, исходя из следующих положений:

- 1) никакое психологическое качество сразу же в готовом виде не появляется;
- 2) многие личностные качества проявляются лишь по прошествии довольно длительного времени с того момента, когда они начали формироваться.

Таким образом, можно предположить, что личностное формирование ребенка начинается уже на первом году жизни, но внешне это проявляется позднее.

## **96. Развитие личности в возрасте от года до трех лет. Кризис «Я сам»**

Ранний возраст очень ранним в становлении психики, поведения, личностного развития ребенка, так как велики те качественные преобразования, которые с ним происходят.

Психологи даже склонны предположить, что три года – это середина пути развития от рождения до зрелости. Выделим основные достижения раннего возраста, влияющие на психическое развитие ребенка:

- 1) овладение прямой походкой;
- 2) овладение активной ролью;
- 3) развитие предметной деятельности.

В результате самостоятельного перемещения ребенку становится доступным более широкий круг предметов, с которыми он может взаимодействовать, используя не только руки и глаза, но и все туловище, ноги.

Это не только игрушки, но и предметы домашнего обихода: посуда, обувь, мебель и др. Движения ребенка при этом становятся более согласованными и точными, скоординированными, что ведет к развитию устойчивости внимания, точности восприятия, формированию волевых качеств.

Самостоятельное хождение приводит к знакомству с крупными предметами, ребенок получает возможность узнать их с различных сторон, усваивая таким образом понятия величины, формы; учится ориентироваться в пространстве, развивая глазомер. Преодолевая трудности и препятствия, встречающиеся у него на пути, малыш решает задачи при помощи практических действий, тренируя свое мышление и волевую сферу, получает при этом разнообразные эмоции.

На протяжении раннего возраста происходит постепенное усвоение ребенком человеческих форм поведения. Малыш хочет получить от взрослого похвалу и огорчается, если им недоволен. Продолжает формироваться чувство симпатии по отношению к другим людям, что может выражаться в сочувствии, желании поделиться игрушками. В этом периоде происходит усвоение ребенком своего имени. Малыш достаточно рано отождествляет себя со своим именем, отстаивает правило на него и протестует, если его ошибочно называют другим именем. К концу 3-го года жизни появляется осознание себя как отдельной личности, что свидетельствует о начале кризиса, который психологи называют «Я сам». Этот кризис имеет очень яркие внешние проявления. Назовем самые яркие симптомы:

- 1) негативизм – ребенок не хочет что-либо делать только потому, что это предложил взрослый;
- 2) упрямство – ребенок настаивает на чем-то не потому, что этого сильно хочется, а потому, что не хочет уступить;
- 3) строптивость – недовольство по всякому поводу;

- 4) своеволие, своенравие - стремление ребенка к самостоятельности, желание все делать самому;
- 5) протест (бунт) – поведение приобретает протестный характер, часто возникают ссоры с родителями, братьями, сестрами;
- 6) обесценивание – ребенок начинает употреблять ругательные слова, ломает игрушки и т.п.;
- 7) в семье с единственным ребенком возможно проявление деспотизма, с несколькими детьми – ревности по отношению к родителям.

В период этого кризиса происходит перестройка социальной позиции ребенка по отношению к окружающим людям, возникают мотивы, связанные с проявлением личности ребенка.

## 97. Развитие личности дошкольника

Дошкольный возраст – период первоначального фактического склада личности. А.Н.Леонтьев отмечает, что именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развивается эмоциональная, интеллектуальная, мотивационная и волевая сфера, формируется самосознание.

**Эмоциональная сфера.** Эмоциональные процессы становятся более уравновешенными, но при этом интенсивность и насыщенность эмоциональной жизни ребенка не снижается. Появляется эмоциональное предвосхищение последствий деятельности (механизм которого описал А.В.Запорожец). Еще до того как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Следовательно, механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий. В структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов (покраснение или побледнение кожи, неровное дыхание, повышение пульса, сжимание кулаков, хаотичное движение, сужение/расширение зрачка, кожно-гальванические реакции и т.п.) входят теперь и сложные формы восприятия, образного мышления, воображения (переживания о предыдущем). Переживания становятся глубже и сложнее, расширяется круг эмоций (появляются сочувствие, сопереживание – эмпатия).

**Мотивационная сфера.** Формируется соподчинение мотивов – желания приобретают разную силу и значимость, ребенок может принять решение в ситуации выбора. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей».

Наиболее сильный мотив – поощрение, получение награды.

Более слабый – наказание (в общении с детьми – исключение из игры). Еще более слабый – собственное обещание ребенка. Требовать от ребенка обещаний не только бесполезно, но и вредно – невыполнение их подкрепляет такие личностные черты как необязательность и беспечность.

Самым слабым оказывается прямое запрещение, не усиленное другими дополнительными мотивами.

Появляются и новые мотивы – достижения успеха, соревнования, соперничества, мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами.

Начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка, которая включает индивидуальную устойчивую иерархию мотивов (первый этап – выделение доминирующих мотивов – стремление лидировать, соперничать или всем помочь, или достичь успеха в серьезном деле, или получать удовольствие от процесса деятельности). Иерархия будет завершаться в младшем школьном и подростковом возрасте.

Происходит усвоение норм морали, которое вместе с эмоциональной регуляцией, способствует развитию произвольного поведения дошкольника.

**Самосознание.** В раннем возрасте можно было наблюдать лишь истоки самосознания. К концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию самосознание становится более дифференцированным.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе чисто эмоциональной самооценки («Я хороший, потому что умею делать то и это, потому что слушаюсь взрослых» и т.п.) и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения. В целом самооценка дошкольника очень высока, что позволяет ему осваивать новые виды деятельности, без сомнения и страха включаться в занятия учебного типа. Согласно исследованиям (М.И.Лисина), самооценка ребенка формируется главным образом в зависимости от ожиданий родителей. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными.

Характер ребенка в дошкольном возрасте формируется в совокупности его отношений к различным сторонам жизни: к деятельности, к другим, к себе, к предметам и вещам. Решающая роль в формировании характера также принадлежит взрослым, их поведению и оценке поведения ребенка.

Еще одна линия развития самосознания – осознание своих переживаний. В первой половине дошкольного возраста ребенок ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами.

Для этого периода характерна половая идентификация – осознание себя мальчиком или девочкой. Начинается осознание себя во времени. В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем представляет себя в будущем: «когда я был маленьким...», «когда я вырасту...»

Формируются общие и специальные способности: музыкальные, художественные, танцевальные.

Основные новообразования дошкольного возраста (Д.Б.Эльконин)

1. Возникновение первого схематического абриса цельного детского мировоззрения (первая картина мира) – происхождение луны, солнца, звезд (Ж.Пиаже, Н.Б.Шумакова).



2. Возникновение первичных этических (нравственных) норм и правил (что такое хорошо и что такое плохо), которые развиваются рядом с эстетическими (представление о прекрасном и безобразном; «красивое не может (не должно) быть плохим (С.Г.Якобсон)).

3. Возникновение соподчинения мотивов – преобладание обдуманных действий над импульсивными поступками.

4. Возникновение произвольного поведения – в форме поведения, опосредованного представлением (сначала в виде наглядного образа, затем в форме правила или нормы).

5. Возникновение личного сознания – осознание своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми в системе общественных отношений.

Центральные новообразования дошкольного возраста – соподчиненность мотивов и самосознание.

В раннем возрасте (до трех лет) ведущим видом деятельности является предметная деятельность, а в результате действий с предметами активно развивается и психика ребенка. В среднем дошкольном возрасте меняется основной вид ведущей деятельности внутри которой и происходят те глобальные изменения, описанные нами выше. Так, если в раннем возрасте ведущим типом деятельности являлась предметная деятельность, в результате действий с предметами активно развивались все психические механизмы, то к концу раннего детства – в среднем дошкольном возрасте начинают складываться и другие виды деятельности, которые будут активно востребованы за пределами этого возраста.

Это, прежде всего, сюжетно-ролевая игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). Содержание начальных игр включает всего два-три действия, к трехлетнему возрасту ребенок осваивает сюжетные игры. На третьем году жизни дети начинают широко использовать в играх предметы-заместители (например, вместо градусника – палочка, карандаш и т.п.), что является важным приобретением в психическом развитии ребенка. Рисование начинает формироваться уже к трем годам излюбленным рисунком становится закругленная линия, с помощью которой изображаются практически все объекты и предметы (стадия «гловоногов»).

Конструирование еще элементарное. Ребенок копирует образцы, показанные взрослыми.

Начало раннего возраста характеризуется несовершенством в развитии познавательных процессов. Это относится и к восприятию. Ребенок ориентируется в окружающей обстановке и предметах, однако часто ориентировка происходит на основе какого-либо одного, бросающегося в глаза признака (чаще всего яркого, эмоционально закрепляющего).

Сравнение предметов происходит посредством внешних действий, но к концу возрастного этапа в простых случаях может осуществляться при помощи зрения.

На третьем году жизни часто в качестве постоянного образца для сравнения ребенок использует хорошо знакомые предметы (треугольные предметы – как «домик», «крыша»; овальные – как «яичко, туловище человека или животного» и т.п.).

В этом же возрасте ребенок способен различать такие формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, многоугольник, и все основные цвета спектра.

Ведущим видом мышления в раннем возрасте является наглядно-действенное, тем не менее ребенок уже способен простые мыслительные действия выполнять в уме. В элементарных случаях дети могут производить обобщение по таким существенным признакам как цвет, форма, величина.

Ранний возраст – это наиболее благоприятный (сензитивный) период для овладения речью.

Около года ребенок умеет произносить отдельные слова, его словарный запас составляет от 4 до 10 слов. Примерно в два года малыш говорит простыми предложениями, а к четырем годам – почти так же, как взрослые – с использованием сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Развитие речи идет по следующим направлениям:

- совершенствование понимания речи (пассивная речь);
- формирование собственной активной речи.

Словарный запас ребенка 1,5 лет составляет от 30-40 до 100 слов, к концу двух лет – примерно 300 слов, а к трем-четырем годам – уже до 2000 слов. На начальном этапе овладения речевой структурой ребенок усваивает логику, вначале ударные, затем удвоенные и однослоговые слова.

В это время еще не происходит построение предложений, а в качестве таковых выступает одно, позже два слова, не изменяющихся по родам и падежам. В 1,5 – 2 года речь ребенка еще мало похожа на речь взрослого человека такая речь называется автономной.

## **98. Младший школьный возраст (6-7 – 10-11 лет)**

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств (легкомыслие, наивность), но уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Умение определяет практически всю деятельность ребенка – в школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Появляются новые друзья, меняются интересы, ценности – изменяется весь уклад жизни.

Проблема обучения детей с 6 лет.

В мировой педагогической практике накоплен большой опыт обучения с 6 лет и даже с более раннего возраста. Следуя этой тенденции снижения начального возраста обучения, в 60-е годы в РСФСР были развернуты соответствующие эксперименты в школах и детских садах. Начиная с 1981 года в нашей стране обучение с 6 лет введено повсеместно по желанию родителей. С 2002 года все дети начинают обучение в школе с 6 лет. Все

психологи, работающие с шестилетними детьми приходят к одному и тому же выводу: 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошкольником:

- он сохраняет особенности мышления, присущие дошкольному возрасту;
- у него преобладает произвольная память (запоминает лишь то, что интересно);
- внимание таково, что продуктивно заниматься одним делом ребенок может не более 15 минут;
- особенности самооценки таковы, что оценивание учителем учебной работы ребенка воспринимается им как оценка личности;
- получение отрицательных оценок вызывает тревожность, дискомфорт, что приводит к пассивности и отказу от работы;
- неустойчивость поведения осложняет работу на уроке. И.т.д.

Исходя из вышеперечисленных особенностей 6-летних детей, их обучение предполагает щадящий режим:

- продолжительность урока не более 35 минут;
- в перерывах между уроками – физкультурные разминки, игры и прогулки, подвижная активность;
- обязательный дневной сон;
- отсутствие домашних заданий;
- программа 3-х летнего обучения растянута на 4 года;
- большое количество обще- развивающих занятий (физкультура, ритмика, рисование, музыка, труд..);
- медицинский контроль за состоянием здоровья и соблюдением режима дня (отдыха, питания...);
- особые программы и методы обучения («обучаемся играя»).

Реализация этих принципов обучения не всегда удается, так как зависит от многих составляющих: материального состояния школы, методической и профессиональной компетенции педагогов, многих социальных факторов. В результате данный тип обучения имеет много проблем, и, прежде всего психологических. По данным комплексных исследований в неблагоприятных условиях у детей ухудшается состояние здоровья: снижается вес, уменьшается количество гемоглобина в крови, снижается острота зрения, появляются головные боли. В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, еще более понижается работоспособность – все это отражается на успеваемости. В отдельных случаях возникают неврозы (тики, страхи, энурезы и т.д.), школьная дезадаптация.

По данным исследований Д.Б.Эльконина:

- у 6-ти летних детей в условиях школы быстрее, чем в детском саду, формируется умение подчиняться предписанным правилам поведения. Но при этом преобладает не удовлетворение от соблюдения этих правил, а боязнь их нарушить. У детей повышается тревожность, снижается уровень эмоционального комфорта. У 7-ми летних первоклассников аналогичный стиль общения не приводит к подобному эффекту;

- все 6-ти летние дети испытывают трудности адаптации: у них появляются вялость, плаксивость, нарушаются сон и аппетит, повышается риск различных заболеваний (особенно простудных); другие перевозбуждаются, становятся раздражительными и вспыльчивыми;

- в относительно благоприятных условиях обучения психологическая напряженность уменьшается через 1,5 – 2 месяца.

Кризис 7 лет.

По мнению отечественных психологов (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович и др.), дошкольный и младший школьный возрасты разделяет кризис 7-ми лет.

Поскольку изменяется социальная ситуация развития (т.е. система отношений), ребенок оказывается на границе нового возрастного периода. Поэтому кризис 7-ми лет, выделяемый на этапе поступления ребенка в школу, называют «кризисом саморегуляции».

Л.И.Божович назвала кризис 7-ми лет периодом рождения «Социального Я»

Ребенок вступает в новую социальную позицию – позицию школьника. Это коренным образом меняет его самосознание. Изменение самосознания приводит к «переоценке ценностей». То, что было значимо раньше (игра), становится второстепенным. Ценным становится все, что связано с учебной, в первую очередь отметки. (Ведущая в дошкольном детстве игровая деятельность сменяется на учебную).

Кроме того, происходят глубокие изменения в плане своих переживаний: если раньше эмоции и чувства были мимолетными, ситуативными, то теперь они становятся более стойкими и определяют настроение и преобладающий эмоциональный фон ребенка. Л.С.Выготский назвал то явление «обобщением переживаний». Цель неудач или успехов, каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком приводит к формированию устойчивого чувства неполноценности, унижения или чувства компетентности, значимости. Подкрепляясь соответствующими событиями, данные образования могут зафиксироваться в структуре личности, что повлияет на самооценку и уровень притязаний ребенка.

Признаками психологической готовности ребенка к школе являются: сформированность рефлексии (умения выделить себя из ситуации, встать на место другого, посмотреть на себя со стороны, оценить свои действия, поведение, поступки, деятельность); становление внутреннего плана действий (умение думать «в уме»; а также развитая способность к произвольности (подключение волевой саморегуляции, которая обеспечивает процессы активизации или торможения психической активности).

Выводы:

- новая социальная позиция школьника изменяет самосознание ребенка;
- изменение самосознания приводит к переоценке ценностей;
- эмоции и чувства становятся более стойкими. Появляются новые аффективные образования – «обобщение переживаний» (Л.С.Выготский). Эти аффективные образования (чувство неполноценности, чувство

компетентности, значимости) могут изменяться и исчезать по мере накопления опыта, и могут стать чертой личности, если будут постоянно подкрепляться соответствующими событиями;

- появляется логика чувств – переживания приобретают новый смысл, между ними устанавливаются связи;

- такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка – внешние события, ситуации, отношения преломляются в сознании ребенка в зависимости от логики чувств, уровня притязаний, ожиданий и т.д.;

- эмоциональное предвосхищение последствий действия изменяет структуру поведения ребенка – между желанием что-то сделать и действием появляется промежуточное звено – смысловая ориентировка;

- смысловая ориентировка исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Ребенок размышляет, прежде, чем начинает действовать, начинает скрывать свои переживания (появление лжи, отличной по своей природе от фантазий дошкольника) и колебания (неуверенность), пытается не показать другим, что ему плохо;

- это выражается в следующих кризисных проявлениях: кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения, склонность к капризам, аффективные реакции, конфликты;

- все эти внешние особенности начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

#### ***Учебная деятельность младшего школьника.***

Учебная деятельность, прежде всего, является познавательной деятельностью и успешно развивается при условии соответствующего умственного развития путем овладения умственными операциями, при необходимом развитии всех психических функций, при наличии положительной мотивации учения.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения.

Закономерности формирования учебной деятельности:

- весь процесс преподавания в младших классах строится на основе развернутого знакомства детей с главными компонентами учебной деятельности. Главная роль отводится учителю, т.к. учебная деятельность не дана ребенку изначально. В основе последовательного вовлечения ребенка в учебную деятельность лежит теория поэтапного формирования умственных действий. Учитель демонстрирует ребенку определенную последовательность учебных действий и выделяет те из них, которые должны выполняться в предметном, внешнеречевом и умственном плане;

- от прямого следования указаниям учителя к концу 2-ого, началу 3-его года обучения ребенок переходит к саморегуляции. Саморегуляция – умение ставить собственные цели и задачи и освоение моделирования. Другими словами, переход от способа «проб и ошибок» к умению выделять общие закономерности и переносить способ решения задач на другие задачи. Тем самым можно говорить об умении ребенка преобразовывать конкретно-практические задачи в учебно-практические.

Школьное обучение отличается еще и тем, что отношения со взрослыми становятся опосредованными образцами и оценками следованием правилам общим для всех, приобретением научных понятий.

Эти моменты, также как и специфика самой учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

#### ***Психические функции младшего школьника.***

**Мышление.**

Мышление становится доминирующей функцией – развитие других психических функций зависит от развития мышления:

- завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению;

- появляются логически верные рассуждения, при этом ребенок использует конкретные (по Ж.Пиаже) мыслительные операции, т.е. операции, основанные только на конкретном, наглядном материале;

- формируются научные понятия (математические, грамматические и т.д.) для того, чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия и достаточный уровень познания окружающего мира – становление теоретического мышления;

- овладение системой научных понятий позволяет развивать теоретическое мышление;

- появляются индивидуальные различия мышления у детей: «теоретики» («мыслители») легко решают учебные задачи в словесном плане, «практикам» нужна опора на наглядность и практические действия, у «художников» – яркое, образное мышление. У большинства детей – относительное равновесие между разными видами мышления.

**Восприятие.**

- в начале периода еще недостаточно дифференцированно (дети путают 6 и 9; Я и R и т.п.);

- переход от анализирующего к синтезирующему восприятию: при восприятии картины описание дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий;

- исчезают феномены Ж.Пиаже (в 7-8 лет), восприятие перестает быть основанием для умозаключений;

**Память.**

Память – развивается в 2-х направлениях – произвольности и осмысленности:

- обучение строится с постепенным увеличением опоры на произвольную (социальную) память;

- смысловая память развивается с помощью мышления и мнемонических приемов;

- мнемонические приемы – деление текста на смысловые части, прослеживание основных смысловых линий, выделение основных опорных слов, возвращение к прочитанному для уточнения содержания, мысленное припоминание прочитанного и воспроизведение вслух, рациональные приемы заучивания наизусть.

Внимание.

Психическому процессу внимания младших школьников свойственно:

- переход от непроизвольного внимания к произвольному;
- непроизвольное внимание преобладает – привлекает все яркое, интересное, концентрация – не более 10-20 минут;

- затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного действия на другое;

- индивидуальное развитие внимания у детей – различные его свойства развиваются неодинаково, у каждого ребенка по-своему: у одних устойчивое, но плохо переключаемое (флегматики, меланхолики), у других хорошая организованность сочетается с малым объемом, треть легко переключается и также легко отвлекаются. Невнимательность выражается в сильной отвлекаемости, плохой концентрации и неустойчивости внимания.

Речь.

Речь является одним из важнейших процессов младшего школьника. Ее овладение осуществляется на уроках русского (родного) языка и чтения: - увеличивается словарь, происходит осознание собственных речевых процессов, совершенствуется интонационная и звуко- ритмическая сторона речи; - речь как коммуникативная функция характеризуется как речь-повторение, речь-называние, непроизвольная, реактивная; - формируется письменная речь: не смотря на то, что она намного беднее и однообразнее, чем устная, письменная речь более развернутая.

**Развитие личности младшего школьника.**

Развитие личности младшего школьника в основном разворачивается по линиям мотивационной сферы и совершенствования самосознания. Это период фактического складывания психологических механизмов личности. Ребенок приобретает черты большей индивидуальности в поведении, интересах, ценностях, личностных особенностях.

Мотивационная сфера.

Мотивационная сфера – включает учебно-познавательные мотивы:

- мотивация достижения – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат;
- престижная мотивация – стремление быть отличником во что бы то ни стало (достигают высокой продуктивной деятельности, но не способны к творчеству, высокоразвит индивидуализм);
- мотивация избегания неудачи – тревожность, страх в ситуациях оценки(у неуспешных учеников);
- компенсаторная мотивация – мотивы, позволяющие утвердиться в другой области, кроме учебной.

Самосознание.

Особенности самосознания младшего школьника представляет собой следующее:

- происходит формирование чувства компетентности по Э.Эриксону – соответствует полноценному развитию;
- самооценка формируется под влиянием 3-х факторов: успешности, особенности общения учителя с классом, стиля семейного воспитания;
- уровень притязаний формируется по-прежнему родителями (к 9 годам уже полностью сформирован – по Э.Берну);
- развивается рефлексия – способность ребенка взглянуть на себя со стороны, самонаблюдение и соотнесение своих действий и поступков с общечеловеческими нормами.

Эмоционально-волевая сфера.

В эмоциональной сфере наблюдается:

- нарастание осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий;
  - возможности полного осознания своих чувств и понимания чужих переживаний еще ограничены.
- Поэтому, наблюдается подражание в реакциях на родителей, учителей;
- возрастной эмоциональной нормой считается оптимистичное, бодрое, радостное настроение;
  - появляются сложные, высшие чувства: нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, гордость, ревность, сопереживание, эмпатия, толерантность, оценка собственного поведения и поведения других людей на основе представлений о добре и зле, представлений о том, что такое «хорошо» и что такое «плохо» и т.п.); интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, творческое удовольствие, разочарование, озарение – инсайт); эстетические (чувства прекрасного и безобразного, красивого и некрасивого, чувства гармонии и нормы) и т.п.;
  - чувства и воля находятся в тесном взаимодействии. Чаще в этом возрасте мотивом поведения становятся больше эмоции;
  - волевое поведение к 3-му классу уже направляется собственными потребностями, интересами и мотивами ребенка.

Условия развития волевого действия у младших школьников:

- понятность и осознанность целей, которые необходимо достигнуть; - ребенок должен видеть начало и конец цели;
- деятельность, которую должен осуществить ребенок должна быть соразмерной его возможностям. Очень трудные и очень легкие задания не способствуют развитию воли; - ребенок должен знать и понимать способ выполнения деятельности, видеть этапы достижения цели;
- внешний контроль за деятельностью ребенка должен постепенно сменяться на внутренний.

Показатели произвольности в учебной деятельности.

Произвольность младших школьников имеет следующие особенности:

- уровень сформированности учебной деятельности является низким, если ребенок не выполняет уроки самостоятельно, а только под руководством и контролем взрослого; идет на поводу у ситуации; не может регулировать свое поведение в рамках общепринятых правил;

- сформированность мотивационного компонента – хочет или не хочет ребенок учиться, что напрямую зависит от успехов в учебе.

Выводы:

- младший школьный возраст – начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника и учебную мотивацию;

- учебная деятельность становится ведущей деятельностью на базе которой формируются и развиваются все психические процессы и личностные свойства;

- на протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление, он создает необходимую базу для своего последующего обучения;

- от учебной деятельности зависит развитие личности ребенка. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений приводит к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания. Если не формируется чувство компетентности, то возникает чувство неполноценности, которое может спровоцировать компенсаторную самооценку и мотивацию;

- развиваются основные новообразования старших дошкольников – произвольность, внутренний план действий, рефлексия. Кроме того, совершенствуются, перестраиваются все психические процессы;

- центральными новообразованиями младшего школьного возраста признается теоретическое рефлексивное мышление и чувство компетентности как один из аспектов самосознания.

## 99. Подростковый возраст

Подростковый возраст – это период онтогенеза, переходный между детством и взрослостью. Он выделен в качестве особого периода развития в 19 веке (синонимом является термин «отрочество»).

Хронологические границы точно не фиксированы. В зависимости от того, рассматривается ли как особый этап развития ранний юношеский возраст. Подростковый возраст отводится период от 10-11 до 15 лет или от 11-12 до 16-17 лет. Иногда целиком относится к числу кризисных возрастов, критических периодов онтогенеза, хотя вопрос о неизбежности кризиса и его протяженности является дискуссионным.

Подростковый возраст характеризуется резкими, качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития. Биологически он относится к предпубертатному и пубертатному периоду, т.е. этапу полового созревания и непосредственно предшествующему ему времени интенсивного, неравномерного развития и роста организма.

Это определяет неравномерность и значительную индивидуальную вариативность темпов развития (временные различия у мальчиков и девочек, акселерация и ретардация), оказывает существенное влияние на психофизиологические особенности, функциональные состояния подростка (повышенная возбудимость, импульсивность), вызывает половое влечение (часто неосознанное) и связанные с этим новые переживания, потребности, интересы.

С фактом полового созревания связано то, что подростковый возраст является периодом начала ряда психических заболеваний.

Центральным фактором психического развития подросткового возраста, его важнейшими новообразованием является становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции (Л.И.Божович, И.С.Кон, Э.Эриксон и др.), определяющиеся стремлением понять себя, свои возможности и особенности, как объединяющие подростка с другими людьми, группами людей, так и отличающие его от них, делающие его уникальным и неповторимым. С этим связаны резкие колебания в отношении к себе, неустойчивость самооценки. Указанное новообразование определяет ведущие потребности подросткового возраста – в самоутверждении и общении со сверстниками. Последнее рассматривается также как ведущая деятельность возраста (Д.Б.Эльконин).

Согласно другой точки зрения, ведущей в этот период является просоциальная деятельности, определяемая потребностью подростка занять определенное место в жизни общества, оценить себя в системе «я и мое участие в жизни общества» (Д.И. Дельдштейн).

Развитие познавательных процессов здесь характеризуется становлением сложных форм аналитико-синтетической деятельности, переходом к абстрактному, теоретическому мышлению, развитием гипотетико-дедуктивных форм рассуждения, возможностью строить умозаключения (стадия формальных операций, по теории Ж.Пиаже).

Динамический характер этого развития, несформированность основных структур обуславливает ряд специфически подростковых трудностей, отражающихся как на учебной деятельности подростка, так и на других сторонах его жизнедеятельности. В нравственном развитии с этим связаны, в частности, противоречие между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые, порой достаточно второстепенные правила, определенный максимализм требований, сдвиг оценки отдельного поступка на личность в целом.

Основное содержание подросткового возраста рассматривается либо как время перехода к взрослостью (с этим связано, например, представление Д.Б.Эльконина и Т.В.Драгуновой о «чувстве взрослости» как основном новообразовании подросткового возраста), либо как самостоятельная фаза, относительно независимая от других.

Последняя точка зрения в настоящее время преобладает. Подростковый возраст (часто вместе с ранним юношеским) рассматривается как особая социально-психологическая и демографическая группа, имеющая свои установки, специфические норы поведения и т.п., которые образуют особую подростковую субкультуру.

Чувство принадлежности к особой «подростковой» общности и к определенной группе внутри этой общности, которая часто отличается не только интересами и формами проведения досуга, но и одеждой, языком и т.п., имеет существенное значение для развития личности подростка. Нормы и ценности группы выступают для него как его собственные, влияя на нравственное развитие. Определенное расхождение между нормами группы и нормами «мира взрослых» выражает важнейшую потребность подростка – в самостоятельности, личностной автономии.

Вместе с тем в подростковом возрасте важна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства подростка со взрослым с точки зрения прав. При этом подростки продолжают ждать от взрослых помощи, защиты и т.п.

Указанная противоречивость, подчиненность нормам группы делает подростковый возраст особо опасным из-за возможности возникновения различных форм делинквентного (противоправного) и девиантного (нарушенного) поведения (А.М.Прихожан).

### **100. Старший школьный возраст: ранняя юность (15-17 лет)**

В отечественно возрастной психологии возраст старшего школьника (10-11 классы, 15-17 лет) принято относить к ранней юности. Конкретное содержание юности как этапа развития личности определяется в первую очередь социальными условиями. Именно от социальных условий зависят положение молодежи в обществе, объем знаний, которыми ей надлежит овладеть и т.д.

Самое характерное для старшекласников – неоднородность их социального положения. С одной стороны, продолжают волновать проблемы, унаследованные от подросткового этапа, – право на автономию от старших, сегодняшние проблемы взаимоотношений – отметок, различных мероприятий и т.п. С другой стороны, перед ними стоят задачи жизненного самоопределения. Такое сочетание внешних и внутренних факторов или социальная ситуация развития (Л.С.Выготский, Л.И.Божович) определяют и особенности развития личности в старшем школьном возрасте. Именно на основе новой социальной ситуации развития происходит коренное изменение в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций личности старшекласника, определяющее изменение и других психологических особенностей. Таким образом, юношеский возраст выступает как своеобразная черта между детством и взрослостью.

Социальная ситуация развития в старшем школьном возрасте определяется тем, что школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Л.И.Божович и многие другие исследователи этого возраста (И.С.Кон, В.А.Крутецкий, Е.А.Шумилин) связывают переход от подросткового к раннему юношескому возрасту с резкой сменой внутренней позиции. Смена внутренней позиции заключается в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора будущей профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания, интересов, планов юноши. Не случайно основным новообразованием в старшем школьном возрасте становится жизненное и профессиональное самоопределение, осознание своего места в жизни, т.е. рождение «жизненной перспективы»: представление о своем желаемом «Я», о том, что бы хотелось совершить в жизни. Но такой уровень организации аффективно-потребностной сферы, при котором на вершине мотивационной иерархии оказываются планы, намерения в отношении будущего и именно они начинают подчинять себе все другие потребности, стремления человека, предполагает высокую степень развития личности, подготовленную всеми предыдущими этапами онтогенеза.

Существенным моментом внутренней позиции старшекласника становится новый характер потребностей: из непосредственных они превращаются в опосредованные, приобретая сознательный и произвольный характер.

Возникновение опосредованных потребностей – такой этап в развитии мотивационной сферы, который делает возможным сознательное управление школьником своими потребностями и стремлениями, овладение своим внутренним миром, формирование жизненных планов и перспектив, что должно означать достаточно высокий уровень личностного развития. Ведь, по существу, речь идет о формировании на данном этапе наиболее сложного, высшего механизма целеполагания, который выражается в существовании у человека некоторого «замысла» плана жизни (С.Л.Рубинштейн), жизненной цели (А.Н.Леонтьев), проекта цели (Г.С.Батищев), общего девиза своего бытия (О.Г.Дробницкий).

Как пишет Н.Ф.Наумова, «наличие этого механизма связано со способностью и стремлением человека осуществлять самопроецирование в будущее не только как постановку конкретных целей, но и как самопроектирование, т.е. не как хаотичное, а как целостное перенесение себя в будущее, включение в будущее возможности своего реального бытия».

#### ***Условия психического развития в ранней юности.***

Условия психического развития в ранней юности связаны с поиском смысла жизни и могут иметь несколько вариантов (И.А.Кулагина):

- развитие носит бурный характер поиска и сомнений. Возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка, удовлетворение которых затруднено. Поиск идеала и невозможность его найти приводит к внутренним конфликтам и трудностям в отношениях с окружающими. Несмотря на то, что данный вариант развития имеет острую форму протекания, прохождение по данному пути способствует формированию у личности независимости, гибкости мышления творческому подходу к делам. Это позволяет в дальнейшем принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях;

- развитие носит плавный характер, старшекласник постепенно продвигается к переломному моменту своей жизни, а затем относительно легко включается в новую систему отношений. Такие старшекласники

конформны, т.е. ориентируются на общепринятые ценности, оценку и авторитет окружающих, у них, как правило, хорошие отношения с родителями и учителями. При таком, казалось бы, благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии: дети менее самостоятельны, пассивны, иногда поверхностны и в своих привязанностях и увлечениях;

- быстрое, скачкообразное развитие. Такие старшеклассники рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их осуществлению. У них высокий уровень саморегуляции, который в ситуациях неуспеха позволяет личности быстро адаптироваться без резких эмоциональных срывов. Однако, при высокой произвольности и самодисциплине у такой личности слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера;

- импульсивное, застревающее развитие. Такие старшеклассники не уверены в себе и плохо себя понимают, у них недостаточно развита рефлексия и низкая саморегуляция. Они импульсивны, непоследовательны в поступках и отношениях, недостаточно ответственны, часто отвергают ценности родителей, но самого вместо этого предложить не в состоянии. Во взрослой жизни такие люди продолжают метаться и остаются неприкаянными.

#### ***Общение как основа психосоциального развития в ранней юности.***

По данным А.В.Мудрик, самым основным в психическом развитии старшеклассников в период ранней юности является потребность в общении, потребность в афiliationи. В силу этого в ранней юности так остро переживаются неудачи в общении. Старшеклассники проявляют повышенный интерес к поведенческим и характерологическим особенностям как взрослых, так и своих сверстников, пытаясь понять, какие же черты других людей их привлекают или отталкивают, проявляя, подчас, неадекватную оценку своего ближнего окружения, находясь в ожидании оценки своего «Я» родителями, учителями, одноклассниками.

Складывающаяся «система отношений» оказывает влияние на поведение старшеклассников (В.Н.Мясищев). Особое значение имеют особенности взаимоотношений старшеклассников с учителями, их положение в классе, психологическая атмосфера в школе отношение учащихся к обучению, к классу, к самой школе, к своим сверстникам, к своему будущему, жизненным целям (А.Е.Личко).

#### ***Основные характеристики общения в ранней юности.***

К основным направлениям в сфере общения в ранней юности относятся: общение со взрослыми; общение со сверстниками; общение с объектом влюбленности.

Общение во взрослыми. При всем своем стремлении к самостоятельности дети нуждаются в жизненном опыте и помощи старших:

- при благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне: с родителями обсуждаются жизненные перспективы, анализируются трудности, связанные с учебой, намечаются способы достижения поставленных целей;

- жизненные планы могут обсуждаться и с учителями, и с другими взрослыми, чье мнение важно для старшеклассника;

- идет постоянный поиск идеальных черт и качеств у взрослых, которые для личности старшеклассника выступают эталонами в разных сферах – в области человеческих отношений, моральных норм, в разных видах деятельности;

- несмотря на то, что отношения со взрослыми становятся более доверительными, в них сохраняется определенная дистанция: старшеклассники прибегают к ним, в основном, в проблемных ситуациях, когда сами затрудняются принять решение.

#### ***Общение со сверстниками.***

Общение со сверстниками остаются интимно-личностными, как и в подростковом возрасте. Содержание общения с друзьями (лучшим другом, подругой) – реальная жизнь с ее переживаниями, разочарованиями, анализом отношений как со взрослыми и сверстниками, так и с объектами влюбленности. Потребность в интимности в это время практически не насыщается, удовлетворить ее крайне трудно – старшеклассники считают, что настоящая дружба среди сверстников встречается редко.

#### ***Общение с объектом влюбленности.***

После негативных увлечений в подростковом возрасте, может появиться первая настоящая влюбленность. Функции свидания в отрочестве и юности согласно исследованиям Брюса Роско:

- развлечение – возможность повеселиться со сверстником противоположного пола;
- социализация – возможность для пре представителей противоположного пола узнать друг друга и развить подходящие способы взаимодействия;

- статус – возможность поднять свое положение в группе сверстников, появившись среди них с достойным «партнером» или желательной «подругой»;

- выбор брачного партнера – возможность завязывать отношения с представителями другого пола с целью выбора мужа или жены;

- интимная сексуальная близость – возможность приобрести сексуальный опыт или получить сексуальное удовлетворение;

- товарищеские отношения – возможность приобрести друга противоположного пола, с которым можно общаться и вести общие дела;

- интимность – возможность установить тесные, много значащие отношения с человеком противоположного пола.

Б.Г.Ананьев подчеркивал, что, как правило, с накоплением и обобщением опыта общения повышается уровень социальной перцепции и саморегуляции поведения, так как «общая закономерность характерообразования – формирование рефлексивных свойств личности на основе коммуникативных».

### ***Личность старшеклассника.***

По данным И.С.Кона и А.В.Мудрик, типичными чертами личности старшеклассника является стремление к новизне, к оригинальности поведения (иногда отклоняющегося), желание понимать, достигать, бороться, утверждаться, пытаться изменить существующую систему оценок и взглядов, принятых в среде ближайшего окружения.

Юношеский возраст – этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости.

Отвечая самому себе на вопросы «Кто я? Какой я? К чему стремлюсь?», молодой человек формирует: самосознание; мировоззрение; критичность и самокритичность.

**Самосознание.**

Самосознание – целостное представление о самом себе, эмоциональное отношение к самому себе, самооценка своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств, осознание своих достоинств и недостатков, на основе чего возникают возможности целенаправленного самосовершенствования, самовоспитания.

**Мировоззрение.**

Собственное мировоззрение как целостная система взглядов, знаний, убеждений своей жизненной философии, которая опирается на усвоенную ранее значительную сумму знаний и сформировавшуюся способность к абстрактно-теоретическому мышлению, без чего разрозненные знания не складываются в единую систему.

**Критичность.**

Стремление заново и критически осмыслить свое окружающее, самоутвердить свою самостоятельность и оригинальность. Создать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики и др.

Для юношества свойственны максимализм суждений, своеобразный эгоцентризм мышления: разрабатывая свои теории, юноша ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться его теориям, а не теории – действительности. Стремление доказать свою независимость сопровождается типичными поведенческими реакциями: «пренебрежительного отношения» к советам старших, недоверие и критиканство по отношению к старшим поколениям, иногда даже открытое противодействие и противостояние (антагонизм). Но в такой ситуации юноша вынужден опираться на моральную поддержку ровесников, и это приводит к типичной реакции «повышенной подверженности» (неосознаваемая внушаемость сознательный конформизм) – влиянию ровесников, которая обуславливает единообразие вкусов.

Юношеский возраст представляет собой как бы «третий мир», существующий между детством и взрослостью, т.к. биологически физиологическое и половое созревание завершено (уже не ребенок), но в социальном отношении еще не самостоятельная взрослая личность. Юность выступает как период принятия ответственных решений определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и поиск своего места в жизни, определение смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции, нахождение спутника жизни, создание своей семьи.

К важнейшим новообразованиям юношеского возраста относят - становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я» - формирование «Я-концепции».

### ***Самосознание и его становление.***

Становление самосознания в юношеском возрасте происходит по нескольким направлениям:

- открытие своего внутреннего мира – юноша начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних событий, а как состояния своего «Я», появляется чувство собственной непохожести на других, порой появляется и чувство одиночества;

- появляется осознание необратимости времени, понимание конечности своего существования. Постепенно формируется жизненный план. Жизненный план охватывает всю сферу личностного самоопределения: моральный облик, стиль жизни, уровень притязаний, выбор профессии и своего места в жизни. Осознание своих целей, жизненных стремлений, выработка жизненного плана – важный элемент самосознания;

- формируется целостное представление о самом себе, отношении к себе, причем вначале осознаются и оцениваются человеком особенности своего тела, внешности, привлекательности, а затем уже морально-психологические, интеллектуальные, волевые свои качества;

- происходит осознание и формируется отношение к зарождающейся сексуальной чувственности.

Для ранней юности характерна устремленность в будущее. Если в 15 лет жизнь кардинально не изменилась, и старший подросток остался в школе, он тем самым отсрочил вывод во взрослую жизнь. Следовательно, за эти два года необходимо составить себе жизненный план, который включает в себя вопросы кем быть (профессиональное самоопределение), каким быть (личностное или моральное самоопределение). Этот жизненный план уже должен существенно отличаться от того туманного, что представлялся в 9 классе. Соответственно и личность старшеклассника имеет новые характеристики и новообразования.

### ***Основные характеристики личности в ранней юности (по Е.Е.Сапоговой):***

1. Повышенная эмоциональная возбудимость, реактивность. Это проявляется в неуравновешенности, раздражительности, вспышках то хорошего, то плохого настроения. Причины этого, по мнению большинства психологов, - противоречивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость образа «Я», противоречивость внутреннего мира:

- максимум эмоциональных реакций (в том числе и тревожности) юноши проявляют в отношении сверстников, близких, друзей и минимум – в отношении с посторонними взрослыми и преподавателями;

- возраст 18 лет является критическим для появления психопатий. Кроме того в юношеском возрасте особенно остро акцентируются некоторые свойства характера (повышенная активность, возбудимость,



подозрительность, педантичность, замкнутость), которые могут закрепляться и повышать возможность психических травм и девиаций;

- тем не менее, в юношестве заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия. Низкий уровень эмоционального реагирования (раздражительность, повышенное беспокойство, настойчивость, однотипность и неадекватность эмоционального реагирования) в юношестве – признак психологически не благоприятный.

2. Становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. Изменение самосознания включает в себя:

- тенденцию подчеркнуть собственную индивидуальность;
- непохожесть на других;
- открытие своего внутреннего мира;
- осознание чувства одиночества и страха одиночества;
- осознание конечности жизни.

3. Изменение образа «Я»:

- некоторые собственные качества осознаются легче, четче, иначе;
- меняется уровень и критерии самооценки;
- изменяется степень сложности представлений о себе;
- возрастают цельность и стабильность личности;
- возрастает уровень самоуважения;
- снижаются чувствительность к особенностям своего тела (соответствие идеальным стандартам);
- на первый план постепенно выходят умственные способности, волевые и моральные качества.

Опасностью этой стадии, по Э.Эриксону, является ролевое смешение, диффузия (спутанность) «Я-идентичности». Это может быть связано с исходной неуверенностью в сексуальной идентичности, но чаще – с неспособностью разрешить вопросы профессиональной идентичности.

#### ***Самоопределение старшеклассников.***

В этот период старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное требование призвания. На сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим, как врач, педагог, исследователь, но и конъюнктурной, выгодной, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны. Только очень целеустремленные и по-настоящему увлеченные люди 15-17 лет сохраняют верность призванию, личностного самоопределения. Личностное самоопределение наиболее тесно связано с типом учебного заведения (М.Р.Гинзбург).

Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении (Л.И.Божевич) не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится, прежде всего, к выбору учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорированию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественнонаучного. «Мне математика не интересна, я не буду заниматься математикой, физикой никогда, я люблю историю, и это то, что мне понадобится при продолжении учебы», часто утверждают старшеклассники. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но, с другой – это невыполнение требований общей образовательной программы учебного заведения, основа недовольства и претензий со стороны учителей, родителей, почва для конфликтов. «В целом такая установка более «взрослая», но нередко при этом проявляется довольно примитивный практицизм и техницизм, в частности недооценка гуманитарных дисциплин, так как они «в дальнейшем не понадобятся».

Определенность выбора профессии и его устойчивость рассматривается М.Р.Гинзбургом как два параметра «определенности будущего», которая является одним из основных показателей, характеризующих смысловое будущее старшеклассника. Вторым является «валентность», которая объединяет параметры ценностной насыщенности эмоциональной привлекательности и активности смыслового будущего.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает систему личностных и профессиональных ориентаций, профессиональную направленность и профессиональные интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, навыки самоконтроля, саморазвития и самовоспитания. Это - завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В том возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязаний

#### ***Учебная деятельность старшеклассников.***

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно другим содержанием этой деятельности. Во-первых, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний и имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо сама учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризуют не многих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т.е. тем, на что она направлена, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения,

дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умения принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.

У старшеклассника складывается «особая форма учебной деятельности». Она включает элементы анализа, исследования, в контексте уже осознанной либо осознаваемо как необходимости профессиональной направленности, личностного самоопределения. «Важнейшее психологическое новообразование данного возраста – умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации» (Д.И.Фельдштейн) определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника. Она сама становится средством реализации этих планов, все более уходя от положения ведущей деятельности. Существенно, что если авторитет учителя и родителей как бы уравнивается для подростков, дополняясь авторитетом сверстников, то для старшеклассника авторитет отдельного учителя-предметника дифференцируется от авторитета Школы. Возрастает авторитет родителей, которые участвуют в личностном самоопределении старшеклассника.

Старший школьник включается в новый тип ведущее деятельности – учебно- профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени определяет как бы подчинение учебной деятельности более важной цели – будущей деятельности. Очевидно, что самооценку учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям самоопределения. Человек учится не ради самого учения, а для чего-то значимого для него в будущем.

Таким образом, ранняя юность – период стабилизации личности. В это время складывается мировоззрение. Поэтому для данного возраста характерны максимализм в оценках, упрямство и страстность в отстаивании своей точки зрения.

Центральными новообразованиями периода становится профессиональное и личностное самоопределение. Самоопределение предполагает формирование следующих компонентов личности:

- новое восприятие времени – соотнесение прошлого и будущего, восприятие настоящего с точки зрения будущего. В плане личностного развития это означает постепенное установление связи между «мной как ребенком» и «тем взрослым, которым я стану». Устремленность в будущее только тогда благотворно влияет на формирование личности, когда есть удовлетворенность настоящим;

- стабилизация самооценки. Колебание самооценки и уровня тревожности, связанные с пониманием ответственности за выбранный жизненный план, постепенно стабилизируются. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше;

- саморегуляция. Повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15 лет;

- нравственная устойчивость личности. В своем поведении старшеклассник все более ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и собственного жизненного опыта;

- мировоззрение личности. Мировоззрение – система устойчивых взглядов на мир, свое место в нем и отношение к нему. Не смотря на то, что мировоззренческие позиции личностно в последствии пересматриваются и во взрослой жизни корректируются в зависимости от кризисов и жизненных поворотов, юношеское мировоззрение – основа, необходимая для психического здоровья личности. Отсутствие мировоззренческого выбора в юношеском возрасте, по мнению Э.Эриксона, не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений;

- сознательное отношение к основной деятельности – учебе или работе. Учеба начинает рассматриваться как необходимая база для дальнейшей учебы. Старшеклассников снова начинает волновать успеваемость, но теперь уже, главным образом, по тем предметам, которые будут необходимы в дальнейшем.

### **101. Индивидуальные особенности подростков. Акцентуация характера**

Акцентуация характера – это крайний вариант нормы, когда отдельные черты усилены до такой степени, что человек становится крайне уязвимым по отношению к определенным психогенным воздействиям, сохраняя при этом хорошую устойчивость к другим.

Рассмотрим типологию акцентуаций характера.

1. Гипертимный тип – характеризуется активностью, выносливостью, способен вызывать доверие. Это человек общительный, находчивый, который не теряется в стрессовых и нестандартных ситуациях, предпочитает быть лидером.

2. Аутичный тип проявляется в таких качествах, как способность принимать нестандартные решения, сохранять трезвый ум в любых ситуациях, проявлять глубокие познания в интересующем предмете. Такой подросток может долго работать в одиночестве, он склонен к точным фактам, отличается информированностью

3. Демонстративный (истероидный) тип - характеризуется развитой интуицией, артистизмом, способностью к перевоплощению, ко всему яркому, нестандартному. В ситуациях общения предпочитает различные формы шантажа («Если ты не сделаешь этого, то я...»).

4. Застревающий тип - характеризуется упорством в достижении поставленных целей, пунктуальностью и обязательностью, вниманием к деталям, стремлением к тщательности выполнения задания. В сложных ситуациях, где покушаются на их авторитет и власть, обвиняют всех и вся, легко впадая в гнев.

5. Неустойчивый тип – характеризуется доверчивостью и преданностью к группе. Подросток с таким типом характера способен ежедневно получать сильные яркие впечатления от жизни, не переутомляться.

6. Лабильный тип – проявляется в мягкости по отношению к окружающим, способностью к сопереживанию. Для таких подростков характерно развитое чувство благодарности к тем, кто им сочувствует и любит.

7. Сензитивный тип – способен проникать в суть происходящего, ориентироваться на истинные, а не на показные чувства людей. Эти люди не имеют выраженных протестных реакций, если только не доведены до крайнего отчаяния.

8. Болезненный тип – отличается повышенной чувствительностью и неспособностью рассчитывать на свои силы. Такие люди протестуют редко, и выражен этот протест, как правило, в реальных болезненных симптомах.

9. Педантичный тип – характеризуется заботой о благополучии других людей, привязанностью к матери, близким людям. Они ответственны и исполнительны, способны проверить все, включая незначительные мелочи.

10. Конформный тип отличает преданность группе, стремление к стабильности и устойчивости.

11. Циклоидный тип - характеризует большая привязанность к дому, домашним традициям. Для таких подростков характерна смена настроения от оптимистического до пессимистического.

## 102. Взаимоотношения подростков со взрослыми

Взрослым важно знать особенности отношения подростка со своим характером:

1) осознание своего поведения как внешнего проявления происходит примерно в 13-15 лет. Только по достижении этого возраста есть смысл объяснить подростку, что внешние проявления характера и его внутренняя сущность – не одно и то же;

2) характер – это данность, которую одни используют в своих целях, а другие – не хотят и боятся узнавать себя, тем самым, оставаясь неудачниками;

3) следует принять свой характер, отнестись к нему как инструменту для общения и познания окружающего мира, постоянно изучать свой характер.

В подростковом возрасте ребенок предъявляет новые права, которые прежде всего распространяются на сферу отношений со взрослыми. Для подростка характерно расширение своих прав, он претендует на уважение своего человеческого достоинства.

Изменение взаимоотношений между взрослыми и подростком может пройти благополучно, но при этом взрослые сами должны проявить инициативу и перестроить эти взаимоотношения.

Однако в реальных условиях целый ряд моментов способствует сохранению прежних отношений:

- социальный статус подростка не меняется: он был и остается учащимся; - подросток материально полностью зависим от родителей;

- взрослые привыкли направлять и контролировать ребенка; - у ребенка еще длительное время, особенно в начале подросткового периода, сохраняются детские черты в поведении и внешнем облике.

Выделим наиболее типичные конфликтные ситуации, возникающие между взрослыми и подростком:

- конфликт неустойчивости родительского отношения – одна из распространенных ситуаций, когда наиболее четко проступает противоречивость подросткового возраста: родители требуют от подростка взрослого поведения, но сами ведут себя по отношению к нему, как к ребенку;

- конфликт сверх заботы, проявляющийся в чрезмерной опеке со стороны взрослого, чаще всего матери. Распространенной причиной возникновения такого конфликта является неосознанное стремление сохранить как можно дольше эмоциональную близость с ребенком;

- конфликт неуважения прав подростка на самостоятельность проявляется в том, что родители считают себя вправе контролировать то, что находится в собственности подростка: читать дневник, электронные сообщения, проверять содержимое карманов и т.п. Отрицательно сказывается отсутствие у ребенка собственной комнаты. Там, где границы личного пространства не уважаются, конфликты и ссоры неизбежны;

- конфликт отцовского авторитета часто возникает там, где взрослые пытаются переложить на подростка ответственность за то, чего не смогли добиться в жизни сами. Стремление отца, во что бы то ни стало сделать из сына «настоящего мужчину» часто оборачивается формированием неуверенного в себе человека заниженной самооценкой и уровнем притязаний. В том случае взрослому необходимо в первую очередь изменить отношение к самому себе, чтобы затем стать терпимее к собственному ребенку.

## 103. Юношеский возраст

Юношеский возраст – период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст был определен как 17-21 гг – для юношей и 16 – 20 лет – для девушек. Психологи расходятся в определении возрастных границ юности. В западной психологии вообще преобладает традиция объединения подросткового возраста и юности в единый возрастной период, называемый периодом взросления (или «отрочество»), содержанием которого и является переход от детства к взрослости, а границы могут простираться от 12 до 25 лет.

В отечественной науке принято рассматривать юношеский возраст как самостоятельный период развития человека, его личности и индивидуальности. И.С.Кон определяет юность в границах 14 – 18 лет. Чаще их сужают до 15 – 17 лет, и тогда юношеский возраст оказывается фактически совпадающим со старшим школьным возрастом, с периодом обучения в старших классах общеобразовательной школы.

В юношеском возрасте в основном завершается физическое развитие организма. Заканчивается половое созревание, замедляется темп роста тела, заметно нарастает мышечная сила и работоспособность, заканчивается формирование и функциональное развитие тканей и органов.

Юношеский возраст – исторически наиболее поздно сформировавшийся период в череде предшествующих взрослости возрастов; его необходимость диктуется усложнением. В частности технологическим, социальной жизни и тех требований, которые современные развитые общества предъявляют к уровню профессионального образования и личностной зрелости своих взрослых членов.

Вследствие этого юношеский возраст не является полностью устоявшимся, люди 15 – 17 лет даже в одной стране могут оказаться в разных социальных ситуациях развития. Если учесть к тому же, что процессы соматического, психического и социально «созревания» протекают неравномерно и одновременно у разных людей и соответствующие различия с возрастом увеличиваются, то становится понятными трудности изучения и описания этого важного этапа развития человека.

Психологическое изучение юношеского возраста началось в конце 19 века с описания юности выходцев из высших слоев общества. В результате в конце 19 века – начале 20 века господствовала т.н. «романтическая» модель юности как периода внутреннего кризиса, пробуждения чувств, как эпоха «бури и натиска».

Начиная с 1920-х гг. ситуация резко изменилась: после работ М.Мид, Л.С.Выготского, а позднее Б.Заззо и многих других, становится невозможен анализ юношеского возраста без учета этнокультурных и социокультурных различий.

Главный конституирующий момент социальной ситуации развития в юношеском возрасте составляет то, что юноша находится на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Переход от подросткового к юношескому возрасту связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретения своей идентичности (самоидентичности по Э.Эриксону) превращаются в «аффективный центр» (Л.И.Божович) жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться вся деятельность, все интересы подростка.

В юношеском возрасте психическое развитие есть вращение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи, вращение в культуру (Э.Шпрангер), когда индивид конституирует себя как представителя определенного поколения (А.В. Толстых).

#### **104. Проблема нормального и аномального развития личности**

Понимание нормы:

- статистический критерий (быть таким, как большинство);
- адаптационный, гомеостатический критерий (главное – хорошая приспособляемость, уравновешенность со средой) – из физиологии;
- негативный критерий (пока явно не болен, но здоров) – из медицины;
- культурный релятивизм – о норме и патологии можно судить только на основании соотнесения особенностей культуры социальных групп;
- экзистенциальный подход – психически большие – жертвы общества. «Антипсихиатрия»;
- описательные критерии психического здоровья – какими свойствами должна обладать здоровая личность? Рассматривается то позитивное, что несет в себе здоровая личность. Здоровая личность как состояние, полнота. Ненаучный подход;
- бихевиоризм – приспособление, гомеостаз со средой;
- в психоанализе не усматривалось отличие невротической личности от нормальной. Свойства мотивации невротика распространялись на всех;
- гуманистический подход – обобщение качеств выдающихся личностей. Указание вершины без указания пути.

Когда разводим понятие «личности» и «человека», «нормальность» или «аномальность» определяется тем, насколько хорошо личность служит человеку, способствует ли приобщению к родовой человеческой сущности.

«Нормальное развитие – это такое развитие, которое ведет человека к обретению им родовой человеческой сущности.

Условиями и одновременно критериями такого развития являются: отношение к человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции слова Человек; способность к децентрации, самоотдаче и любви как к способу реализации такого отношения; творческий, целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни».

Речь идет не о состоянии, а о тенденции, развитии человека (личность здесь – только инструмент). Грустный диагноз: психически здоров, но личностно болен.

#### **105. Функциональные нарушения высшей нервной деятельности**

У детей раннего и дошкольного возраста психическая деятельность находится в стадии активного становления. Ранее мы разбирали условия, которые необходимы для оптимального формирования реакций,

образующихся и протекающих по принципу условного рефлекса. Это основы функции системы высшей нервной деятельности, которая у человека трансформируется в сложные психические явления и процессы, формы человеческого мышления.

Если нет оптимальных условий для формирования психики ребенка начиная с самого раннего детства, могут возникать функциональные нарушения высшей нервной деятельности, отражающиеся в первую очередь в многообразных формах неадекватного поведения. При неправильном подходе взрослых формы неадекватного поведения закрепляются, приобретают более стойкий характер, возникают неврозы. При этом требуется уже соответствующее лечение, определяемое психоневрологом, психиатром или психологом. В ряде случаев, если не лечить ребенка, неврозы приводят в дальнейшем к неблагоприятному развитию личности.

### **106. Нарушение поведенческих реакций**

Нормальное поведение ребенка характеризуется его активным, эмоционально-положительным отношением к окружающему. Ребенок живо интересуется всем, что происходит вокруг, охотно вступает в общение со взрослыми, с увлечением играет самостоятельно или с другими детьми, спокойно, без капризов выполняет требования взрослых: моет руки, одевается и раздевается, ложится спать и т.д.

Нельзя требовать от ребенка, особенно раннего возраста, чтобы его поведение было оптимальным. Незрелость его мозга и несовершенство функций приводит к определенной неустойчивости поведения. Для ребенка раннего возраста она естественна. Так, будучи увлечен игрой, ребенок может не сразу ответить на предложение воспитателя идти есть или спать. Он может заплакать, если у него забирают игрушку или уведут от детей, с которыми он играл. Когда ребенок утомлен, он может заплакать от незначительного порицания или неудачи в каком-либо занятии. Но такие реакции кратковременны, непостоянны, и причину их возникновения всегда легко объяснить.

### **107. Формы неадекватного поведения ребенка**

Поведение ребенка можно считать неадекватным в том случае, когда ребенок часто и необоснованно находится в отрицательном эмоциональном состоянии и его реакции препятствуют оптимальному удовлетворению его собственных органических и психологических потребностей либо мешают нормальной жизни окружающих детей и взрослых.

К неадекватным реакциям относятся:

- «упрямство» - отказ подчиниться обоснованным требованиям взрослых. Например, ребенок категорически отказывается идти есть или спать, хотя от голоден и хочет спать; мыть руки, которые испачкав, надеть пальто, хотя ему холодно и т.д.;
- «капризы» - проявляющиеся в том, что ребенок выражает какое-либо желание, а при попытке его удовлетворить от него отказывается. Например, просит куклу, а когда получает ее, говорит: «Не хочу куклу»;
- «отказ от контактов с воспитателем» - когда никакие попытки вовлечь ребенка в разговор, вызвать к себе положительное отношение не имеют успеха;
- «отказ от контакта с другими детьми» - когда ребенок стремится быть отдельно от детей, играет только один, в стороне от них, плачет, когда к нему подходят дети, отворачивается от них, не разговаривает с детьми, не хочет участвовать в групповых играх и занятиях вместе с другими детьми;
- «двигательная расторможенность» - ребенок очень подвижен, не может сосредоточиться на какой-либо деятельности, быстро переходит от одного предмета к другому, не способен к устойчивому вниманию на занятиях и в играх, мешает играть другим детям; агрессивен - толкает и бьет других, кричит, отнимает игрушки, кусает детей вначале с целью отнять игрушку, а затем выражает этим свое возбужденное состояние; ломает и бросает игрушки.

### **108. Причины возникновения неадекватного поведения**

Ребенок может иметь некоторые врожденные предпосылки для так называемой детской нервности. Он может унаследовать от родителей предрасположенность к слабому или возбудимому типу нервной деятельности, а значит, ее неустойчивость, приводящую к нервности.

Различают «врожденное» предрасположение к нервности, которое возникает у плода до рождения под влиянием неблагоприятных условий внутриутробного развития. Такие условия создаются, если мать во время беременности перенесла тяжелое заболевание или нервное потрясение, плохо питалась, употребляла алкогольные напитки. Способствуют этому также токсикозы второй половины беременности, так как при этом плод получает недостаточно кислорода. В последние месяцы беременности наиболее активно развиваются функции головного мозга, в это время клетки центральной нервной системы особенно чувствительны к кислородной недостаточности. При таких неблагоприятных факторах признаки нервности проявляются уже в первые дни после рождения ребенка: он много кричит, часто просыпается, любое неблагополучие сказывается на быстро развивающемся мозге ребенка. Это в первую очередь родовая травма, заболевания периода новорожденности и в первые месяцы жизни, а в более старшем возрасте - длительно текущие заболевания, неправильное питание, несоблюдение правильных возрастных режимов, особенно недостаточный дневной сон.

Очень рано, с первых месяцев жизни, начинают сказываться социальные причины. Уже в возрасте 1 года возможны проявления последствий неправильного воспитания.

В первом полугодии жизни ребенка формируются взаимоотношения в системе «мать – дитя». Всякие нарушения в этой системе сказываются на развитии малыша, особенно на уравновешенности его психики. Во втором полугодии идет бурный процесс становления общения с членами семьи. В этом возрасте число психогенных, так называемых стрессовых факторов возрастает. Ребенок замечает и по-своему переживает все происходящее вокруг. Чем старше он становится, тем больше факторов социальной среды влияет на его поведение.

К значительному напряжению нервной системы и развитию нервности может привести шумная обстановка, семейные ссоры. Ребенок начинает замечать несправедливое к себе отношение, резкое или нервное, быстрый переход от чрезмерной строгости к ласкам, частые запреты, подавление инициативы.

В условиях дошкольного учреждения неадекватное поведение проявляется в первую очередь при привыкании ребенка к новым условиям жизни (в социальной среде).

### **109. Методы коррекции неадекватных форм поведения и их профилактика**

Чем раньше попытаться избавить ребенка от проявлений неадекватного поведения тем более успешны будут результаты. Однако для этого необходимо соблюдать определенные условия:

- посоветоваться с врачом и выяснить, каково состояние здоровья ребенка,
- найти контакт с родителями (воспитателями) и вместе с ними бороться за нормализацию психического состояния ребенка,

- помнить, что различные формы неправильного поведения ребенка требуют различного подхода к нему. Так, при проявлениях капризов и упрямства надо обеспечить спокойное, доброжелательное отношение к малышу, действовать методом отвлечения и не поощрять неправомерные верования, но и не прибегать к наказаниям и порицаниям, унижающим и ущемляющим личность ребенка.

Без соответствующей реакции взрослого ему становится неинтересно капризничать или упрямиться. Тогда надо подойти к нему и попробовать вовлечь его в какую-либо деятельность или игру, при этом надо сохранять спокойное и доброжелательное отношение к ребенку. Правильные воспитательные подходы в семье и в дошкольном учреждении приводят к желательному результату.

При «плаксивости» целесообразно отвлечь ребенка, приласкать, вовлечь его в общую игру с детьми, дать поручения, чтобы он выполнил их самостоятельно.

Большое значение для профилактики нарушений поведения имеет единство действий персонала дошкольного учреждения и родителей ребенка.

«Двигательную расторможенность» можно снять, включив ребенка в занятия, связанные с целенаправленной деятельностью, которая должна осуществляться при положительном эмоциональном отношении малыша, его заинтересованности. Следует чередовать периоды двигательной активности ребенка.

Если ребенок настроен агрессивно, в первую очередь следует выяснить причины такого состояния:

- обстановку в семье,
- состояние здоровья ребенка,
- состояние его нервной системы.

Внимательно следить за поведением ребенка, не допускать ситуаций, способствующих проявлению агрессии. Иногда целесообразно перевести такого ребенка в группу более старших детей. Ребенка с проявлениями агрессии следует постоянно держать в поле зрения, занимать индивидуальной игрой, давать интересные для него поручения, следить, чтобы он был занят игрой или целенаправленной деятельностью.

Профилактика неадекватного поведения заключается в создании для ребенка оптимальных условий развития, обеспечении достаточной, но не чрезмерной физической и психической активности, полноценного общения со взрослыми, правильной организации коллективных игр, систематического пребывания на свежем воздухе, закаливающих процедур, чередования активности и отдыха, смены различных видов деятельности. Воспитательная работа должна включать индивидуальный подход к детям. Так, у нерешительных детей надо пробуждать активность, стимулировать их деятельность, давая задания возрастающей трудности.

Всячески следует поощрять у ребенка проявления самостоятельности. Если на слова ребенка «я сам» ограничивать его действия, запрещать, то ребенок очень быстро начинает отказываться сделать то, что предлагает сделать взрослый. Постоянные запреты способствуют развитию детской нервности. Вместе с тем слово "нельзя" должно быть действительным запретом. Если ребенок после слова «нельзя» получает желаемое, то это слово не закрепляется как запрещение. Для того чтобы у ребенка вырабатывалась дифференцировка на слова «можно» и «нельзя», действия взрослых должны соответствовать смыслу этих слов. Отсутствие такой дифференцировки затрудняет жизнь ребенка, который не слушается не потому, что он нехороший или упрямый, а потому, что не может правильно оценить требования взрослых. Ребенок охотнее выполняет требования, если они сформулированы в виде просьбы, а не приказа.

### **110. Неврозы у детей**

Воспитание ребенка без учета его индивидуальных особенностей, насильственное навязывание ему такого поведения, которое не соответствует его потребностям, игнорирование его как личности, частые психотравмирующие ситуации приводят к стойким проявлениям нервности, которые уже выходят за рамки форм неадекватного поведения, закрепляются как патологическое состояние - неврозы.

Формы неврозов

Различают несколько форм неврозов: основные из них, это:

- истерический невроз
- неврастения
- невроз навязчивых состояний

Каждая их этих форм имеет различные проявления.

«Истерический невроз» у детей раннего и дошкольного возраста выражается чаще всего в виде так называемых припадков; при этом дети, если им в чем-то отказывают, падают на пол, изгибаются, стучат ножками, кричат. Как только ребенок получает желаемое, припадок прекращается. Такие явления чаще всего бывают в семье, особенно при общении с матерью; при посторонних они возникают реже. Припадок может сопровождаться рвотой нервного характера, недержанием мочи и т.д. Истерические неврозы чаще возникают при эгоцентрическом воспитании и проявляются в конфликтных ситуациях.

«Неврастения» имеет очень много разнообразных проявлений. В ее основе лежит низкий уровень работоспособности клеток центральной нервной системы (так называемая раздражительная слабость). Ребенок легко утомляется, он раздражителен, плаксив, капризен. Одно из наиболее ранних специфических проявлений неврастении – нарушение сна. Невротические расстройства сна проявляются уже в первые месяцы жизни: сон поверхностный, беспокойный, дети «мучаются» в постели. В более старшем возрасте дети часто разговаривают во сне. У дошкольников нередко наблюдаются «ночные страхи». К проявлениям неврастении относится и «энурез» (ночное недержание мочи). Это частый симптом неврастении. Как правило, 90,7% здоровых детей к 3 годам полностью контролируют мочеиспускание. После 4 лет энурез у детей рассматривают как патологическое состояние, требующее специального лечения.

Часто имеют место быть и «заикания». Они возникают у детей в результате функционального нарушения высшей нервной деятельности. Заикание начинает выявляться обычно в возрасте 2,5 - 4 лет, хотя наблюдаются случаи и более раннего его проявления (1-3 года). Эта разница зависит от причин, его вызывающих. Острые психотравмирующие факторы, при которых эмоциональный стресс связан с инстинктом самосохранения (испуг, падение с высоты и др.) могут дать очень ранние проявления заикания.

У детей возбудимых, рано начавших говорить, говорящих много и быстро, заикание может возникнуть в результате еще не полностью сформированных речедвигательных механизмов. Иногда заикание возникает как следствие переутомления в результате избытка информации (систематический просмотр телевизионных передач, постоянное слушание чтения большого количества книг и др.) Заикание достаточно часто приводит к эмоционально-волевым нарушениям. У таких детей в более старшем возрасте отмечается мнительность, повышенная ранимость.

«Невроз навязчивых состояний». У детей раннего и дошкольного возраста наблюдается в основном 2 вида этой патологии:

- навязчивые страхи,
- навязчивые движения.

Последние формируются обычно у детей 4-6 лет и старше, на некоторые элементы навязчивых движений могут проявиться и раньше - с 2 до 4 лет. В образовании страхов доминирует запугивание детей взрослыми. Внезапный испуг может привести к навязчивому страху. Так, ребенок, испуганный неожиданным громким свистом паровоза, начинает панически бояться поезда, испугать ребенка может внезапно выбежавшая собака и вызвать у него стойкий страх перед животными.

Навязчивые движения чаще всего выражаются в выдергивании волос. Это возникает как первичная невротическая реакция на отрыв ребенка от матери в возрасте 3-5 лет, чаще всего при госпитализации, поступлении в группу с круглосуточным пребыванием детей или при поездке к родственникам в другой населенный пункт.

## 11. Лечение и профилактика неврозов

При наличии признаков невроза ребенок должен быть направлен к врачу-специалисту. В ряде случаев применяется медикаментозное лечение. Дети с тяжелыми проявлениями невроза, как правило, не посещают дошкольное учреждение до выздоровления. В том случае, когда лечение проводится амбулаторно, ребенок продолжает посещать дошкольное учреждение. Это бывает при легких формах невроза. Тогда назначенные лекарственные препараты дает ребенку старшая медицинская сестра, а воспитатель должен в зависимости от формы невроза обеспечить индивидуальный подход к ребенку, не фиксировать внимания на особенностях его поведения, активно вовлекать его в разнообразную деятельность. Так, дети с легкими формами заикания могут быть избавлены от него с помощью педагогических воздействий.

На первых этапах следует резка уменьшить нагрузку на психику ребенка; декламировать стихи, петь простые песенки; предоставить ребенку возможность больше играть игрушками, строительным материалом, вовлекать его в подвижные игры, игры с любыми предметами.

Эти мероприятия дают хорошие результаты, особенно если заикание носит функциональный характер (активная речевая деятельность при повышенной возбудимости ребенка). Если заикание сформировалось, и воспитательные воздействия не помогают, лечение проводится у логопеда и психоневролога.

Дети с «патологическими» привычками тоже часто посещают детские учреждения. Для того чтобы отучить от этих привычек ребенка требуется контакт с родителями, а в дошкольном учреждении надо следить, чтобы такие дети не уединялись, больше включать их в коллективные игры. Очень важно не фиксировать внимания ребенка на том, что он трогает свои половые органы или сосет палец, а отвлекать его или занять какой-то интересной игрой.

Для профилактики неврозов в первую очередь должно быть устранено все, что мешает нормальному формированию высшей нервной деятельности; следовательно, можно сказать, что профилактика неврозов начинается с внутриутробного периода развития, когда беременной женщине необходимо создавать оптимальные условия жизни, оберегая ее от чрезмерных волнений, всяческих семейных неурядиц, переутомления и соматических заболеваний.

После рождения ребенка профилактика включает в первую очередь создание условий для оптимального физического и нервно-психического развития и обеспечения соответствующего уровня здоровья, а также такую организацию бодрствования, которая отвечает возрастным потребностям. Большое значение имеет спокойная обстановка в семье, ровное ласковое отношение взрослых, правильный воспитательный подход к ребенку, с учетом его индивидуальных особенностей.

Очень важно вовремя заметить начальные формы неадекватного поведения ребенка и не дать им перерасти в неврозы.

## **112. Адаптация детей при поступлении в дошкольное учреждение**

Социальная адаптация - это способность человека менять свое поведение в зависимости от изменения социальных условий.

Поступление ребенка в ДОО всегда сопровождается определенными трудностями. Они возникают в связи с переходом из знакомой и обычной для него семейной среды в среду дошкольного учреждения. Здесь условия специфичны. Это особая макросоциальная среда, которая не может сравниться с условиями жизни в семье.

Итак, свойство приспособления создает условия для наиболее оптимального существования организма. Если человек здоров, у него хорошая эмоциональная реакция, он, как говорится, доволен жизнью, такое состояние определяется как физиологическая адаптация. Но вот возникает необходимость какого-то изменения (человек идет в гору, у него учащенное дыхание и сердцебиение).

Заинтересованные системы начинают работать более интенсивно, так как всякая перестройка реакций требует усиления функции напряжения. Это состояние обозначается как напряженная адаптация. Если при этом не превышаются возможности системы адаптационных механизмов, то такое напряжение, перестройка приведут к новому уровню физиологической адаптации, т.е. реакциям, наиболее отвечающим потребностям данной ситуации.

При превышении адаптационных возможностей функциональные системы начинают работать в неблагоприятных режимах - это форма патологической адаптации. Болезнь - типичное проявление патологической адаптации. Так называемая реакция стресса возникает при превышении возможностей системы адаптационных механизмов. В зависимости от того, какая система наиболее заинтересована в реакции стресса, различают болевой стресс, психический или эмоциональный.

Как же формируются у ребенка способности к адаптации?

В какой степени это врожденное качество, а что приобретается в процессе развития? Само рождение ребенка - яркое проявление биологической адаптации. Переход из условий внутриутробного к внеутробному существованию требует коренной перестройки в деятельности всех основных систем организма - кровообращение, дыхание, питание, пищеварение. Эти системы должны к моменту рождения иметь возможность осуществить функциональную перестройку, т.е. должен быть соответствующий врожденный уровень готовности этих адаптационных механизмов.

Здоровый новорожденный ребенок достаточно быстро приспосабливается к существованию самостоятельному. Так же как и функциональные системы, система адаптационных механизмов продолжает свое созревание и совершенствование в течение ряда лет в процессе развития ребенка. В рамках этой системы уже после рождения у ребенка формируется и возможность к социальной адаптации, по мере того как ребенок овладевает окружающей его социальной средой. Это происходит одновременно с формированием всей функциональной системы высшей нервной деятельности и тесно связано с возникновением поведенческих реакций, привычных для условий семейной среды.

Когда ребенок впервые поступает в детское учреждение, для него меняются все основные параметры среды - материальная обстановка (интерьер группы), встреча с незнакомыми взрослыми, непривычно большое число сверстников, несовпадение приемов обращения и воспитания дома и в дошкольном учреждении. Возрастная незрелость системы адаптационных механизмов приводит при изменении среды к психическому напряжению, а это вызывает изменения в эмоциональном состоянии, нарушение поведения (у детей ухудшается сон, аппетит, они отказываются играть с другими детьми и т.д.). Возникают и сдвиги в других функциональных системах - вегетативной (изменяется температура и биоэлектрическая активность кожи, соотношение количества адреналина и норадреналина в моче и т.д.), в системе реактивности - снижаются защитные силы организма, что может способствовать заболеванию ребенка.

В настоящее время всех волнует вопрос заболеваемости детей, воспитывающихся в детских дошкольных учреждениях. Анализ этой заболеваемости показывает, что дети, в основном, болеют в первый месяц после поступления, т.е. находясь в периоде адаптации.

Все дети по-разному переносят трудности, связанные с состоянием эмоционального напряжения при адаптации к условиям детского учреждения.

Различают «легкую» адаптацию, при которой ребенок проявляет имеющееся у него состояние напряжения в виде отрицательного эмоционального кратковременного состояния, у него в первое время после поступления в ДОО ухудшается сон и аппетит, он неохотно играет с другими детьми. Но все эти явления проходят в течение первого месяца после поступления.



При адаптации «средней тяжести» эмоциональное состояние ребенка нормализуется более медленно, на протяжении первого месяца после поступления он переносит заболевание, которое длится 7-10 дней и завершается без каких-либо осложнений.

Самым нежелательным проявлением является «тяжелая» адаптация, которая характеризуется очень длительным течением (иногда несколько месяцев), может протекать в двух вариантах. Это либо повторные заболевания, часто протекающие с осложнениями - отиты, бронхиты, пневмонии и др., либо стойкие нарушения поведения, граничащие с пре-невротическими состояниями. Например, дети ни за что не расстаются с какой-нибудь вещью или игрушкой, принесенной из дома. Часто стараются спрятаться, уйти куда-нибудь. Сидят в приемной и зовут маму, спят только сидя и т.д. У таких детей бурная отрицательная эмоциональная реакция и негативное отношение ко всей обстановке детского учреждения, наблюдающиеся в первые дни, сменяются очень часто вялым, безразличным состоянием. Часто такие дети в более старшем возрасте находятся на учете у психоневролога. При аналогичных стрессовых ситуациях - переход из яслей в детский сад, поступление в школу - дети повторно дают неадекватные поведенческие реакции. В случаях тяжелой адаптации детей направляют на консультацию к психоневрологу.

Оба варианта тяжелой адаптации отрицательно влияют как на развитие, так и на состояние здоровья детей, поэтому первостепенной задачей является предотвращение тяжелой адаптации при поступлении ребенка в дошкольное учреждение.

Тяжесть адаптации зависит от нескольких факторов:

1. Состояние здоровья и уровень развития ребенка.
2. Возраст ребенка. (Труднее детям от 10 месяцев до 1,5 лет) - трудно уберечь от психического стресса. У более старших детей разлука с мамой постепенно теряет свое стрессовое влияние.
3. Факторы биологические и социальные.

К биологические относятся токсикозы и заболевания матери во время беременности. осложнения при родах, заболевания периода новорожденности и первых трех месяцев жизни. Частые заболевания ребенка до поступления в дошкольное учреждение.

К социальным факторам относятся - не установленный режим сна и неорганизованное бодрствование, питание ребенка, отсутствие эмоционального контакта с мамой. Это приводит к тому, что у ребенка возникают элементы утомления. задерживается нервно-психическое развитие, не формируются навыки и личностные качества, которые соответствуют возрасту (например. ребенок второй половины второго года жизни не умеет самостоятельно есть, играть с игрушками, на третьем году не может играть с другими детьми и т.п.)

Такой ребенок гораздо хуже справляется с трудностями адаптационного периода, у него неминуемо возникает состояние эмоционального стресса и как следствие - либо заболевание, либо проявление тяжелой адаптации.

4. Уровень тренированности адаптационных возможностей в социальном плане. Такая возможность не формируется сама по себе. Это качество требует определенной тренировки, которая усложняется с возрастом. но не должен превышать возрастных возможностей. Формирование этого важного качества (не приходить в состояние стресса при любых необычных социальных ситуациях) должно идти параллельно с общей социализацией ребенка, с развитием его психики. Даже если ребенок не поступает в дошкольное учреждение, его надо все равно ставить в такие условия (по возрасту), когда ему надо менять свои формы поведения. Это вначале проявляется в мелочах (нельзя кричать, бегать в общественном месте, некрасиво в гостях капризничать, надо уметь играть с другими детьми, в чем-то поступаясь своими интересами и т.п.), но именно на таких мелочах формируются те качества, которые мы объединяем термином «социальная зрелость», включая сюда и возможности к социальной адаптации.

Легкая адаптация наблюдается у детей с благополучными домашними условиями, у здоровых детей с хорошим физическим и нервно-психическим развитием, имеющих дома оптимальные воспитательные воздействия и поступающих в дошкольное учреждение после 1,5 лет жизни.

Средняя адаптация наблюдается либо у здоровых детей из хороших условий развития, но поступающих в ДОО в наименее благоприятном возрасте (до 1,5 лет жизни), либо у детей любого возраста, но имевших дефекты воспитания в семье или неблагополучие в биологическом плане.

Тяжелая адаптация (частые повторные заболевания) обычно встречается у детей, поступающих в дошкольное учреждение в возрасте 10-15 месяцев с неблагополучным биологическим планом и некоторыми исходными отклонениями в состоянии здоровья. Тяжелая адаптация (длительное извращение поведенческих реакций, депрессии) наблюдается у детей старше полутора лет при неблагополучии и в биологическом и социальном плане.

Какие мероприятия следует осуществить, чтобы не допустить тяжелой адаптации? Неправильно было бы думать, что ребенка следует охранять от всякого проявления социальной адаптации. Задача заключается в том, чтобы целенаправленно формировать и тренировать адаптационные возможности ребенка, без которых нельзя адекватно вести себя в различных социальных ситуациях.

#### Классификация тяжести адаптации детей к яслям:

Симптомы	Адаптация		
	Легкая стадия	Средняя стадия	Тяжелая стадия
1. Нормализация поведенческих реакций (аппетит, сон, отрицательные эмоции, общение с взрослыми и детьми, боязнь пространства, восстановление	До 10 – 20 дней	20 – 40 дней	До 60 дней После 60 дней - Нет нормализации

речевой активности			
2. Нервно-психическое развитие	Нет отставания в сравнении с исходными данными	Замедление темпа речевой активности на 1-2 месяца	Резкое замедление темпа, роста и веса. Отставание в развитии на 1-2 квартала
3. Острая заболеваемость в первые дни (длительность и кратность)	10 дней, однократно, может и не быть	10 дней, могут быть повторные	Более 10 дней, повторные или длительные с осложнениями. Невротические реакции
4. Масса тела и рост	Не изменены	Потеря в течении 30-40 дней	Замедление темпов роста и прибавки массы тела при очередной проверке до 6 месяцев

### 113. Помощь ребенку в период адаптации в дошкольном учреждении

Облегчить ребенку состояние адаптации возможно при комплексном подходе к этому вопросу: путем соответствующей подготовки ребенка в детской поликлинике, при организации домашних условий со стороны родителей и организации жизни вновь поступающих детей непосредственно в дошкольном учреждении от воспитателя.

В ДОУ и дома - обеспечивается система организации жизни детей, направленная на предотвращение психического стресса у ребенка. Важно начать с организации приема нового ребенка в группу: заранее согласована, как и чем кормить ребенка, где уложить спать и др. Воспитатель должен знать, когда в группу придет новый ребенок. Желательно об этом сообщать и детям (совместное ожидание). Воспитатель обсуждает с детьми как встретить, нового товарища, что ему подарить, дать поиграть, показать, стремясь вызвать у ребят доброжелательное отношение к новичку. Все вновь поступающие дети должны быть окружены особым вниманием, лаской, заботой о хорошем его самочувствии. Недопустимо принимать в группах сразу много новых детей (максимум до 3 детей в неделю).

В соответствии с состоянием здоровья поступающего ребенка, врач при приеме делает определенные медицинские назначения на период адаптации (режим, питание, организация дневного сна и т.д.)

Педагогу необходимо выяснить особенности воспитания малыша в семье - домашний режим, применяемые в семье способы кормления, укладывания, узнать, как ребенок засыпает, спит, какой аппетит, как организовано бодрствование. Полезно знать уменьшительно-ласкательное имя, которым пользуются в семье, его любимые игрушки, занятия, кушанья, индивидуальные особенности и сложенные привычки.

Таким образом, уже при приеме ребенка выясняются факторы риска в биологическом и социальном плане и особенности поведения ребенка в семье. Данные сведения необходимы воспитателю для облегчения поиска индивидуального подхода к ребенку.

Количество часов проводимых ребенком в группе - постепенно увеличивать:

1 неделя - до 3 часов в день. К 3 неделе - до 10 часов в день.

Во время адаптации обязательно сохраняются привычные для ребенка способы кормления, укладывания спать. Нельзя ребенка насильно кормить или укладывать спать чтобы не вызвать и не закрепить на долгое время отрицательного отношения на обстановку яслей, предупредить формирование защитно-оборонительной реакции. Перед сном ребенка можно покачать, если он к этому привык, покормить из соски, дать любимую игрушку.

Временное сохранение привычных для ребенка приемов воспитания, даже в том случае, если они противоречат установленным в детском учреждении правилам, помогает ему легче адаптироваться к новым условиям.

Организация игровой деятельности в первые дни в стороне от детей и ближе к взрослому, дает возможность ему привыкнуть к новому фактору среды - большому числу сверстников. Ни в коем случае нельзя насильственно вовлекать ребенка в игру. В случае большой привязанности ребенка к матери или бабушке можно разрешить им первые 304 дня по возможности быть вместе с ребенком в ДОУ. Нельзя в первые дни проводить травмирующие процедуры: прививки, стричь волосы, ногти и т.д. Все это должно быть сделано до поступления, чтобы у детей не создавалось отрицательного отношения к учреждению.

В течении периода адаптации воспитатель ведет тщательный контроль за поведением ребенка. Этому помогает ведение листа адаптации. Иногда при выраженных нарушениях эмоционального состояния целесообразно на 2-3 дня отдать ребенка домой. Как правило, детям первого и второго года жизни на период адаптации лучше назначать режим на возраст ниже.

Основными объективными показателями окончания периода адаптации являются глубокий сон, хороший аппетит, бодрое эмоциональное состояние, активное поведение ребенка, соответствующая возрасту нормальная прибавка массы тела.

Нормализация всех показателей является сигналом к переводу ребенка на физиологический возрастной режим. При этом еще в течении 1 недели следует обеспечить более пристальное наблюдение, т.к. перевод на обычный режим иногда может вызывать резкое ухудшение эмоционального тонуса.

### 114. Возможные симптомы эмоциональных проблем у детей от рождения до шести лет

От рождения до шести месяцев:

- несоответствие веса и физического развития ребенка «нормальным» возрастным параметрам
- безразличие к кормлению
- плохой зрительный контакт, безразличие к человеческому голосу и игре.
- постоянное нарушение сна (помимо нарушений, связанных с коликой, или просто невозможности спать всю ночь)

- гиперчувствительность к различным зрительным образам и звукам
- подергивание лица и рук.
- жевание жвачки (отрыгнутой пищи).

От шести месяцев до года:

- постоянное вредное для себя поведение (отличное от «нормального» качания и стучания головой)
- отсутствие видимых закономерностей в режиме сна и питания.
- неумение имитировать звуки и жесты.
- постоянное отсутствие должного эмоционального ответа на внезапные ситуации, на приятные стимулы.
- общая апатия.
- постоянное отсутствие признаков неудовольствия при столкновении с незнакомыми людьми.
- значительное отставание от «нормального» познавательного и двигательного развития.

От одного года до двух лет:

- склонность к уединению
- избыточное качание и позирование.
- постоянное отсутствие тревоги при разлуке с родителями.
- чрезмерная отвлекаемость.
- частая раздражительность, не поддающаяся успокоению (помимо периодических вспышек гнева).
- лунатизм.

От двух до трех лет:

- постоянная пугливость.
- неудачные попытки заговорить.
- неспособность сосредоточенно играть с чем-либо в течение десяти минут.
- напряженные и длительные конфликты с братьями и сестрами.
- избыточная активность.
- постоянная и повышенная агрессивность.
- медленное восстановление после вспышек гнева.
- тяжелая и длительная реакция на разлуку с родителями.

От трех до шести лет:

- частые случаи самонаказания и поведения саморазрушительного.
- частые и тяжелые конфликты с другими детьми.
- постоянное уединение от других детей.
- общая неспособность следовать правилам и указаниям.
- нежелание разговаривать.

- внезапные, заметные и продолжительные периоды снижения общей уверенности в себе, внимания или интереса к окружающему.

- постоянные депрессии.

## 115. Психологическая готовность к школе

Одним из неблагоприятных последствий снижения возраста начала обучения явилось часть встречаемое сейчас расслоение классов шестилеток на «сильных» и «слабых» учеников. В отличие от класса семилеток, где основную массу детей составляют «средние» дети - не отличники, но и не двоечники, класс шестилеток зачастую оказывается разделенным на две крайние по успеваемости группы. Это существенно затрудняет дальнейшую работу с классом. Причиной такого разделения (помимо объективного разнообразия уровней психического развития детей, приходящих в школу без грамотного отбора) является ориентация учителя на наиболее подготовленных детей, обусловленная недостаточным пониманием возможностей и психологической спецификации шестилетнего возраста.

Все это заставляет усилить контроль за процессом обучения и психического развития детей в 1-2 классах со стороны психологических служб. Для этой цели разработан специальный комплекс диагностических методик, который в совокупности с другими средствами может быть использован для оценки новых нетиповых программ и методик обучения.

Комплекс включает диагностические методики, выявляющие те показатели психического развития детей 6-7 лет, которые наиболее важны для успешного обучения в школе. В совокупности эти методики позволяют охарактеризовать:

- 1) уровень развития предпосылок учебной деятельности: умение внимательно и точно выполнять последовательные указания взрослого, самостоятельно действовать по его заданию, ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов;
- 2) уровень развития наглядно-образного, наглядно-схематического мышления, служащего основой для последующего полноценного развития логического мышления, овладения учебным материалом;
- 3) уровень произвольных действий на основе внимания, воли;
- 4) уровень рефлексивности ребенка (умение выделить себя из ситуации, посмотреть на себя со стороны, адекватно оценить свои действия);
- 5) уровень внутреннего плана действий (произошло ли свертывание психических функций в психике ребенка - может ли выполнять действия в уме, не произнося ход мыслей вслух);
- 6) уровень развития крупной группы мышц и мелкой моторики;
- 7) уровень накопления знаний об окружающем мире;

8) уровень развития познавательных психических процессов, таких как ощущение, восприятие, представление, воображение, память, внимание, мышление;

9) уровень развития речи (словарный запас слов, использование распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных, выражение, обращение и т.д.).

Все предлагаемые методики проводятся фронтально. Система оценки результатов разрабатывается исходя из качественных особенностей выполнения задания, характерны для того или иного количественного показателя - суммарного балла.

### **116. Типология психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту**

Седьмой год жизни ребенка - кризисный. В отличие от стабильных периодов - дошкольного и младшего школьного - типология кризиса весьма разнообразна (Л.С.Выготский) и к тому же должна строиться на других основаниях, чем в стабильные периоды. Если давать характеристику ребенку младшего школьного возраста, можно в известных пределах отделить его отношения к взрослому от успеваемости, то относительно ребенка класса шестилеток это будет принципиально неправильным.

Основу предлагаемого подхода к анализу трудностей, возникающих у 6-летних детей в начале систематического обучения, составляет целостный учет индивидуальной ситуации психического развития ребенка. Под ситуацией мы понимаем единство отношений ребенка к взрослому (учителю) и к предлагаемым со стороны взрослого задачам. Возможно варианты представленности для ребенка взрослого и задачи, т.е. различные типы ситуаций, существенно обуславливают поведение ребенка и т.д. и могут служить основанием для психологически осмысленной типологизации самих детей.

Такой подход оказался весьма продуктивным для диагностики и коррекции неблагоприятных вариантов психического развития детей переходного возраста. Рассмотрим наиболее характерные типы ситуаций и соответствующие им характеристики детей:

#### ***Предучебный тип.***

Общая ситуация совместимости в школьном обучении - «Ребенок - взрослый - задача» - может трансформироваться для ребенка в учебную. В этом случае взрослый выступает для ребенка в социальной роли учителя, то есть носителя общественно выработанных способов действия, социальных образцов. Эта роль предполагает определенную систему сугубо школьных строго регламентированных отношений. Ребенок принимает позицию ученика, готов нести новые для себя обязанности, причем некоторые ограничения, связанные с новой позицией, принимаются охотно, так как соответствуют новой ступени взрослости. Предлагаемые взрослым учебные задания анализируются по содержанию. Ребенок вступает с ним в учебные отношения, то есть в отношения, направленные на овладение новыми способами действия.

Дети, для которых школьная действительность выступает в роли учебной ситуации, - наиболее готовы к школе. Среди них мы выделяем два типа: «предучебный» и «учебный».

Для детей «предучебного» типа учебная ситуация выступает в неразрывной связи своих элементов. Эти дети - типичные шестилетки, их психическое развитие претерпевает кризис. Они уже готовы решать посильные учебные задания, но лишь в присутствии взрослого - учителя. Дома такие дети отказываются от помощи родителей при подготовке уроков, поскольку родители не могут стать членами учебной ситуации. Эти дети одинаково внимательно относятся ко всем указаниям учителя, будь то содержательное задание или, скажем, просьба вымыть доску. Все происходящее в школе для них одинаково значимо. Это в целом благоприятный вариант начала школьного обучения, однако он таит в себе одну опасность - фиксацию на формальных, несодержательных моментах обучения (превращение в псевдоучебный тип). Если учитель излишне формализует свои отношения с ребенком (классом), уделяет чрезмерное внимание форме выполнения задания в ущерб раскрытию их смысловой стороны, ребенок в качестве содержания учебной ситуации может выделить для себя именно эти моменты обучения, став нечувствительным к учебному содержанию. Этому может препятствовать дискурсивная форма проведения уроков, неформальная атмосфера на занятиях, положительная качественная оценка работы детей с обязательным объяснением критериев оценки - то есть создание на уроке подлинной учебной ситуации, а не подмена ее отношениями руководства-подчинения.

Особенностью детей предучебного типа является то, что для включения в работу им необходимо лично к ним обращенное указание учителя. Поэтому на первых порах учитель должен «включать» таких детей в работу лично к ним обращенным взглядом, словом, жестом.

Внутренняя позиция предучебного типа характеризуется общим положительным отношением к учению, началами ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности.

#### ***Учебный тип.***

Дети «учебного» типа вполне готовы к школе. Такие дети - посткризисные, их развитие определяется учебной деятельностью. Поэтому главным регулятором их поведения является содержание задачи, им и определяются отношения с учителем. Ребенок учебного типа может одинаково содержательно анализировать учебное содержание, как в присутствии взрослого, так и самостоятельно. Где бы он ни находился - в классе или дома - учебное задание выполняется адекватным для него набором действий (в отличие от детей «предучебного» типа).

Мотивация этих детей преимущественно учебная или социальная, внутренняя позиция характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

Однако у некоторых детей учебного типа отношение к школьным «ритуальным» требованиям может быть весьма свободным. Это несколько осложняет их адаптацию к школе. Специальная коррекция в этом случае

обычно не требуется. Учитель должен лишь сдержанно относиться к негативным проявлениям, иначе возможно их закрепление.

#### ***Дошкольный (игровой) тип.***

Игровая ситуация определяется совершенно иными компонентами: - «ребенок-партнер-игра» - и соответственно неспецифична для школы. Ребенок не принимает позиции ученика, не видит во взрослом учителя - носителя социальных образцов. Учебное содержание игнорируется. материал учебных заданий превращается в игровой. Ребенок не вступает в учебные отношения со взрослыми, игнорирует школьные установления, нормы школьного поведения. Поскольку учитель и учебное содержание не могут быть включены в игровую ситуацию, ребенок либо играет с идеальным партнером, либо находит в классе такого же, как он «дошкольника».

Дети «Дошкольного типа» совершенно не готовы к обучению в условиях школы - обычная организация обучения ими не принимается. Однако такие дети могут вполне успешно обучаться в игровой форме. Характерным диагностическим признаком этих детей является их отношение к совершенным ошибкам. Сами они своих ошибок не замечают, а если им на них указывают, они не спешат их исправлять, говорят, что так (с ошибкой) даже лучше. Такие дети осложняют проведение урока: могут встать, пройти по классу, залезть под парту и т.д.

Если особенности ребенка не учитываются - по окончании 1,2 класса может понадобиться дублирование. Постоянный неуспех может привести к неврозам, формированию компенсаторных механизмов, например, негативистической демонстративности. Если же такой ребенок все же оказался в школе, задача всех окружающих - помочь ему.

Неоценимую роль могут оказать групповые и индивидуальные внеклассные формы работы, дидактические и общеразвивающие игры. Обязательна организация игрового досуга детей (игровые комнаты, игры на прогулках и т.п.). Если во внеурочное время ребенок может много и полноценно играть, это поможет ему хотя бы часть урочного времени проводить содержательно. Со стороны педагога должна быть проявлена сдержанность и терпимость. Если ребенку созданы щадящие условия, во втором классе он может вполне включиться в учебную ситуацию.

Мотивация у детей дошкольного типа преимущественно игровая, внутренняя позиция при общем положительном отношении к школе еще «дошкольная» (ребенок стремится сохранить дошкольный образ жизни).

#### ***Псевдоучебный тип.***

В псевдоучебной ситуации учебное задание принимается формально: ребенок занимает позицию подчиненного, а взрослому отводит роль командира. Источником такой ситуации может стать привычная для ребенка дошкольная система отношений со взрослыми (родителями) или же наличие излишне авторитарного учителя у детей дошкольного или псевдоучебного типа. Псевдоучебная ситуация непродуктивна. Если на первых занятиях, когда много внимания уделяется формальным требованиям (как сидеть, как держать ручку и т.п.) ребенку удастся достичь успехов, то с усложнением содержания обучения позиция исполнителя становится все более неприемлемой. Резко падают школьные успехи.

Этот тип при принятии школьной действительности является неблагоприятным. Дети такого типа характеризуются некоторой интеллектуальной робостью. При самостоятельной работе они могут решать предлагаемые задачи, но если взрослый подойдет, предложит помощь, ребенок может просто прекратить работу. От учителя такой ребенок ожидает всегда конкретных указаний, он отказывается содержательно анализировать содержание и стремится лишь копировать готовые образцы.

Коррекция этого варианта трудна. Она требует изменения ситуации обучения, изменения отношения учителя к учебному процессу, введения творческих заданий, использование групповых форм обучения, игровых методов проведения уроков.

Важную роль играет адекватная оценка, когда ребенка поощряется за содержательную работу. Большая часть учебного времени должна быть посвящена содержательному обсуждению различных способов решения задач. Необходимым является создание условий для различных сюжетно-ролевых игр.

#### ***Коммуникативный тип.***

Коммуникативная ситуация бессодержательна. Общение не опосредовано задачей, его содержание в учебном отношении выхолащено. И учитель, и ученик превращаются в этой ситуации в собеседников. Коммуникативная ситуация не возникает в школе, она переносится из домашних отношений. Эта ситуация характерна для отношения данного ребенка с любым взрослым.

Коммуникативный тип возникает у детей, склонных к демонстративности, страдающих дефицитом внимания. Их поведение направлено на привлечение к себе особого внимания взрослого, при этом ребенок готов говорить о чем угодно, лишь бы продлить ситуацию общения. У таких детей обычно не сформировано игровое общение со сверстниками.

Тип труден для коррекции. Родителям ребенка необходима порекомендовать найти для него подходящий вид внешкольной деятельности (театральный кружок, кружок художественного слова). Там демонстративность ребенка частично будет удовлетворена.

В условиях обучения - воздерживаться от порицания. Любое наказание рассматривается ребенком как проявление внимания, он начинает напрашиваться на замечание, окрик как привлечение внимания к себе. Единственный способ уменьшить трудность ситуации - не замечать вызывающего поведения ребенка, всячески поощряя его за любую самостоятельную работу. Похвала - необыкновенно эффективный способ направить активность ребенка в учебное русло.

Преимущественной мотивацией или устойчивой внутренней позицией ни коммуникативный, ни псевдоучебный типы не обладают.

## 117. Расстройство внимания при гиперактивности

Синдром дефицита внимания - это синдром мотивации (дети с дефицитом внимания легко делают интересную, новую работу, и непосильна для них скучная, неинтересная работа.).

Трудность - расстройство внимания - это проблема в неполадках биохимических процессов головного мозга.

Нервная система с расстройством внимания изменена, понижена метаболическая активность в передней части головного мозга и средней его части, которая контролирует поведение (держит под контролем наши импульсы, поведение, принятие жизни, планирование поведения); в нижних частях мозга, которые контролируют эмоции, отражается неадекватное влияние и нет возможности фокусировать внимания на чем-то (от этого зависит: либо мы нападаем, либо убегаем).

Нападения - это в поведении агрессия, а избегание - это аутизм (уход в себя).

Если ребенок с расстройством внимания холерик или сангвиник, то его легко спровоцировать на драку. Есть часть мозга, которая контролирует социальное поведение. При связи с эмоциями рассматривают способность контролировать и планировать, регулировать эмоции, отбрасывать неважные символы, регулировать реакции бегства или нападения, память долговременную и оперативную.

Человек на многое способен, но если функция мозга невысока, то результаты высокие ждать неоткуда. Это не показатель воли (ребенок старается, но у него не получается).

Симптомы расстройства внимания (не менее 6 симптомов + свидетельство того, что эти симптомы появились до 7 лет). Важно задавать множество вопросов родителям, учителям, воспитателям, детям в различных формулировках для более точного выявления этих достоверных симптомов.

1. Ребенок испытывает трудности по отношению внимания к деталям. (трудно улавливает детали, не любит тщательно все рассматривать, не может закончить начатую работу - много у него незаконченных проектов).

2. Ребенок не слышит, когда к нему обращаются, не слушает речи, обращенной к нему (ему сложно сфокусировать себя чтобы слушать).

3. Плохо разбирает задание. (вначале может взяться даже с энтузиазмом, но в дальнейшем полностью охладеть к нему - причина в его физиологических проблемах - он хочет, но не может).

4. Трудности в организации (есть люди очень организованные, но есть и другой тип - они чувствуют, что их жизнь беспорядочная, неорганизованная, они могут постоянно что-то терять, забывать, все у них в беспорядке и дела, и мысли, и они сами, и их внешний вид).

5. Избегание задач, которые требуют напряженных умственных усилий (которые еще и скучные).

Но если ребенок с нарушением внимания чем-то очень увлечен, то он может проводить часы за таким делом (например, игра в компьютер), а на скучные дела находится масса отвлечений.

6. Легко отвлекается на посторонние стимулы.

7. Это категория детей, которая сводит с ума учителей, воспитателей, родителей.

8. Не может сидеть, ерзает.

9. Несет в себе чувство беспокойства (в более старшем - подростковом возрасте), - ерзает, ломает пальцы, стучит пальцами по столу, качает ногой, дергается....

10. Могут проявлять гиперактивность.

11. Ребенок постоянно в движении, даже если кажется, что он устал.

Но может постоянное движение проявляться в постоянной болтливости.

12. Спят такие дети на много меньше, чем другие дети их возраста.

13. Носится по всем комнатам и создается впечатление, что никогда не спит.

14. Им трудно играть тихо и в спокойные интеллектуальные игры.

15. Очень говорливы.

16. Симптом импульсивности при нем (только спросят - сразу отвечает) - им трудно дождаться своей очереди.

17. Часто вмешиваются, прерывают других (связано с невозможностью подождать, приостановить себя).

Ключевые симптомы:

- неусидчивость
- забывчивость
- у родителей чувство вины за поведение детей
- обвинение со стороны других посторонних людей о бесконтрольности за поведением ребенка.
- трудная ситуация до установления диагноза
- легко спровоцировать на асоциальное поведение
- внимание тесно связано с эмоциями и памятью (долговременной и оперативной) - могут быть проблемы
- непостоянство непоследовательность внимания.
- плохо сосредотачивают внимание.
- невозможность откладывать вознаграждение.
- гиперактивность.
- не могут регулировать деятельность.
- хотят всего сейчас и сразу.
- ломают установленные правила (иногда).
- просматривается вариативность в выполнении задания (на одних предметах может быть примерный ученик с хорошими оценками, а на других - получать плохие результаты - неспособен учиться) - зависит от его заинтересованности в предмете - если есть интерес, то ему легче сфокусировать внимание.

Общие черты развития.

Ответ на вопрос появления нужно искать в раннем детстве - около 4 лет.

Если ребенок ведет себя одинаково все время и в разных ситуациях, можно говорить о продолжительности отклонения и хроническом заболевании.

Факторы, помогающие ребенку справиться со своими трудностями (зная их, мы можем помочь ребенку):

- ситуация один на один - приносит больше результаты на внимание, чем в группе.

- большинство детей результаты показывают лучше в присутствии отца, а не матери.

- ситуация новизны (что-то новое, интересное, необычное, неожиданное) - помогает ребенку сконцентрироваться.

- обратная связь от ребенка должна вознаграждаться (фишки, за выполненное задание и после набора определенного количества, должна последовать награда в виде поощрения - разрешение стереть с доски, раздать тетради, полить цветы и т.д.)

- обратная связь на них от взрослых должна быть сиюминутная (не пойдет такая модель, как мороженое в конце дня за хорошее поведение, ему необходимо сейчас!).

- таким детям работать легче вначале дня, когда трудоспособность велика и внимание можно поддерживать.

- под наблюдением взрослых детям легче справиться с трудностями.

Отличия расстройства внимания при гиперактивности от других расстройств:

- расстройство поведения (не импульсивность поведения регулярно, не на постоянной основе);

- ребенок может сотрудничать и выполнять задания других людей;

- непослушный ребенок может сосредоточить внимание;

- тревожное поведение ребенка (беспокойный ребенок в определенных обстоятельствах - симптом отдельной причины, например тревога, когда идет в школу - пугает его только школа).

Обычно тревожный ребенок не импульсивен и не гиперактивен, и у тревожности есть семейная история. Он социально не разрушитель.

### **118. Уровни развития коммуникативной сферы дошкольника (взаимоотношения – социально-нравственное развитие)**

Младший дошкольный возраст.

К концу младшего дошкольного возраста наблюдается несколько уровней развития, отличающихся способностью детей устанавливать контакты с окружающими, умением проявлять доброжелательное отношение к ним, стремлением к самостоятельности в воспроизведении положительных форм поведения и общим эмоциональным состоянием ребенка.

Высокий уровень:

Ребенок проявляет активность и инициативу в общении с окружающими, охотно включается в совместную деятельность. Самостоятельно воспроизводит ряд форм культурного поведения, осваивает правила коллективного поведения в группе. Относится к сверстникам дружелюбно, имеет друзей, к которым имеет особую привязанность. Способен по своей инициативе проявить сочувствие, оказать помощь. Умеет развернуть игровой сюжет (цепочка игровых действий). Сохраняет живое, жизнерадостное, активное настроение, жизнерадостен, любознателен, задает много вопросов, проявляет настойчивость в освоении новых действий, знает наизусть некоторые стихи, песенки, по просьбе старших охотно воспроизводит их.

Средний уровень:

Ребенок приветлив с окружающими, проявляет активный интерес к словам и действиям взрослых, сверстников. По побуждению взрослых охотно повторяет положительные действия, эмоционально откликается на ярко выраженное состояние близких. Спокойно играет рядом с детьми, вступает в общение по поводу игрушек, игровых действий. Проявляет интерес к содержанию картинок, книг, инсценировок с игрушками, стремится к самостоятельному воспроизведению увиденных действий. Сохраняет преобладающее эмоционально-положительное настроение, быстро преодолевает негативные настроения, стремится к положительной оценке окружающих, положительно отзывается о себе и своих близких.

Низкий уровень:

Ребенок проявляет недоверие к окружающим, боязнь общения: контакты со сверстниками не продолжительны, часто конфликтны. Проявляет негативные реакции по просьбы взрослых, наблюдается проявление капризов, немотивированных требований. Общее эмоциональное состояние ребенка не устойчиво: наряду со спокойным положительным состоянием наблюдается плаксивость, отдельные негативные проявления по отношению к сверстникам или взрослым.

Старший дошкольный возраст.

Высокий уровень:

Поведение ребенка, и его общение устойчиво положительно направлено. Ребенок хорошо ориентирован в правилах культуры поведения, владеет разными формами и способами культуры поведения.

Охотно вступает в общение, активно относится к позиции партнера. Его отличает высокая речевая активность, готовность принять общий замысел и умение выдвигать идеи, план действий, организовать партнеров. Правильно понимает эмоциональные состояния, активно выражает добрые отношения, готовность помочь, отзывчив.

Нацелен на самостоятельность. Проявляет активный познавательный интерес к миру, к своему будущему положению школьника, стремится обладать грамотой: чтением, письмом, счетом.

Средний уровень:

Поведение и общение ребенка положительно направлены. Он хорошо знает правила культуры поведения и взаимоотношений. Выполняет их в привычной обстановке самостоятельно: в новых условиях, в ситуациях может испытывать некоторую скованность, потребность в поддержке взрослых. Чутко реагирует на оценку своих действий и поступков, воздерживается от проявлений, отрицательно оцененных взрослыми.

В общении действует согласованно, стремится к взаимопониманию, умеет принять общий замысел и участвовать в его осуществлении. Внимателен к эмоциональному состоянию других, выражает готовность проявить заботу, внимание, сочувствие. Способен к элементарной саморегуляции и контролю. Проявляет выраженный положительный интерес к своему будущему - к обучению у школе.

Низкий уровень:

Поведение ребенка неустойчиво, ситуативно. Хотя он имеет представление о правилах культуры поведения, привычка постоянно следовать им еще не сложилась, часто поведение определяется непосредственными побуждениями. Ребенок испытывает трудности в общении, связанные с неумением учитывать позиции партнера. Слабо ориентируется в эмоциональных состояниях окружающих: наряду с добрыми поступками наблюдаются проявления негативного поведения.

Слабость саморегуляции, отставания в развитии связанной речи. Отношение к будущему (к поступлению в школу) неопределенное, интерес проявляется преимущественно к атрибутивной стороне социальной позиции.

### **119. Уровни отношения ребенка-дошкольника к самому себе**

Высокий уровень:

Ребенок жизнерадостен, активен. Охотно вступает в общение. По своей инициативе обращается к старшим с вопросами, рассказывает о себе. Выполняет элементарные правила культуры общения со взрослыми и сверстниками. Проявляет умение понять ситуацию и эмоциональное состояние окружающих. Активно проявляет стремление к самостоятельности, дежурит попытки оценить действия и поступки других с позиции известных правил и оценок. В общении со сверстниками выдвигает много идей, в играх с правилами в случае недоразумений апеллирует к правилам игры.

Средний уровень:

Ребенок сохраняет преимущественно жизнерадостное, дружелюбное состояние. Внимателен к оценке взрослых, стремится к положительным формам поведения. Имеет представления о некоторых правилах поведения, выполняет их самостоятельно и по напоминанию взрослых. Общаясь со сверстниками, проявляет умение понять их замыслы, замечает ярко выраженное эмоциональное состояние сверстника или близких, проявляет сочувствие. Стремится к познавательному общению и сотрудничеству с воспитателем и близкими. В случае неправильных действий, оцененных взрослыми отрицательно, старается не повторять их вновь, проявляет сдержанность, когда взрослый просит об этом.

Низкий уровень:

Поведение ребенка и его общение с окружающими неустойчиво, часто наблюдаются негативные проявления, капризы. Ребенок проявляет излишнюю робость в общении, трудности контактов, либо наоборот, черты агрессивности, нежелание следовать требованиям взрослых, упрямства. Речь развита слабо, ребенок не различает эмоциональные состояния взрослых и сверстников.

### **120. Уровни оценки работы педагога с детьми дошкольного возраста**

Отношение к детям:

3. Воспитатель в течении всего дня проявляет теплое отношение к детям. Стремится установить с детьми доверительные отношения, при этом учитывая индивидуальные особенности детей.

2. Воспитатель ситуативно проявляет свое отношение к детям, непоследователен в установленных с детьми доверительных отношениях.

1. Воспитатель уходит от руководства детским коллективом, проявляет недостаточное уважение к личности ребенка.

Инициатива в общении:

3. Поддерживает инициативу детей в общении на яркой эмоциональной основе. Проявляет чувство эмоциональной отзывчивости: в выборе позиции, просьбам детей, к устранению дискомфорта.

2. Недостаточно поддерживают инициативу у детей в общении. Не всегда может выбрать нужную позицию общения с ребенком.

1. Не поддерживает у детей инициативу. Старается ее подавить, работая по принципу: «Доверяй, но проверяй».

Эмоциональная настроенность:

3. Сильная мотивационно-эмоциональная заряженность на работу с детьми, нестандартное владение умениями, необходимые в общении с детьми.

2. Эмоциональное отношение к детям носит ситуативный характер и зависит от настроения воспитателя.

1. Низкая эмоциональная заряженность, вид «Синего чулка».

Активизация игровой деятельности воспитанников:

3. Воспитатель помогает отражать в играх разные сюжеты: игровые действия разнообразны. В играх с детьми проявляет игровую инициативу, предлагает дополнительные игровые действия, включается в ролевой



диалог. Хорошо ориентируется в правилах знакомых игр, любит игры познавательного содержания, действует по элементарной схеме.

2. Помогает ребенку отражать в играх сюжет из нескольких взаимосвязанных эпизодов. Ребенок проявляет интерес к инсценировкам воспитателя с игрушками, вступает в речевой диалог в совместной игре. Воспитатель способствует в играх со сверстниками проявлению доброжелательности.

1. Игры однообразны и примитивны по содержанию, ребенок воспроизводит одни и те же игровые действия. Воспитатель не пытается обогатить их.

Конфликтные ситуации:

3. В течении дня конфликтные ситуации не возникают. Благодаря правильному руководству деятельностью детей в течении дня со стороны воспитателя.

2. В случае возникновения конфликта воспитатель приходит на помощь, демонстрируя понимание индивидуальных особенностей каждого ребенка. Умеет регулировать поведение ребенка.

1. Конфликтные ситуации имеют открытый характер. Не поддаются педагогическому воздействию воспитателя.

Игровые уровни:

3. Принимает отношение или тон и выражение эмоций ребенка и разъясняет свое отношение в доброжелательной форме, манере. Одобряет действия или поведение ребенка. Развивает идеи, предложенные воспитанником. Объясняет развитие собственных идей.

2. Допускает ответ ребенка только на обращение воспитателя. Свобода высказывания своих мыслей ограничена. Выражение собственных вопросов, идей, предложений.

1. Команды, указания, которые должны выполняться воспитанником. Критические замечания в адрес младшего директивного характера, в повышенном тоне, апелляция к своему авторитету. Молчание или замешательство взаимодействующих сторон.

### 3.4. Раздел 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Номер Раздела Дисц.	Наименование тем и содержание лекций	Объем в часах
4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	Тема 22. Предмет и задачи педагогической психологии. Понятие учебной деятельности. Проблема соотношения обучения и развития.	2/2/2
	Тема 23. Психологические проблемы школьной отметки и оценки. Психологические причины школьной неуспеваемости.	2/2/2
	Тема 24. Мотивация учения. Психологическая готовность к обучению	2/2/2
	Тема 25. Психологическая сущность воспитания, его критерии.	2/2/2
	Тема 26. Педагогическая деятельность: психологические особенности, структура, механизмы.	2/2/2
	Тема 27. Психология личности учителя. Проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста. Учитель, как субъект педагогической деятельности.	2/2/2
<b>Итого (часов лекционных / практических занятий / самостоятельной работы)::</b>		<b>12/12/12</b>

*План раздела: изучить теоретические основы такой отрасли психологической науки, как «Педагогическая психология».*

*Цель: освоить представленные в разделе темы, посредством следующего тематического материала:*

121. Предмет и задачи педагогической психологии
122. Психолого-педагогическое исследование
123. Этапы становления педагогической психологии
124. Психология образовательной деятельности. Образование
125. Развитие
126. Подходы к пониманию психического развития
127. Обучение (научение)
128. Обучение как педагогический процесс
129. Теории обучения. Традиционное обучение
130. Теории обучения. Проблемное обучение
131. Теории обучения. Программированное обучение
132. Психология учебной деятельности. Познание
133. Учебная ситуация
134. Контроль в структуре учебной деятельности
135. Оценка и самооценка учебной деятельности
136. Развитие навыков (Л.Б.Ительсон)
137. Стратегии формирования новых знаний и способностей
138. Психология заучивания
139. Обучаемость
140. Неуспеваемость
141. Психология педагогической деятельности и личности преподавателя. Педагогическая деятельность
142. Педагогическая деятельность как организационно-управленческая (как средство управления учебной деятельностью)
143. Структура педагогической деятельности
144. Прогнозирование в педагогической деятельности

145. Контроль в педагогической деятельности
146. Личность педагога
147. Десять групп профессионально значимых качеств личности учителя
148. Социальная педагогическая психология. Педагогическое общение.
149. Оптимизация педагогического общения
150. Конфликты между учителем и учеником
151. Педагогическая социальная перцепция
152. Психология педагогического коллектива
153. Учение Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития
154. Теория поэтапного формирования умственных действий
155. Психологическая сущность и структура процесса учения
156. Способы обучения на основе использования знаково-символических средств
157. Формирование внутреннего плана умственных действий
158. Психическое самоуправление человека
159. Некоторые проблемы детского возраста. Детская агрессивность
160. Страхи детей
161. Отношение взрослых к детям во время личностных кризисов
162. Стили воспитания и их роль в формировании личности
163. Причины неправильного воспитания детей в семье
164. Воспитание и обучение – как разделы педагогической науки
165. Размышления о воспитании
166. Педагогическая парадигма
167. Андроологическая парадигма
168. Акмеологическая парадигма
169. Коммуникативная парадигма
170. Гуманизация воспитания
171. Необходимость развития педагогической психологии
172. Роль дошкольных учреждений и школы в воспитании и развитии ребенка
173. Психология личности учителя. Проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста

## 121. Предмет и задачи педагогической психологии

Педагогическая психология – пограничная, комплексная область знания, которая занимает определенное место между психологией и педагогикой.

Педагогика исследует сущность обучения и воспитания, разрабатывает теории и технологии обучения и воспитания, определяет их принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств обучения и воспитания.

Предмет педагогической психологии определяется различными исследователями по-разному:

- закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, индивидуальные различия в этих процессах; закономерности формирования творческого мышления;
- закономерности присвоения общественно выработанных способов действий и используемых в них знаний той или иной стадии развития, а также взаимосвязь процессов учения и развития;
- закономерности развития в условиях обучения и воспитания;
- психологические закономерности обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны педагога;
- факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человека, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

Задачи педагогической психологии (И.А.Зимняя):

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта, его структурирования в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнями интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и т.д.);
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияния этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога;
- определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на основе процесса решения задач;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами;
- разработка психологических основ совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Структура педагогической психологии.

Традиционно педагогическая психология рассматривается в составе трех разделов:

- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология учителя.

И.А.Зимняя в структуру педагогической психологии включает следующие компоненты:

- психология образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);
- психология учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося (ученика, студента);
- психология педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя);
- психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

На современном этапе педагогическая психология все более дифференцируется и представлена тремя направлениями:

- психология высшей школы (высшего образования);
- педагогическая психология школьного обучения;
- психология профессионального образования.

## 122. Психолого-педагогическое исследование

Метод – это путь научного исследования - это те приемы, средства, с помощью которых оказывается возможным получить достаточные данные об исследуемом объекте.

Основываясь на таких методологических принципах психологии, как принцип системности, комплексности, принцип развития, принцип единства сознания и деятельности, принцип детерминизма (бытие определяет сознание, сознание определяет бытие), принцип активности, педагогическая психология в каждом конкретном исследовании применяет комплекс методов. Однако из методов всегда выступает в качестве основного, а другие – дополнительных.

Классификация методов психолого-педагогического исследования представляет собой следующее:

- 1) основные методы: наблюдение; эксперимент;
- 2) вспомогательные методы: анализ результатов деятельности; опрос; тестирование; профессиография

Наблюдение – наиболее распространенный метод, с помощью которого изучают психолого-педагогические явления в различных условиях обучения и воспитания без вмешательства в их течение. Представляет собой планомерное, целенаправленное восприятие объекта наблюдения с последующей систематизацией факторов и осуществлением выводов.

Виды наблюдения: житейское; научное; включенное; невключенное; открытое; скрытое; прямое; косвенное; стандартизированное; не стандартизированное.

Житейское наблюдение ограничивается регистрацией факторов, носит случайный, неорганизованный характер. Научное наблюдение является организованным, предполагает четкий план, фиксацию результатов в специальном дневнике, построение гипотезы, объясняющее наблюдаемые явления и проверку правильности гипотезы в последующих наблюдениях.

Включенное наблюдение предусматривает участие исследователя в деятельности, которую он изучает. Не включенное – не предусматривает участие исследователя в деятельности, которую он изучает.

Прямое наблюдение предполагает наблюдение, производимое самим исследователем. Косвенное – получение информации посредством наблюдения других людей (без участия исследователя).

Открытое наблюдение – наблюдение, о котором наблюдаемые знают о процессе наблюдения за ними. Скрытое наблюдение – наблюдаемые не знают, что за ними ведется наблюдение (например, с помощью видеокамеры).

Стандартизированное наблюдение ведется по определенному плану – исследователь заранее знает что он наблюдает и какие положения должен фиксировать в дневнике. Не стандартизированное наблюдение не предполагает наличие базового стандарта того, что наблюдать (наблюдение проводится без плана наблюдения).

Педагогическая наблюдательность учителя предполагает два взаимосвязанных компонента: перцептивный и эмпатийный.

Основные требования к психолого-педагогическому наблюдению:

- наблюдение должно иметь конкретную цель. Чем уже и точнее цели наблюдения, тем легче регистрировать результаты и делать достоверные заключения;

- наблюдение должно проходить по заранее выработанному плану;

- количество испытуемых признаков должно быть минимальным, и они должны быть точно определены;

- психолого-педагогические явления следует наблюдать в естественных условиях;

- сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сравнимаемыми; с применением одинаковых критериев; с сопоставлением данных, полученных через равные промежутки времени; в одних и тех же оценках и т.д.;

- наблюдатель должен заранее знать, какие ошибки могут иметь место при наблюдении, и предупреждать их.

Эксперимент – метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого в целях создания наилучших условий для изучения конкретных психолого-педагогических явлений.

Виды эксперимента:

- лабораторный вид – протекает в специально организованных условиях, а действия испытуемого определяется инструкцией (в кабинете психолога, в лаборатории и т.п.);

- естественный вид – предполагает изучение, осуществляемое в обычных для испытуемого условиях;

- констатирующий вид – предполагает изучение (посредством диагностики, наблюдения и т.п.) необходимых психолого-педагогических явлений, определяет (констатирует) факты (уровни развития);

- формирующий вид предусматривает, что в процессе эксперимента развиваются определенные качества обучаемых – это специально разработанные программы развития, коррекции;

- контрольный вид – предусматривает, что по результатам эксперимента определяются изменения (динамика результатов, полученных на констатирующем этапе), свидетельствующие об эффективности предложенной развивающей или коррекционной программы, проводимого в рамках формирующего этапа эксперимента.

Основные требования к организации психолого-педагогического эксперимента:

- заманчивость деятельности, выполняемой ребенком;
- кратковременность экспериментальной процедуры;
- постоянство стимульного материала по содержанию на протяжении нескольких возрастных периодов;
- легкость овладения формальной стороной выполняемой и регистрируемой в эксперименте деятельности;
- возможность завершения каждого экспериментального задания удачей для испытуемого или хотя бы видимостью удачи.

Вспомогательные методы психолого-педагогического исследования.

1) Анализ результатов (продуктов) деятельности. Метод опосредованного изучения психолого-педагогических явлений по практическим результатам и предметам труда, в которых воплощаются творческие силы и способности обучающихся;

Целенаправленный, систематический анализ сочинений, изложений, текстов, устных и письменных сообщений (ответов) учащихся. Анализ содержания, формы этих сообщений способствуют пониманию педагогом личностной и учебной направленности обучающихся, глубины и точности освоения ими учебного предмета, их отношения к учебе, школе, институту, самому учебному предмету и педагогу.

2) Опрос – метод, предполагающий ответы испытуемых на конкретные вопросы исследователя. Опрос бывает письменным (анкетирование), когда вопросы задаются на бумаге, и устным (интервью, беседа), во время которого устанавливается личный контакт с испытуемым.

3) Тестирование – метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Тестирование позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик. Тест – кратковременное, одинаковое для всех испытуемых задание, по результатам которого определяется наличие и уровень развития определенных психических качеств. Метод тестирования – метод среза, посредством которого получается информация о том, что человек из себя представляет «здесь и сейчас».

4) Метод профессиографии – широко используется среди методов, направленных на изучение трудовой деятельности человека, и является описательно-технической и психофизиологической характеристиками профессиональной деятельности человека. Этот метод ориентирован на сбор, описание, анализ, систематизацию материала о педагогической деятельности и ее организации с различных сторон. Результатом профессиограммирования являются профессиограммы или сводки данных о процессе труда учителя и его организации, а также психогаммы. В состав последних входят профессионально важные качества (ПВК) и психологические и психофизиологические составляющие, актуализируемые педагогической деятельностью и обеспечивающие ее исполнение.

Этапы психолого-педагогического исследования:

1) Подготовительный этап (знакомство с литературой, постановка целей, выдвижение гипотез на основе изучения литературы по проблеме исследования, планирование);

2) Этап выдвижения научной гипотезы – предположения. Постановка цели, задач. Поиск методов и методик для изучения интересующего признака;

3) Собственно исследовательский этап – например исследование (изучение какой то проблемы на большой выборке испытуемых) или эксперимент (при наличии всех этапов эксперимента: констатирующего, формирующего и контрольного).

4) Этап количественного и качественного анализа (обработки) полученных данных;

5) Этап интерпретации, собственно обобщения, установления причин, факторов, обуславливающих характеристики протекания исследуемого явления. Обсуждение полученных результатов исследования (на методических советах, заседаниях кафедры, педагогическом совете, родительских собраниях и т.п.);

6) Этап выдвижения рекомендаций в практику.

### **123. Этапы становления педагогической психологии**

Понятие «педагогическая психология» вышло в научный оборот с появлением книги П.Ф.Каптерева «Педагогическая психология» (1876).

Выделяют три этапа становления педагогической психологии.

Первый этап (середина 17 – конец 19 века). Этот период представлен именами педагогов Я.А.Коменского (1592-1670), Г.Песталоцци (1746-1827), И.Гербарта (1776-1841), А.Дистервейга (1790-1866), К.Д.Ушинского (1824-1870), П.Ф.Каптерева (1849-1922).

Второй этап (конец 19 – начало 50-х годов 20 века). Исследования зарубежных и отечественных психологов и педагогов этого периода создали базис педагогической психологии. Это работы А.П.Нечаева, А.Бине, Б.Анри, Э.Меймана, Г.Эббингауза, Ж.Пиаже, А.Валона, Дж.Дьюи, Э.Клаппареда, Дж.Уотсона, Э.Толмена, Г.Газри, Т.Халла, Б.Скинера, Л.С.Выготского, П.П.Блонского, В.Штерна, М.Монтессори и др. Период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления – педологии (комплексной науки о ребенке). В исследованиях (Дж.М.Болдуин, Э.Киркпатрик, Э.Мейман, П.П.Блонский, Л.С.Выготский и

др.) комплексно, на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики развития.

Третий этап (50-е годы 20 века – до настоящего времени). В 1954 году Б.Ф.Скеннер на основе психологической теории бихевиоризма выдвинул идею программированного обучения, десятилетием позднее В.Оконь и М.Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. В 1960-1970-х годах П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина разработали основные положения теории поэтапного формирования умственных действий. В этот период получили экспериментальное обоснование два основных направления развивающего обучения: в 1950-1960-х годах – дидактико-методическая система Л.В.Занкова, в 1970-х годах – теория развивающего обучения Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. Концепция экстерниоризации знаний разрабатывалась Н.А.Менчинской, Д.Н.Богоявленским. появилась концепция суггестопедии Г.К.Лозанова, метод активизации резервных возможностей личности Г.А.Китайгородской.

Таким образом, на современном этапе происходит теоретическое обоснование наиболее эффективных систем обучения – учебной деятельности, развития способностей и личности учащегося.

## 124. Психология образовательной деятельности. Образование

В педагогической психологии отмечается многоаспектность понятия «образование» (И.А.Зимняя, Л.Д.Столяренко и др.).

Образование как система может рассматриваться в трех измерениях (Н.В.Розов), в качестве которых выступают:

- социальный масштаб рассмотрения, т.е. образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации и т.д. Здесь же система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и других видов образования;

- степень образования (дошкольное, школьное и его внутренней градацией на начальную, неполную среднюю и среднюю школу; высшее с различными уровнями: бакалавриат, магистратура; повышение квалификации; аспирантура, докторантура; углубленная подготовка специалиста..)

- профиль образования: общее, специальное (например, математическое, гуманитарное, естественнонаучное).

Основные характеристики образования как системы:

- уровневость (ступенчатость), в основе которой преимущественно лежит возрастной критерий; - преемственность выделяемых уровней;

- управляемость; - эффективность; - направленность.

Образование как процесс предполагает:

- протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса, технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования;

- разграничение двух его сторон: обучения и научения, учения, где сами термины трактуются неоднозначно;

- со стороны обучающего образовательный процесс представляет всегда единство обучения и воспитания;

- с позиции обучающегося процесс обучения включает в себя: освоение знаний, практические действия, выполнение учебных исследовательско-преобразующих задач, а также личностные и коммуникативные тренинги.

Основные характеристики образовательного процесса:

- управляемость; - соотнесенность с психологическими особенностями освоения, в частности, особенностями мыслительной деятельности; - программируемость; - активность; - самостоятельность; - учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Образование как результат может рассматриваться:

- как образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой и зафиксирован в форме стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям;

- как сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на основе этих знаний в любой ситуации. Итогом такого образования является образованность, которая может быть рассмотрена как общая, так и профессионально-содержательная.

Под содержанием образования в педагогической психологии понимается триединый целостный процесс, характеризующийся:

- во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение);

- во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание);

- в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие).

Следствием этого целостного процесса являются три компонента образования: обучение, воспитание, развитие, которые более подробно будут анализироваться в следующих темах данного раздела.

## 125. Развитие

Развитие – это объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Виды развития:

- физическое развитие (изменения роста, веса, силы, пропорций тела человека);

- физиологическое развитие (изменение функций организма в области сердечно-сосудистой системы, нервной системы, пищеварения, деторождения и пр.);
- психическое развитие (усложнение процессов отражения человеком действительности: ощущения, восприятия, памяти, мышления, чувств, воображения, а также более сложные психические образования: потребности, мотивы деятельности, способности, интересы, ценностные ориентации);
- социальное развитие (потенциальное вхождение человека в общество – в экономические, производственные, правовые, идеологические и другие отношения);
- духовное развитие (осмысление человеком своего предназначения в жизни, проявление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному, нравственному самосовершенствованию).

Развитие, особенно личностное, не прекращается на протяжении всей жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству.

Общие характеристики развития (Л.И.Анциферова):

- необратимость;
- прогресс / регресс;
- неравномерность;
- сохранение предыдущего в новом;
- единство изменения и сохранения.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, главная закономерность психического развития состоит в интериоризации ребенком структуры его внешней, социально-символической, совместной с взрослым и опосредованной знаками деятельности. Само понятие «развитие» определяется исследователем как сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке.

## 126. Подходы к пониманию психического развития

В истории психологии отмечается появление множества концепций (подходов) связанных с поиском законов развития.

1) Социогенетический подход – объясняет развитие личности исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми.

2) Биогенетический подход – ставит в основу развития биологические процессы созревания организма.

3) Психогенетический подход – не отрицает значения ни биологии, ни социальной среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов.

Теории социогенетического подхода:

- теория социализации: человек, рождаясь биологической особью, становится личностью лишь благодаря воздействию социальных условий жизни;
- теория научения: жизнь личности, ее отношения являются результатом подкрепляемого научения, усвоения суммы знаний и навыков (Э.Торндайк, Б.Скиннер и др.);
- теория ролей: общество предлагает каждому человеку набор устойчивых способов поведения (ролей), определяемых его статусом. Эти роли накладывают отпечаток на характер поведения личности, ее отношения с другими людьми (У.Доллард, К.Левин и др.).

Теории биогенетического подхода:

- теория рекапитуляции: развитие личности повторяет в свернутом виде такие стадии развития общества, как собирательство, охота и т.д. (С.Холл). Типология личности определяется особенностями телосложения человека (Э.Кречмер);

- теория психоанализа: все поведение личности обусловлено физиологическими, бессознательными влечениями человека (З.Фрейд). Представители психодинамической теории объясняют поведение личности, главным образом, через эмоции, влечения и другие внерациональные компоненты психики (Э.Эриксон и др.).

Теории психогенетического подхода:

- теория когнитивистской ориентации – отдает предпочтение развитию интеллектуально-познавательной сферы личности (Ж.Пиаже, Д.Келли и др.);
- теория персонологической ориентации – акцентирует внимание на развитии личности в целом (Э.Шпрангер, А.Маслоу);
- теория диспозиционного направления – включает различные теории черт личности (Г.Олпорт, Р.Кэттел, Г.Айзенк). Основываясь на понятиях, характеризующих внутренние психические свойства, описывали личность человека.

В зависимости от понимания развития различные ученые по-разному разрешают одну из основных проблем педагогической психологии – проблему соотношения обучения и развития:

- обучение и есть развитие (У.Джеймс, Э.Торндайк, Дж.Уотсон, К.Коффка). Предполагалось, что любое обучение является развивающим. Каждый шаг обучения считался и шагом развития;

- обучение – это только внешнее условие созревания, развития (В.Штерн, А.Гезелл, З.Фрейд). Развитие создает возможности – обучение их реализует. Согласно данной позиции детей можно и нужно учить лишь тому, к чему у них созрели определенные способности;

- развитие не зависит от обучения (Ж.Пиаже). Развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния;

- обучение идет впереди развития, придвигая его дальше и вызывая в них новообразования (Л.С.Выготский, Дж.Брунер). Процесс развития ребенка не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Соответственно выделяются два уровня развития:

- уровень актуального развития, определяемый самостоятельным решением ребенком интеллектуальных задач;

- зона ближайшего развития, обнаруживаемая при совместном со взрослым решении задач.

Именно зону ближайшего развития и должно создавать обучение. Тогда обучение будет двигать развитие, опираясь не только на созревшие, но и на созревающие психические функции.

Развивая идеи Л.С.Выготского, отечественные авторы выделяют различные показатели развития человека в процессе обучения:

- способность человека к движению от абстрактного к конкретному и обратно, дисциплинированность мышления (П.П.Блонский);

- обучаемостью, т.е. способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения (Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская);

- сочетание системности и динамичности знаний, т.е. умения их применять в разнообразных условиях (Ю.А.Самарин);

- перенос приемов умственной деятельности (Е.Н.Кабанова-Миллер);

- чувственный опыт, познание сущности явлений, решение практических задач, связанных с материальным воздействием на окружающее (Л.В.Занков);

- теоретическое мышление, в том числе способность к «внутреннему плану действий» (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов);

- фонд оперативных знаний и обучаемостью, включающая ряд качеств ума (З.И.Калмыкова).

### 127. Обучение (научение)

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального жизненного опыта.

Научение отличается от учения, как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами и целями. Как всякое приобретение опыта (знаний, умений, навыков, форм поведения), научение включает протекающие неосознанно процессы уяснения содержания материала и его закрепления.

Выделяют три типа научения: 1) выработка реактивных форм поведения; 2) выработка оперантного поведения; 3) выработка когнитивного научения. Раскроем каждый тип научения.

1) Так, выработка реактивных форм поведения образуется, когда мозг пассивно воспринимает внешние воздействия. Это приводит:

- к изменению существующих связей, следствием которого являются: сенсбилизация – усиление реакции после многократного повторения раздражителя; привыкание – ослабление психомоторных реакций;

- к формированию новых нервных путей условных рефлексов. Условные рефлексы образуются, если безусловный стимул связывается с индифферентным стимулом и индифферентный стимул начинает сам по себе вызывать рефлекторную реакцию. При этом возможно:

- угасание – постепенно прекращается поведенческая реакция, если за ней не следует безусловный стимул или подкрепление;

- дифференцировка – затормаживаются те реакции, которые не сопровождаются безусловным стимулом или подкреплением, а сохраняются только те, которые подкрепляются;

- генерализация – реакцию вызывает любой стимул, сходный с условным, реакция возникает в любых ситуациях, сходных с той, в которой происходит подкрепление.

2) Выработка оперантного поведения образуется, когда индивид активно осуществляет какие-то действия (случайные) и в зависимости от последствий этих действий данное поведение закрепляется или отбрасывается.

Выделяют три разновидности выработки оперантного поведения:

- научение методом проб и ошибок, в процессе которого совершаются попытки действий: если случайное действие приводит к желательным последствиям, вероятность его повторения возрастает; при этом происходит отказ от неэффективных действий при нахождении решения;

- научение путем формирования реакций – поэтапное формирование нужного поведения с подкреплением каждого действия, приближающего к желаемому результату;

- научение путем наблюдения и подражания модели имеет две разновидности: подражание – воспроизведение действий модели, не всегда понимая их значение; викарное научение – усвоение и понимание последствий действий.

3) Выработка когнитивных форм научения происходит, когда оценивается ситуация, используется прошлый опыт, анализируются имеющиеся возможности.

Формы когнитивного научения:

- латентное обучение на основе выработки когнитивных карт, которые отражают значения субъектов и существующие между ними связи;

- выработка двигательных сенсомоторных навыков на основе когнитивных стратегий, включающая следующие стадии: когнитивную – выработка когнитивных стратегий строгой последовательности действий, движений, их программирования в зависимости от желаемого результата; ассоциативную – постепенное улучшение координации и интеграции различных элементов навыков; автономную – навык становится автоматическим, без ошибок.

- инсайт (озарение) – форма научения, при которой определенная информация, имеющаяся в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации, синтезируясь и информацией, располагаемой индивидом при решении проблемы. Решение проблемы происходит внезапно, без проб и ошибок, без логических рассуждений;

- рассуждение – форма научения, характеризующаяся нахождением решения на основе мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения, логических рассуждений;

- перцептивное научение, для которого характерно изменение восприятия какого-либо объекта в результате предшествующих восприятий этого же объекта. При этом выдвигаются гипотезы, определяющие, к какой категории можно отнести воспринимаемое с наибольшей вероятностью;

- концептуальное научение, при котором происходит формирование понятий на основе абстрагирования (поиска черт сходства между двумя объектами) и обобщения (подведение под понятие новых предметов, имеющих общее свойство с предметами, послужившими основой для выработки данного понятия).

## **128. Обучение как педагогический процесс**

Обучение – есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов.

Существенные признаки процесса обучения (С.П.баранов):

- обучение – это специально организованная познавательная деятельность (в отличие от научения);

- обучение – ускорение познания в индивидуальном развитии;

- обучении – это усвоение закономерностей, зафиксированных в опыте человечества.

Обучение как процесс включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансляция) системы знаний, умений, опыта деятельности и учение как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Организация обучения предполагает, что педагог осуществляет следующие компоненты:

- постановка целей учебной работы;

- формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом;

- определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися;

- организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом;

- придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера;

- регулирование и контроль учебной деятельности учащихся;

- оценивание результатов деятельности учащихся.

Параллельно учащиеся осуществляют учебно-познавательную деятельность, которая в свою очередь состоит из соответствующих компонентов:

- осознание целей и задач обучения;

- развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности;

- осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению;

- восприятие, осмысление и запоминание учебного материала;

- применение знаний на практике и последующее повторение;

- проявление эмоционального отношения и волевых усилий в учебно-познавательной деятельности;

- самоконтроль и внесение корректив в учебно-познавательную деятельность;

- самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности.

Педагогическая структура педагогического процесса включает: цель, принципы, содержание, методы, средства и формы.

Психологическая структура педагогического процесса включает: познавательные процессы (восприятие, мышление, осмысление, запоминание, усвоение информации); мотивация учения (проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамики эмоционального настроения); напряжение (подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности, работоспособности и утомления).

## **129. Теории обучения. Традиционное обучение**

Традиционное обучение – целенаправленный процесс формирования знаний, умений и навыков посредством осмысления и запоминания учебного материала.

В основе традиционного обучения лежит ассоциативно-рефлекторная теория учения, согласно которой психика человека обладает способностью запечатлевать, сохранять и далее воспроизводить связи между отдельными событиями жизни, которые чем-то сходны или различны.

Процесс образования ассоциаций (приобретение знаний, умений и навыков) в традиционном обучении имеет определенную логическую последовательность:

- восприятие учебного материала;

- осмысление;

- запоминание и сохранение;

- применение (воспроизведение) усвоенного в практической деятельности.

При этом выделенная последовательность подчиняется дидактическому требованию, отражающему последовательность двигаться в обучении от частного к общему. «Общее» выступает здесь как результат сравнения единичных или частных предметов, как результат выделения их одинаковых свойств, становящихся содержанием представления о классе этих предметов.



Характеристика традиционного обучения:

- цель: передача знаний, умений и навыков;
- методы: объяснительно-иллюстративные, формирующие активность воспроизводящего типа;
- форма организации: классно-урочная;
- характер взаимодействия: взаимодействие построено на жестком и последовательном разделении функций управления и подчинения;
- критерий эффективности – уровень сформированности знаний, умений и навыков, входящих в образовательный минимум.

Отличительные особенности:

- по основанию непосредственности / опосредованности взаимодействия обучающего и обучаемого – это контактное обучение, построенное на субъект-объектных отношениях, где ученик – пассивный объект обучающих воздействий учителя (субъекта), который действует в строгих рамках учебной программы;
- по способу организации обучения – это информационно-сообщающее, использующее методы трансляции готовых знаний, обучение по образцу, репродуктивному изложению. Усвоение учебного материала происходит преимущественно за счет механического запоминания;
- по основанию принципа сознательности /интуитивности – это сознательное обучение. При этом сознание направлено на сам предмет освоения – знания, а не на способы их получения;
- ориентация обучения на среднего ученика, что ведет к трудностям в усвоении учебной программы, как у неуспевающих, так и у одаренных детей.

Достоинства и недостатки традиционного обучения (Б.Б.Айсмонтас):

Достоинства:

- позволяет в сжатые сроки в концентрированном виде вооружить учащихся знаниями основ наук и образцов способов деятельности;
- обеспечивает прочность усвоения знаний и быстрое формирование практических умений и навыков;
- непосредственное управление процессом усвоения знаний и навыков предупреждает появление пробелов в знаниях;
- коллективный характер усвоения позволяет выявить типичные ошибки и ориентирует на их устранение.

Недостатки:

- ориентированно больше на память, чем на мышление;
- мало способствует развитию творчества, самостоятельности, активности;
- в недостаточной степени учитываются индивидуальные особенности восприятия информации;
- превалирует субъектно-объектный стиль отношений между преподавателями и учащимися.

Принципы традиционного обучения:

- содержательные принципы обучения: принцип гражданственности; научности; воспитывающего обучения; принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения;
- организационно-методические принципы обучения (отражают закономерности социального, психологического и педагогического характера): принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения; принцип группового и индивидуального обучения; принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; принцип сознательности и творческой активности; принцип доступности обучения при достаточном уровне его трудности; принцип наглядности; принцип продуктивности и надежности обучения.

### 130. Теории обучения. Проблемное обучение

Проблемное обучение – способ организации деятельности учащихся, основанный на получении новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В.Оконь, М.М.Махмутов, А.М.Матюшкин, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер и др.).

Этапы проблемного обучения:

- осознание проблемной ситуации;
- формулировка проблемы на основе анализа ситуаций;
- решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез;
- проверка решения.

Уровни трудности.

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающихся в зависимости от того, какие и сколько действий по решению проблемы он осуществляет:

- нулевой уровень проблемности (при наличии трех звеньев решения, сохраняемых за учителем и отсутствия звеньев решения, передаваемых ученику): учитель ставит проблему, формулирует ее, решает проблему; ученик запоминает путь (технология) решения проблемы;
- первый уровень проблемности (при наличии двух звеньев решения, сохраняемых за учителем и одного звена решения, передаваемого ученику): учитель ставит проблему и формулирует ее; ученик решает проблему;
- второй уровень проблемности (при наличии одного звена решения, сохраняемого за учителем и двух звеньев, передаваемых ученику): учитель ставит проблему; ученик формулирует и решает проблему;
- третий уровень проблемности (при отсутствии каких либо звеньев решения задачи, сохраняемых за учителем, и трех звеньев, передаваемых ученику): учитель проводит общую организацию и контроль, умелое руководство; ученик осознает проблему, формулирует ее, решает проблему.

Достоинства и недостатки проблемного обучения (Б.Б.Айсмонтас):

Достоинства:

- способствует формированию определенного мировоззрения учащихся, поскольку высокая самостоятельность усвоения знаний обуславливает возможность трансформации их в убеждения;
- формирует личностную мотивацию учащегося, его познавательные интересы;
- развивает мыслительные способности учащегося;
- помогает формированию и развитию диалектического мышления учащихся, обеспечивает выявление ими новых связей в изучаемых явлениях и закономерностях.

Недостатки:

- в меньшей мере, чем другие типы обучения, применимо при формировании практических умений и навыков;
- требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний, чем другие типы обучения.

Проблемная ситуация для человека возникает, если:

- есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу;
- имеются затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемные ситуации дифференцируются по критериям (А.М.Матюшкин):

- структура действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия);

- уровень развития этих действий у человека, решающего проблему;

- трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Типы проблемных ситуаций (Т.В.Кудрявцев):

- ситуация несоответствия между имеющимися знаниями у учащихся и новыми требованиями;
- ситуация выбора из имеющихся знаний, единственно необходимых для решения конкретной проблемной задачи;
- ситуация использования имеющихся знаний в новых условиях;
- ситуация противоречия между возможностями теоретического обоснования и практического использования.

Проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это исследовательский тип обучения.

### **131. Теории обучения. Программированное обучение**

Программированное обучение – обучение по специально разработанной обучающей программе, представляющей собой упорядоченную последовательность задач, посредством которых регламентируется деятельность педагога и учащихся.

Принципы программированного обучения: последовательность; доступность; системность; самостоятельность.

Достоинства и недостатки программированного обучения (Б.Б.Айсмонтас).

Достоинства:

- вырабатывает способы рациональных умственных действий;
- воспитывает умение логически мыслить.

Недостатки:

- не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении;
- требует больших затрат времени;
- применимо для алгоритмически разрешимых познавательных задач;
- обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме, и не позволяет получить новые знания;
- чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

Формы программированного обучения:

- линейное программирование;
- разветвленное программирование;
- смешанное программирование.

Характеристика линейной программы (Б.Ф.Скиннер, В.Оконь):

- дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами, которые учащиеся преодолевают относительно легко, шаг за шагом;
- вопросы или проблемы, содержащиеся в отдельных рамках программы, не должны быть очень трудными, чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе;
- учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию;
- в ходе обучения учащиеся сразу же информируют, правильны или ошибочны их ответы;
- обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном для него темпе;
- значительнее в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается;

- во избежание механического запоминания информации одна и та же мысль повторяется в различных вариантах в нескольких рамках программы.

В основе линейного программирования лежит бихеви- понимание научения как установления связи между стимулом и реакцией.

Характеристика разветвленной программы (Н.Краудер):

- полное учитывает особенности научения человека (мотивацию, осмысленность, влияние темпа продвижения), чем линейная;

- отличается от линейной программы множественностью выбора шагов, ориентирована на столько на безошибочность действия, сколько на уяснение причины, которая может вызвать ошибку;

- подтверждение правильности ответа является в той форме программирования обратной связью, а не только положительным подкреплением;

- может представлять собой большой текст, содержащий много ответов на вопрос к тексту.

Вопросы, в понимании Н.Краудера, имеют цель:

- проверить, знает ли учащийся материал, содержащийся в данной рамке;

- в случае отрицательного ответа отослать учащихся к координирующим и соответственно обосновывающим ответ рамкам;

- закрепить основную информацию с помощью рациональных упражнений;

- увеличить усилия учащихся и одновременно ликвидировать механическое обучение через многократное повторение информации;

- формировать требуемую мотивацию учащихся.

Смешанное программирование и другие его формы в целом соотносятся с рассмотренными выше.

### **132. Психология учебной деятельности. Познание**

Познание – это процесс постижения действительности и приобретения знаний.

Функции знаний:

- репрезентативная функция – представление, указание предмета познания, называние его особенностей, качеств;

- эвристическая функция – показ нахождения пути к разрешению возникшей проблемы, помощь в нахождении способа решения задачи;

- руководящая функция – указание на направление действий в тех или иных условиях для получения определенного результата;

- прогностическая функция – предвидение результата того или иного действия, поступка в тех или иных обстоятельствах;

- оценочная функция – оценивание того или иного явления, действия, поступка на основе знания принятых норм, установленных правил, внутренних убеждений.

Результатом познания может быть:

- обыденное знание – формируется в повседневном опыте, на основе которого отражаются, главным образом, внешние стороны и связи окружающей действительности;

- научное знание – представляет собой систематизированные, обобщенные разряды знаний, формирование которых основано не только на опытных, эмпирических, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития;

- учебное знание – является производным от научного и в отличие от последнего является познанием уже известного. Учебное знание порождается в результате преднамеренного изменения, реорганизации научного знания с учетом психологических особенностей и возможностей обучаемых.

Сравнительная характеристика научного и учебного знания:

Научное знание:

- основной целью научного знания является создание или описание моделей мира;

- научное познание связано с поисковыми задачами, решаемыми с привлечением особых исследовательских методов.

Учебное знание:

- основной целью учебного знания является приобретение определенного уровня общей или профессиональной квалификации;

- учебно-познавательная деятельность осуществляется с помощью учебных приемов, умений и действий.

Формы учебного знания:

Учебное знание существует в трех формах: в форме учебной дисциплины, в форме учебного текста и в форме учебной задачи.

Адаптированная форма научного знания образует учебную дисциплину, включающую закономерности познавательной деятельности учащихся и саму предметную форму научного знания.

Языковая форма выражения учебного знания образует текст. По виду учебные тексты бывают:

- письменные (алфавитные, формульные, пиктографические);

- устные;

- технотронные (радио, звукозапись).

Учебная задача как форма учебного знания может быть определена:

- как некоторый этап учебно-познавательной деятельности;

- как упрощенная, рафинированная форма реальных проблемных ситуаций;

- как учебный текст или его часть.

Этапы ученого познания:

- восприятие объекта – выделение его из общего фона и определением его существенных свойств;

- осмысление – установление наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений;

- процесс запоминания – выделение свойств и отношений в результате их многократного восприятия и фиксации;

- активное воспроизведение воспринятых и понятых субъектом существенных связей и отношений – включение вновь воспринятого знания в структуру прошлого опыта, либо использование его в качестве средства построения или выделения нового знания.

### 133. Учебная ситуация

Учебная ситуация является единицей целостного образовательного процесса и включает в себя два основных компонента: учебную задачу и учебные действия, необходимые для ее решения.

Учебная ситуация может быть:

- по характеру взаимодействия – конфликтной (межличностная, конфликтная ситуация препятствует обучению) и сотруднической;

- по содержанию – проблемной, либо нейтральной.

Условия создания и решения проблемной ситуации:

- познавательная потребность субъекта;

- соотношение данного и искомого;

- определенные физические, интеллектуальные, операциональные возможности решения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение, решает и самоконтролирует правильность этого решения (В.Оконь, А.М.Матюшкин, А.В.Брушлинский, М.И.Махмутов и др.).

Создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления обучающемуся учебной задачи.

Отличительные характеристики учебной задачи:

- учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель. По мнению А.Н.Леонтьева, задача – это цель, данная в определенных условиях;

- основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б.Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект;

- учебная задача является неопределенной или неоднозначной;

- для достижения какой-либо учебной цели необходимо решение набора задач, где каждая занимает определенное место.

Структура учебной задачи.

Учебная задача в настоящее время рассматривается как системное образование (А.Г.Балл), в котором обязательных два компонента:

- предмет задачи в исходном состоянии;

- модель требуемого состояния предмета задачи.

Компоненты задачи (Л.М.Фридман):

- предметная область (совокупность фиксированных и предполагаемых объектов разного характера, о которых явно или неявно идет речь в задаче);

- отношения, которыми связаны объекты предметной области;

- требование или вопрос задачи (указание о цели решения задачи, то, что необходимо установить в результате решения задачи);

- оператор задачи (совокупность тех действий, которые надо произвести над условиями задачи, чтобы выполнить ее требование. Оператор задачи – это общие правила, формулы, теоремы, вообще общие знания (положения) некоторой области, соответствующей данной задаче, на основе которых строится система действий по решению задачи. Оператор задачи, как правило, не задан в самой задаче – его должен найти решающий. Собственно говоря, решение задачи и состоит в том, чтобы найти оператора задачи и применить его к данной задаче).

Элементы предметной области и отношения:

- постоянны – (элементы и отношения, которые вполне определены условиями задачи);

- переменные – (элементы и отношения, которые могут принимать любые значения из некоторого множества (области изменения переменной));

- известные (данные) – в самой формулировке задачи точно указаны их значения;

- неизвестные – искомые (т.е. которые нужно найти); вспомогательные (или промежуточные); неопределенные).

Способ решения учебной задачи.

Всякая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи. При решении задачи одним способом цель учащегося – найти правильный ответ. Решая задачу несколькими способами, ученик стоит перед выбором наиболее краткого, экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов и приемов и создания новых для данной ситуации.

Модель решения учебной задачи:

- ориентировочная часть;
- исполнительная часть;
- контрольная часть.

Средств решения учебной задачи:

- материальные (инструменты, машины)
- материализованные (тексты, схемы, формулы);
- идеальные (знания, которые привлекаются решателем).

В учебной задаче могут быть использованы все средства, но идеальные в вербальной форме являются ведущими.

Решение задачи, выполнение учебной деятельности возможно только на основе осуществления учебных действий и операций.

Действие – это единица анализа деятельности учащихся. Учитель должен уметь не только выделять действия, входящие в различные виды познавательной деятельности учащихся, но и знать их структуру, функциональные части, основные свойства, этапы и закономерности их становления.

Любое человеческое действие всегда направлено на какой-то предмет. Это может быть внешний материальный предмет, слова, представления, понятия. Действие всегда целенаправленно. В результате выполнения действия всегда получается какой-то продукт, результат. Он может совпадать с поставленной целью, но может и не совпадать. Цель действия неразрывно связана с таким важным компонентом действия, как мотив. Мотив побуждает человека ставить и достигать различные цели, выполнять соответствующие действия. В состав любого действия входит та или иная система операций, с помощью которых действие и выполняется.

Классификация учебных действий:

1) общие виды познавательной деятельности (общие приемы) – используются в разных областях, при работе с разными знаниями:

- умение планировать свою деятельность;
- умение контролировать выполнение любой деятельности;
- все приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.);
- «психологические» приемы (умение запоминать, умение быть внимательным, умение наблюдать).

2) специфические виды познавательной деятельности – отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами могут служить звуковой анализ, сложение и др.

### **134. Контроль в структуре учебной деятельности**

Контроль – важный компонент учебной деятельности, осуществляемый в начале педагогом и в дальнейшем переходящий в самоконтроль.

В первую очередь контроль связан с оценкой реализации учебных целей, решения поставленных учебных задач. Он имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным, а главная задача контроля сводится к уменьшению разницы между ними.

Структурные компоненты контроля:

- модель результата действия;
- процесс сплочения образа и реального действия;
- принятие решения о продолжении или коррекции действия;
- обратная информация, на основе которой изменяется отношение к результату и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей и решения учебных задач.

Свойства контроля: полнота; своевременность; доступность; адекватность; непрерывность; объективность; структурированность; точность.

Виды контроля:

- по масштабу целей обучения (стратегический, тактический оперативный);
- по этапам обучения - начальный (отборочный), учебный (промежуточный), итоговый (заключительный);
- по временной направленности - ретроспективный; предупредительный (опережающий); текущий;
- по частоте контроля - разовый; периодический; систематический;
- по широте контролируемой области - локальный; выборочный; сплошной;
- по организационным формам обучения – индивидуальный; групповой; фронтальный.
- по формам социальной опосредованности – внешний (социальный); смешанный (взаимоконтроль); внутренний (самоконтроль);
- по способам осуществления контроля – письменный; устный; стандартизированный или нестандартизированный; машинный; матричный и др.

На основе внешнего контроля со стороны учителя в процессе учебной деятельности у учащихся формируется самоконтроль.

Стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала (П.П.Блонский):

1) Первая стадия – характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может, соответственно, ничего контролировать;

2) Вторая стадия – стадия «полного самоконтроля», на которой учащийся проверяет полноту репродукции усвоенного материала и правильность репродукции;

3) Третья стадия - стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам;

4) Четвертая стадия – характеризуется отсутствием видимого самоконтроля, контроль осуществляется как бы на основе прошлого опыта. На основе каких-то незначительных деталей, примет.

### 135. Оценка и самооценка учебной деятельности

В обучении операцию соотнесения фактических результатов с заданными нормами и эталонами принято называть проверкой. Интерпретацию и отношение к фактическому результату составляет процесс оценивания или просто оценки.

Зафиксированный в баллах результат оценки называют отметкой.

Педагогическая оценка выполнит свое основное развивающее и воспитывающее назначение, если будет исходить из следующих принципов (Ш.А.Амонашвили):

- принцип перспективности – заключается в том, чтобы посредством педагогической оценки показывать обучающемуся перспективы его развития, возможности его продвижения вперед;

- принцип гуманистичности – предполагает уважение учителем человеческого достоинства учащихся любого возраста. Отсутствие такта, грубые формы обращения и выражения оценочных суждений, несправедливость и субъективизм педагогической оценки могут превратить ее для ученика в унизительную процедуру;

- принцип сотрудничества – предполагающий такую форму общения учителя и ученика в оценочной деятельности, при которой обучаемый перестает быть только объектом воздействия, становится соучастником процедуры оценивания.

Часто школьники и студенты не в состоянии адекватно оценить свои реальные и возможные успехи учебной деятельности. Формирование адекватной самооценки учащимися своих реальных и потенциальных возможностей может быть достигнуто при такой организации обучения, при которой сами учащиеся вовлекаются в совместную учебно-оценочную деятельность (В.А.Якунин). Обычно такая форма организации обучения складывается из трех условно выделяемых этапов, которые отражают переход от внешних форм оценивания (оценивание другими) к самооценке (внутренней форме оценивания себя).

Этапы перехода от внешних форм оценивания к самооценке:

1) Первый этап – ведущая роль оценочной деятельности сохраняется за педагогом;

2) Второй этап – привлечение учащихся к самостоятельной оценочной деятельности в условиях их коллективной учебной работы. В процессе этой работы каждый из учеников принимает на себя контрольно-оценочные функции учителя, но по отношению к своим одноклассникам. Таким образом, ученическая взаимооценка выступает как первоначальная форма оценочного сотрудничества, с одной стороны, и как форма первоначального опыта самостоятельной оценки – с другой;

3) Третий этап – переход к самостоятельной оценке собственной учебной деятельности и поведения. При этом формирование оценки себя осуществляется в двух направлениях, которые соответствуют выделяемым в психологии видам самооценки:

- ретроспективной (оценка результатов своей деятельности);

- прогностической (оценка субъектом собственных возможностей).

В мотивационном плане особое значение имеет то, что оценка позволяет обучающемуся определить меру своего продвижения. Этим обеспечивается как бы самодвижение учащегося вперед. Самая общая и самая важная функция самооценки – регулятивная. Самооценка может стать либо стимулом, либо тормозом развития ученика.

### 136. Развитие навыков (Л.Б.Ительсон)

Развитие навыка проходит через четыре этапа: ознакомительный; подготовительный (аналитический); стандартизирующий (синтетический) и варьирующий (ситуативный). Характер навыка, соответственно этапам развития, представляет собой следующее: осмысливание действий и их представление; сознательное, но неумелое выполнение; автоматизация элементов действия; и пластическая приспособляемость к ситуации. Цель навыка, также соотносится с этапами его развития: ознакомление с приемами выполнения действий; овладение отдельными элементами действия и анализ способов их выполнения; сочетание и объединение элементарных движений и единое действие; овладение произвольным регулированием характера действия.

Особенности выполнения действия на первом этапе развития навыка:

- отчетливое понимание цели, но смутное – способов ее достижения;

- весьма грубые ошибки при действии.

На втором этапе развития навыка:

- отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение;

- много лишних движений, очень напряженно внимание;

- сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль.

На третьем этапе развития навыков:

- повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат;

- улучшение контроля, переход к мускульному контролю.

На четвертом этапе развития навыков:

- гибкое целесообразное выполнение действий;

- контроль на основе специальных сенсорных синтезов;

- интеллектуальные синтезы (интуиция).

Критерии сформированности навыков.

В качестве объективных показателей сформированного навыка многими исследователями называются следующие внешние критерии:

- правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок);
- скорость выполнения отдельных операций или их последовательности.

В качестве внутренних критериев, в науке выделяют:

- отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия;
- отсутствие напряжения и быстрой утомляемости (действия, доведенные до автоматизма);
- выпадение промежуточных операций, т.е. редуцированность действий.

### **137. Стратегии формирования новых знаний и способностей**

В педагогической психологии выделяется несколько стратегий формирования новых знаний, умений, развития способностей, которые могут применяться в учебном процессе:

- стратегия интериоризации;
- стратегия экстериоризации;
- стратегия проблематизации и рефлексии.

Стратегия интериоризации – это процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов социальной деятельности.

В отечественной психологии интериоризация трактуется как преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания. Иначе, превращение интерпсихологических (межличностных) отношений в интрапсихологические (внутриличностные отношения с самим собой).

Стадии интериоризации:

- взрослые словом действуют на ребенка, побуждая что-то сделать;
- ребенок перенимает способ обращения и начинает воздействовать словом на взрослого;
- ребенок начинает воздействовать словом на самого себя.

В теории деятельности интериоризация – это перенос соответствующих действий, относящихся к внешней деятельности, в умственный, внутренний план. Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П.Я.Гальперина об управляемом формировании умственных действий, понятий и образов.

Стратегия экстериоризации – это объективизация мысли, т.е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры. Таким образом, мысль становится не только собственным достоянием, но и достоянием других. Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание). Экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления.

Стратегия проблематизации и рефлексии предполагает осуществление обучения и развития по следующей схеме: практическая деятельность – затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации, - акты осознания затруднений и проблемных ситуаций – последующая рефлексия, критика действий – проектирование новых действий и реализация (выполнение) их.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решать задачу, в результате чего осознается необходимость рефлексии, осмысление неудач. Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче. Таким образом, формируется критическое отношение к собственным средствам. Затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т.е. находится решение в принципе), а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решений.

### **138. Психология заучивания**

Результаты учения определяются не только субъективными факторами (отношение к предмету, установка на заучивание и др.), но и объективными (свойствами самого заучиваемого материала).

Свойства учебного материала:

1) Содержание – определяется предметом заучивания (физические сведения, понятия, умения или навыки). Характер и методы обучения зависят от того, какой тип материала является предметом заучивания.

2) Форма – жизненная, когда обучение осуществляют на реальных предметах или видах деятельности; дидактическая, когда обучение осуществляется на специально препарированных и схематизированных учебных объектах и задачах; предметная; образная; речевая; и символическая форма.

3) Трудность - при прочих равных условиях зависит от его связи с имеющимися у ученика опытом, знаниями и умениями.

4) Значение – гностическое (познавательное); практическое (деловое); этическое (нравственное); эстетическое (художественное); социальное (общественное); воспитательное (педагогическое). Материал должен обрести значимость для самого учащегося, т.е. отвечать его потребностям и интересам.

5) Осмысленность – зависит от того, имеются ли в арсенале обучающегося понятия и действия, необходимые, для того чтобы понять элементы учебного материала и установить связи между ними.

б) Структурность – предполагает наличие логических, семантических и синтаксических связей его частей, облегчающих заучивание.

7) Объем – можно измерить только косвенным числом понятий или действий, которые требуется усвоить, связей, которые в нем устанавливаются, или числом суждений, которые он содержит.

8) Эмоциональные особенности: привлекательность учебного материала, который необходимо усвоить; способность вызывать определенные чувства и переживания.

### 139. Обучаемость

Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к усвоению знаний стихийно или целенаправленное условиях какой-либо конкретной образовательной системы.

Обучаемость в широком смысле слова можно трактовать как потенциальную возможность овладения новыми знаниями в содружественной со «взрослыми» работе (Б.В.Зейгарник), как «зону ближайшего развития» (Л.С.Выготский).

Обучаемость – это совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний. Положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности (З.И.Калмыкова). В данном определении обучаемость поставлена в связь с продуктивностью. Под последней понимается, прежде всего, качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда.

Обучаемость соотносится с понятием обученность как той совокупностью всех характеристик психического развития, которые суть результат предыдущего обучения. Обучаемость – это восприимчивость ученика к усвоению новых знаний, его готовность к переходу на новые уровни умственно развития (А.К.Маркова).

Основные показатели обучаемости:

- темп продвижения в освоении знаний и формировании умений;
- легкость этого освоения знаний (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения и ситуации успеха);
- гибкость в переключении на новые способы и приемы работы;
- прочность сохранения освоенного материала.

Суммарными показателями обучаемости, по мнению З.И.Калмыковой, являются:

- экономичность и темп мышления;
- способность к самообучению;
- работоспособность и выносливость.

Существенны показатели обучаемости, предложенные А.К.Марковой:

- активность ориентировки в новых условиях;
- инициатива в выборе необязательных решений, самостоятельное обращение к более трудным заданиям могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной инициативы как единицы творческой активности (Д.Б.Богоявленская);

- настойчивость в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях отвлечения, препятствий;
- восприимчивость, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления.

Обучаемость – это динамическая характеристика. В разных возрастных периодах обучаемость одного и того же человека может меняться: возрастая или ослабевать. Тем не менее, четко выделяются группы учащихся с различной степенною обучаемость: от высокой к средней до заниженной и низкой.

### 140. Неуспеваемость

Понятие неуспеваемости – по-разному трактуется в педагогической и психологической литературе. По мнению Л.А.Регуш, в психологии, говоря о неуспеваемости, имеют в виду ее психологические причины, которыми являются, как правило, свойства самого ученика, его способности, мотивы, интересы и т.д. Педагогика рассматривает как источник неуспеваемости формы, методы организации обучения и даже систему образования в целом.

Причины неуспеваемости.

П.П.Борисов предполагает объединить все возможные причины неуспеваемости в четыре крупных блока:

- 1) педагогические причины:
  - недостатки преподавания отдельных предметов;
  - пробелы в знаниях на предыдущие годы;
  - неправильный перевод в следующий класс;
- 2) социально-бытовые причины:
  - неблагоприятные условия жизни;
  - недостойное поведение родителей и их образ жизни;
  - отсутствие домашнего режима;
  - безнадзорность ребенка;
- 3) физиологические причины:
  - болезни или общая слабость здоровья;
  - нарушения двигательных функций центральной нервной системы;
  - болезни нервной системы;
- 4) психологические причины:
  - особенности развития внимания, памяти;
  - медленность понимания;
  - недостаточный уровень развития речи и мышления;
  - несформированность познавательных интересов;
  - узость кругозора.



Л.С.Славина среди причин неуспеваемости называет следующие:

- неправильное отношение к учению; - трудности усвоения учебного материала; - неумение трудиться; - отсутствие познавательных учебных интересов; - отсутствие навыков и способов учебной деятельности или неправильно сформированные навыки и способы учебной деятельности.

А.Л.Венгер и Г.А.Цукерман в качестве причин, вызывающих неуспеваемость, выделяют:

- проблемы, связанные с умственным развитием; - поведенческие проблемы; - эмоциональные и личностные проблемы; - проблемы общения; - невротические проявления (тики, энурез).

Классификация типов неуспеваемости.

В зависимости от причин, которые вызывают неуспеваемость, существует несколько подходов к классификации типов неуспеваемости. Рассмотрим некоторые из них.

Н.П.Локалова выделяет два типа школьной неуспеваемости:

- общее отставание в учении; - отставание по отдельным предметам.

А.М.Гельмонт и Н.И.Мурачковский в зависимости от устойчивости отставания выделяют три степени школьной неуспеваемости и причины ее возникновения в каждом случае:

1. Общее и глубокое отставание (по многим или всем предметам длительное время). Причинами являются неподготовленность школьника, неблагоприятные условия (болезнь, семейные обстоятельства), лень, недостаточный уровень общего развития;

2. Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость (по одному – трем наиболее сложным предметам). Причины: недостатки преподавания, недоработки в предыдущих классах, отсутствие интереса к учебе;

3. эпизодическая неуспеваемость (то по одному, то по другому предмету в результате недочетов преподавания или неаккуратного посещения школы).

Типология неуспевающих учеников.

На основании приведенной классификации Н.И.Мурачковский предлагает типологию неуспевающих учеников:

- первый тип – низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению;

- второй тип – высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению;

- третий тип – низкий уровень умственного развития сочетается с отрицательным отношением к учению.

#### **141. Психология педагогической деятельности и личности преподавателя.**

##### **Педагогическая деятельность**

Педагогическая деятельность является сложной системой, включающей ряд деятельностей:

1) Деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Например, педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции.

Следующие деятельности являются рефлексивно надстроенными над первой, т.е. обслуживают ее.

2) Деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения (например, деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения);

3) Деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов;

4) Деятельность программирования, составления учебных программ.

#### **142. Педагогическая деятельность как организационно-управленческая (как средство управления учебной деятельностью)**

Управление (применительно к учебному процессу) представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельно ученика (студента) для достижения заданных результатов обучения.

Класс как объект управления.

Н.Ю.Скороходова выделяет следующие параметры, характеризующие класс как объект управления:

- многомерность. Каждый ученик – это личность со своими целями, вкусами и способностями. Важно научить детей быть постоянно активными – выполнять различные задания, использовать учебный материал, находиться в курсе событий и т.д.;

- одновременность. Учитель одновременно объясняет учебный материал, учитывая внимательность учеников; решая, игнорировать ли разговаривающих учеников или остановить; определяя, достаточно ли времени, чтобы начать следующую тему; выбирая, кто должен ответить на вопрос, который только что задан, и т.п.;

- немедленность и непредсказуемость. Жизнь класса богата событиями и непредсказуема. Учителю необходимо немедленно реагировать на огромный объем поступающей информации – реплики и молчание, улыбки и ссоры, обиды и непонимание. Учитель постоянно обменивается с учениками информацией;

- публичность общения. Учитель и ученики постоянно чувствуют себя немного «на сцене». Каждое действие или реплика оцениваются окружающими. Ученики всегда видят, прав ли учитель, справедлив ли он, есть ли у него любимчики. Публичное общение идет по определенным правилам в соответствии с принятыми нормами. Учитель должен убедиться, что все знают, как себя вести в той или иной ситуации;

- учет истории класса и взаимоотношений в нем. Значение отдельных действий учителя или ученика зависит от предыдущих событий. Пятнадцатое опоздание ученика должно восприниматься иначе, чем первое;

- необходимость взаимопомощи, организация сотрудничества. Важная задача управления для учителей – это достижение поставленной цели путем повышения взаимопомощи учеников в классе, обучение детей сотрудничеству, например создание микрогрупп для работы над заданием.

Отличительные черты управления учебным процессом:

- сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;
- наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);
- динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;
- надежность – способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;
- устойчивость – способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования, несмотря на различные внутренние и внешние возмущения.

Схематичная картина непрерывного управленческого процесса выглядит следующим образом:

Цель – действие – результат – новая цель.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

- формирование целей обучения;
  - установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
  - разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;
  - получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
  - переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.
- Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:
- определение содержания обратной связи – выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается на базу при составлении обучающих программ;
  - определение частоты обратной связи.

### 143. Структура педагогической деятельности

Этапы и компоненты	Педагогические действия	Профессионально важные умения и качества (ПВУиК)
<p><b>Подготовительный этап</b></p> <p>I. Конструктивная деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формулирование педагогических целей;</li> <li>- диагностика особенностей и уровня обученности учеников;</li> <li>- выбор содержания учебного материала будущих занятий;</li> <li>- выбор методов обучения проектирование своих действий и действий учеников</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) *Высокие научные профессиональные знания</li> <li>2) *Психолого-педагогические и методические знания;</li> <li>3) *Практическое владение методиками учебно-воспитательных воздействий</li> </ol>
<p><b>Этап осуществления педагогического процесса</b></p> <p>II. Организаторская деятельность</p> <p>III. Коммуникативная деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- установление дисциплины, рабочей обстановки на учебных занятиях;</li> <li>- стимулирование деятельности учеников;</li> <li>- организация своей деятельности по изложению учебного материала;</li> <li>- организация своего поведения в реальных условиях;</li> <li>- организация деятельности учеников;</li> <li>- организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки;</li> <li>- установлении правильных взаимоотношений с учениками</li> <li>- осуществление воспитательной работы;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4) *Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроение коллектива в целом;</li> <li>5) *Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения;</li> <li>6) *Доступно, логически, последовательно, эмоционально объяснить материал 1*,2*,3* - способности;</li> <li>7) Культура речи, эрудиция;</li> <li>8) *Экспрессивные способности;</li> <li>9) *Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление;</li> <li>10) Выдержка, умение управлять собой, настроением;</li> <li>11) Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами 4*, 5* - способности;</li> <li>12) Организаторские способности 2*,3*,4*,5*,9* - способности;</li> <li>13) Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала;</li> <li>14) Наличие потребности общения;</li> <li>15) Педагогический такт;</li> <li>16) Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия;</li> <li>17) Демократический стиль общения и руководства 2* 4* 5*</li> </ol>
<p><b>Этап анализа результатов</b></p> <p>IV. Гностическая деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализ результатов обучения, воспитания;</li> <li>- выявление отклонений результатов от поставленных целей;</li> <li>- анализ причин этих отклонений;</li> <li>- проектирование мер по устранению этих причин;</li> <li>- творческий поиск новых методов обучения и воспитания</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>18) Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности;</li> <li>19) Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания;</li> <li>20) Творческий подход к педагогической деятельности.</li> </ol>

Знаком «\*» обозначены ПВУиК, которые определяют успешность выполнения нескольких педагогических действий и соответственно относятся к различным этапам и компонентам педагогической деятельности.

#### 144. Прогнозирование в педагогической деятельности

На объективность и адекватность оценки (самооценки) педагогической деятельности, создание благоприятных условий для профессионального роста мастерства, непрерывного самосовершенствования личности и труда учителя существенное влияние оказывает способность человека к построению и использованию прогноза, основным продуктом которого является знание о будущем.

Прогнозирование как любая сознательная деятельность представляет собой единство содержательного, операционного и мотивационного компонентов.

Содержательная сторона прогнозирования включает его основания – знания, необходимые для получения прогноза (о развитии процесса или явления в прошлом, о циклах повторяемости объектов прогноза, знание закономерностей и теорий).

Операционный состав прогнозирования включает следующие умственные действия: установление причинно-следственных связей, реконструкцию и преобразование представлений, выдвижение и анализ гипотез, планирование.

Мотивация как компонент прогнозирования проявляется многопланово. Спецификой мотивов прогнозирования является то, что они фиксируют желаемое будущее, побуждают к активной деятельности с целью снятия этого противоречия между нежелательным настоящим и желательным будущим.

Построение и использование прогноза (А.А.Регуш).

Построение прогноза:

1) овладение основами прогноза:

- научное знание предмета;
- знание учебного предмета;
- знание возрастных и индивидуальных особенностей учеников;
- использование опыта педагогической деятельности;

2) учет условий, влияющих на прогноз:

- состояние учителя;
- особенности коллектива класса;
- уровень готовности к уроку и общению;

3) прогноз и его формы:

- планы;
- последствия;
- модели;
- гипотезы;

4) использование прогноза:

- обоснованный отбор содержания и методов;
- организация деятельности учителя;
- организация деятельности учащихся.

#### 145. Контроль в педагогической деятельности

Контроль – необъемлемая часть обучения. В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, выделяют три основных его вида: предварительный, текущий, итоговый.

Предварительный контроль.

Назначение предварительного контроля состоит в установлении исходного уровня разных сторон личности учащегося и, прежде всего, исходного состояния познавательной сферы. Трудность для учителя состоит в том, что пробелы в знаниях у учащихся разные, поэтому адаптация учебной программы к исходному уровню неизбежно требует индивидуализации обучения.

Текущий контроль.

Важнейшей функцией текущего контроля является функция обратной связи. Она позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения у каждого учащегося. Обратная связь составляет одно из важнейших условий успешного протекания процесса усвоения.

Требования к организации текущего контроля:

- на первых этапах процесса усвоения контроль должен быть пооперационным;
- в начале материального (материализованного) и внешнеречевого этапов внешний контроль должен быть систематическим - за каждым выполненным заданием;
- в конце первого и второго этапов, а также на последних этапах, внешний контроль должен быть эпизодическим – по требованию обучаемого или при наличии у него систематических ошибок.

Итоговый контроль.

В практике обучения итоговый контроль используется для оценки результатов обучения, достигнутых в конце работы над темой или курсом.

Требования к организации итогового контроля:

- соответствие содержания итогового контроля задачам, составляющим цели обучения. Умение использовать содержание изученного предмета (раздела) при решении этих задач и означает, что цели обучения данному предмету достигнуты;
- валидность контроля, т.е. соответствие предъявляемых контрольных заданий тому, что намечено проверить. Итоговый контроль должен удовлетворять требованиям двух видов валидности: содержательной

(связанной с предметными знаниями) и функциональной (соответствие контрольного задания тому познавательному действию, которое подлежит контролю);

- надежность контроля, понимающаяся как устойчивость результатов, получаемых при повторном контроле.

Известно, что итоговый контроль выражается в виде числа (оценки). Оценке предшествует качественный анализ усвоения и более низкому качеству соответствует меньшее число, чем более высокому (по одним и тем же характеристикам).

#### **146. Личность педагога**

Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те ли или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения (П.Ф.Каптерев).

Еще в начале 20 века П.Ф.Каптерев выделил объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметил их иерархию, где отличают: специальные свойства и личностные нравственно-волевые свойства.

Специальные свойства:

1) Специальные свойства объективного характера заключаются:

- в степени знания учителем преподаваемого предмета;

- в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании;

- в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами;

- в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело.

2) Специальные свойства субъективного характера заключаются:

- в преподавательском искусстве;

- в личном педагогическом таланте и творчестве.

Личностные нравственно-волевые свойства:

- беспристрастность (объективность);

- внимательность;

- чуткость (особенно к слабым ученикам);

- добросовестность;

- стойкость;

- выдержка;

- самокритичность;

- высокий уровень самообладания;

- толерантность и эмпатийность;

- подлинная любовь к детям.

Структура субъективных факторов (по Н.В.Кузьминой):

- тип направленности;

- уровень способностей;

- компетентность, с которую входят: 1) специально-педагогическая компетентность; 2) социально-психологическая компетентность; 3) дифференциально-психологическая компетентность; 4) аутопсихологическая компетентность.

Существенна здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального института как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

Личностная направленность является одним из важнейших, субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по мнению Н.В.Кузьминой, три типа направленности:

- истинно педагогическую;

- формально педагогическую;

- ложно педагогическую.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащихся средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащихся в знании, носителем которого является педагог. Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Структура субъективных свойств учителя (по А.К.Марковой):

- объективные характеристики: профессиональные знания; профессиональные умения; психологические и педагогические знания;

- субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я-концепция», установки, личностные особенности.

К важнейшим профессиональным качествам педагога относятся:

- эрудиция; целеполагание; практическое и диагностическое мышление; интуиция; импровизация; наблюдательность; оптимизм; находчивость; предвидение; рефлексия.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты:

- индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида – темперамент, задатки;
- его личностные качества, т.е. его особенности как личности – социальные сущности человека;
- коммуникативные (интерактивные) качества;
- статусно-позиционные, т.е. особенности положения, роли, отношений в коллективе;
- деятельностные (профессионально-предметные);
- внешнеповеденческие показатели.

Структурно-иерархическая модель личности учителя (по Л.М.Митиной).

Самый высокий уровень в иерархической модели личности учителя Л.М.Митиной занимают педагогические способности – проектировочно-гностические и рефлексивно-перцептивные, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств.

Центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя Л.М.Митиной составляют такие профессионально важные качества, как:

- педагогическое целеполагание (ПЦ);
- педагогическое мышление (ПМ);
- педагогическая направленность (ПН);
- педагогическая рефлексия (ПР);
- педагогический такт (ПТ).

Каждое из вышеперечисленных качеств представляет собой комбинацию из наиболее элементарных и частных личностных свойств, которые формируются в деятельности, в общении и в определенной степени зависят от наследственных задатков.

Основным в формировании структуры личности учителя является педагогическая направленность (ПН) его деятельности.

#### **147. Десять групп профессионально значимых качеств личности учителя**

В.Г.Рындак выделяет десять групп профессионально значимых качеств личности учителя:

1) Уровень знаний учителя:

- знание преподаваемого предмета;
- знание методики преподаваемого предмета;
- знание философии образования;
- знание психологии;
- знание ведущих педагогических технологий и инноваций;
- знание социологии;
- знание физиологии;
- знание процесса становления и развития мыслительной деятельности ученика, его способностей.

2) Результаты деятельности учителя:

- наличие у учащихся прочных и глубоких знаний по предмету;
- сформированность у учащихся устойчивого интереса к предмету, способности к самообразованию;
- наличие у учащихся прочных умений и навыков самостоятельного использования знаний по предмету в учебной и внеучебной и внеурочной деятельности, навыков учебного труда;
- сформированность творческих способностей учащихся, способностей к саморазвитию;
- развитие волевых качеств личности учащихся, способности к самовоспитанию;
- развитие мышления учащихся;

3) Гностические умения:

- умение систематически пополнять свои знания путем самообразования;
- умение систематически расширять свои знания путем пристального изучения опыта коллег;
- умение добывать новые знания из реального педагогического процесса;
- умение изучать личность учащихся и способности коллектива в плане выявления уровня их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания;
- умение изучать достоинства и недостатки собственной личности и деятельности и перестраивать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания;
- умение методически анализировать и практически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения и творчески их использовать.

4) Проектировочные умения:

- планирование урока и системы уроков в соответствии с целями обучения, характером материала, ступенями обучения, с учетом межпредметных связей;
- планирование обучения с учетом психологических закономерностей овладения предметом, предвидение возможных затруднений учащихся;
- определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению материалом и предвидения сложностей ;
- определение наиболее эффективных методов и приемов ведения урока;
- планирование внеклассной работы в единстве с целями и задачами учебно-воспитательного процесса по предмету;
- умение проектировать и создавать элементарные наглядные пособия в соответствии с задачами урока;

- умение методически целесообразно использовать средства наглядности и ТСО на уроках и во внеклассной работе;

- планирование творческих работ и домашних заданий.

5) Конструктивные умения:

- выбор оптимальных приемов и способов обучения с учетом общих и частных целей обучения;

- отбор и дозировка необходимого материала с учетом его особенностей и уровня подготовки учащихся;

- расположение материала от легкого и простого к более трудному и сложному;

- определение места и характера демонстрационного эксперимента на уроке;

- расположение задач и упражнений в порядке увеличения их трудности для учащихся;

- определение объектов и способов контроля усвоения материала и уровня сформированности умений;

- умение предусмотреть возможные затруднения учащихся в тех или иных видах деятельности, выбрать общие, групповые и индивидуальные формы работы;

- рациональное распределение времени на отдельных этапах урока, логические переходы от одного этапа к другому;

- определение характера руководства работой учащихся на каждом уровне и возможных вариантов изменения хода урока.

6) Организаторские умения:

- организация классного коллектива и педагогически целенаправленное управление его деятельностью с учетом динамики развития данного коллектива учащихся на протяжении всего курса обучения;

- организация своей деятельности и деятельности учащихся в целях реализации намеченного плана урока с соблюдением основных принципов научной организации педагогического труда;

- рациональное сочетание коллективной, групповой и индивидуальной деятельности и взаимопомощь учащихся;

- организация факультативных знаний по предмету с учетом интересов учащихся;

- организация деятельности учащихся по созданию средств наглядности и ТСО;

- реализация, оценка и корректировка намеченных планов по внеклассной работе;

- использование многообразных форм включения учащихся в учебную, трудовую, общественно полезную деятельность, обучение их самоорганизации;

- умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических задач;

- использование новых, передовых приемов общения;

7) Коммуникативные умения:

- умение устанавливать педагогически ценные контакты (учитель – класс; учитель – ученик; ученик – класс; ученик – ученик);

- умение раскрывать систему перспективных линий развития коллектива и личности каждого, внушать уверенность в успехе;

- нахождение наиболее сильных сторон личности учащегося и внушение ему уверенности в себе;

- проявление требовательности и справедливости во взаимоотношениях с учащимися;

- воздействие на учащихся на основании признания авторитета;

- установление и развитие педагогически целесообразных взаимоотношений с участниками педагогического процесса;

- предотвращение и разрешение конфликтов;

8) Направленность:

- единство слов и дела;

- любовь к своей профессии;

- ответственность и добросовестность;

- увлеченность делом, трудолюбие;

- творчество в учебно-воспитательной работе;

- любовь к своему предмету;

- любовь и уважение к детям

9) Характер:

- уравновешенность; инициативность; требовательность; справедливость; чуткость; терпеливость; чувство такта; чувство юмора; общительность; жизнерадостность и оптимизм; доброжелательность; искренность;

10) Способности:

- ясность и критичность ума, изобретательность;

- развитое воображение;

- целенаправленная память;

- выразительность и убедительность речи, хорошая дикция;

- наблюдательность, внимание;

- артистические способности.

#### **148. Социальная педагогическая психология. Педагогическое общение и его стили**

Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Процесс общения преподавателя и учащихся может складываться в двух крайних вариантах:

- взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга;

- разлад, отчуждение, неспособность понять и предугадать поведение друг друга, появление конфликтов.

Можно выделить шесть основных стилей руководства преподавателем учащимися.

1) Авторитарный (властный) стиль – предполагает осуществление преподавателем единоличного управления коллективом учащихся, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет ученикам требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением.

2) Авторитарный (властный) стиль – допускает возможность для учащихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает преподаватель в соответствии со своими установками.

3) Демократический стиль – предполагает внимание и учет преподавателем мнений учащихся. Он стремится понять, убедить их, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных».

4) Игнорирующий стиль – характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими.

5) Попустительский, конформный стиль – проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства учащимися либо идет на поводу «их желаний».

6) Непоследовательный, алогичный стиль – предполагает использование преподавателем в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния любого из названных стилей руководства.

Стили педагогического общения (по В.А.Канн-Калик):

1) Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом;

2) Общение на основе дружеского расположения, предполагающее увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника.

3) Общение-дистанция, которое постоянно прослеживается во взаимоотношениях во всех сферах: в обучении (со ссылкой на авторитет и профессионализм), в воспитании (со ссылкой на жизненный опыт и возраст).

4) Общение-устранение, являющееся негативной формой общения, антигуманной, вскрывающей педагогическую несостоятельность.

5) Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Типология профессиональных позиций.

М.Тален предлагает собственную типологию профессиональных позиций учителей, основанием которой является выбор роли педагога с учетом собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

1) Модель 1 (Сократ) – учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать;

2) Модель 2 (Руководитель групповой дискуссии) – учитель считает главным достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися. Он отводит себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии;

3) Модель 3 (Мастер) – учитель выступает как образец для подражания.

4) Модель 4 (Генерал) – учитель избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания;

5) Модель 5 (Менеджер) – учитель сопряжен с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности;

6) Модель 6 (Тренер) – учитель играет роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат. Учащиеся подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое.

7) Модель 7 (Гид) – учитель – воплощенный образ «ходячей энциклопедии». Лаконичен, точен, сдержан. Технически безупречен и именно поэтому нередко откровенно скучен.

Модели поведения преподавателя.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

1) Модель диктаторская (Монблан) – характеризуется отстраненностью преподавателя. Педагогические функции сведены к информационному общению при отсутствии личностного взаимодействия;

2) Модель неконтактная (Китайская стена) – слабая обратная связь в виду барьеров общения: отсутствие желания к сотрудничеству; информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса;

3) Модель дифференцированного внимания (Локатор) – основана на избирательных отношениях с обучаемыми;

4) Модель гипорефлексная (Тетерев) – преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью представляет собой монолог;

5) Модель гиперрефлексная (Гамлет) – преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют;

6) Модель негибкого реагирования – Взаимоотношения строятся по жесткой программе, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения;

7) Модель авторитарная (Я сам) – учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо.

8) Модель активного взаимодействия (Союз) – преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них.

#### 149. Оптимизация педагогического общения

Формы общения. Монологическая форма педагогического общения предполагает существование субъект-объектных отношений, где объектом является ученик, студент, класс, группа.

Диалогическая форма педагогического общения предполагает существование субъект-субъектных отношений, при которых педагог взаимодействует с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества.

Уровни общения:

- Высокий уровень – характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью;

- Средний уровень – занимает промежуточное положение между высоким и низким уровнями;

- Низкий уровень – характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частным) оценкам, хорошо изученным Б.Г.Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

- положительные воздействия – одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет, предложение;

- отрицательные воздействия – замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Функции взаимодействия при оптимальном педагогическом общении

Существует шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:

1) Конструктивная функция – педагогическое взаимодействие при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

2) Организационная функция – совместная учебная деятельность, взаимная личностная информированность и общая ответственность за успехи учебно-воспитательной деятельности;

3) Коммуникативно-стимулирующая – сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомление учащихся о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

4) Информационно-обучающая – показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации в событиях общественной жизни; подвижности уровня информационной емкости учебных занятий и ее полноты в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу;

5) Эмоционально-корректирующая – реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного обучения» в ходе смены учебной деятельности, доверительного общения;

6) Контрольно-оценочная – организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка самоконтролем и самооценкой.

Коммуникативные приемы оптимизации педагогического общения.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

1) Приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):

- создание на занятии атмосферы защищенности;

- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытки ответа, факту участия в диалоге;

- одобрение практики обращения к преподавателю или товарищу;

- поощрение устных ответов по собственной инициативе;

- создание щадящих условий при ответе учащегося с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;

- недопущение действий со стороны отдельных учащихся, подавляющих творческую активность товарищей на занятии;

2) Приемы оказания коммуникативной поддержки:

- своевременная помощь в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;

- разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;

- обучение (прямое и косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;

- подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения учащегося в диалоге с преподавателем;

- демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к учащимся.

Поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;

- предоставление возможности сориентироваться в ситуации.

3) Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности:



- прямое побуждение к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
- мотивирование перед группой поощрений за проявленную инициативу;
- критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;
- «игровая провокация».

Профессионально важные качества педагогического общения:

- интерес к людям и работе с ними; наличие потребности и умения общения, общительность;
- способность эмоциональной эмпатии и понимания людей;
- гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения;
- умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- умение управлять собой;
- способность к спонтанности (неподготовленности) коммуникации;
- умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;
- хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;

- владение искусством педагогических переживаний, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении;

- способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применение различных приемов воздействия).

Коммуникативные барьеры в педагогическом общении,

Барьеры в общении могут носить информационный или личностный характер.

Типы коммуникативных барьеров:

1) Первый тип коммуникативных барьеров:

- возникновение барьера связано с расхождением смысла в содержании требования, т.е. взрослый и ребенок вкладывают различный смысл одно и то же требование. Ребенок не понимает требований потому, что иначе смотрит на определенные факты;

2) Второй тип коммуникативных барьеров, где расхождение смысла относится к особенности предъявления требований независимо от их содержания. Ребенок не принимает требования, потому что оно приобретает для него особый смысл (смысл придирки, насмешки и т.д.). Этот смысловой барьер может возникнуть разными путями:

- требование, приемлемое для ребенка по существу, может не приниматься из-за формы предъявления, например, иронической, грубой, унижительной. Отрицательные эмоции по отношению к форме требований переносятся и на их содержание;

- требование, даже самое благожелательное по форме, предъявляется слишком часто, по каждому пустяку;

- требование непосильно или у ребенка нет необходимых условий для его выполнения.

3) Третий тип коммуникативных барьеров – когда барьер по отношению к конкретному человеку, обусловленный личностными особенностями. На основании одного или нескольких взаимодействий у ребенка складывается определенное представление об отношении к нему воспитателя, и он в свою очередь начинает конкретным образом реагировать на это отношение. Ребенок не принимает и не выполняет требований данного человека, но охотно выполняет требования, предъявляемые другими людьми. Причинами могут быть:

- постоянное отрицательное оценивание ребенка и его деятельности;

- запелляционное настаивание на требованиях (неправильное преодоление барьера первого типа);

- предъявление требований, неправильных по форме.

Возникновение смыслового барьера определяется не только объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и внутренними психологическими особенностями учащегося, связанными с его самооценкой и отношением к себе.

## 150. Конфликты между учителем и учеником

По мнению исследователя М.Рыбаковой, среди конфликтов между учителем и учеником выделяются следующие:

- конфликты деятельности, возникающие по поводу успеваемости ученика, выполнения им внеучебных заданий;

- конфликты поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе и вне ее;

- конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей.

Особенности педагогических конфликтов.

А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов среди особенностей педагогических конфликтов выделяют следующие:

- ответственность учителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, так как школа – модель общества, где ученики усваивают нормы отношений между людьми;

- участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель – ученик), чем и определяется их поведение;

- разница в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;
  - различное понимание событий и их причин (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному). Поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться с эмоциями, подчинить их разуму;
  - присутствие других учеников делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них. Об этом всегда приходится помнить учителю;
  - профессиональная позиция в конфликте обязывает учителя взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;
  - всякая ошибка учителя при разрешении конфликта дает новые проблемы и конфликты, в которые включаются другие ученики;
  - конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.
- Основные рекомендации учителям по управлению конфликтами:
- контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, «выпустить пар»;
  - не приписывать ученику свое понимание его позиции, перейти на «я-высказывания» (не «ты меня обманываешь», а «я чувствую себя обманутым»);
  - не оскорблять ученика (есть слова, которые наносят такой ущерб отношениям, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить);
  - стараться не выгонять ученика из класса;
  - по возможности не обращаться к администрации;
  - не отвечать на агрессию агрессией (это принизит и ваше достоинство);
  - не затрагивать его личности, особенностей его семьи. Давать оценку только его конкретным действиям, без оценки личности;
  - дать себе и ребенку право на ошибку, не забывая, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»;
  - независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношений с ребенком (высказать сожаление по поводу конфликта, выразить свое расположение к ученику);
  - не бояться конфликтов с учащимися, а брать на себя инициативу их конструктивного разрешения.

### **151. Педагогическая социальная перцепция**

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. С уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности.

Способы (механизмы) межличностного восприятия в педагогическом общении.

Идентификация – неосознанное отождествление себя с другим человеком, либо сознательная мысленная постановка себя на место другого.

Рефлексия – логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей. Она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия.

Эмпатия – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Это способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Выделяют три уровня развития:

- первый уровень – низкий: общаясь с учеником, педагог проявляет своеобразную слепоту к его состоянию, переживаниям, намерениям;
- второй уровень – средний: по ходу общения, у учителя – возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;
- третий уровень – высокий: умение сразу войти в состояние ученика не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Проецирование – неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества.

Децентрация – способность педагога отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека.

Стереотипизация – упрощение представлений о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией. Можно выделить шесть групп социально-перцептивных стереотипов:

- 1) антропологические стереотипы – оценка внутренних, психологических качеств человека, оценка личности зависит от особенностей его физического облика;
- 2) этнонациональные стереотипы – психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной расе, нации, этнической группе;
- 3) социально-статусные стереотипы – оценка личностных качеств человека зависит от его социального статуса;
- 4) Социально-ролевые стереотипы – оценка личностных качеств человека зависит от его социальной роли, ролевых функций;

5) Экспрессивно-эстетические стереотипы – оценка личности зависит от внешней привлекательности человека;

б) Вербально-поведенческие стереотипы – оценка личности зависит от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т.д.).

Кроме стереотипов, необходимо отметить такие факторы, мешающие правильно воспринимать и оценивать людей, как:

- предубеждения – эмоциональная оценка людей как хороших или плохих, не зная мотивов их поступков;
- установка – неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации;

- эффект «орла» - первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности распространяется на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств;

- эффект «проецирования» - по аналогии с собой другому человеку приписываются собственные качества и эмоциональные состояния;

- эффект «первичности» - первая услышанная или увиденная информация о человеке или событии является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на последующие отношение к этому человеку;

- эффект «последующей информации» - однажды полученная негативная, последующая информация о человеке может перечеркнуть все прежние мнения о нем.

## 152. Психология педагогического коллектива

Педагогический коллектив – объединенная общими целями и задачами группа педагогов, в процессе совместной деятельности, достигшая высокого уровня развития, проявляющегося в организационном и психологическом единстве.

Отношения в педагогическом коллективе характеризуются следующим особенностями:

- высокая сплоченность;
- коллективное самоопределение;
- коллективная идентификация;
- социально-ценностный характер мотивации;
- высокая референтность членов коллектива по отношению друг к другу;
- объективность в возложении и принятии ответственности за результаты совместной педагогической деятельности.

Показатели успешности деятельности педагогического коллектива (Р.С.Немов):

- обученность учащихся (объем и глубина знаний изучаемых предметов, уровень общего интеллектуального развития, специальные способности учеников);

- воспитанность учащихся (уровень моральной зрелости детей, сформированность у них основных социально- полезных качеств);

- способность к оперативному решению задач (умение коллектива вовремя мобилизовать свои ресурсы, согласованно действовать, находить лучшие решения проблем при минимальных затратах времени);

- профессиональный рост педагогов (расширение и углубление специальных знаний, совершенствование умений и навыков);

- личностное самосовершенствование (степень самоактуализации педагога, стиль педагогического общения, общая образованность и культура личности).

Руководство педагогическим коллективом.

1) Деятельность по координации усилий педагогического коллектива, направленных на совместное достижение целей;

2) Деятельность по оперативному оцениванию психологического состояния педагогического коллектива, налаживание взаимодействия его членов, стимулирование положительных отношений, рабочего настроения.

3) Воздействие на процессы коллективного мышления и формирования мнений, целей, намерений и мотивов, контроль за ходом учебной деятельности и оказание помощи, оценка достигнутых результатов и приложенных усилий.

Стадии управления (руководства) педагогическим коллективом::

- целеполагание;
- прогнозирование;
- принятия решений;
- организация исполнения;
- контроль и коррекция.

Способы эффективного воздействия на педагогический коллектив:

- формирование педагогического коллектива с учетом типов личности и характера работников;
- создание положительного психологического климата, творческой атмосферы;
- участие педагогов в управлении;
- удовлетворение культурных и духовных потребностей педагогов;
- установление социальных норм поведения и социальное стимулирование развития педагогического коллектива.

Профессионально значимые качества руководителя образовательного учреждения.

Все качества, которыми должен обладать современный руководитель, можно разделить на пять групп:

1) Общечеловеческие качества:

- трудолюбие; принципиальность, честность, обязательность, верность слову и делу, самокритичность, гуманность, тактичность, справедливость, целеустремленность, альтруизм, высокая культура, безупречная нравственность, энергичность, работоспособность, выдержанность, любовь к своему делу, оптимистичность, требовательность к себе и другим, чувство юмора, внешняя привлекательность (опрятность, стиль одежды и т.п.).

2) Профессиональные знания:

- знание науки об управлении (основы менеджмента, управление персоналом и др.), применение на практике современных организационно-управленческих принципов и методов, умение работать с документацией.

3) Психофизиологические качества:

- крепкое здоровье, стрессоустойчивость, общий уровень развития, интеллектуальные свойства (наблюдательность, аналитичность мышления, устойчивость и распределенность внимания, оперативность и логичность памяти, способность к прогнозированию ситуаций и результатов деятельности), индивидуально-психологические свойства (темперамент, направленность личности).

4) Коммуникативные качества:

- умение руководителя устанавливать деловые отношения с вышестоящими и смежными руководителями, с подчиненными; умение поддерживать нормальный психологический климат в коллективе; умение общаться (культура речи, умение слушать и т.д.); умение выступать публично.

5) Деловые и организаторские способности:

- инициативность, самостоятельность в решении вопросов; самоорганизованность (умение беречь свое и чужое время, пунктуальность и точность); дисциплинированность и исполнительность; умение четко определить цель и оставить задачу; способность менять стиль поведения в зависимости от условий; умение расставить кадры и организовать их взаимодействие, способность мобилизовать коллектив и повести его за собой; умение контролировать деятельность подчиненных; способность и стремление оперативно принимать решения; способность и стремление объективно анализировать и оценивать результаты, умение стимулировать подчиненных; творческий подход к порученному делу; умение поддерживать инициативу, стремление использовать все новое, прогрессивное; умение поддерживать свой авторитет.

### 153. Учение Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития

Лев Семенович Выготский выделяет три основные группы теорий соотношения обучения и развития. Согласно первой группе теорий детское развитие независимо от обучения. Обучение и развитие - два не зависящих друг от друга процесса. Обучение – «чисто внешний процесс», развитие – внутренний. Циклы развития предшествуют циклам обучения, которое «плетется в хвосте» развития. Развитие всегда его опережает. «Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу». Согласно второй группе теорий только в обучении происходит развитие. Странникам такой теории не нужно терзаться сложной процедурой дифференциации процессов «обучения» и «развития», которые порой трудноразличимы. Чтобы обеспечить высокий уровень развития учащихся, достаточно хорошо наладить обучение.

Третья группа ученых пытается преодолеть крайности первой и второй групп путем их простого совмещения. Развитие мыслится как процесс, не зависящий от обучения. В то же время обучение, в процессе которого ученик приобретает новые привычки и формы поведения, мыслится тождественным с развитием. Образцом такой дуалистической (двойственной) концепции является учение Коффки о психологическом развитии ребенка, согласно которому развитие происходит как взаимосвязанный двусторонний процесс.

С одной стороны, созревание, непосредственно зависимое от хода развития нервной системы, с другой – обучение, которое само, по известному определению Коффки, также есть процесс развития. Развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а обучение стимулирует и продвигает развитие вперед.

Новым в третьей группе теорий, как отмечает Л.С.Выготский, являются три аспекта:

1) взаимосвязь обучения и развития;

2) стимулирующее влияние обучения на развитие;

3) определенный уровень развития открывает возможность реализации того или иного обучения.

Л.С.Выготский исходит из своей культурно-исторической концепции психического развития человека, считая, что «всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: сперва – как деятельность коллективная вместе с учителем, социальная, второй раз – как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления». Такова суть генетического закона развития высших психических функций человека – фундаментальный закон развития человеческого сознания и поведения.

Расхождения между уровнями решения задач, доступных под руководством, с помощью взрослых или товарищей в коллективной деятельности и самостоятельно (без посторонней помощи, вне коллектива), определяют зону ближайшего развития.

Правильная организация обучения должна, по меньшей мере, учитывать не один, а два уровня: уровень актуального развития (АР), и зону ближайшего развития (ЗБР)

### 154. Теория поэтапного формирования умственных действий

Теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная психологом П.Я.Гальпериным и его коллегами, четко прослеживает переход мысли учащегося от конкретного материализованного действия к

внутреннему, далее внутреннее действие опирается на внешний план и в конце происходит уяснение теоретических зависимостей.

В соответствии с теорией Гальперина в процессе обучения присутствуют пять этапов усвоения действий:

- начальное ознакомление с действием и условиями его выполнения;
- формирование действия в материальном виде и расширение входящих в него операций;
- формирование внешнеречевого действия;
- формирование действия во внешней речи;
- формирование действия во внутренней речи и усвоение его на уровне глубоких свернутых процессов мышления.

Эта теория больше применима к объяснительно-иллюстративному виду обучения. В теории поэтапного формирования умственных действий предусматривается применение познавательных заданий, алгоритмов и планов работы, так как разнообразие повышает качество знаний учащихся.

### **155. Психологическая сущность и структура процесса учения**

Учение – это процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результаты учения – это элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки).

Любое взаимодействие с миром не только удовлетворяет потребности индивида, но и приводит к более полному и точному отражению им условий деятельности, что и обеспечивает совершенствование способов ее осуществления. Т.о. учение – это необходимый компонент любой деятельности и представляет процесс изменения ее субъекта, обусловленный ее предметным содержанием. Этим учение отличается от изменений деятельности, вызванных физиологическими свойствами организма (его созреванием, функциональным состоянием и т.д.).

Игнорирование деятельностной природы учения, приводит к абсолютизации свойств, присущих его частным формам. Такой подход характерен, в частности, для бихевиористических теорий, каждая их которых постулирует свои «абсолютные» законы учения, выводя их, как правило, из анализа изолированных от деятельности актов учения животных. Для преодоления такой односторонности недостаточно просто принять понятие деятельности, важно, какое содержание в него вкладывается, так, ряд теорий рассматривает учение как проявление аналитико-синтетической деятельности мозга, что мало способствует выявлению собственно психологических закономерностей учения, т.к. физиологическая деятельность мозга детерминирует учение вторично, будучи сама детерминирована (обусловлена) деятельностью субъекта. Научное понимание учения возможно только в контексте предметной деятельности. С этих позиций теория учения разрабатывалась рядом советских психологов (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В.Давыдов и др.). Рассматриваемое как сторона предметной деятельности, учение выступает как развивающееся явление: вместе с изменением типа деятельности закономерно изменяются формы учения и его важнейшие характеристики.

Усложнение в ходе эволюции деятельности животных ведет к появлению все более сложных форм и видов учения. Тем не менее они составляют качественно однородную ступень в его развитии, поскольку включены в однотипную (приспособительную) деятельность, которая предопределяет общность существенных характеристик учения животных. Так, анализ и обобщение условий деятельности возможны только в отношении непосредственно воздействующих раздражителей, выполняющих сигнальную функцию; вырабатываемые в процессе учения акты поведения опираются на инстинктивные реакции; однотипным является отношение учения к его условно-рефлекторным механизмам: реализуя процесс учения, сами они не претерпевают в нем существенных изменений. Т.о. учение у животных не изменяет типа жизнедеятельности индивида, его функция сводится к модификации наследственно закрепленных способов деятельности в соответствии с конкретными условиями ее осуществления.

Перестройка учения на уровень человека обусловлена периодом к трудовой деятельности. Способы продуктивно-преобразовательной деятельности человека не фиксируются механизмами биологической наследственности и передаются новым поколениям в объективированной форме (через орудия и продукты труда, язык и т.д.). Тем самым учение начинает выступать как процесс усвоения индивидом исторически сформировавшихся способов деятельности. Поскольку они объективируются в неявной, свернутой форме, для усвоения их необходимо предварительно развернуть, обеспечив специфическое функционирование орудий, знаков и т.п. Такое развертывание способов деятельности с целью их усвоения другими людьми составляет сущность обучения, которое является необходимым условием учения человека (учение животных может осуществляться вне обучения).

Ориентировочные, исполнительные и контрольные компоненты принципиально нового для субъекта действия первоначально воспроизведены им только во внешней (материальной) форме. В дальнейшем все они (или их часть) с помощью языка переводятся на знаковый уровень и посредством речи переносятся в умственный (идеальный) план, подвергаясь обобщению, сокращению и автоматизации. На этом уровне освоения ориентировочные операции превращаются в механизм получения знания о предмете, выступающего в единстве со способами его реального или мысленного преобразования. Интериоризация (перенесение в идеальный план) материальных действий или их ориентировочно-контрольных компонентов – универсальный психологический механизм человеческого учения, закономерности которого описаны в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я.Гальперина).

Конкретная форма их проявления определяется условиями, в которых осуществляется учение (особенностями усваиваемых способов, характером их развертывания в обучении, типом деятельности субъекта, в рамках которой осуществляется учение, и т.д.).

В наиболее полном и «чистом» виде закономерности учения проявляются в его формах, включенных в учебную деятельность.

В процессе учения перестраивается, формируются реализующие его психологические механизмы, которые составляют основу возникновения и развития способностей индивида, в свою очередь, становящиеся важным фактором учения.

Таким образом, учение составляет необходимое условие и основной механизм психического развития человека (у животных развивающая функция учения весьма ограничена).

### **156. Способы обучения на основе использования знаково-символических средств**

В психологии существуют эффективные способы обучения, основу которых составляет произвольное и контролируемое использование знаково-символических средств, и которые позволяют разумно и целенаправленно формировать и развивать у ребенка умение выполнять действия во внутреннем умственном плане. Такие способы обучения различным действиям разрабатывались под руководством П.Я.Гальперина и получили название планомерного поэтапного формирования умственных действий.

Основные закономерности этого метода с большим успехом применяются для уяснения и отработки знаний в процессе обучения детей различным умениям. Основу метода составляет организация последовательной психической ориентировки.

Организованная речью психическая ориентировка, т.е. система речевых действий, позволяющая устанавливать свойства, связи, отношения, далее постепенно сокращается, переходит под контроль речи «про себя», а затем перестает требовать для своего осуществления и сокращенного речевого контроля. Формируется действие умственное, которое приобретает сокращенную, схематизированную (симультанную) форму и включает в свой состав способы и результаты выполнения перцептивно-двигательной и речевой ориентировки.

Автоматизация выполнения такого умственного действия ведет к формированию мыслительной операции, мыслительного навыка, мыслительной семы, которые становятся способами предварительной ориентировки при выполнении определенных действий, а также интеллектуальным средством выполнения других разнообразных мыслительных действий.

Такой психологический механизм формирования умственных действий получил название интериоризации. Процесс интериоризации может протекать как стихийно, неорганизованно, так и относительно целенаправленно регулироваться со стороны субъектов учебной деятельности.

В связи с такой общепсихологической закономерностью формирования умственных действий уже в детском возрасте обычно стремятся научить детей использовать речь как средство преобразования внешней формы ориентировки в умственное действие. Для этого в игровые и учебные взаимодействия с детьми включают совместные с взрослыми, а также самостоятельные рассказы ребенка:

- о различных выполняемых действиях вслед за их выполнением;
- о действиях и последовательностях их выполнения перед реализацией таких действий;
- стремятся указывать основные, существенные ориентиры, важные для верного выполнения определенных действий (по материалам С.В.Маланова).

### **157. Формирование внутреннего плана умственных действий**

Овладение умениями использовать в различных видах деятельности и общения язык, а позднее и другие знаково-символические средства обеспечивает формирование и развитие у ребенка внутреннего плана умственных действий. Часто то психическое образование в психологии называют сознанием. Умение выполнять простые действия во внутреннем, умственном плане считается одним из необходимых условий готовности ребенка к учебной деятельности.

Содержание психических образов, представлений, понятий и их умственные преобразования порождаются в ходе реализации различных видов внешних предметных практических действий, а также перцептивных действий по мере перехода их во внутренний план мышления (сознания). В умственную форму может быть преобразовано как предметное содержание, так и способы действий с ним.

В многочисленных психологических исследованиях по формированию зрительных, слуховых осязательных образов и представлений убедительно показано, что внешние практические предметные двигательные-исполнительные действия с опорой на перцептивные действия, которые реализуются органами чувств, как бы уподобляются структурным особенностям воспринимаемых предметов и явлений.

Далее развернутая во времени последовательность двигательных и перцептивных действий и операций сворачивается в одновременно обозреваемую структуру – образ. Как указывает С.В.Маланов, сформировавшиеся образы становятся исходным материалом для более высокого уровня психологической ориентировки во внутреннем плане представлений.

Произвольно воспроизводимая человеком сокращенная фиксированная последовательность перцептивных познавательно-ориентировочных действий и операций «про себя» становится способом внутренней психической ориентировки и субъектно воспринимается как представление

Формирование знаково-символических функций и включение их в психическую ориентировку ведет к формированию и развитию внутреннего плана действий. Речевые, а позднее и другие знаково-символические средства начинают означать целостные, достаточно дискретные образные структуры и их признаки, а также способы их преобразований и способы установления связей и отношений.

Знаково-символические средства позволяют:

- абстрагировать из перцептивного опыта (образов и представлений) отдельные элементы и произвольно устанавливать между ними связи и отношения по различным основаниям; это ведет к формированию понятий более высокого уровня обобщения;
- осуществлять последующую психологическую ориентировку, организованную знаково-символическими средствами.

### 158. Психическое самоуправление человека

Самоуправление человека осуществляется благодаря трем функциям психики: отражению, отношению и регуляции. Они обеспечиваются тремя сферами психики, составляющими ее строение: познавательной, эмоциональной, мотивационной. Даже построив образ действительности, сориентировавшись и оставаясь пассивным, человек не только не сможет преобразовать действительность, но и приспособиться к ней. Чтобы этого не произошло, должна проявиться регулирующая функция психики.

Регуляция – это налаживание, проведение механизма и его частей в такое состояние, что они могут работать. Регуляция человека, как исполнение его решений, осуществляется за счет проявления взаимосвязанных движений, действий, деятельностей, осуществляемых как во внутреннем, так и во внешнем плане.

Психическая регуляция невозможна без предварительной оценки или проявления субъективного отношения к происходящему, вследствие которых возникает побуждение к активности или отказ от нее. Отношение предполагает взаимосвязь, взаиморасположение объектов, а также их свойств. Таким образом, психическое отношение связано с оценкой: ранжированием явления в определенной системе координат или по шкале, где есть «нулевая» отметка, а также полюса «плюс» и «минус».

Человек что-то любит, ценит, к чему-то стремится (+), к чему-то равнодушен (0), что-то не принимает или боится (-). Отношение в виде оценки проявляется человеком как рационально, с помощью интеллекта, так и эмоционально. Оценка может быть выражена через личные смыслы и высшие ценности.

В психологической литературе регуляцию часто используют как синоним управления, хотя они соотносятся как часть и целое. Управление определяется как функция системы, обеспечивающая сохранение ее определенной структуры, поддержание режима ее деятельности, а регуляция – как исполнение решений, выполнение деятельности, проявление деяний или бездействия.

Психическое самоуправление человека предполагает самовоздействие с целью упорядочивания, сохранения, изменения, развития функционирования себя как целостной системы в различных контекстах жизни. Самоуправление человека осуществляется путем построения образа действительности, его оценки и осуществления на этой основе регуляции. Психическое самоуправление (управление) состоит из мотивационного, ориентировочного, планирующего, исполнительного, контролирующего, оценивающего блоков и осуществляется как процесс, состоящий из функциональных звеньев, объединенных по принципу обратной связи.

Если под механизмом понимать цепочку взаимосвязанных действий, приводящих к определенному результату, то механизм самоуправления должен быть представлен комплексом функциональных звеньев. Например, произвольная регуляция, оп О.Конопкину (1980), включает следующие звенья:

- 1) принятие субъектом цели деятельности;
- 2) построение субъективной модели значимых внешних и внутренних условий активности;
- 3) формирование программы исполнительных действий;
- 4) создание системы субъективных критериев успешности достижения цели;
- 5) получение информации о результатах;
- 6) контроль и оценка полученных результатов;
- 7) принятие решения о коррекции системы саморегулирования в любом звене.

Итак, можно поставить перед собой цель: получение высшего образования. Для того чтобы утвердиться в этой цели, анализируются значимые внешние условия: где, каким образом это возможно. А также значимые в достижении этой цели: уровень занятости и доходов, характер семейных и профессиональных обязанностей, уровень развитости и образованности, степень работоспособности и здоровья и т.п.

После проектирования тех действий, которые необходимы для получения студенческого билета, каждый потенциальный студент делает предположения о степени своих вложений и своей успешности, т.е. создает систему субъективных критериев успешности достижения цели. Здесь возможны разнообразные варианты: от стремления стать компетентным и получить диплом с отличием (красный диплом) до «лишь бы сдать» положенные экзамены и зачеты.

Несомненно, регуляция только в том случае осуществится, когда подключится реальная активность. Когда же первые результаты получены, происходит сличение (контроль) с желаемым или ожидаемым результатом и оценка, которую каждый студент, прежде всего, увидит в зачетке и почувствует в виде эмоциональной реакции: удовольствие или неудовольствие разной степени.

Ну и, наконец, последнее звено, после которого начнется новый цикл, принятие решения о продолжении учебы, учтя предыдущий опыт, вкусив радость познания и трудность успеха или горечь неуспеха и разочарования. И снова ставится новая цель, и так – всю жизнь.

Человек не всегда является в полной мере хозяином своих психических проявлений или автором своего самоуправления. Обозначение психики человека как «сознание» и «самосознание» не должно приводить к заблуждению, что все, что происходит с ребенком или взрослым и развитым человеком, осознается и всем, происходящим в психике, человек может руководить.

## **159. Некоторые проблемы детского возраста. Детская агрессивность**

В психологии проблема агрессии изучалась многими специалистами. Разработка ее велась и ведется в рамках разных направлений. Поэтому существует масса различных концепций, разработчики которых предлагают и свои методы коррекции этого психологического явления. Агрессивность можно определить как стремление одного существа причинить вред другому.

В животном мире она является средством утверждения своего господства в среде себе подобных. Признанием силы, мощи и власти той или иной особи. В этом заключается ее биологический смысл. У людей же агрессия всегда оценивалась как негативное явление. Человек не должен жить, заставляя страдать других и тем более испытывая от этого удовольствие. Детская агрессивность – явление специфическое и отнюдь не неизбежное.

Так или иначе психологи выделяют три фазы. В которых может проявиться агрессивное поведение: агрессивные действия; словесную агрессию; агрессивные мысли, намерения, которые развиваются в двух направлениях – на себя и на других. У дошкольников чаще других встречаются первые две формы (агрессивные действия и словесная агрессия).

Родители учителя стараются наказывать и перевоспитывать детей, направляющих свою агрессию на других, т.е. драчунов, забияк, невеж, сквернословов. Но в практике встречаются и другие формы проявления агрессии. Реагировать на проявление агрессии у маленьких детей, несомненно, нужно, чем моно и предотвратить формирование у них такой черты характера. Для этого существует очень много разных методик и разработок. Но прежде всего нужно попытаться найти причину самостоятельно.

## **160. Страхи детей**

В общении со сверстниками, близкими, знакомыми и незнакомыми людьми ребенок испытывает различные чувства: радость, обиду, гнев, страх, печаль, сострадание, жалость, стыд и др. Одни из них мимолетны, преходящи, другие оставляют какой-то след в психике ребенка третьи прочно и основательно закрепляются и могут давать о себе знать спустя длительный промежуток времени. Особенно часто такое случается с чувством страха.

В специальной педагогической литературе довольно подробно описаны факты проявления чувства страха у детей, а в медицинской - неврозность детей как последствия таких страхов.

Первые проявления этого чувства появляются у очень маленького ребенка. По мере развития ребенка чувство страха не исчезает, оно лишь видоизменяется и переключается на другие объекты. Да, действительно, некоторые страхи уходят, когда дети становятся старше, а вот некоторые остаются, и остаются надолго.

Из воспоминаний взрослых людей можно лучше понять нашего собственного малыша и извлечь для себя некоторые уроки. Прежде всего, то, что страх, пережитый ребенком, не такое уж невинное чувство. Ведь каким-то неведомыми путями часто переживаемый страх, а особенно если это страх наказания, постепенно «расползается», сковывает инициативу, волю ребенка, сдерживает его свободу убивает самостоятельность и уверенность в себе.

Сильное чувство страха может навсегда оставить след в психике ребенка, острые приступы страха человек будет испытывать не только в реальных ситуациях, но и в воображаемых.

Хотя невроз у ребенка развивается большей частью вследствие психической травмы или испуга, причины возникновения нервного расстройства более сложны и связаны со всем процессом воспитания. Следовательно есть смысл остановиться более подробно на этих причинах, вызванных ошибками воспитания. Событий, которые могут вызвать испуг у ребенка, вполне достаточно, но интересно то, что не у каждого ребенка одно и то же событие может вызвать чувство страха и, кроме того, часто не само событие вызывает страх, а именно та пугающая оценка, которую дают взрослые этому событию. Вот почему необходима спокойная реакция родителей даже в тех случаях, когда ситуация действительно может вызвать у ребенка чувство страха.

В медицинской литературе описаны и так называемые навязчивые страхи у детей. Но если ребенок при этом не переживает остро состояния со всеми симптомами аффекта (дрожь, бледность, расширенные зрачки, холодные конечности и др.), то можно ил не очень опасаться – невротического здесь ничего нет.

## **161. Отношение взрослых к детям во время личностных кризисов**

Личностные кризисы 1 года, 3-х и 7-ми лет имеет очень важное значение для дальнейшего развития ребенка. Поэтому очень важно, чтобы взрослые с пониманием и терпением относились к ребенку в это время. Для этого рекомендуется избегать крайностей в общении с ребенком (нельзя все позволять малышу или все запрещать).

Важно согласовать стиль поведения со всеми членами семьи. Важно давать ребенку выполнять самостоятельно задания, чтобы он почувствовал свою автономность. Нужно поощрять его инициативу, побуждать к ней (если ее нет). Но при этом ребенок должен всегда чувствовать поддержку и одобрение значимого для него взрослого. Нужно помнить, что запрет и повышение голоса - самые неэффективные средства воспитания, и попытаться обходиться без них.

Когда ребенок станет чуть старше, важно расширять круг знакомств ребенка, чаще давать ему поручения, связанные с общением с другими взрослыми и сверстниками. При этом следует укреплять уверенность ребенка в своих силах. Но надо помнить, что ребенок в своем поведении и поступках подражает взрослым, и постараться подавать ему хороший личный пример.



Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, а также способность детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им. Первое помогает ребенку в дальнейшем осваивать научные понятия и оперировать ими, а второе становится важным качеством личности ребенка. В дошкольном возрасте возникает сознательное управление поведением, но волевые действия зачастую перемежаются с действиями непреднамеренными. Также в этот период закладывается умение удерживать цель в центре внимания.

Помимо этого, развивается саморегуляция, дети обучаются в определенной степени управлять своим поведением. Развивается рефлексия, т.е. умение ребенка осознавать то, что он делает, и аргументировать каждый свой поступок. У него формируется внутренний план действий, накапливаются умения чтения, письма, способности совершать математические вычисления.

Также формируется уверенность в себе или, наоборот, при затруднениях – неуверенность в своих силах. На этом же этапе происходит формирование уровня самооценки. Появляются новые отношения в коллективе, классе, новые авторитеты. Чаще всего это учитель. Игры занимают уже вторичную позицию. В это время ребенок активно должен привлекаться к домашнему и общественному труду с целью овладения навыками домашнего труда.

## **162. Стили воспитания и их роль в формировании личности**

В психологии традиционно выделяют несколько типов семей:

- благополучная семья;
- распадающаяся семья;
- распавшаяся семья;
- семья конфликтная;
- семья неполная.

Благополучная семья – семья, предоставляющая эмоциональное благополучие, личностное и интеллектуальное развитие всех ее членов – не только детей, но и взрослых. Дети в таких семьях, как правило, самостоятельны, ответственны, умеют отвечать за свои поступки и поведение, активны и творчески проявляемые.

Распадающаяся семья также характеризуется гиперопекой. Это порождает безнадзорность; не формируются социальные навыки у детей. Из таких детей вырастают тунеядцы.

Распавшаяся семья характеризуется эмоциональным отвержением (воспитание по типу Золушки). Ребенка не любят или никак не проявляют чувств к нему. Дети становятся навязчивыми, некоторые дети озлобляются, мстят взрослым. Такие дети уходят в мир сказочных фантазий, в котором они окружены любовью.

Конфликтная семья характеризуется противоречивым воспитанием. Дети становятся двуличными, становятся на сторону того родителя, чью точку зрения им поддерживать выгодно, и, в конечном счете, приобретают невроз

Неполная семья характеризуется сухим и строгим воспитанием. Дети становятся навязчивыми и ожесточаются.

Влияние матери на развитие ребенка является основополагающим.

Выделяют следующие типы матерей:

- мать «Снежная королева» - мать холодна неприступная, повелевающая непреклонная;
- «унтер Пришибеев» - мать постоянно наказывающая, грубая, часто прибегающая к физическим наказаниям;
- «мать – наседка» - опекающая;
- мать «Царевна Несмеяна» - мать принципиальная, любящая читать нотации, вечно чем-то обеспокоенная, иронизирующая;
- «суматошная мать» - мать взбалмошная, делающая «из мухи слона», невротизирующая;
- «мать – вечный ребенок» - постоянно драматизирует ситуацию, несамостоятельная, обидчивая, манипулирующая. Отдает своего ребенка на поруки более сильному, любому, кто готов взять на себя ответственность.

Виды неправильного воспитания в семье:

- большие ожидания от ребенка;
- воспитание вне семьи;
- гиперпротекция (гиперопека – сверх опекание);
- гиперпротекция потворствующая (оправдывающая);
- гиперпротекция доминирующая (властная);
- гиппопротекция (попустительство);
- гиппопротекция потворствующая;
- жестокое обращение;
- культ болезни; кумир семьи;
- повышенная моральная ответственность на ребенке (за младших, за престарелых и т.п.);
- противоречивое воспитание; эмоциональное отвержение.

## **163. Причины неправильного воспитания детей в семье**

Существует ряд причин неправильного воспитания детей в семье. Э.Г.Эйдемиллер выделяет две наиболее важные:

1. психические отклонения у родителей чаще приводят к неправильному воспитанию и развитию ребенка в семье. При этом отклонении наблюдаются пониженные требования к ребенку, либо доминирующая роль родителей, где главным фактором является жестокое обращение с ребенком;

2. проблемы родителей личного характера, решаемые за счет ребенка (как более слабого – «У сильного всегда бессильный виноват»). Нужно выявить прежде всего личную проблему родителя. В этих случаях психолог должен призвать на помощь весь свой профессионализм.

Среди вышеназванных проблем можно назвать следующие:

- страх потери ребенка. Это может быть вызвано трудными родами долгим ожиданием ребенка. Болезненностью. При этом родители проявляют излишнюю опеку, что чаще всего является раздражающим фактором для ребенка;

- отсутствие взаимопонимания между супругами тоже является причиной негативного отношения к ребенку. Ответственность за конфликты, ссоры между матерью и отцом перекладываются на детей, что, несомненно, травмирует его психику. Сюда же можно отнести и недовольство одного супруга методами воспитания другого;

- проекция на подростка собственных качеств. При этом нужно оговориться, что качества могут быть как желаемые, так и не желаемые. Так, один из родителей может бороться с реальными или мнимыми качествами у ребенка, которые он не признает сам в себе. Такими качествами можно признать лень, алкоголизм, агрессивность и т.п. На подсознательном уровне такой человек борется с этими качествами у себя самого. Это проявляется в том, что родитель навязывает ребенку свою точку зрения, пытается принимать за него решения;

- расширение родительских чувств наблюдается в семьях, где отношения между супругами по каким-либо причинам нарушены: развод, смерть одного из супругов и т.п. Тогда родитель хочет. Чтобы ребенок стал чем-то большим. Это проявляется в усиленном внимании, отказе ради ребенка от проворного брака, ревности к другим или каким-либо другим увлечением сына или дочери;

- предпочтение в предпротекте детских качеств, поддержка инфантильности. В этом случае родители значительно снижают требования к ребенку, считая его еще маленьким. Это приводит к тому, что он старается не взрослеть, выглядеть по-детски, потворствуя капризам родителей;

- воспитательная неуверенность родителей. В этом случае речь идет о доминирующей роли ребенка в семье. Это может быть связано с тем, что когда родители были детьми, в их семье была похожая картина воспитания.

#### **164. Воспитание и обучение – как разделы педагогической науки**

Воспитание и обучение входят в содержание педагогической деятельности и являются составными частями науки «Педагогика». Это разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности, и обе они в действительности практически всегда реализуются совместно, так что отделить обучение от воспитания, как процессы и результаты, не представляется возможным. Воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, а занимаясь обучением, одновременно и воспитываем. Тем не менее оба процесса в аналитических целях обычно рассматриваются отдельно, так как они по своим целям, содержанию, ведущим видам реализующей их активности различны.

Воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности, формирования черт личности и человеческих поступков, в то время как обучение, реализуясь через различные виды предметной теоретической и практической деятельности, ориентировано в конечном счете на интеллектуальное и когнитивное развитие ребенка. Различны, как правило и методы обучения и воспитания.

Обучение имеет дело с познавательными процессами ребенка, а воспитание – с чувствами, межличностными отношениями.

Методы обучения включает в себя приемы передачи знаний от одного человека к другому, а также формирование у обучаемого определенных умений и навыков, в то время как методы воспитания касаются передачи социальных ценностей и социальных установок, также чувств, норм и правил поведения. Методы обучения основаны на восприятии и понимании человека предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания – на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

#### **165. Размышления о воспитании**

Обращаясь к справочной литературе, можно описать «воспитание» - как «процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях подготовки ее к производственной, общественной и культурной деятельности. Воспитание тесно связано с образованием и обучением». Несмотря на дальнейшее идеологическое продолжение, с таким определением сложно спорить. Поэтому попытаемся его понять.

Следует сразу отделить два различных понятия – воспитание как процесс и воспитание как результат. Часто говорят, что кто-либо хорошо или плохо воспитан, получил такое или иное воспитание, подразумевая под этим суммарный результат, полученный в результате воспитательного процесса (тут воспитание смыкается с понятием образования). Но в воспитании решающее значение имеет не достигаемая цель, а способ ее достижения. Рамки темы достаточно широки (строго говоря, поэтому она и была выбрана), и не ограничены высшей школой.

Человек подвергается воспитанию с самого рождения и практически до самой смерти. Хотя сила этого воспитательного воздействия, естественно, изменяется в зависимости от возраста, социального положения и

статуса и так далее. Педагогика как наука о воспитании на текущий момент имеет в своем арсенале четыре парадигмы, согласно которым осуществляется воспитательный процесс – педагогическую, андрологическую, акмеологическую и коммуникативную. Каждая из них находит свое применение в определенных условиях. Далее предпринята попытка выделить смысл воспитания при применении каждой парадигмы. При этом под смыслом понимается тот результат, который реально достигается в результате применения парадигмы, а не планируемый результат, который хотелось бы видеть.

Что же собственно является результатом воспитания? Так как в процессе воспитания происходит формирование определенных отношений индивида с окружающим его обществом, допустимо будет сказать, что результатом воспитания является личность. Под личностью здесь понимается совокупность социально значимых особенностей конкретного человека. Смысл воспитания, таким образом, это воспитание такой личности, которая бы гармонично влилась бы в общество.

#### **166. Педагогическая парадигма**

Концепция педагогической парадигмы состоит в том, чтобы воспитать человека с использованием внешней системы принуждения, кнутом и пряником. При этом считается, что воспитуемый не может осознать смысла воспитания, оценить его необходимость в процессе воспитания, поэтому единственным способом достижения поставленной задачи является принуждение.

Конечно, маленький ребенок, личность которого находится в процессе становления, действительно не способен самостоятельно отделять хорошее от плохого. Но внутреннее противоречие педагогической парадигмы с точки зрения автора заключается в том, что, воспитывая принуждением, мы говорим о свободе творчества. Нельзя воспитать свободную личность, если в процессе воспитания нет свободы. Преимущества педагогической парадигмы являются продолжениями ее недостатков. Нет необходимости глубоко учитывать индивидуальные особенности воспитуемых, возможен формальный шаблонный подход, закрепленный соответствующими нормативными документами. Педагогом в таких условиях может стать любой человек, способный тем или иным способом утвердить превосходство своей точки зрения.

Смысл такого воспитания может быть разным – от формирования узких специалистов, неспособных к творческому мышлению, до поддержки существующего общественного устройства. Но в любом случае это имеет мало общего с формированием действительно полноценной творческой личности. Хотя с другой стороны, каково на самом деле соотношение между творческими и нетворческими областями деятельности, можно легко представить...

#### **167. Андрологическая парадигма**

Согласно андрологической парадигме, воспитуемый осознает процесс воспитания, ставит себе цели и достигает их. Преподавателю в такой схеме отводится роль помощника, который должен поддерживать, подтолкнуть человека на этом пути. Теория этой парадигмы не сформирована, тут (впрочем, как и в педагогике в целом) преобладает феноменологический подход.

Сама концепция радует тем, что ставит воспитателя и воспитуемого в более-менее равное положение. Но тут возникает другое противоречие. Для того чтобы у воспитуемого сформировалась какая-либо цель, необходимо как минимум сформировать ему пространство выбора цели. А для того, чтобы совершить выбор, следует представлять все то, из чего приходится выбирать. Но представить это можно только уже либо в процессе, либо после окончания процесса воспитания. Следует заметить, что данная парадигма применяется в основном в высшем образовании, так что под воспитанием в данном случае понимается получение образования. Требования к преподавателю в этом случае возрастают. Необходим учет индивидуальных особенностей студентов, понимание того, что каждый из них будет использовать (или не использовать) преподаваемые знания и умения по-своему. Далеко не каждый специалист способен быть педагогом в данном качестве. Конечно, если не сводить процесс получения образования к чтению перед аудиторией избранных разделов собственной монографии...

#### **168. Акмеологическая парадигма**

Согласно акмеологической парадигме, в процессе воспитания человеку следует предоставить максимальную помощь в раскрытии его индивидуальности, реализации потенциальных возможностей, помочь взобраться на собственную вершину (акме – вершина).

Такой подход имеет ярко выраженную творческую направленность, находит применение в гуманитарных сферах, различных художественных и других школах и студиях. В отношении к человеку проявляется максимальная индивидуальность. От преподавателя в данном случае требуется быть Личностью с большой буквы. Необходимо иметь не только специальную, но и психологическую подготовку, хорошее знание людей. Это дано далеко не каждому, поэтому акмеологическая парадигма скорее всего никогда не будет реализована в высшем образовании просто потому, что, строго говоря, этому невозможно научить.

#### **169. Коммуникативная парадигма**

Концепция коммуникативной парадигмы предусматривает общение и взаимное совершенствование группы людей из одной предметной области, примерно одинаковых по уровню развития. В процессе взаимного общения происходит обмен информацией, знаниями и умениями, совершенствование людей. В научной сфере это

реализуется разнообразными симпозиумами, конференциями, семинарами и так далее. Коммуникативная парадигма также лежит в основе различных групповых психологических тренингов. В данном случае роль преподавателя выполняет председатель или ведущий конференции, руководитель тренинга и так далее. Кроме знания предметной области, от такого человека требуется коммуникабельность, разумный конформизм, гибкость и корректность в общении. Для достижения цели необходимо, чтобы участники такого процесса (который также можно рассматривать как воспитательный) были заинтересованы в нем. Из рассмотрения парадигм современного воспитания легко заметить, что они (в идеале) ложатся на вполне определенные периоды жизни человека:

Период жизни	Парадигма
Детский сад, школа, ПТУ	Педагогическая
Высшие учебные заведения	Андрологическая
Профессиональная деятельность	Коммуникативная

Акмеологическая парадигма стоит несколько особняком, так как ориентирована прежде всего на гуманитарных творческих личностей.

Казалось бы, такая схема должна позволить получить именно тот результат процесса воспитания, который бы строил и личность, и общество. При постепенном повышении уровня развития самого человека происходит переход от простых форм его воспитания к более сложным. На практике же воспитатели и преподаватели, один раз увидев в воспитуемом своеобразную точку приложения педагогической силы, в силу инертности человеческого мышления не могут переключиться на другие формы работы. Таким образом, искажается первоначальный смысл воспитания.

### **170. Гуманизация воспитания**

Если вернуться к воспитанию детей, то можно говорить много и долго, потому что, сколько людей, столько и мнений. Дальнейшее изложение основано на теориях В.Леви, С.И.Иванова и др. Исходя из их рассуждений, применение педагогической парадигмы в воспитании детей неприемлемо и может привести к различным психическим нарушениям в развитии ребенка. Основная проблема состоит в том, что если преподавательские кадры, по крайней мере, проходят специальную подготовку, то, если можно так выразиться, родительские кадры никакой обязательной подготовки не проходят. А родителей гораздо больше, чем преподавателей...

Человек, в отличие от животных, не обладает при рождении никакими способностями. Все способности человека развиваются из задатков в процессе его воспитания. И то, что усвоит человек, в огромной степени зависит от тех людей, от тех личностей, которые окружают его в первые годы жизни, в так называемый сензитивный период.

Пропагандируемый гуманистический подход к воспитанию человека состоит в том, что человек есть самоценность. В природе человека заложен потенциал к непрерывному развитию, стремление к самоактуализации. Главное в любой личности – устремленность ее в будущее. С этой точки зрения прошлое не является основанием для окончательной оценки человека как личности. Внутренний феноменальный мир человека влияет на его поведение не в меньшей (а иногда и в большей) мере, чем внешний мир и внешние воздействия. Любое воздействие на личность (педагогическое, терапевтическое) должно быть косвенным, исключая прямое внушение. Любое взаимодействие между двумя личностями должно строиться на принципе равноправия, уважения к другой личности (даже если одна из них находится в процессе становления, например ребенок). При возникновении проблемы следует создать для воспитуемого поле выбора, но оставить выбор за ним. Человек как личность должен уметь делать свой выбор и нести за него ответственность самостоятельно.

### **171. Необходимость развития педагогической психологии**

В жизни воспитание должно иметь приоритет или, по крайней мере, идти в ногу с обучением, так как в ходе воспитания у ребенка складываются те черты, мотивы, интересы, потребности, ответственность, аккуратность, работоспособность. Многие их проблем, с которыми сталкивается школа в обучении детей, связаны с недостаточной личностной развитостью детей, т.е. их неполной воспитанностью.

Те дети, которые плохо учатся, часто являются личностно психологически не подготовленными к сознательному обучению, но не страдают отсутствием необходимых интеллектуально-познавательных задатков или способностей. На помощь должна прийти такая междисциплинарная отрасль двух наук «педагогика» и «психология» – педагогическая психология.

Одной из важных задач педагогической психологии является задача определения тех качеств личности ребенка, от наличия которых непосредственно зависят успехи в обучении, и разработка средств и методов их воспитания через опережающее личностное развитие. В этом помогает анализ личностных и когнитивных особенностей детей, который показывает, что в каждом возрасте обучение и воспитание имеет свои особенности и по необходимости должно строиться по-разному с учетом этих особенностей.

То, что подходит для подростков-старшеклассников, вероятно, не вполне годится для дошкольников и детей младшего школьного возраста. То, что может дать неплохой эффект в дошкольном и в младшем школьном возрасте, по-видимому, не будет иметь такого же результата в средних и старших классах школы.

## 172. Роль дошкольных учреждений и школы в воспитании и развитии ребенка

Большую роль в воспитании и развитии ребенка играют дошкольные учреждения и школа.

Уже в яслях родителям и воспитателям необходимо стимулировать развитие ребенка раннего возраста. Прежде всего нужно способствовать дифференцированию деятельности органов чувств. Позже ребенок учится опознавать как можно больше предметов, различать знакомые и незнакомые, выражать свое отношение к определенным звукам, шумам и предметам, оценивать различное расстояние между предметами в пространстве.

Развитию речи способствует медленное и внятное проговаривание слов, напевная манера разговора, пение, называние окружающих предметов и обозначение используемых видов деятельности. Для стимулирования познавательной деятельности нужно стараться не ограничивать его свободное перемещение в пространстве и привлекать к участию в различного рода хозяйственной деятельности.

Детский сад ребенок также посещает по желанию родителей. Воспитание базируется на результатах работы, проделанной в яслях.

Воспитатель знакомит малышей с явлениями и предметами окружающего мира с помощью наблюдения, поиска, отбора, собирания, приведения в систему. При помощи сравнения дети учатся обобщать, понимать простые взаимосвязи.

В средних группах велика роль манипуляций с предметами. Дети начинают считать предметы, сравнивать их по длине, ширине, высоте. Их опыт постоянно пополняется. Они учатся понимать качественные и количественные соотношения между предметами, их свойствами и массами. При этом развиваются дифференцированное мироощущение, умственная активность и сообразительность детей, удовольствие, получаемое от игр.

В старшей группе дети занимаются сравнением множества предметов, которые различны по многим признакам: от 1 до 4. С ними проводят разнообразные содержательные виды деятельности. Конечно, все обычно происходит в игровой форме.

В этом возрасте дети участвуют во всех событиях повседневной жизни. Важно поддерживать стремление ребенка к деятельности. На каждой прогулке ребенок узнает что-то новое, если взрослые обращают его внимание на это и отвечают на его вопросы. Главное, чтобы объяснения давались в понятной ребенку форме.

Решающим фактором в развитии личности является обучение в общеобразовательной школе. Здесь закладывается потенциал для реализации творческих задач, стремления к совершенству. Поэтому помощь опытных наставников во время перехода к интенсивному самовоспитанию просто необходима.

Решающим значением для достижения высокого уровня развития интеллекта имеет качество обучения, а развития личности – качество воспитания, основанное, прежде всего, на отношенческих позициях значимых взрослых.

## 173. Психология личности учителя. Проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста

Главной фигурой в учебно-воспитательном процессе является учитель, педагог.

А.С. Вирениус разработал следующую типологию учителей: спокойный и уравновешенный тип; тревожный; промежуточный.

Для того чтобы полноценно выполнять свою работу, учитель должен быть здоров как в физическом плане, так и психологическом облике. Важно отметить, что труд учителя связан с конфликтными ситуациями. Следовательно, он должен отдыхать, отвлекаться от переживаний.

Очень важно обсуждать с коллегами профессиональные вопросы (особенно затруднительные). Педагог отвечает за правильную организацию умственного труда учащихся. Правильно организованная работа учителя определяет успех образования в целом.

Но личность учителя тоже играет большую роль.

П.Ф.Каптерев проанализировал деятельность учителя с точки зрения влияния специальных педагогических свойств и его личных качеств. Он выделил объективные и субъективные компоненты.

Объективными являются:

- знание предмета;
- владение методами преподавания (педагогическими технологиями);
- знаниями детской психологии.

Но многое зависит от личных педагогических качеств или субъективного компонента.

Каптерев выделил еще одно важное для педагога качество – постоянное самосовершенствование, развитие новых знаний и навыков взаимодействия.

Каптерев говорит о нравственных чертах, которыми педагог должен обладать:

- справедливость;
- терпение;
- внимательное отношение ко всем своим ученикам;
- толерантность;
- эмпатийность.

### 3.5. Раздел 5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Номер Раздела Дисп.	Наименование тем и содержание лекций	Объем в часах
5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	Тема 28. Предмет социальной психологии. Теоретические и прикладные задачи социальной психологии.	2/2/2
	Тема 29. Группа как социально-психологический феномен. Феномен группового давления. Феномен конформизма. Групповая сплоченность.	2/2/2
	Тема 30. Лидерство и руководство. Стадии и уровни развития группы.	2/2/2
	Тема 31. Феномен межгруппового взаимодействия.	2/2/2
	Тема 32. Этнопсихология.	2/3/2
	Тема 33. Проблемы личности в социальной психологии. Социализация. Социальная установка и реальное поведение.	3/3/2
Итого (часов лекционных / практических занятий / самостоятельной работы):		15/15/14

*План раздела: изучить теоретические основы такой отрасли психологической науки, как «Социальная психология».*

*Цель: освоить представленные в разделе темы, посредством следующего тематического материала:*

174. Понятие социальной психологии. Предмет социальной психологии
175. Этапы развития социально-психологического знания
176. Социальный статус и социальная роль
177. Структура личности
178. Черты личности
179. «Я-концепция» личности, самооценка
180. Адаптация, ее механизмы. Деадаптация
181. Социализация личности
182. Иерархия потребностей (по А.Маслоу)
183. Деятельность, ее характеристики
184. Виды деятельности
185. Приемы деятельности
186. Общение, его структура
187. Функции общения
188. Общение как обмен информацией
189. Общение и деятельность. Структура общения
190. Понятие и виды общения
191. Развитие общения
192. Техника и приемы общения
193. Коммуникативные стили и виды общения
194. Коммуникативная сторона общения
195. Перцептивная сторона общения
196. Интерактивная сторона общения
197. Межличностная перцепция
198. Межличностная аттракция. Симпатия, дружба, любовь
199. Знаки внимания
200. Группа, классификация групп
201. Понятие малой группы
202. Структура малых групп
203. Понятие коллектива
204. Межличностные отношения в группах
205. Конформизм и неконформизм
206. Психологические процессы в малой группе
207. Социометрия
208. Понятие «лидер»
209. Сплоченность и конфликт
210. Психологические составляющие конфликтных ситуаций
211. Межличностные конфликты
212. Место общения в системе общественных и межличностных отношений
213. Влияние группы на личность. Самочувствие личности в группе
214. Восприятие и понимание людьми друг друга
215. Личность в системе межличностных отношений

#### **174. Понятие социальной психологии. Предмет социальной психологии**

Социальная психология- это область психологии, изучающая психологические явления и закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные включением их в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп.

Объектом социальной психологии являются сообщества людей. Присущие сообществам и человеку в них особые психологические факторы, закономерности и механизмы называются социально-психологическими явлениями.

Социально-психологические факторы – это наблюдаемые или фиксируемые проявления социально-психологической реальности. Они оказывают влияние на все психологические проявления индивида: его восприятие, мышление, память, воображение, эмоции и волю.

Социально-психологические закономерности – объективно существующие устойчивые, периодически повторяющиеся, причинно-следственные зависимости социально-психологических явлений.

Социально-психологические механизмы – механизмы, с помощью которых совершается действие закономерностей и происходят переходы от причины к следствию.

Задачи социальной психологии:

- 1) продолжение углубленных исследований проблем, относящихся к предмету социальной психологии во взаимодействии с другими науками;
- 2) содержательный пересмотр социально-психологических проблем в связи с изменившимися социальными условиями в нашей стране;
- 3) исследование новых социально-психологических явлений (этнических, экономических, классовых, политических, идеологических);
- 4) социально-психологические исследования изменений в массовом сознании общественных настроениях и общественном мнении;
- 5) анализ возрастания роли социальной психологии в условиях реформирования общества;
- 6) взаимодействие социальной психологии с прикладной и практической психологией;
- 7) обеспечение и взаимодействие взаимосвязи отечественной социальной психологии с различными направлениями зарубежной социальной психологии.

Подходы к пониманию предмета теоретической социальной психологии:

- 1) предметом социальной психологии служат явления психики, характерные для больших социальных групп (наций, страны, большие социально-демографические группы);
- 2) главным предметом социальной психологии является личность: ее положение в коллективе, межличностное отношение, особенности общения, изучение личности, ее черт;
- 3) предметом психологии являются массовые психические процессы и положение личности в группе.

Предметом прикладной социальной психологии является изучение закономерностей психодиагностики, консультирования и применения психотехнологий в сфере социально-психологических явлений.

Социальная психика является сложным динамическим и противоречивым образованием, которое функционирует как единство массовых, групповых, межгрупповых, межличностных и личностных настроений, массовых, групповых и индивидуальных эмоций, стереотипов и установок.

Функции социальной психики:

- 1) интеграция и трансляция социального опыта, на основе которого формируется единое направление мыслей, воли и чувств, в данной социальной группе;
- 2) социальная адаптация – приведение индивидуального сознания в соответствии с принципами и нормами, господствующими в данной социальной группе;
- 3) социальная корреляция – приведение поведения личности в соответствие с нормами, принятыми в данном социуме;
- 4) социальный контроль – регуляция поведения личности системой неформальных санкций общества;
- 5) психологическая разгрузка – освобождение от социально-психологического напряжения без нарушения общепринятых норм;
- 6) социальная активизация – усиление человеческой деятельности благодаря активизации массовых эмоций.

## 175. Этапы развития социально-психологического знания

Историю развития социальной психологии можно разделить на три этапа:

Описательный этап (VI в. До н.э. – середина XIX в.) – зарождение в первые шаги социально-психологического знания встречаются уже в трудах философов Античности.

Социоцентризм Платона: социум стоит над индивидуом, диктует ему линию поведения. Индивидуальные особенности человека и его социальное поведение и положение у Платона связано с тремя частями тела: головой (умом) - у философов, средним (мужеством) – у воинов, животом (телесными вожделениями) – у ремесленников. На подобной основе Платон различает и отдельные народы. Эгоцентризм Аристотеля: человек рассматривался как «социальное животное», которое не может развиваться нормально вне общества, однако, решая общественные проблемы, нужно идти от интересов индивида к массе.

Теория «плохого» и «хорошего» человека. В эпоху Возрождения существовало два учения, одно из которых («реалистическое») придерживалось мнения о изначальной порочности человека и аморальности общества (Н.Макиавелли, Т.Гоббс). Согласно другому учению («романтическому») человек по своей природе добр, но именно общество портит его, формируя негативные черты (Ж-Ж. Руссо, И.Кант, Д.Дидро). В XVIII в. Получила развитие теория, строящаяся на принципе личной выгоды (И. Бентон, А.Смир).

Главным принципом поведения объявлялась оценка всех явлений исходя из полезности для отдельного индивида. Благополучие общества по этой теории должно строиться на свободе действий каждого его члена в соответствии со своим собственным интересом в экономической сфере.

Методологии позитивизма О.Конта: при изучении поведения человека и явлений общественной жизни необходимо использовать тот же самый научный подход, что и при изучении естественного мира. Психика человека, по мнению Конта, развивается только в обществе и он всегда должен рассматриваться исходя из своего социального окружения.

Этап становления социально-психологического знания характеризовался следующими направлениями. Психология народов (возникло под влиянием идей Гегеля) – «Дух» нации или народа противопоставлялся «духу»

отдельных индивидов (Лацарус и Штейнталь). В Вундта также считал, что психологические продукты общественного характера человеческой жизни (языки, мифы и обычаи) необъяснимы только исходя их индивидуального сознания и имеют социальное происхождение.

Теории доминирующего фактора сводили основы всех социально-психологических явлений к единственному объяснению. Ряд исследователей называли в качестве такого фактора подражание, внушение, привычку, инстинкт и коллективное сознание.

Социальный дарвинизм делал акцент на «борьбе за существование» посредством межличностных и межгрупповых конфликтов. Психоаналитическая теория рассматривала инстинктивные импульсы человека, приводящие его в конфликт с интересами общества, результатом чего является фрустрация. В основе эмоциональных связей общества лежат идентификация и десексуализация «либидо» (сублимация).

Этап экспериментально-теоретического развития социальной психологии в XX в. - исследователи обращаются к лабораторному эксперименту. Отцом социально-психологического эксперимента считается Н.Трипплет.

### **176. Социальный статус и социальная роль**

Социальной ролью в психологии называют выработанную обществом программу действий человека в определенных обстоятельствах. Эта программа определяется социальным статусом индивида. Всякий индивид взаимодействует в течение жизни со многими индивидами. В социуме поступки людей, их отношения и взаимодействия в решающей степени определяются положением (позицией), которые они занимают в обществе и в социальной группе.

Социальным статусом называется определенная позиция, занимаемая индивидом в обществе или социальной группе, связанная с другими позициями через систему прав и обязанностей. Набор конкретных функций, которые должен выполнять человек в социальной группе, обществе, и тех условий, которые должны быть предоставлены ему для осуществления этих функций, фиксируются в статусе. То есть понятие «социальный статус» характеризует место личности в системе общественных связей, ее деятельности и различных сферах жизни и оценку деятельности личности со стороны общества. Социальный статус отражается во внутренней позиции индивида (ценностные ориентации, установки и т.д.).

Но следует помнить, что права и обязанности человека закрепляются за ним не абсолютно, а относительно прав и обязанностей по отношению к нему других людей. Например, позиция директора продуктового магазина соотносительно с позицией подчиненных ему продавцов, налоговых инспекторов, инспекторов санитарно-эпидемиологической службы и т.д. Во всех этих случаях директор наделен своеобразным набором прав и обязанностей. Их конкретный пример следует, что каждый человек включен не в одну социальную связь, а является своеобразным пересечением великого множества связей, взаимодействий и отношений с другими людьми по различному поводу, выполняя всякий раз определенные функции. Этот же директор продуктового магазина является женщиной, матерью, женой, членом какой-либо политической партии и т.д.

Понятие «статусный набор» применяется для обозначения всей совокупности статусов данного человека. В этой совокупности выделяют главный, называемый интегральным, статус. Окружающие отождествляют индивида именно по интегральному статусу. Нередко главный статус обусловлен должностью или профессией человека (певец, врач, президент). Но это может быть также социальное происхождение (граф или расовая принадлежность (европеец).

Статусная позиция человека бывает двух уровней: социально-групповой и личной. Социально-групповая предполагает положение, занимаемое индивидом в обществе как представителем большой социальной группы (пола, расы, национальности, слоя, религии, профессии и т.д.). Этот статус зависит от положения той или иной социальной группы в социальной сертификации общества. Личным называется статус индивида в малой группе (семье, студенческой группе, неформальной группе сверстников и т.д.).

### **177. Структура личности**

Психологи всего мира признают, что личность представляет собой сложное, внутренне структурированное образование. Но состав структурных элементов образующих личность, понимается различными исследователями неоднозначно. Внутренняя структурированность личности находится в прямой зависимости от истолкования понятия «личность».

Некоторые отечественные психологи личность рассматривают как биосоциальное существо, и выделяют в ней две подструктуры: «этнопсихическую» и «экзопсихическую». «Эндопсихика» имеет биологическую, природную основу, как подструктура личности выражает внутреннюю взаимозависимость психических элементов и функций, представляет собой как бы механизм человеческой личности, осуществляемый с нервно-психической организации человека. Такие черты, как восприимчивость, особенности памяти, мышления, воображения, эмоционально-волевые усилия, импульсивность и другие, включены в структуру «этнопсихики». «Экзопсихика» определяется социальными факторами и обуславливает отношение человека к внешней среде, т.е. к сфере того, что противостоит личности. К чему она так или иначе может относиться. «Экзопсихика» включает в себя систему отношений человека и его опыт, под которым понимаются интересы, убеждения, идеалы, сформировавшиеся знания и т.д.

Отечественный психолог Артур Владимирович Петровский (род. 1924 г.) сформулировал наиболее последовательную концепцию структуры личности, основанную на понимании личности как социального,



«сверхчувственного» качества человека. Согласно данной концепции в структуру личности входят три подсистемы, выражающие представленности личности в различных изменениях ее жизнедеятельности:

1) представленность индивида в пространстве индивидуальной жизнедеятельности характеризует индивидуальность, или интериндивидуальная подсистема;

2) представленность индивида в межличностных отношениях характеризует интериндивидуальная подсистема;

3) представленность индивида в других людях характеризует наиндивидуальная подсистема.

Типографическая модель структуры личности австрийско-американского психоаналитика З.Фрейда, выделяет в структуре личности три главных психологических компонента: 1) «Оно» (Ид); 2) «Я» (Эго); 3) «Сверх-Я» (Суперэго).

«Оно» представляет собой локализованную в бессознательную подструктуру личности, состоящую из наиболее примитивных, инстинктивных побуждений, стремящихся к немедленному удовлетворению. «Я» трактуется как подструктура личности, связанная с сознанием, управляющая контактами с внешним миром и отвечающая за принятие решений. В отличие от «Оно», ищущего удовольствия, «Я» подчиняется принципу реальности.

«Сверх-я» - подструктура, функционирующая на основе освоенных индивидом социально значимых норм и стандартов поведения. Фрейд называл «Сверх-я» внутренним надзирателем, критиком, источником нравственного самоограничения личности.

### 178. Черты личности

Черты личности являются основополагающим элементом ее структуры. Американский психолог Гордон Уиллард Олпорт (1897 – 1967) считал личность динамической организацией тех психофизиологических систем внутри индивидуума, которая определяет характерное для него поведение и мышление. Поведение и мышление личности определяются содержанием и сочетанием ее личностных черт. Таким образом, исходя из данного понимания личности можно заключить, что черта личности является основной структурой единицей в системе личности.

Черты личности – это психологические особенности, преобразующие множество стимулов и обуславливающие множество эквивалентных ответных реакций. Та или иная черта актуализируется (проявляется, осуществляется) в какой-то определенной ситуации.

Например, черта доминирования способна проявляться лишь тогда, когда человек находится в присутствии значимых других: со своими подчиненными, со своими родственниками и т.п. Однако черта доминирования не актуализируется в ситуации, когда, к примеру, человек увидит выпавшую из кармана прохожего сторублевую купюру. Здесь может проявиться такая его черта, как нечестность или, наоборот, честность. Это означает, что разнообразные ситуации формируют достаточно широкий набор черт личности, обеспечивающих многообразные реакции, вариативное поведение личности.

Согласно другой концепции структуры личности, разработанной англо-американским психологом Раймондом Кэттеллом, личностные черты составляют ядро структуры личности. Личностные черты несут ответственность за то, что будет делать личность в той или иной ситуации. Р.Кэттелл считал, что черты личности представляют собой относительно постоянную тенденцию реагировать определенным образом в разных ситуациях и в разное время.

Спектр действия данных тенденций очень велик. Выделяются исходные и поверхностные черты. Первые представляют собой основополагающие элементы структуры личности. Под этими элементами подразумеваются некие объединяющие элементы и факторы, определяющие то постоянство, которое наблюдается в поведении человека.

Р.Кэттеллом было проведено обширное исследование с использованием факторного анализа. Результаты исследования показали, что основополагающие структуры личности образуются примерно 16 исходными чертами.

Все исходные черты подразделяются на два подтипа: конституциональные черты, т.е. развивающиеся из биологических и физиологических данных индивида, и черты, сформированные окружающей средой, которые обусловлены влиянием социума, культуры, т.е. усвоены в процессе научения.

### 179. «Я-концепция» личности, самооценка

«Я-концепция» - это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми.

Американский психолог К.Роджерс (1902–987) разработал феноменологическую теорию личности, которой «Я-концепция» определяется как организованный, последовательный, концентрированный гештальт, составленный из восприятий свойств «я» или «меня» и восприятий взаимоотношений «я» или «меня» с другими людьми и различными аспектами жизни, а также ценности, связанные с этими восприятиями.

В психологии выделяются две формы «Я-концепции» - реальная и идеальная. В реальной «Я-концепции» главное – это представление личности о себе. О том, какой «Я» есть («Я – реальное»). Идеальная «Я-концепция» заключается в себе представление личности о своих желаниях, т.е. каким бы я хотел быть («Я – идеальное»). Те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но не имеет, отражены в «Я – идеальном».

Степень адекватности «Я-концепции» напрямую связана с самооценкой личности – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка влияет на эффективность деятельности личности, ее дальнейшее развитие. Социальное взаимодействие является исходной точкой самооценки.

При совершенствовании самооценки человек ориентируется на некую референтную группу. Референтная группа – это реальная или воображаемая социальная общность, с которой индивиды соотносят себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки которой они ориентируются в своем поведении и самооценке. Референтные группы подразделяются на группы присутствия и идеальные группы. Группы присутствия – референтная группа, членом которой является индивид.

Идеальная референтная группа – группа, на нормы, мнения, ценности которой индивид ориентируется в оценке важных для него событий. Но сам в состав этой группы не входит. Идеальная референтная группа может быть реальной, а может быть воображаемой.

Воображаемая группа определяет жизненные идеалы индивида. Этими эталонами (идеалами) могут быть стереотипные образы («имиджи»), на которые ориентируют средства массовой информации.

Сложившаяся самооценка может быть как адекватной, когда человек правильно оценивает себя (его результаты совпадают с результатами оценивания его референтной группы), так и неадекватной – заниженной либо завышенной.

### **180. Адаптация, ее механизмы. Деадаптация**

Адаптация – это динамический процесс, благодаря которому подвижные системы живых организмов, несмотря на изменчивость условий, поддерживают устойчивость, необходимую для существования развития и продолжения рода. Именно механизм адаптации, выработанный в результате длительной эволюции. Обеспечивает возможность существования организма в постоянно меняющихся условиях среды.

Значимое место в деятельности человека занимает социальная адаптация. Социальной адаптацией называется процесс эффективного взаимодействия личности с социальной средой.

Если ощущается наличие внешних и/или внутренних барьеров, адаптация осуществляется с помощью защитных механизмов:

- 1) отрицание – его суть в игнорировании травмирующей информации;
- 2) регрессия – возврат к более ранним инфантильным формам поведения («впадать в детство») или использование более простых и привычных стереотипных действий;
- 3) формирование реакции – замена неприемлемых импульсов, эмоциональных состояний на противоположные (агрессивность заменяется мягкостью);
- 4) вытеснение – неосознанное подавление отрицательного психического состояния путем устранения из сознания и перевода в бессознательное (человек как бы «забывает» плохое);
- 5) подавление – устранение болезненных событий на основе сознания (избегание отрицательной информации);
- 6) замещение – изменение объекта, вызвавшего отрицательное психическое состояние, либо замещение потребности (отец, получающий выговоры от начальника, вымещает злобу на ребенке или жене);
- 7) проекция – выделение и локализация в другом лице или объекте качеств, чувств, желаний, т.е. «внутренних объектов», которые субъект не признает или отрицает в себе. («В чужом глазу соринку увидишь, в своем – бревна не заметишь».);
- 8) идентификация – отождествление себя с реальным или вымышленным персонажем с целью приписывания себе желаемых качеств и свойств (фанатизм, поклонение кумиру и т.д.);
- 9) рационализация – преодоление отрицательных психических состояний за счет оправдания тех или иных поступков, интерпретация событий с целью снижения их травмирующего влияния на личность;
- 10) сублимация – преобразование энергии инстинктивных влечений (сексуальных, агрессивных) в социально-приемлемые способы деятельности (изобретательство, художественное творчество, профессиональная деятельность);
- 11) деадаптация – это процесс, результатом которого является нарушение взаимодействия со средой;
- 12) временная деадаптация связана с включением в новую ситуацию, к которой необходимо адаптироваться (прием на новую работу, перевод в другую школу и т.д.);
- 13) общая устойчивая деадаптация – состояние стабильной неприспособленности, активизирующей все защитные механизмы.

### **181. Социализация личности**

Социализация – это процесс, посредством которого индивидом усваиваются нормы его группы таким образом, что через формирование собственного «Я» проявляется уникальность данного индивида как личности, процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для его успешного функционирования в данном обществе.

Для успешной социализации, по Д.Смелзеру, необходимо действие трех факторов: ожидания, изменения поведения и стремления соответствовать этим ожиданиям. Процесс формирования личности, по его мнению, происходит по трем различным стадиям: 1) стадии подражания и копирования детьми поведения взрослых; 2) игровой стадии, когда дети осознают поведение как исполнение роли; 3) стадии групповых игр, на которой дети учатся понимать, чего от них ждет целая группа людей.

Процесс социализации продолжается в течение всей жизни человека. Р.Гарольд предложил теорию, в которой социализация взрослых рассматривается не как продолжение детской социализации, а как процесс, в котором изживаются психологические приметы детства: отказ от детских мифов (таких, например, как всемогущество авторитета или идея о том, что наши требования должны быть законом для окружающих).

Американский психолог и социолог Ч.Кули исследовал процесс постепенного понимания личностью отличия своего «Я» от других личностей. В результате многочисленных исследований он определил, что развитие концепции собственного «Я» происходит в ходе длительного, противоречивого и запутанного процесса и не может осуществляться без участия других личностей, т.е. без социального окружения. Каждый человек, по предположению Ч.Кули, строит свое «Я», основываясь на воспринятых им реакциях других людей, с которыми он вступает в контакт.

Например, девушке ее родители и знакомые говорят, что она хороша собой и прекрасно выглядит. Если эти утверждения повторяются достаточно часто, более или менее постоянно и разными людьми, то девушка, в конечном счете, ощущает себя хорошенькой и действует как красивое создание. Но даже хорошенькая девушка будет чувствовать себя гадким утенком, если с раннего возраста ее родители или знакомые будут разочаровывать ее и относиться к ней как к некрасивой (и т.п.).

«Социальное зеркало» постоянно действует, оно постоянно перед нами и так же постоянно изменяется. Эти изменения особенно видны, когда в детстве при оценке своих способностей человек ориентирован на мнение тех, с кем постоянно находится в личном контакте, а затем, подрастая, он уже ориентируется на мнение личностей, хорошо разбирающихся в предмете его способностей. Поэтому можно сказать, что при достижении зрелости личности уделяет наибольшее внимание созданию образа социального «Я» на основании оценок компетентных специалистов.

## **182. Иерархия потребностей (по А.Маслоу)**

Классификация человеческих потребностей по иерархически построенным группам, последовательность которых указывает на порядок появления потребностей в процессе индивидуального развития, а также на развитость в целом мотивационной сферы, была предложена американским психологом Абрахамом Маслоу (1908 – 1970). У человека, согласно его концепции, с рождения последовательно появляются и сопровождают его личностное взросление следующие семь классов потребностей:

- 1) потребности физиологические (органические);
- 2) потребности в безопасности;
- 3) потребности в принадлежности и любви;
- 4) потребности уважения (почитания);
- 5) познавательные потребности;
- 6) эстетические потребности;
- 7) потребности в самоактуализации.

Кроме мотивов, потребностей и целей, в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются также интересы, задачи, желания и намерения. Интересом называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью.

Интерес к себе может вызвать любое неожиданное событие, произвольно привлекшее к себе внимание, любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель.

Интересу соответствует особый вид деятельности, которая называется ориентировочно-исследовательской. Чем выше на эволюционной лестнице стоит организм, тем больше времени занимает у него данный вид деятельности и тем совершеннее ее методы и средства. Высший уровень развития такой деятельности, имеющийся только у человека, - научное и художественное творчество.

Задача как частный ситуационно-мотивационный фактор возникает тогда, когда в ходе выполнения действий направленного на достижение определенной цели, организм наталкивается на препятствие, которое необходимо преодолеть. Чтобы двигаться дальше. Одна и та же задача может возникать в процессе выполнения самых различных действий и поэтому так же неспецифична для потребностей, как и интерес.

Желания и намерения – это ситуационно возникающие и довольно часто сменяющие друг друга мотивационные субъективные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнения действия.

## **183. Деятельность, ее характеристики**

Деятельность можно определить как специфический вид активности человека. Направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей он выходит за пределы своей природной ограниченности, т.е. превосходит свои же генотипически обусловленные возможности. Вследствие продуктивной деятельности человек создал знаковые системы (речь, цифры и т.д.). орудия воздействия на себя и природу.

Деятельность человека имеет следующие основные характеристики: мотив, цель, предмет, структуру и средства. Мотивом деятельности называется то, что побуждает ее, ради чего она осуществляется. В качестве мотива обычно выступает конкретная потребность, которая в ходе и с помощью данной деятельности удовлетворяется.

Органические мотивы направлены на удовлетворение естественных потребностей организма (у человека – на создание условий, в наибольшей степени этому способствующих). Материальные мотивы побуждают человека к деятельности, направленной на создание предметов домашнего обихода, различных вещей и инструментов, непосредственно в виде продуктов, обслуживающих естественные потребности.

Социальные мотивы порождают различные виды деятельности, направленные на то, чтобы занять определенное место в обществе, получить признание и уважение со стороны окружающих людей. Духовные мотивы лежат в основе тех видов деятельности, которые связаны с самосовершенствованием человека.

В качестве цели деятельности выступает ее продукт. Он может представлять собой реальный физический предмет, создаваемый человеком, определенные знания, умения и навыки, приобретаемые в ходе деятельности, творческий результат (мысль, идея).

Предметом деятельности называется то, с чем оно непосредственно имеет дело.

Так, например, предметом познавательной деятельности является всякого рода информация, предметом учебной деятельности – знания, умения, навыки и т.д. Всякая деятельность имеет определенную структуру. В ней обычно выделяют реакции, действия и операции как основные составляющие деятельности. Операцией называют способ осуществления действия. В качестве средств осуществления деятельности для человека выступают те инструменты, которыми он пользуется, выполняя те или иные действия и операции.

Всякая человеческая деятельность имеет внешние и внутренние компоненты. К внутренним относятся анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а также психические процессы и состояния, включенные в регуляцию деятельности.

К внешним компонентам можно отнести разнообразные движения, связанные с практическим выполнением деятельности.

### **184. Виды деятельности**

Общение, игру, учение и труд следует рассматривать в качестве основных видов деятельности людей.

Общение – первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития человека, за ним следуют игра, учение и труд. Все эти виды деятельности носят развивающий характер, т.е. при включении и активном участии в них ребенка происходит его интеллектуальное и личностное развитие. Общение рассматривается как вид деятельности, направленной на обмен информацией между общающимися людьми. Общение может быть непосредственным и опосредованным, вербальным и невербальным. При непосредственном общении люди находятся в прямых контактах друг с другом, знают и видят друг друга, прямо обмениваются вербальной или невербальной информацией, не пользуясь для этого никакими вспомогательными средствами. При опосредованном общении прямых контактов между людьми нет. Они осуществляют обмен информацией или через других людей, или через средства записи и воспроизведения информации (книги, газеты, радио. Телевидение, телефон, факс, Интернет и т.п.).

Игра – это такой вид деятельности, результатом которого не становится производство какого-либо материального или идеального продукта (за исключением деловых и конструкторских игр). Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами. Индивидуальные игры представляют собой такой род деятельности, когда игрой занят один человек, групповые – включают несколько индивидов. Предметные игры связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов. Сюжетные игры разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях.

Ролевые игры допускают поведение человека, ограниченное определенной ролью, которую в игре он берет на себя. Наконец, игры с правилами регулируются определенной системой правил поведения их участников. Нередко в жизни встречаются смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами и т.п.

Тем не менее, игры имеют большое значение в жизни людей. Для детей игры имеют по преимуществу развивающее значение, а у взрослых служат средством коммуникации, зачастую имея релаксирующее (расслабляющее) значение. Учение выступает как вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков. Учение может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях.

Именно благодаря труду человек построил современное общество, создал предметы материальной и духовной культуры, преобразовал условия своей жизни таким образом, что открыл для себя перспективы дальнейшего, практически неограниченного развития.

### **185. Приемы деятельности**

Автоматизированные, сознательно, полусознательно и бессознательно контролируемые приемы деятельности называются соответственно умениями, навыками и привычками.

Умения – это элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций.

Навыки – это полностью автоматизированные, инстинкто-подобные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля. Если под действием понимать часть деятельности, имеющую четко поставленную сознательную цель, то навыком также можно назвать автоматизированный компонент действия.

При автоматизации действий и операций, их превращении в навыки в структуре деятельности происходит ряд преобразований. Во-первых, автоматизированные действия и операции сливаются в единый, целостно

протекающий акт, именуемый умением (например, сложная система движений человека, пишущего текст, выполняющего спортивные упражнения, проводящего хирургическую операцию, изготавливающего тонкую деталь предмета, читающего лекцию и т.д.), при этом лишние, ненужные движения исчезают, а количество ошибочных резко уменьшается. Во-вторых, контроль за действием или операцией при их автоматизации смещается в процессе на конечный результат, а внешний, сенсорный контроль замещается внутренним, проприоцептивным. Скорость выполнения действия и операции резко возрастает, достигая некоторого оптимума или максимума. Все это обычно происходит в результате упражнений и тренировки.

Одно из основных качеств, относящихся к умениям, заключается в том. Что человек в состоянии изменять структуру умений – навыков. Операций и действий, входящих в состав умений, последовательность их выполнения, сохраняя при этом неизменным конечный результат.

Умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления. Сознательный интеллектуальный контроль – это главное, что отличает умения от навыков.

Умения и навыки делятся на несколько типов: двигательные, познавательные. Теоретические и практические. Двигательные включают разнообразные движения, сложные и простые, составляющие внешние, моторные аспекты деятельности. Познавательные умения включают способности, связанные с поиском, восприятием, запоминанием и переработкой информации. Теоретические умения и навыки связаны с абстрактным интеллектом. Они выражаются в способности человека анализировать, обобщать материал, строить гипотезы, теории. Производить перевод информации из одной знаковой системы в другую. Практические навыки необходимы для выполнения конкретной деятельности.

Большое значение в формировании всех типов умений и навыков имеют упражнения. Упражнения необходимы как на этапе выработки умений и навыков, так и в процессе их сохранения. Без них умения и навыки обычно утрачиваются. Еще один прием деятельности – привычка – часть деятельности, которая человеком выполняется механически.

### **186. Общение, его структура**

Общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности.

В едином процессе общения обычно выделяют три стороны: 1) коммуникативную (передача информации); 2) интерактивную (взаимодействие); 3) перцептивную (взаимовосприятие).

Сама по себе информация, исходящая от коммуникатора (человека, доносящего ее), может быть двух типов: побудительной и констатирующей.

Побудительная информация выражается в приказе, совете, просьбе. Она рассчитана на то, чтобы стимулировать какое-то действие. Стимуляция, в свою очередь, может быть различной. Прежде всего это может быть активизация, т.е. побуждение к действию в заданном направлении. Также это может быть интердикция, т.е. побуждение, не допускающее, наоборот, определенных действий, запрет нежелательных видов деятельности. Наконец, это может быть дестабилизация – рассогласование или нарушение некоторых автономных форм поведения или деятельности.

Констатирующая информация выступает в форме сообщения, она имеет место в различных образовательных системах и не предполагает непосредственного изменения поведения, хотя косвенно способствует этому.

Передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе, соответственно им можно построить классификацию коммуникативных процессов. При грубом делении различают вербальную и невербальную коммуникации, использующие различные знаковые системы.

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, т.е. систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический. Речь является самым универсальным средством коммуникации.

Невербальная коммуникация включает следующие основные знаковые системы: 1) оптико-кинетическую; 2) пара- и экстралингвистическую; 3) организацию пространства и времени коммуникативного процесса; 4) визуальный контакт.

Совокупность этих средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентацию эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу. Рассмотрим некоторые системы невербальной коммуникации.

Оптико-кинетическая система знаков включает в себя жесты, мимику, пантомимику. В целом оптико-кинетическая система представляет как более или менее отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела. Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков представляют собой также «добавки» к вербальной коммуникации (темп, ритм речи и т.д.).

### **187. Функции общения**

Общение выполняет шесть функций.

Прагматическая функция общения отражает его потребностно- мотивационные причины и реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности. При этом само общение очень часто выступает самой важной потребностью.

Функция формирования и развития отражает способность общения оказывать воздействие на партнеров, развивая и совершенствуя их во всех отношениях. Общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности, а также формируется как личность. В общем виде общение можно определить как универсальную реальность, в которой зарождаются, существуют и проявляются в течение всей жизни психические процессы, состояния и поведение человека.

Функция подтверждения обеспечивает людям возможность познать, утвердить и подтвердить себя.

Функция объединения-разъединения людей, с одной стороны, посредством установления между ними контактов способствует передаче друг другу необходимых сведений и настраивает их на реализацию общих целей, намерений, задач, соединяя их тем самым в единое целое, а с другой стороны, она может способствовать дифференциации и изоляции личностей в результате общения.

Функция организации и поддержания межличностных отношений служит интересам налаживания и сохранения достаточно устойчивых и продуктивных связей, контактов и взаимоотношений между людьми в интересах их совместной деятельности.

Внутриличностная функция общения реализуется в общении человека с самим собой (через внутреннюю или внешнюю речь, достроенную по типу диалога). Такое общение может рассматриваться как универсальный способ мышления человека.

### **188. Общение как обмен информацией**

В ходе совместной деятельности люди обмениваются различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией.

Выявим специфику в самом процессе обмена информацией.

1) В этом случае мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом общения. Взаимное информирование их предполагает налаживание совместной деятельности и что на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера. Здесь особую роль играет значимость информации: информация не просто принята, но и понята, осмыслена. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельности, общение и познание.

2) При обмене информацией возникает психологическое воздействие одного коммуникатора на другого с целью изменения его поведения. Эффективность коммуникации и измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Это означает изменение самого типа отношений. Ничего похожего не происходит в «чисто» информационных процессах.

3) Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации, т.е. все должны говорить на одном языке. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга.

4) Информация всегда меняется в процессе коммуникации.

5) Могут возникать специфические коммуникативные барьеры, которые носят социальный или психологический характер. Ситуация может усложниться из-за того, что партнеры относятся к различным социальным, политическим, религиозным группам. Или вследствие индивидуальных психологических особенностей общающихся, при неприязни по отношению друг к другу, недоверии и т.п. Коммуникативные барьеры бывают:

- психологическими: интроверсия (замкнутость), неадекватная самооценка (например, чрезмерно завышенная);
- проблемы конкурентной ситуации: ролевые конфликты, межгрупповые, содержательно сложные моменты (просить об одолжении);
- социальные: отсутствует общественная лингвистическая система или по-разному интерпретируются события.

Распространение информации в обществе происходит через своеобразный фильтр «доверия» и «недоверия», который действует так, что абсолютно истинная информация может оказаться непринятой, а ложная – принятой. Существуют средства, помогающие принятию информации и ослабляющие действие фильтров. Совокупность этих средств называют фасцинацией. Эти средства создают некоторый дополнительный «фон», на котором основная информация выигрывает, т.к. фон преодолевает фильтр недоверия (музыкальное или цветное сопровождение речи).

Сама по себе информация, исходящая от коммуникатора, может быть либо побудительной, либо констатирующей. Побудительная информация выражается в приказе, совете, просьбе, стимулируя тем самым совершение определенного действия.

Стимуляция может быть различной: активация – побуждение к действию в заданном направлении; интердикция – побуждение, не допускающее, наоборот, определенных действий, запрет нежелательных видов деятельности; дестабилизация – рассогласование или нарушение некоторых автономных форм поведения или деятельности.

Констатирующая информация выступает в форме сообщения, она имеет место в различных образовательных системах и не предполагает непосредственного изменения поведения.

## 189. Общение и деятельность. Структура общения

Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека. Его образа жизни. В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент. В то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения. Но ни одна из точек зрения не отрицает главного – несомненной связи между деятельностью и общением, признает недопустимость их отрыва друг от друга при анализе. В равной степени важен анализ предмета общения и предмета деятельности. Включение общения в этот процесс позволяет осуществить «согласование» или «рассогласование» деятельности индивидуальных участников.

Структуру общения можно охарактеризовать путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона общения заключается в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Все эти термины условны. В общении выделяют три функции: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную. В реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от двух других. Все обозначенные здесь стороны общения выделяются в малых группах, т.е. в условиях непосредственного контакта между людьми.

## 190. Понятие и виды общения

Общение представляет собой процесс взаимодействия людей, в результате которого происходит обмен информацией. Содержание – это та информация, которая передается живыми существами при межличностных контактах. И человек, и животные могут передавать друг другу информацию о потребностях, об эмоциональных состояниях, сигналы об опасности.

У человека цели общения могут быть достаточно разнообразными: например, развитие, обучение и воспитание, установление деловых контактов и др. У животных цели общения, как правило, ограничены удовлетворением биологических потребностей, у человека – это еще и удовлетворение культурных, эстетических, социальных, познавательных и других потребностей.

Средства общения – способы, посредством которых передается, перерабатывается и расшифровывается передаваемая информация. Р.С.Немов находит четыре вида классификации видов общения по различным основаниям.

По содержанию:

- 1) материальное, когда в процессе общения обмениваются продуктами и предметами деятельности, служащими для удовлетворения насущных потребностей;
- 2) кондиционное – общение, в ходе которого происходит определенное влияние на самочувствие друг друга, т.е. общение, рассчитанное на приведение друг друга в определенное физическое или психическое состояние;
- 3) мотивационное – в процессе общения передаются установки, побуждения, которые готовят к выполнению определенных действий;
- 4) когнитивное – передача знаний друг другу;
- 5) деятельное – передача другому умений, навыков, обмен действиями и операциями.

По целям:

- 1) биологическое – общение, благодаря которому сохраняется, развивается и поддерживается функционирование организма, удовлетворяются органические потребности;
- 2) социальное – общение, предполагающее установление и развитие межличностных контактов, личностного роста.

Эта классификация может быть расширена до бесконечности, так как можно выдвинуть бесчисленное количество частных целей общения в зависимости от потребностей человека.

По средствам:

- 1) непосредственное (путем использования данных природой органов – руки, ноги, голосовые связки и т.д.) и опосредованное (с применением специальных средств, предназначенных для передачи информации, – телефон, СМИ и т.п.);
- 2) вербальное (с помощью языка, речи) и невербальное (путем использования неязыковых средств – мимики, жестов, пантомимики, прикосновений и т.п.);

В зависимости от мотивов общения:

- 1) деловое – возникает по ходу выполнения какой-либо совместной деятельности и призвано повысить эффективность этой деятельности;
- 2) личностное – передача информации о внутриличностных проблемах: о мотивах и интересах человека, о поиске смысла жизни, о разрешении внутриличностных конфликтов и т.п.

## 191. Развитие общения

Процесс общения развивается как в фило-, так и в онтогенезе. В процессе филогенеза меняется содержание общения. Это изменение проявляется в следующем:

1) насыщение новой информацией: биологическое внутреннее состояние организма + информации о важных свойствах окружающего мира + знания о мире. Первые два этапа общения для человека и животных, третья ступень присуща только человеку;

2) появление новых потребностей приводит к обогащению целей общения;

3) развитие средств общения происходит по нескольким направлениям:

- развитие органов, приспособленных для коммуникации, например, рук;
- появление возможности экспрессивных движений (мимика, пантомимика);
- изобретение и начало использования знаковых форм;
- появление, совершенствование технических средств.

В онтогенезе общение развивается следующим образом (по Р.С.Немову):

1) от рождения до 2-3 месяцев – контактное, биологическое по содержанию общение, направленное на удовлетворение органических потребностей младенца. Основное средство – элементарная жестикуляция и мимика;

2) от 2-3 месяцев до 8-10 месяцев – этап начального познания, начало деятельности органов чувств, появление потребности в новых ощущениях;

3) от 8-10 месяцев до 1,5 лет – общение становится скоординированным, невербальным – вербальным, основная цель – удовлетворение познавательной потребности; к концу периода начинает активно использоваться язык как средство общения;

4) от 1,5 до 3 лет – появляется деловое и игровое общение, что обусловлено развитием предметной деятельности и игры. Здесь начало разделения делового и личного общения;

5) от 3 до 6-7 лет – способность к произвольному выбору того или иного вида общения в зависимости от природных данных или наиболее освоенного способа; развитие сюжетно-ролевого общения;

6) школьный возраст – ускоренный интеллектуальный и личностный рост ребенка приводит к большому разнообразию содержания общения, дифференциации целей и совершенствованию средств; наблюдается четкое разделение делового и личного общения.

Таким образом, психологически развитого человека отличает выраженная потребность в общении с различными людьми, богатство содержания, многообразие целей и широкий спектр средств общения.

## 192. Техника и приемы общения

Техника общения – это те способы, к которым прибегает человек, чтобы подготовиться к общению, и его поведение в ходе общения. Приемы общения – наиболее предпочтительные средства, выбираемые для процесса общения. Психология жестов. Передаваемая словесно информация может быть воспринята неверно, если она сопровождается несоответствующими жестами. Знание психологии жестов поможет изменить свое поведение, вовремя закончить переговоры и т.д., если что-то идет не так, как хотелось бы.

Жесты открытости:

- раскрытые руки (руки ладонями вверх);
- расстегивание пиджака.

Жесты защиты:

- руки, скрещенные на груди; скрещенные ноги (или нога на ногу в позиции сидя);
- руки, зажатые в кулак;

Раздумье и критическая оценка:

- палец вдоль щеки;
- наклоненная голова (поза внимательного слушания);
- почесывание подбородка («хорошо, давайте подумаем»);
- жесты с очками, к жесту прибегают также, если требуется время обдумывание, при этом в рот берется дужка очков, говорить при этом сложно, так что остается внимательно слушать, обдумывая ответ;

- хождение по комнате;

- пощипывание переносицы.

Подозрение и скрытость:

- взгляд в сторону («что ты имеешь в виду?»);
- защита рта рукой: во время речи – лживость; во время слушания – чувствует, что собеседник лжет;
- прикосновение к носу – вариант 2 в замаскированной форме;
- потирание века;
- почесывание или потирание уха.

Предостережение – нельзя возводить рассмотренные жесты в абсолют.

Отношение к беседе:

1) ноги (или все тело) обращены к выходу – свидетельство о том, что человек хочет закончить встречу, поэтому следует либо закончить разговор, либо перевести его в более интересное русло;

2) подпирание ладонью щеки и подбородка – свидетельство скуки, иногда путают с жестом внимательного слушания, но в этом случае указательный палец направлен вертикально к виску.

Территориальные права:

1) интимная зона (от 15 до 46 см) – это психологическая собственность человека, право нарушить эту зону имеет только очень близкий человек, при вторжении чужого, например, при давке в общественном транспорте, человек испытывает раздражение и дискомфорт;

2) личная зона (от 46 см, до 1,2 м) – расстояния для вечеринок и официальных встреч;



3) социальная зона (от 1,2 до 3,6 м) – зона для общения с посторонними людьми, например, на таком расстоянии следует находиться хозяину квартиры и, например, вызванному монтеру, чтобы не вызывать раздражения друг у друга;

4) общественная зона (более 3,6 м) – расстояние для общения с большой аудиторией.

### 193. Коммуникативные стили и виды общения

Обычно в научной литературе выделяют 10 стилей взаимодействия с другими людьми в процессе общения:

- 1) доминантный (стратегия, направления на снижение роли других в коммуникации);
- 2) драматический (преувеличение и эмоциональная окраска содержания сообщения);
- 3) спорный (агрессивный или доказывающий);
- 4) успокаивающий (расслабляющая манера общения, имеющая целью снижение тревожности собеседника);
- 5) впечатляющий (стратегия, ориентированная на то, чтобы произвести впечатление);
- 6) точный (нацеленный на точность и аккуратность сообщения);
- 7) внимательный (выказывание интереса к тому, что говорят другие);
- 8) воодушевленный (частое использование невербального поведения – контакт глаз);
- 9) жестикуляция, движение тела и т.д.);
- 10) дружеский (тенденция открытого поощрения других и заинтересованность в их вкладе в общение);
- 11) открытый (представляющий стремление безбоязненно выражать свое мнение, чувства, эмоции, аспекты личностного «Я»).

Виды общения:

1) Коммуникация массовая – совокупность открытых, упорядоченных процессов передачи социально значимой информации, поддающихся целенаправленному регулированию и использующихся правящей элитой для утверждения определенных духовных ценностей данного общества и оказания идеологического, политического, экономического или организационного воздействия на оценки, мнения и поведение людей.

Коммуникация массовая характеризуется рассредоточенностью аудитории, наличием широкомасштабных коммуникативных процессов, осуществляющихся с помощью технических средств, передачей информации одновременно по различным каналам (книгопечатание, издание газет и журналов, радио- и телетрансляции, Интернет), принципиальной доступностью информации всем желающим.

2) Коммуникация межгрупповая – взаимодействие людей, полностью детерминированное их принадлежностью к различным группам или категориям населения и не зависящее от их межличностных связей и индивидуальных предпочтений.

3) Коммуникация межнациональная – подразумевает передачу информации, сообщений, сведений между представителями разных национальных общностей, имеющих как двусторонний, так и односторонний характер. Этот вид коммуникации предполагает процесс передачи информации посредством речи, языка или печатных, звуковых знаковых и иных систем.

4) Коммуникация национальная – система внутринациональных, внутринациональных связей и контактов. Данная коммуникация формировалась по мере становления и развития самобытной национальной культуры, языка, психологии и традиций этнической общности.

### 194. Коммуникативная сторона общения

Коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию. Если не достигается взаимопонимание, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе общения, необходимо иметь сведения о том, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме.

Адекватность восприятия информации во многом зависит от наличия или отсутствия в процессе общения коммуникативных барьеров. Коммуникативные барьеры – это психологическое препятствие на пути передачи адекватной информации между партнерами по общению. Существует множество классификаций таких барьеров.

1. Информационно-дефицитный. Например, механический обрыв информации и отсюда ее искажение; неясность передаваемой информации, в силу чего искажается изложенная и переданная мысль.

2. Замещающе-искажающий. Например, принимающие ясно слышат передаваемые слова, но придают им иное значение (проблема состоит в том, что передатчик может даже не обнаружить, что его сигнал вызвал неверную реакцию).

3. Эмоциональный. Когда люди, получив какую-либо информацию, более заняты своими чувствами, предположениями, чем реальными фактами. Слова обладают сильным эмоциональным зарядом, причем не столько сами слова (символы), сколько ассоциации, которые они порождают в человеке. Слова имеют первичное (буквальное) значение и вторичное (эмоциональное).

4. Фонетический. Может иметь место, когда участники общения говорят на различных языках и диалектах, имеют существенные дефекты речи и дикции, искаженный грамматический строй речи. Барьер фонетического непонимания порождает также невыразительная быстрая речь, речь-скороговорка и речь с большим количеством звуков-паразитов.

5. Семантический. Связан, в первую очередь, с различиями в системах значений (тезаурусах) участников общения. Это, прежде всего, проблема жаргонов и сленгов.

6. Стилистический. Появляется при несоответствии стили речи коммуникатора и ситуации общения или стили речи и актуального психологического состояния реципиента и др. Так, партнер по общению может не принять критическое замечание, так как оно будет высказано в несоответствующей ситуации панибратской манере, или дети не воспримут интересный рассказ из-за сухой, эмоционально не насыщенной или наукообразной речи взрослого.

7. Логический. Возникает в тех случаях, когда логика рассуждения, предлагаемая коммуникатором, либо слишком сложна для восприятия реципиента, либо кажется ему неверной, противоречит присущей ему манере доказательства. В психологическом плане можно говорить о существовании множества логик и логических систем доказательств. Для одних людей логично и доказательно то, что не противоречит разуму, для других то, что соответствует долгу и морали. Можно говорить о существовании «женской» и «мужской» психологической логики, о «детской» логике и т.д.

8. Барьер социально-культурных различий. Могут быть социальные, политические, религиозные и профессиональные различия, которые приводят к различной интерпретации тех или иных понятий, употребляемых в процессе коммуникации. В качестве барьера может выступать и само восприятие партнера по общению как лица определенной профессии, определенной национальности, пола и возраста.

Существует множество приемов повышения эффективности общения, преодоления коммуникативных барьеров.

Причинами плохой коммуникации так же могут быть:

- стереотипы – упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуаций, в результате чего нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем;
- предвзятые представления – склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно («Мы верим тому, чему хотим верить»). Мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное;
- плохие отношения между людьми – если отношение человека враждебное, то трудно его убедить в справедливости вашего взгляда;
- отсутствие внимания и интереса собеседника – интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя: с помощью этой информации можно получить желаемое или предупредить нежелательное развитие событий;
- пренебрежение фактами – привычка делать выводы заключения при отсутствии достаточного числа фактов;
- ошибки в построении высказываний – неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность...
- неверный выбор стратегии и тактики общения.

## **195. Перцептивная сторона общения**

Перцепция – это процесс и результат восприятия человеком явлений окружающего мира и самого себя. Сущность перцептивной стороны общения заключается в образном восприятии человеком себя, других людей и социальных явлений окружающего мира.

Процесс восприятия имеет две стороны: субъективную (субъект восприятия – человек, который воспринимает) и объективную (объект восприятия – человек, которого воспринимают).

При взаимодействии и общении социальная перцепция является взаимной, то есть люди воспринимают, интерпретируют и оценивают друг друга. Но интерпретация другого человека или группы всегда зависит от предшествующего социального опыта воспринимающего, от поведения объекта восприятия в данный момент, от системы ценностных ориентаций воспринимающего и от многих факторов как субъективного, так и объективного порядка.

Механизмы социальной перцепции – способы, посредством которых люди интерпретируют, понимают и оценивают другого человека.

1. Эмпатия – это эмоциональное сопереживание другому человеку. Через эмоциональный отклик люди познают внутреннее состояние других.

2. Аттракция – форма познания другого человека, основания на формировании устойчивого позитивного чувства к нему.

3. Каузальная атрибуция – приписывание человеку причин поведения, механизм интерпретации поступков и чувств другого человека. У каждого человека возникают свои предположения о том, почему воспринимаемый индивид ведет себя определенным образом. Приписывая другому те или иные причины поведения, наблюдатель делает это либо на основе сходства его поведения с каким-либо знакомым ему лицом или известным образом человека, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в подобной ситуации.

4. Идентификация – это социально-психологический процесс познания личностью или группой других людей в ходе непосредственных или опосредованных контактов с ними, при котором осуществляется сравнение или сопоставление внутренних состояний или положения партнеров, а также образцов для подражания со своими психологическими и другими характеристиками.

5. Рефлексия – это механизм самопознания в процессе взаимодействия, в основе которого лежит способность человека представлять себе то, как он воспринимается партнером по общению. Это не просто знание или понимание партнера. А знание того, как партнер понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отношений друг с другом.

Имидж. Воспринимаемый и передаваемый образ человека принято называть имиджем. Имидж возникает тогда, когда наблюдатель получает относительно устойчивое впечатление о другом человеке, его поведении, внешнем виде, высказываниях и т.п.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории, и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

4. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

5. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

## **196. Интерактивная сторона общения**

Интерактивная сторона общения – условный термин, обозначающий характеристику компонентов общения, связанных со взаимодействием людей, непосредственной организацией их совместной деятельности. Здесь общение и выступает как межличностное взаимодействие т.е. совокупность связей и взаимовлияний людей, складывающихся в их совместной деятельности. Межличностное взаимодействие представляет собой последовательность развернутых во времени реакций людей на действия друг друга: поступок индивида «А», изменяющий поведение индивида «В», вызывает со стороны последнего ответные реакции, которые, в свою очередь, воздействуют на поведение «А».

Совместная деятельность и общение протекают в условиях социального контроля на основе социальных норм, принятых в обществе образцов поведения, регламентирующих взаимодействие и взаимоотношения людей и образующих специфическую систему. Их нарушение включает механизмы социального контроля, обеспечивающего коррекцию поведения, отклоняющегося от нормы.

О существовании и принятии норм поведения свидетельствует однозначное реагирование окружающих на поступок кого-либо, отличающийся от поведения всех остальных. Диапазон социальных норм чрезвычайно широк: от образцов поведения, отвечающего требованиям трудовой дисциплины, воинского долга, патриотизма, до элементарных правил вежливости (соблюдение этикета).

Обращение людей к социальным нормам делает их ответственными за свое поведение, позволяет регулировать действия и поступки, оценивая их как соответствующие или не соответствующие этим нормам. Ориентируясь на нормы, человек соотносит формы своего поведения с эталонами, отбирает нужные и таким образом регулирует свои отношения с другими людьми.

Социальный контроль в процессах взаимодействия осуществляется в соответствии с репертуаром ролей, «исполняемых» общающимися людьми. В психологии под ролью понимается нормально одобряемый образец поведения, ожидаемый окружающими от каждого, кто занимает данную социальную позицию (по должности, возрастным или половым характеристикам и т.п.).

Один и тот же человек играет различные роли. Множественность ролевых позиций нередко порождает их столкновение – ролевые конфликты. Взаимодействие людей, исполняющих различные роли, регулируется ролевыми ожиданиями.

Хочет или не хочет человек, но окружающие ожидают от него поведения соответствующего определенному образцу (судья должен быть беспристрастным, мать – заботливой, стюардесса – приветливой, бабушка – мудрым и т.д.). «Исполнение» роли подвержено социальному контролю и обязательно получает общественную оценку, а сколько-нибудь значительное отклонение от образца осуждается.

Итак, исходным условием успешности общения является соответствие поведения взаимодействующих людей ожиданиям друг друга. Нельзя представлять себе общение всегда и при всех обстоятельствах гладко протекающим и лишенным внутренних противоречий. В некоторых ситуациях возникает межличностный конфликт.

## **197. Межличностная перцепция**

Как уже было сказано, взаимодействие невозможно без взаимопонимания. При этом очень важно, как воспринимается партнер по общению, иными словами, восприятие одним человеком другого. Этот процесс выступает как обязательная составная часть общения и условно может быть назван перцептивной стороной общения. Здесь речь идет об особенностях межличностной перцепции, т.е. о восприятии человека человеком. Отметим сразу, что термин «восприятие» здесь употреблен не в общепсихологическом понимании. На самом деле речь идет не столько о восприятии, сколько о познании другого человека. Поскольку человек выступает в общении всегда как личность, постольку он всегда и воспринимается другим человеком как личность. На основе внешней стороны поведения мы, по словам С.Л.Рубинштейна, как бы «читаем» другого человека,

расшифровываем значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в общении.

В ходе познания другого человека одновременно осуществляются и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять строй его поступков, и основанная на этом стратегия изменения его поведения, и построение стратегии своего собственного поведения. Таким образом, имеются в виду специфически черты восприятия социальных объектов, к которым относятся: восприятие не только физических характеристик объекта, но и поведенческих его характеристик, т.е. формирование представления о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках и т.д. Кроме того, в содержание этого же понятия включается формирование представления о тех отношениях, которые связывают объект и субъект восприятия. Однако в эти процессы включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому.

В обыденной жизни люди сплошь и рядом не знают действительных причин поведения другого человека или знают их поверхностно. Тогда в условиях дефицита информации они начинают приписывать друг другу причины поведения либо на основе сходства поведения воспринимаемого лица с каким-то другим образцом («он поступает точно так же, как мой отец»), либо на основе анализа собственных мотивов («он догадывается, что мне от него что-то нужно, и поэтому нервничает»).

### **198. Межличностная аттракция. Симпатия, дружба, любовь**

Особый круг проблем межличностного восприятия возникает в связи с включением в этот процесс специфических эмоциональных регуляторов. Люди не просто воспринимают друг друга, но формируют по отношению друг к другу определенные отношения.

На основе сделанных оценок рождается разнообразная гамма чувств – от неприятия того или иного человека до симпатии, даже любви к нему. Область исследований, связанных с выявлением механизмов образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку, получила название исследования аттракции. Аттракция – это и процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, и продукт этого процесса, т.е. некоторое качество отношений.

Аттракцию можно рассматривать как особый вид социальной установки на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент, когда этот «другой» оценивается преимущественно в категориях, свойственных аффективным оценкам. Эмпирические (в том числе экспериментальные) исследования главным образом и посвящены выяснению тех факторов, которые приводят к появлению положительных эмоциональных отношений между людьми.

Изучается, в частности, вопрос о роли сходства характеристик субъекта и объекта восприятия в процессе формирования аттракции, о роли «экологических» характеристик процесса общения (близость партнеров по общению, частота встреч и т.п.).

Во многих работах выявлялась связь между аттракцией и особым типом взаимодействия, складывающимся между партнерами, например, в условиях «помогающего» поведения. Если весь процесс межличностной перцепции не может быть рассмотрен вне возникающего при этом определенного отношения, то процесс аттракции есть как раз возникновение положительного эмоционального отношения при восприятии другого человека. Выделены различные уровни аттракции, среди которых симпатия, дружба и любовь.

Симпатия – общая положительная оценка человека, расположение к нему. При определенном развитии жизненного сценария симпатия может привести к дружбе и даже к любви, а может так и остаться на уровне доброжелательного отношения.

Дружба – это устойчивая индивидуально-избирательная система взаимоотношений и взаимодействий. Основу дружбы составляет взаимная симпатия. Друзья могут общаться почти без слов, с помощью мимики, жестов, пантомимики, модуляций голоса и т.п. Люди, связанные давней дружбой. Могут точно предсказывать реакции и поведение друг друга в различных жизненных ситуациях.

Любовь – это высшая степень эмоционально положительного отношения. Виды любви: 1) братская любовь; 2) материнская любовь; 3) эротическая любовь; 4) любовь человека к себе; 5) любовь к Богу; 6) фанатичная любовь.

### **199. Знаки внимания**

Знаки внимания – это обращенные к собеседнику высказывания или действия, цель которых – поддержать человека, улучшить его самочувствие.

Комплимент – это словесный знак внимания, который не учитывает конкретной ситуации общения. Например, делая сотруднице комплимент о ее внешнем виде, не обращает внимание на то, что она очень расстроена.

Похвала – знак внимания, содержащий оценку, сравнение с другими, причем в пользу того, к кому обращена похвала. «Вы лучше кого-то» подразумевает, что «кто-то хуже вас». Взрослые, считая, что ребенка надо чаще хвалить, и постоянно сравнивая его результаты с результатами других детей, могут сформировать зависимость от одобрения. Не получая этого одобрения во взрослой жизни, человек начинает испытывать дискомфорт.

Поддержка – оказание человеку знака внимания тогда, когда ему это не обходимо, и относительно того, в чем в данный момент имеются затруднения.

Когда человеку оказывается поддержка, то обращаются к его личности вне зависимости от его успехов и неудач, ошибок и достижений.

Техники слушания.

Важнейшее условие продуктивного общения – это умение слушать. Умение слушать не означает простого молчания, это активный и достаточно сложный процесс, призванный повысить эффективность общения. Можно выделить следующие виды слушания: активное, пассивное, эмпатическое.

Активное слушание предполагает уточняющие вопросы, парафраз по типу: «Правильно ли я вас понял, что...», причем следует обязательно дожидаться ответа

Эта техника активно применяется в том случае, если собеседники обмениваются информацией.

В тех ситуациях, когда собеседник находится в состоянии эмоционального стресса, сильного эмоционального возбуждения, эффективно пассивное слушание. Активное слушание бесполезно, так как человек не очень хорошо понимает свои действия и не контролирует эмоции. Сочувствующий собеседник дает возможность высказаться, демонстрируя свою готовность к поддержке. Следует не просто молчать, а показывать свою заинтересованность с помощью таких слов: «угу», «да-да», «конечно же» и т.п.

Задача слушающего – поддерживать разговор до тех пор, пока собеседник не выговорится, поэтому можно использовать уточняющие вопросы: «А ты что?», «А ты как ответил?» и т.п.

В случаях, когда в процессе общения решаются проблемы, значимые для личности, эффективно применение эмпатического слушания.

Эту технику следует использовать тогда, когда человек сам готов с вами поделиться своими проблемами. Эмпатическое слушание предполагает, что отражаются чувства собеседника, его переживания, не допускаются замечания, интерпретирующие его мотивы («так это у тебя потому, что...»).

## 200. Группа, классификация групп

Группа – это ограниченная в размерах общность, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков (характера выполняемой деятельности, этнической, социальной или классовой принадлежности, структуры, композиции, уровня развития и т.д.). Наиболее распространено деление групп по размеру – на большие и малые группы.

Большие группы могут быть условными и включать в себя субъектов, которые не имеют прямых и косвенных объективных взаимоотношений друг с другом, могут даже никогда не видеть друг друга, но в связи с тем признаком, на основе которого они были выделены в подобную группу, имеют общие социальные и психологические характеристики (национальные, возрастные, половые и т.д.).

Под малой группой понимается немногочисленная по составу группы, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов. Группы также бывают условными и реальными.

Реальные группы делят на малые и большие, официальные и неофициальные, устойчивые и ситуативные, организованные и стихийные, контактные и неконтактные.

Иногда состав микрогруппы и соответственно структура отношений в ней носят более сложный характер. Например, в старших классах школы нередко можно встретить объединения подростков, включающие по 4-5 человек, имеющих близкие дружеские связи. Внимательное изучение микрогруппы может дать очень много полезной информации для понимания более сложной системы взаимоотношений, имеющихся в малой группе или коллективе.

Разнообразна структура больших групп, в которые входят малые, к ним можно отнести:

- социальные классы (крестьяне, рабочие, богемы и т.д.);
- различные этнические группы (азиаты, европейцы и т.д.);
- профессиональные группы (учителя, менеджеры, врачи и т.д.);
- возрастные группы (молодежь, дети, пожилые люди и др.).

Выделяют 10 общих качеств групп:

1) Интегативность – мета единства, слитности, общность членов группы друг с другом (отсутствие интегативности – разобщенность, дезинтеграция).

2) Референтность – степень принятия членами группы групповых эталонов.

3) Лидерство – степень ведущего влияния тех или иных членов группы на группу в целом в направлении решения групповых задач.

4) Интрагрупповая активность – мера активности личностей, образующих группу.

5) Интергрупповая активность – степень влияния данной группы на другие группы.

6) Направленность группы – социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и норм.

7) Организованность – реальная способность группы к самоуправлению.

8) Эмоциональность – межличностные связи эмоционального характера; преобладающий эмоциональный настрой группы.

9) Интеллектуальная коммуникативность – характер межличностного восприятия и установления взаимопонимания, общего языка.

10) Волевая коммуникативность – способность группы противостоять трудностям, ее надежность в экстремальных ситуациях.

## 201. Понятие малой группы

Малая группа – это немногочисленная по составу группа (от 2-х человек), члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственной деятельности и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов (Андреева, 2004).

Среди основных признаков малой группы можно назвать следующие:

- размер – число членов группы;
- психологический климат группы – нравственно-эмоциональная окраска взаимоотношений в группе;
- композиция – характеристика входящих в группу членов (численность, половой и возрастной состав, национальность, социальное положение членов группы), т.е. индивидуальный состав группы;
- структура групп – те функции, которые выполняют члены группы, а также состояние формальных и неформальных взаимоотношений в группе;
- групповые процессы – показатели актуальных социальных отношений, существующих в группе (лидерство – руководство, стадии развития группы, групповое давление и т.д.);
- групповые нормы – правила поведения, которых придерживаются члены группы.

Перечисленные выше характеристики малой группы являются основаниями, согласно которым классифицируют и изучают малые группы в социальной психологии.

Проблема классификации социальных групп различными исследователями понимается по-разному. Рассмотрим классификацию, предложенную Г.М.Андреевой.

Условные группы – группы, которые объединяют людей, не являющиеся членами ни одной малой группы.

Реальные группы – действительно существующие объединения людей, которые в полном объеме соответствуют всем параметрам малой группы. Психологи часто в исследовательских целях имеют дело с реальной лабораторной группой, которая создается экспериментатором с целью сопровождения какого-либо научного исследования, проверки выдвинутой гипотезы. Эта группа существует только в период проведения эксперимента, после чего распадается.

Реальные естественные группы складываются независимо от желания экспериментатора, а возникают и существуют, исходя из потребностей общества или включенных в эти группы людей.

Формальные группы – существующие в рамках признаваемых официально организаций. Цели, которым следуют члены этой группы, задаются на основании задач вышестоящей организацией, в которую включена данная группа.

Неофициальные группы возникают и существуют вне пределов официальных организаций. Цели, которые преследуют члены таких групп – это личные интересы и привязанности, как совпадающие, так и отличающиеся от целей официальных организаций.

Референтной является любая реальная или условная группа, являющаяся для человека особо значимой, к которой он себя добровольно причисляет или членом которой хочет стать. Цели такой группы, групповые нормы и ценности, формы поведения, высказываемые мысли представляют для человека особую ценность, которым он хочет и старается следовать в жизни.

Нереферентная группа не представляет для человека никакой ценности, несмотря на то, что он является ее членом.

Слаборазвитые группы отличает отсутствие прочной психологической общности, взаимоотношения не стабильны, нет четкого распределения обязанностей, признанных лидеров.

## 202. Структура малых групп

Если в качестве основы для рассмотрения исходить их положения индивида в группе, то можно выделить следующие показатели:

- позиция – официальное положение человека;
- статус – место, реально занимаемое индивидом в системе внутригрупповых отношений, степень действительного авторитета;
- внутренняя установка – это субъективное понимание человеком своего положения в группе;
- роль – заданный социальными нормами образец поведения, ожидаемый и одобряемый группой;
- конформность – это приспособленчество, сознательное нежелание человека идти против мнения большинства в группе, чтобы не создавать себе проблем в общении.

Типы и варианты внутригрупповых структур коммуникаций:

- фронтальная – члены группы находятся рядом друг с другом и могут наблюдать друг за другом, даже не вступая в прямые контакты (класс на уроке, студенческая группа на лекции и т.п.);
- радиальная – члены группы не имеют возможности непосредственно контактировать друг с другом, а общаются через центральное лицо;
- иерархическая – предполагает наличие как минимум двух (может и больше) уровней соподчинения, при этом часть группы может зрительно контактировать, а часть не имеет такой возможности;
- цепная – каждый член группы (исключение составляю двое крайних участников) взаимодействует с двумя соседями;
- круговая – возможности всех членов группы равны, каждый может непосредственно наблюдать за реакцией другого;

- полная – для свободного межличностного общения не возникает никаких препятствий.

Групповые ценности – то, что наиболее важно и значимо для данной группы; групповые нормы – правила поведения, которым следуют члены группы (первого уровня – нарушения недопустимы ни при каких условиях; второго уровня – допускаются некоторые отклонения; низкого уровня – соблюдение не обязательно).

Исследователи выделяют следующие функции групповых норм: 1) регулятивная; 2) оценочная; 3) стабилизирующая; 4) санкционирующая.

Управление группой может осуществляться и на официальном уровне – руководителем, и на неофициальном – лидером.

В процессе управления группой как руководитель, так и лидер могут использовать различные средства психологического воздействия, которые в совокупности определяют стиль лидерства (руководства).

Классически выделяют три стиля: авторитарный, демократический и либеральный.

Успех деятельности группы определяет и стиль лидерства. Для групп со средним уровнем развития лучшие результаты дают гибкий стиль, сочетающий элементы директивности, демократичности, либеральности (так называемый, «ситуативный стиль руководства»). В слаборазвитых группах наиболее эффективен директивный стиль с элементами демократичности.

### 203. Понятие коллектива

Коллектив представляет группу лиц, объединенных для совместной деятельности, важной и необходимой для значительного числа людей, не только членов этого коллектива.

Взаимоотношения характеризуются доверительностью, открытостью, взаимным уважением и т.п.

Р.С.Немов указывает на следующие требования, предъявляемые к коллективу:

- успешно справляться с возложенными на него задачами (эффективность в отношении основной для него деятельности);

- иметь высокую мораль;

- отличаться хорошими человеческими отношениями;

- создавать для каждого своего члена возможность развития как личности;

- быть способным к творчеству;

- иметь сложившуюся дифференцированную систему различных деловых и личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе.

О наличии коллективистских отношений в группе свидетельствуют следующие критерии:

- нравственность – взаимоотношения строятся на нормах и ценностях общечеловеческой морали;

- ответственность – каждый член коллектива берет на себя обязательство за судьбу каждого человека вне зависимости от принадлежности к данному коллективу, при этом требовательно относится к себе, своим словам и обязанностям, адекватно оценивает собственные достижения, дисциплинирован;

- открытость проявляется в умении строить хорошие отношения не только с членами своего коллектива, но и других групп и коллективов, при необходимости оказывать посильную помощь;

- коллективизм – забота о членах коллектива, противодействие явлениям, способным разрушить коллектив;

- контактность – доверительные взаимоотношения между членами коллектива;

- организованность – взаимозаменяемость, бесконфликтное распределение обязанностей, быстрое устранение недостатков в работе;

- информированность – четкое понимание целей, задач, конечных и промежуточных, совместной деятельности;

- эффективность – качественное своевременное решение стоящих перед коллективом задач.

Продвигаясь по пути своего становления, группа, как правило, движется не по восходящей прямой, а по синусоидальной линии, испытывая то взлеты, то падения. А.Г.Кирпичник выявил следующую зависимость: важная группа на пути своего развития как коллектива обязательно приходит через период временного спада.

На начальном этапе наблюдается, как правило, подъем, энтузиазм, сменяющийся затем более или менее заметным спадом. При условии сохранения себя как группы опять следует подъем, хотя и не на ту высоту, на которой группа находилась первоначально.

Временный психологический спад – это следствие перестройки межличностных отношений внутри группы. Первоначально она строится на эмоциональной основе, затем приобретают значение и деловые качества членов группы, которые не могут быть одинаковыми у всех. Все это неизбежно приводит к трениям во взаимоотношениях.

В случае успешного преодоления этих трений группа выходит на более высокий уровень своего развития.

### 204. Межличностные отношения в группах

Официальные отношения – отношения, которые регулируются должностными обязанностями, закрепленными законодательно.

Неофициальные – в основе лежат личные симпатии и антипатии людей, не имеющие какой бы то ни было юридической основы и твердо установленных норм.

Деловые – возникают между людьми по поводу выполнения совместной деятельности.

Личные – отношения, складывающиеся между людьми вне зависимости от совместно выполняемой деятельности.

Рациональные – в основе лежат объективные качества человека, которые признаются большинством окружающих людей.

Эмоциональные – в оценке человека исходят из субъективного мнения о нем, что далеко не всегда соответствует истинному положению.

Существуют различные пути повышения эффективности групповой деятельности.

Величина группы неоднозначно влияет на эффективность выполняемой групповой деятельности.

Следствием изменения количества членов группы, как в ту, так и в другую сторону могут быть как положительные, так и отрицательные явления.

К числу положительных явлений, связанных с увеличением числа членов группы, относится более легкое распределение обязанностей, проявление большего количества ярких индивидуальностей, возможность выполнения большего количества работ за меньшее время, большее число людей участвует в выработке решения, что делает это решение оптимальным.

Отрицательные явления: возможно снижение сплоченности, возрастает вероятность распада на группировки, возникают сложности в управлении, увеличивается разброс мнений, происходит снижение личной ответственности каждого за происходящее. Также неоднородно на эффективность деятельности и влияние композиции.

Высокоразвитые группы, имеющие разнородный состав членов, лучше, чем однородные, могут справиться с решением сложных задач.

В подобных ситуациях в слабо развитых неоднородных группах целесообразно делить людей на рабочие подгруппы в соответствии с психологической совместимостью. Если же группа работает в условиях временного дефицита, а задание относительно просто, то деятельность однородной группы будет более эффективной. Для успешной работы важны сложившиеся межличностные отношения.

В противном случае – эффективнее работают группы с благоприятными взаимоотношениями.

Эффективность деятельности может определять и форма ее организации: коллективно-кооперативная (тесное взаимодействие каждого с каждым и большая возможность взаимозависимости), индивидуальная (каждый работает независимо от других), скоординированная (соотнесение результата с деятельностью других). В большинстве случаев, за исключением сложных индивидуальных творческих работ, предпочтительнее коллективно-кооперативная форма. Для группы, близкой к уровню коллектива, предпочтителен демократический, а иногда и либеральный стиль. Для групп со средним уровне развития лучше результаты дает гибкий стиль, сочетающий элементы директивности, демократичности, либеральности. В слабо развитых группах наиболее эффективен директивный стиль с элементами демократичности.

## **205. Конформизм и неконформизм**

Процесс образования массой группы включает в себя два подпроцесса: а) включение в группу нового члена, или новичка; б) процесс сплоченностью или интегративные процессы в группе.

В изучении первого процесса был зафиксирован феномен – явление конформности. Или, иначе говоря, подчинение члена группы, новичка, прежде всего групповому давлению. Этот феномен зафиксирован в экспериментах Соломона Аша, сотрудника и соратника Курта Левина. В последних экспериментах показано: чем выше образовательный уровень – тем ниже конформность. Взрослые менее конформные (поддающиеся давлению группы) – подростки.

Конформность может быть:

- 1) внутренней – прослеживается явление внушаемости: член группы начинает воспринимать объекты, события глазами группы;
- 2) внешней – это внешнее формальное согласие с группой при сохранении собственного видения ситуации;
- 3) негативизм – член группы говорить не то, что другие члены группы, при этом отталкиваясь от нее.

Людам свойственно подчиняться влиянию лица с более высоким социальным статусом, т.е. соглашаться с мнением авторитета. По мнению американского психолога С.Милгрэма, причиной этого является ответственность, которую легче приписать другому лицу, а не себе.

Неконформизм выступает как «действие наоборот», опровержение индивидом мнения большинства, как протест против давления, подчинения, как демонстрация независимости индивида от мнения группы.

## **206. Психологические процессы в малой группе**

Образование и развитие малой группы.

Образование и развитие малой группы обычно включает несколько стадий.

Первая стадия является периодом проявления зачатков системы межличностных отношений, началом формирования группового самосознания.

На второй стадии отношения между членами малой группы принимают устойчивый характер, идет процесс формирования групповых норм и традиций, начинает функционировать общее мнение, групповые настроения и атмосфера в группе способствует решению совместных задач, проявляется слаженность в действии ее членов.

На третьей стадии группы полностью консолидируется, становится общностью с ярко выраженным чувством «Мы», всеми поддерживаемыми групповыми целями и интересами, направленными на конкретный результат, проявляется ценностно-ориентационное единство.



Сплочение малой группы – это процесс формирования такого типа связей и отношений между ее членами, которые позволяют достигать их ценностно-ориентационного единства, наилучших результатов в совместной деятельности, избегать конфликтов и конфронтации.

Сплоченность является обобщенным показателем их духовной общности и единства. Она выступает для членов малой группы как привлекательная цель и ценность, как желаемое групповое состояние.

Руководство и лидерство.

Руководство – процесс управления группой, осуществляемый руководителем как посредником между социальной властью (государством) и членами общности на основе правовых полномочий и норм, данных ему.

Лидерство – это процесс межличностного влияния. Лидера порождает структура и характер взаимоотношений в каждой группе.

Принятие решений.

В своей жизнедеятельности группа постоянно сталкивается с ситуациями, требующими обсуждения с целью прояснения позиций ее членов, оценки различных ситуаций, поиска возможных путей выхода из них, выработки единой точки зрения. Совокупность всех перечисленных действий составляет процесс принятия группового решения.

Групповое давление в малой группе (конформизм).

Нормы и ценности группы должны принимать и соблюдать все. Если этого не происходит, на тех, кто им не подчиняется, оказывается психологическое и иное воздействие, которое проявляется как групповое давление.

Функции такого давления:

- стремление обеспечить достижение групповых целей;
- сохранение группы как целого;
- разъяснение членам группы тех принципов жизни и деятельности, на которые они должны ориентироваться;
- определение ими своего отношения к социальному окружению

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

Социально-психологический климат в группе.

В коллективы складывается особый, специфический характер межличностных отношений. В отличие от других социальных общностей коллектив характеризуется следующими основными чертами:

- устойчивым взаимодействием;
- отчетливо выраженной однородностью состава;
- относительно высокой степенью сплоченности на основе единства взглядов, установок, позиций членов коллектива;
- структурированностью – определенной степенью четкости и конкретностью распределения функций, прав и обязанностей, ответственностью между членами коллектива;
- организованностью – упорядоченностью, подчиненностью;
- открытостью – готовностью к принятию новых членов.

Качественные и количественные показатели всех этих основных черт соединятся понятием социально-психологический климат коллектива. Понятие социально-психологический климат коллектива отражает характер взаимоотношений между людьми, преобладающий тон общественного настроения в коллективе, связанный с удовлетворением условий жизнедеятельности, стилем и уровнем управления и другими факторами. Социально-психологический климат коллектива связан с определенной эмоциональной окраской психологических связей коллектива и имеет двойственную природу.

С одной стороны, он представляет субъективное отражение в групповом сознании совокупности элементов социальной обстановки, всей окружающей среды. С другой стороны, приобретает относительную самостоятельности, становится объективной характеристикой коллектива и начинает оказывать обратное влияние на коллективную деятельность и отдельные личности.

Социально-психологический климат – это не статическое, а весьма динамическое образование. Эта динамика проявляется в процессе коллективообразования, в условиях функционирования коллектива, в результате «климатических возмущений» (колебаний настроения, состояний и т.д.). Одним из важных показателей социально-психологического климата в коллективе являются конфликтные ситуации. В основе конфликта лежат столкновения людей, их мнений, позиций, взглядов, характеров, интересов.

Современная конфликтология достаточно подробно описала динамику протекания конфликтов. Большинство их назревает постепенно, конфликтующие стороны выражают скрыто свои претензии (конфликтная ситуация). Если такой способ не вызывает позитивной реакции, конфликт переходит в открытую форму (инцидент).

Поведение в конфликте может быть направлено на то, чтобы: снизить уровень напряженности, перевести конфликтную ситуацию в скрытую форму за счет частичных уступок противоположной стороне; искать способы полного разрешения конфликта.

В процессе своего развития конфликт проходит несколько стадий, которые не являются обязательными. По-разному складывается и продолжительность стадий. Но последовательность их в любом конфликте одна и та же.

Предконфликтная ситуация – это рост напряженности в отношении между потенциальными субъектами конфликта, вызванный определенными противоречиями.

Инцидент – формальный повод, случай для начала непосредственного столкновения сторон.

Начало открытого противоборства сторон является результатом конфликтного поведения, под которым понимают действия, направленные на противостоящую сторону с целью захвата, удержания спорного объекта или принуждения оппонента к отказу от своих целей или к их изменению.

Кульминация – это верхняя точка конфликта. Она обычно выражается в каком-то взрывном эпизоде или нескольких следующих подряд эпизодах конфликтной борьбы (раскол группы, развод супругов, революция, война и т.д.).

Важное значение для социально-психологического климата коллектива имеют особенности стиля руководства коллективом. Под стилем руководства принимается комплекс приемов, методов и способов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественного выполнения управленческих функций.

Определение стиля руководства осуществляется по основным функциям управления: принятие решений, организация выполнения решений, осуществление контроля исполнения, способы побуждения исполнителей к деятельности, использование системы симулирования деятельности исполнителей.

Имеется различные типы руководителей:

**Директивный (автократический) стиль.** Руководитель строит свое поведение в соответствии с принципами формальной структуры, держит дистанцию по отношению к коллективу, старается избегать неформальных контактов. Он берет на себя всю полноту власти и ответственности за происходящее в организации, старается лично контролировать весь объем отношений в организации, обращая внимание не только на результат, но и на процесс. Решения принимаются им единолично, работники получают лишь самую необходимую для выполнения работы информацию. Руководитель такого типа, как правило, властен, требователен, ориентирован только на целевую функцию.

**Демократический (консультативный) стиль.** Руководитель этого типа сочетает в своей работе ориентацию как на формальную, так и на неформальную структуру взаимоотношений руководителя с подчиненными. Стремится разделить власть между собой и подчиненными, при принятии решений учитывает мнение коллектива, стремится контролировать конечный результат, не вдаваясь в подробности процесса.

Работники у такого руководителя получают достаточно полную информацию о своем месте в выполнении общего задания, о перспективах своего коллектива.

**Либеральный (попустительский) стиль.** Руководитель максимально ориентирован на поддержание неформальных отношений с сотрудниками, на делегирование им своих полномочий и ответственности. Он предоставляет подчиненным полный простор, они самостоятельно организуют свою деятельность, решения принимаются коллегиально. Руководитель лишь в случае необходимости вмешивается в производственный процесс, осуществляет контроль, стимулирует работу.

«Чистые» стили руководства далеко не всегда проявляются в деятельности организации. В различных конкретных ситуациях эффективным может оказаться тот или иной стиль или их гармоническое сочетание, называемое «Ситуационный стиль руководства».

## 207. Социометрия

Малая группа как объект исследования занимает особое место в системе социальных наук. Она концентрирует в себе целый ряд важных проблем как социально-практического, управленческого, так и теоретико-исследовательского характера.

Процесс непосредственного социального взаимодействия, происходящий в малой группе и создающий социальную «микросреду» человека, является чрезвычайно сильным фактором формирования и воспитания личности, социально-психологического стимулирования и регулирования ее деятельности.

Малая группа – важный элемент социальной системы в целом, она фокусирует в себе те общественные отношения, в которые впитана, воплощает их во внутригрупповые отношения. Знание механизмов этих отношений представляет собой необходимый элемент социального управления, построенного на научной основе.

В то же время именно в малой группе действие этих механизмов столь наглядно и разнообразно, что позволяет успешно применять и анализировать самые различные подходы к объяснению социальной реальности – социологический, социально-психологический и психологический, динамический и статистический и т.д.

Одним из наиболее эффективных способов исследования эмоционально-непосредственных отношений внутри малой группы является социометрия (измерение общества). Она представляет собой своеобразный способ количественной оценки межличностных отношений в группе.

Если конкретизировать, то назначение социометрической процедуры может быть тройким:

- 1) измерение степени сплоченности \ разобщенности в группе;
- 2) выявление «социометрических позиций», т.е. соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии / антипатии, где на крайних полюсах оказывается «лидер» группы и «отвергнутый»;
- 3) обнаружение внутригрупповых подсистем \ сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

С помощью этого способа можно установить популярность – непопулярность отдельных членов группы, изучить типологию социального поведения людей в условиях коллективной деятельности, вскрыть неформальную структуру группы, выявить степень социально-психологической совместимости ее членов и т.п.

Несмотря на дискуссии, относительно убедительности теоретико-методологической базы социометрии, социометрические методы дают хорошие исследовательские результаты, именно поэтому они охотно используются социологами и социальными психологами.

## 208. Понятие «лидер»

Вся групповая структура представляет собой иерархию статусов, на вершине которой находится лидер группы. Лидером (ведущий, руководитель) называют члена группы, за которым все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характере деятельности всей группы.

Лидеры бывают формальные – официально выбранные на пост (староста, лидер политической партии, председатель и т.д.) и неформальные, чьи права не регламентированы в специальных документах.

В малой группе (это может быть студенческая группа, и элита верхних уровней власти, и ядро любого иного руководства) роль лидера заключается в сплочении ее участников и направлении их деятельности. От него требуется тесное личное общение с ближайшим окружением. При этом выявляются и играют организующую роль его личные качества: умение владеть ситуацией, принимать решения, брать на себя ответственность, делать верный выбор (людей, проблем, первоочередных задач). Одно из условий лидерства – получение максимальной информации в минимальное время. На отношения с группой и авторитет лидера оказывает значительное влияние личный стиль его поведения (авторитарный, жесткий ил и демократический).

Успех или неудачи лидера воспринимаются группой весьма эмоционально. Поэтому большое значение имеет способность лидера улавливать настроения, знать подлинные нужды людей и выражать их интересы. Тогда он становится символом движения, партии, общества.

## 209. Сплоченность и конфликт

Сплоченность можно определить как сумму всех сил, действующих на членов группы, чтобы удерживать их в ней. Процесс группового сплочения основывается на групповой совместимости и групповой сплоченности. Совместимость – способность людей срабатываться и действовать вместе. Явление психологической совместимости обусловлено психофизиологическими особенностями и индивидуальными различиями. Сплоченность есть максимальное число взаимных позитивных выборов, т.е. привлекательность группы для индивида. По сути дела, чем больше людей в группе симпатизируют друг другу, тем сплоченней эта группа.

Конфликт – чрезвычайно широкий термин, использующийся в отношении любой ситуации, при которой сталкиваются противоположные мотивы, цели, действия, импульсы. В процессе своего развития конфликт проходит несколько стадий, которые не являются обязательными. По-разному складывается и продолжительность стадии. Но последовательность их в любом конфликте одна и та же.

Предконфликтная ситуация – это рост напряженности в отношении между потенциальными субъектами конфликта, вызванный определенными противоречиями. Это положение дел накануне конфликта. Но противоречия не всегда перерастают в конфликт. Лишь те противоречия, которые осознаются потенциальными субъектами конфликта как несовместимые, ведут к обострению социальной напряженности.

Инцидент – формальный повод, случай для начала непосредственного столкновения сторон. Инцидент может произойти случайно, а может быть спровоцирован субъектом (субъектами) конфликта, явиться результатом естественного хода событий. Бывает, что инцидент готовит и провоцирует некая «третья» сила, преследующая свои интересы в предполагаемом «чужом» конфликте.

Начало открытого противоборства сторон является результатом конфликтного поведения, под которым понимают действия, направленные на противостоящую сторону с целью захвата, удержания спорного объекта или принуждения оппонента к отказу от своих целей и к их изменению. Кульминация – это верхняя точка конфликта. Она обычно выражается в каком-то взрывном эпизоде или нескольких следующих подряд эпизодах конфликтной борьбы (Расков группы, развод супругов, революция, война и т.д.).

## 210. Психологические составляющие конфликтных ситуаций

Межличностное восприятие (социальная перцепция) – восприятие, понимание и оценка человека человеком.

Существует две формы познания личности, особенностей человека.

1. Эмоциональная форма познаний (эмпатия) – способность эмоционально воспринимать другого человек, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Уровни:

А) Низкий уровень – общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям и намеренностям собеседника;

Б) Средний уровень – по ходу общения у человека возникают отдельные отрывочные представления о переживаниях другого человека;

В) Высокий уровень – отличает умение сразу войти в состояние другого человека, не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия с ним.

2. Логическая форма познания личности (себя и других людей) - (рефлексия) – понимание другого путем размышлений за него.

Ошибки логического понимания:

А) эффект стереотипизации – когда по одной, двум чертам человека относят к определенному стереотипу и приписывают ему набор качеств, присущих этому стереотипу;

Б) эффект структурирования – проявляется в том, что логически объединены в целостный образ только строго определенные черты, и когда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается;

В) эффект ореола – проявляется в том, что первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности обобщается на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление о человеке благоприятно, то его положительные качества переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются, либо наоборот;

Г) эффект первичности – выражается в том, что очень часто в дальнейшем все последние сведения о человеке, противоречащие созданному образу, отбрасываются как случайные, нехарактерные;

Д) эффект переоценивания – проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния

Е) конформность – подверженность групповому давлению и изменение своего поведения под влиянием других лиц группы.

Внушаемость и конформизм.

Внушаемость – непроизвольная податливость человека мнению группы.

Конформизм – сознательная уступчивость человека мнению большинства группы, для избежания конфликта с ней.

Различают два типа конформности:

А) внутренняя личностная конформность – действительное преобразование установок в результате внутреннего восприятия позиции окружающих оцениваемой как общее обоснованное и объективное, чем собственное;

Б) внешняя конформность – демонстративное подчинение навязываемому мнению группы с целью заслужить одобрение или избежание порицания.

Нонконформизм – выступает как опровержение человеком мнения большинства, как протест подчинения, как кажущаяся независимость личности от мнения группы, хоть на самом деле и здесь точка зрения большинства является основной для человека. Коллективистическая идентификация – предполагает такую мотивацию отношений к товарищу как к числу коллектива, когда субъект исходя из высоких нравственных мировоззрений, принципов. Реально действенно относится к другим как к самому себе и к себе как со всем другим в коллективе. Коллективистическая самоопределенность – особая форма самоопределенности личности, избирает отношение индивида воздействием конкретной группы, выражающееся в принятии им одних и отвержении других групповых воздействий в зависимости от опосредующих факторов (от оценок, убеждений и т.д.).

Социально-психологический климат – относит устойчивый эмоциональный настрой, преобладающий в группе или коллективе, в которой соединены настроения людей, их душевные переживания и волнения, отношения друг к другу, к работе и окружающим событиям.

Групповая сплоченность – один из процессов групповой динамики, характеризующий степень приверженности группе ее членов. В качестве конкретных показателей сплоченности рассматриваются:

- уровень взаимной симпатии; - степень привлекательности группы для ее членов; - ценностно-ориентационное единство – фиксирующее степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к деятельности и ценностям как более значимым для группы в целом.

## 211. Межличностные конфликты

Межличностные конфликты в своем развитии проходят четыре стадии: возникновение конфликтной ситуации, осознание этой ситуации как объективной реальности, конфликтное поведение, разрешение конфликта.

Исследователи выделяют пять наиболее распространенных способов поведения в конфликте.

- 1) сотрудничество – является оптимальным почти во всех конфликтных ситуациях;
- 2) компромисс – к этому способу следует прибегать, если партнер спровоцировал «пожарную» ситуацию;
- 3) приспособление – возможно, если партнер действительно прав;
- 4) соперничество – чаще всего используемый способ, но его эффективность минимальна.

Принципы управления конфликтом:

- 1) следует определиться, действительно ли необходимо обострять ситуацию, доводя ее до конфликта;
- 2) собственные эмоции мешают правильно оценить ситуацию, поэтому следует осуществлять контроль над их проявлением;

- 3) следует проанализировать истинные причины конфликта, которые могут быть скрыты за мнимым;
- 4) стремится максимально локализовать границы конфликта;
- 5) отказаться от чрезмерной сосредоточенности на самозащите;
- 6) может быть полезной, переформулировка аргументов противника;
- 7) проявление активности даже в случае поражения может держать инициативу в своих руках.

Способы разрешения конфликта:

- 1) прямые методы – когда ведется работа непосредственно с участниками конфликта:
  - разговор на предмет выявления причины конфликта с каждой из конфликтующих сторон;
  - разговор по выявлению причины конфликта со всеми участниками конфликта одновременно;
  - вынесение конфликтной ситуации на общественное мнение (обсуждение на собрании);
  - авторитарное решение конфликта (увольнение; перевод на новое место учебы, службы и т.п.);
- 2) косвенные методы, предложенные А.Б.Добровичем, предполагают в качестве главного действующего лица при разрешении конфликта, наличие «третьей стороны»:

- принцип «выхода чувств» - предоставляется возможность беспрепятственно выразить свои отрицательные эмоции по поводу кого-то или чего-то, им сделанного что обычно, снимет накал страстей;
- принцип «эмоционального возмещения» - действенное сочувствие неправому, а неправы обычно оба, которое чаще всего порождает у него проявление раскаяния;
- принцип «авторитетного третьего» (остающегося тайной для конфликтующих) – использование всем известного и уважаемого или лица в качестве «посланца доброй воли»;
- принцип принудительного слушания, когда «третий» предлагает конфликтующим отвечать оппоненту только после того, как они повторят последнюю реплику или смысл тирады, что, как правило, наглядно демонстрирует ссорящимся, что они не слышат друг друга;
- принцип «обмена позициями» - тот же «авторитетный третий» предлагает враждующим поменяться местами и от имени друг друга продолжать ссору, что позволяет им увидеть себя со стороны глазами другого;
- принцип «расширение духовного горизонта» спорящих – реализуется путем записи ссоры на диктофон и предъявления ее конфликтующим, что обычно вызывает не прост их удивление, а даже шоковое состояние от того, что они услышали.

## 212. Место общения в системе общественных и межличностных отношений

Психология анализирует прежде всего те закономерности человеческого поведения и деятельности, которые обусловлены фактором общения и взаимодействия людей. Главная задача, которая стоит перед социальной психологией, - раскрыть конкретный механизм «вплетения» индивидуального в ткань социальной реальности, чтобы понять, каков результат воздействия социальных условий на деятельность личности. Сама личность, с одной стороны, уже «продукт» этих социальных связей, а с другой стороны – их создатель, активный творец. Наблюдается взаимодействие личности и общества в целом, поэтому исследование личности есть всегда другая сторона исследования личности.

Различают два основных вида отношений: общественные и межличностные.

Структура общественных отношений исследуется социологией. Они носят безличный характер. Такие отношения строятся не на основе симпатий или антипатий между людьми, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в системе общества. Эти отношения обусловлены между социальными группами или индивидами как представителями этих социальных групп. В их основе лежат производственные, материальные отношения, над ними надстраиваются еще целый ряд: социальные, политические, идеологические. Все это в совокупности представляет собой систему общественных отношений. Специфика их заключается в том, что в них не просто «встречаются» индивид с индивидом, а «встречаются» индивиды как представители определенных общественных групп (классов, профессий, политических партий и т.д.). Такие отношения строятся не на основе взаимодействия конкретных личностей, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в системе общества.

Межличностные отношения складываются не где-то вне общественных отношений, а внутри них, нет «чистых» общественных отношений. Практически во всех групповых действиях участники их выступают как бы в двух качествах: как исполнителя безличной социальной роли и как неповторимые человеческие личности. Вводится понятие «межличностная роль! Как фиксация положения человека в системе групповых связей на основе индивидуальных психологических особенностей личности (рубаха-парень, свой в доску, козел отпущения и т.д.). Межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического климата группы. Важнейшая специфическая черта межличностных отношений – эмоциональная основа. По набору чувств можно выделить две большие группы:

- 1) конъюнктивные – сюда относятся разного рода сближающие людей, объединяющие их чувства. Стороны демонстрируют готовность к сотрудничеству, к совместным действиям;
- 2) дизъюнктивные чувства – сюда относятся разъединяющие людей чувства, не возникает желания к сотрудничеству.

Практические отношения между людьми в группе не складываются лишь на основе непосредственных эмоциональных контактов. Здесь важны отношения, опосредованные совместной деятельностью, т.е. когда приходится общаться людям психологически несовместимым между собой, что в итоге приводит к межличностным конфликтам.

## 213. Влияние группы на личность. Самочувствие личности в группе

Референтная (значимая) группа может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на развитие личности.

Положительное влияние:

- члены группы выступают для индивида источниками духовной культуры;
- в группе происходит усвоение положительных ценностей и социальных норм;
- в результате внутригруппового общения совершенствуются коммуникативные способности;
- от членов группы индивид получает объективную информацию о себе, что способствует формированию адекватной самооценки;
- члены группы поддерживают индивида в его деятельности и начинаниях.

Отрицательное влияние:

- 1) потеря личностью своей индивидуальности, отказ от собственных взглядов – «обезличивание». Причиной обезличивания можно выделить следующие:

- анонимность; - высокий уровень эмоциональной возбужденности; - сосредоточенности внимания не на собственном поведении, а на том, что происходит вокруг; - высокая сплоченность группы ведет к конформизму; - сниженный уровень самосознания и самоконтроль индивида.

2) группа может снижать уровень творческого потенциала высокоодаренных личностей.

Коллективное творчество иногда более низкого качества, чем результат творчества одаренной личности.

4) преобладание того или иного эмоционального состояния у личности в период общения с членами группы называется эмоциональным состоянием личности в группе.

Во многом эмоциональное состояние личности определяется психологическим климатом группы.

Если преобладает нездоровая атмосфера, то налицо частые конфликты – как между отдельными членами группы, как и между отдельными группировками внутри группы.

Внутригрупповые конфликты опасны своими последствиями. Так, экспериментально доказано, что время, потраченное на сам конфликт, примерно в два раза меньше, чем время после конфликтных переживаний (разница составляла примерно 12-20 минут).

Отрицательные взаимоотношения в группе способствуют формированию у личности повышенной тревожности, провоцируют межличностные конфликты.

Тревожность проявляется в повышенной склонности индивида к отрицательным переживаниям, ожиданию неблагоприятного развития событий.

Различают личностную и ситуативную тревожность.

Личностная тревожность – это свойство личности индивида. Ситуативная тревожность – состояние тревожности возникает при временны неблагоприятных ситуациях.

## **214. Восприятие и понимание людьми друг друга**

Факторы, влияющие на восприятие людьми друг друга:

1) имплицитная теория личности, согласно которой внешний облик и поведение человека определяет наличие определенных черт характера. Общаясь в течение жизни с различными людьми, человек накапливает в памяти впечатление об их внешности и особенностях поведения. Долговременная память сохраняет только обобщенный образ этих индивидов. Впоследствии, встречая похожих внешне людей, человек проецирует на них свои воспоминания о ранее встреченных, и приписывает (правильно или неправильно) им те черты характера, которые входят в сохраненный образ;

2) эффект первичности (эффект ореола) – первое впечатление о человеке оказывается настолько сильным, что способно повлиять на формирование устойчивого мнения о нем. Отмечено, что если первое впечатление положительное, то мы склонны отфильтровывать несущественные отрицательные качества этого человека, согласуясь с первым впечатлением. Обратное происходит, если первое впечатление отрицательное. Эффект ореола может оказывать в процессе восприятия как положительное, так и отрицательное влияние;

3) эффект новизны – информация, сохраненная в памяти последней, оказывает более сильное влияние на формирование образа человека и его оценку, чем предыдущая, исключение составляет самое первое впечатление.

Эффекты ореола и новизны могут быть объяснены изучением ранее эффектом края.

При восприятии людьми друг друга первостепенное значение имеют выражение лица, особенно глаза и губы, и движение рук, в первую очередь пальцев.

Оценивание эмоциональных состояний.

Как показывают экспериментальные данные, люди в 30-50% случаев дают неверные оценки эмоциональных состояний окружающих людей, причем положительные эмоции оцениваются более правильно, чем отрицательные.

К числу наиболее правильно оцениваемых положительных эмоций относятся радость, затем – восхищение.

Плохо оцениваются такие отрицательные эмоции, как обида, гнев, тоска.

Формы восприятия и понимания человека человеком:

1) аналитический – распространен среди художников и врачей, которые каждую внешнюю черту человека (глаза, волосы, руки и т.д.) связывают с определенной личностной чертой;

2) эмоциональный – наличие личностных качеств определяется исходя из эмоционального отношения к человеку (механизмы новизны и первичности);

3) перцептивно-ассоциативный – обращается внимание на внешние проявления человека, которые сравниваются с образами, хранящимися в памяти на основании чего дается оценка этому индивиду. К такому способу чаще всего обращаются пожилые люди, актеры, руководители, врачи и педагоги;

4) социально-ассоциативный – воспринимаемый человек оценивается в силу сложившихся социальных стереотипов.

## **215. Личность в системе межличностных отношений**

Группа – ограниченная в размерах общность людей, выделяемая их социума на основе определенных признаков (характеристика выполняемой деятельности, структуры, уровня развития и т.д.).

Виды групп:

1) По размеру выделяют:

А) большая группа – количественно не ограниченная, условная общность людей, выделяемая на основе определенных социальных признаков (условные признаки: пол, национальность, возраст, профессиональное направление);

Б) реальная группа (большая-малая) – значительная по размерам и сложно организованная общность людей, вовлеченных в ту или иную деятельность;

В) малая группа (от 2 до нескольких десятков человек). Относительно небольшое число непосредственно контактируемых индивидов, объединенных общими целями и задачами.

2) По непосредственности взаимной связи:

А) условная группа – где участники объединены по определенному признаку (возрасту, полу)

Б) реальная группа – это объединение, где люди связаны реальными контактами

3) По общественному статусу:

А) формальная группа (официальная) - реальная или условно социальная общность, имеющая юридически фиксируемый статус, члены которой в условиях общественного разделения труда объединены социально значимой деятельностью, организующей их труд;

Б) неформальная (не официальная) группа – реальная социальная общность, не имеющая юридически фиксируемого статуса. Добровольно объединенная на основе интересов, дружбы, симпатии.

4) По значимости этой группы для человека:

А) референтная (эталонная) группа – это группа, под воздействием которой человек оформляет свои оценки, взгляды, находит образцы для подражания и им следует; группа, которой человек дорожит

Б) нереферентная – это такая группа, психология и поведение которой чужды для индивида или безразличны для него

В) антиреферентная группа – это такая группа, поведение и психологию членов которой человек не приемлет, осуждает и отвергает.

5) По уровню развития:

А) диффузная группа (низший, первый уровень развития) – это общность, в которой отсутствует сплоченность как ценностно-ориентированное единство, нет совместной деятельности, способной опосредовать отношение ее участников;

Б) ассоциация – это группа, в которой отсутствует объединяющая ее совместная деятельность, а ценностные ориентации, опосредующие межличностные отношения, проявляются в условиях группового общения.

Существует два вида ассоциаций. В зависимости от общественной направленности различают:

- просоциальные ассоциации – это общность, где высокий уровень развития социальных ценностей лишь в слабой мере опосредствует (затрагивает) групповые процессы.

Например, только что созданная группа с еще не сложившейся деятельностью. Здесь успех одного человека не определяет успешности деятельности других. Нравственные ценности в такой группе функционируют, но не отработаны до конца в процессе общения и труда;

- асоциальная ассоциация – это группа, где обнаруживается зависимость от асоциальных взглядов и представлений (например, фанаты);

В) корпорация – это организованная группа, характеризующаяся замкнутостью, максимальной централизацией. Может быть:

- просоциальная корпорация (банковская система); - асоциальная корпорация (наркобизнес, бандформирования);

Г) коллектив – группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной деятельности высокого уровня.

Образуется высокий тип отношений, характеризуется ценностно-ориентационным единством, коллективистическим самоопределением, коллективистической самоидентификацией. Основные социальные признаки: общая профессиональная деятельность, соответствие деятельности социально значимым целям, сознательное, устойчивое единство и сплоченность, согласованность и учет основных интересов всех членов коллектива.

### 3.6. Раздел 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Номер Раздела Дисц.	Наименование тем и содержание лекций	Объем в часах
6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	Тема 35. Движущие силы психического развития. Основные подходы к изучению личности.	10
	Тема 36. Человек, индивид, индивидуальность, личность. Рольевые теории личности. Проблемы описания структуры личности. Факторный анализ в изучении личности.	10
	Тема 37. Типологии личности. Проблема развития мотивационной сферы личности. Мотив как объект, отвечающий за потребности человека. Развитие структуры мотивационной сферы. Направленность личности и ее самооценка.	10
	Тема 38. Закономерности и этапы психического развития личности. Формирование личности. Мотивационные предпосылки социализации личности. Интерес как ведущий мотив социальной деятельности. Социализация личности.	10
<b>Итого (часов самостоятельной работы):</b>		<b>40 час</b>

*План раздела: изучить теоретические основы такой отрасли психологической науки, как «Психология личности».*

*Цель: освоить представленные в разделе темы, посредством следующего тематического материала:*

216. Движущие силы психического развития
217. Основные подходы к изучению личности в отечественной и зарубежной психологии
218. Человек, индивид, индивидуальность, личность
219. Психология личности. Психологическая структура личности
220. Проблема описания структуры личности
221. Личностный подход
222. Представление о структуре личности в различных психологических теориях
223. Факторный анализ в изучении личности
224. Рольевые теории личности
225. Социальная роль как единица общественной структуры
226. Понятие типологии личности
227. Типология личности, основывающиеся на свойствах индивида
228. Психологическая характеристика типов нервной деятельности
229. Классическое учение о темпераменте
230. Психологическая характеристика темперамента
231. Классификация типов личности по особенностям мыслительной деятельности
232. Проблема развития мотивационной сферы личности
233. Мотив как объект, отвечающий за потребности человека
234. Развитие структуры мотивационной сферы
235. Направленность личности
236. Самооценка личности
237. Исследования в области самооценки
238. Понятие первичной группы
239. Личность и коллектив
240. Межличностное общение в социальной группе
241. Психологические установки и их виды
242. Общение и межличностные отношения
243. Зоны и уровни общения
244. Виды общения
245. Общение как социальный акт
246. Межличностные отношения в группах и коллективах. Понятие психологической несовместимости
247. Условия психического развития личности
248. Влияние природных особенностей на психическое развитие человека
249. Закономерности психического развития личности
250. Этапы психического развития человека
251. Кризис «трех лет» у ребенка-дошкольника
252. Теории развития социального инстинкта у ребенка
253. Развитие отношений между взрослым и ребенком
254. Психологические особенности ребенка в младшем школьном возрасте
255. Проблемы самооценки у детей младшего школьного возраста
256. Движущие силы развития личности подростка
257. Этапы психологического развития личности подростка
258. Формирование личности
259. Значение соотношения притязаний и самооценки при формировании личности ребенка
260. Возрастная стратификация
261. Характеристика возрастного периода юности
262. Проблемы юношеского самоопределения
263. Мотивационные предпосылки социализации личности
264. Интерес как ведущий мотив социальной деятельности
265. Социализация личности
266. Классификация задач, стоящих перед человеком в процессе развития
267. О правилах организации жизни в семье и о родительском авторитете (А.С.Макаренко)
268. О некоторых особенностях характеров дошкольников
269. Типы акцентуаций характера
270. Основные психологические теории личности

## **216. Движущие силы психического развития**

Человек, как личность постоянно развивается и совершенствуется. Факторы психического развития личности – это то объективно существующее, что с необходимостью определяет ее жизнедеятельность в самом широком смысле этого слова. Факторы психического развития личности могут быть внешними и внутренними. Внешними факторами выступают окружающая среда и общество, в котором развивается человек. Внутренними факторами развития личности выступают биогенетические и физиологические особенности человека и его психики.

Предпосылки психического развития личности – это о, что оказывает определенное влияние на индивида, т.е. внешние и внутренние обстоятельства, от которых зависят особенности, уровень ее психического развития.

Они бывают внешними и внутренними. Внешними предпосылками психического развития личности выступают качество и особенности обучения и воспитания человека. Внутренними предпосылками развития личности выступают активность и желание, а также мотивы и цели, которые перед собой ставит человек в интересах своего совершенствования как личности.

Движущие силы психического развития – это противоречия: между потребностями личности и внешними обстоятельствами, между ее возросшими способностями, запросами и старыми формами деятельности; между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями и навыками. Уровни психического



развития – степень и показатели психического развития человека в процессе и на различных этапах формирования его личности.

Движущие силы психического развития человека сложны и многообразны. Непосредственными движущими силами развития ребенка являются противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения, воспитания и деятельности. К таким противоречиям относятся, например противоречия между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения; противоречия между возросшими физическими и духовными потребностями и старыми сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; между растущими требованиями со стороны общества, коллектива, взрослых и наличным уровнем психического развития.

Указанные противоречия характерны для всех возрастов, но приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором они проявляются. Например, у младшего школьника существует противоречие между готовностью к самостоятельной волевой деятельности и зависимостью поведения от наличной ситуации или непосредственных переживаний. Для подростка наиболее остры противоречия между его самооценкой и уровнем притязаний, с одной стороны, и переживанием отношений к нему со стороны окружающих, а также переживанием своего реального положения в коллективе – с другой; противоречие между потребностью участвовать в жизни взрослых в качестве полноправного члена и несоответствием этому своих возможностей.

Разрешение этих противоречий происходит через формирование более высоких уровней психической деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень психического развития. Потребность удовлетворяется – противоречие снимается. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность. Одно противоречие сменяется другим – развитие продолжается.

Психическое развитие нельзя сводить к тому, что с возрастом увеличивается объем внимания, развитие не есть процесс только количественных изменений, свойств и качеств. Психическое развитие не сводится также и к тому, что с возрастом увеличивается объем внимания, произвольность психических процессов, смысловое запоминание и так далее, уменьшается детская фантазия, импульсивность в поведении, острота и свежесть восприятия. Развитие психики связано с появлением в определенные возрастные периоды качественно новых особенностей, так называемых «новообразований» («чувство взрослости у подростков, потребность в жизненно-трудовом самоопределении в ранней юности»).

## 217. Основные подходы к изучению личности в отечественной и зарубежной психологии

**В отечественной психологии** существуют разные подходы к изучению личности. Основные из них:

1. Подход Б.Г.Ананьева, который рассматривает человека, личность в единстве четырех сторон:

- как биологический вид;
- как индивида;
- как личность;
- как часть человечества.

2. Подход К.А.Абульхановой-Славской, которые представляет личность как субъект жизненного пути и субъект деятельности. В основе ее развития лежит развитие таких качеств, как активность (инициатива, ответственность), способность к организации времени, социальное мышление.

3. Подход А.Н.Леонтьева и А.В.Петровского, согласно которому, при объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия, в силу чего в личности можно выделить компоненты разной меры общности и устойчивости.

4. Подход К.К.Платонова, в котором личность имеет динамическую функциональную структуру, элементами которой являются:

- направленность;
- опыт;
- особенности ее психических процессов;
- биопсихологические свойства.

**В зарубежной психологии** также по-разному подходят к пониманию и происхождению личности.

1. Социогенетический подход объясняет особенности личности исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающими людьми. Например, согласно теории социализации, человек, рождаясь биологической особью, становится личностью лишь благодаря воздействию социальных условий жизни.

Теория научения считает жизнь личности, ее отношения результатом подкрепляемого научения, усвоения суммы знания навыков (Э.Торндайк, Б.Скиннер и др.).

Теория ролей исходит из того, что общество предлагает каждому человеку набор устойчивых способов поведения (ролей), определяемых его статусом. Эти роли накладывают отпечаток на характер поведения личности, ее отношения с другими людьми (У.Доллард, К.Левин и др.). Недостатком данных теорий является то, что в них совсем не учитываются объективные, общественно-исторические условия жизни человека.

2. Биогенетический подход ставит в основу развития личности биологические процессы созревания организма. Так, С.Холл считал, что развитие личности повторяет в свернутом виде такие стадии развития общества, как собирательство, охота и т.п.

Другой вариант биогенетического подхода разработал Э.Кречмер, выводя типы личности их особенностей телосложения человека. Особенно ярко биологизм выступил в трактовке личности З.Фрейда,

который считал, что все поведение личности обусловлено физиологическими, бессознательными влечениями человека.

3. Психогенетический подход не отрицает значения ни биологии, ни среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов. В рамках этого подхода, например, представители психодинамической ориентации объясняют поведение личности, главным образом через эмоции, влечения и другие внерациональные компоненты психики (Э.Эриксон и др.). Представители когнитивистской ориентации отдают предпочтение развитию интеллектуально-познавательной сферы психики личности (Ж.Пиаже, Д.Келли и др.). Представители персонологической ориентации акцентируют внимание на развитии личности в целом (А.Маслоу, К.Роджерс и др.).

## **218. Человек, индивид, индивидуальность, личность**

Понятие «*личность*» - многоплановое. Личность является объектом изучения многих наук: философии, социологии, психологии, этики, педагогики и др. Каждая из этих наук изучает личность в своем специфическом аспекте.

*Человек* – это биосоциальное существо, которое обладает членораздельной речью, сознанием, высшими психическими функциями, способное создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда. Причем все эти свойства не передаются людям по наследству. Они формируются у людей в течение жизни, в процессе усвоения ими культуры, созданной предшественниками.

Понятие «*индивид*» включает в себе биологический организм, носитель общих генетических наследственных свойств биологического вида. Алексей Николаевич Леонтьев (1903 – 1979) к индивидуальным свойствам относил физическую конституцию, тип нервной системы, темперамент, динамические силы биологических потребностей, эффективность и природные задатки.

Особенная личность, не похожая на других, характеризуется понятием «*индивидуальность*». Она выражается в наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и темперамента. Основными параметрами индивидуальности являются: мотивация, темперамент, способности, характер.

Индивидуальность – это своеобразие отдельного человека, совокупность только ему принадлежащих особенностей. В психологии проблема индивидуальности ставится в связи с целостной характеристикой отдельного человека в многообразии его мыслей, чувств, проявлений воли, способностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, качеств перцептивных процессов, интеллекта, склонностей, способностей и других особенностей.

Вопрос об индивидуальности рассматривается с учетом анализа темперамента и характера человека, поиска оснований для выделения типов людей и ставится как проблема соотношения в человеке типологических черт и индивидуальных различий, поэтому индивидуальность описывается как набор признаков, присущих данному человеку. Предпосылки человеческой индивидуальности заложены в анатомио-физиологических задатках, которые преобразуются в процессе воспитания, имеющего социально обусловленный характер, порождая широкую вариативность проявлений индивидуальности. Индивидуальность реализуется как через поведение человека в ситуации общения, так и через культивирование им различных способностей в деятельности.

Неповторимость психики человека определяется органическим единством и целостностью процесса развития его потребностей и способностей, формирующихся в деятельности общения с носителями культуры (в широком смысле этого слова).

Термин «индивидуальность» - употребляется как синоним слова «индивид» для обозначения неповторимости совокупности признаков, присущих отдельному организму и отличающих данный организм от всех других, принадлежащих к тому же виду. Обычно словом «индивидуальность» определяют какую-либо главенствующую особенность личности, делающую ее непохожей на окружающих. Индивидуален каждый человек, индивидуальность одних проявляется очень ярко, выпукло, других – маловыразительно, малозаметно.

Индивидуальность может проявляться в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфере или сразу во всех сферах психической деятельности. Оригинальность интеллекта например состоит в способности видеть то, чего не замечают другие, в особенностях переработки информации, т.е. в умении ставить проблемы (интеллектуального и морального характера) и решать их, в большой подвижности эмоций. Особенности воли проявляются в ее силе, удивительном мужестве, самообладании. Индивидуальность характеризует личность конкретнее, детальнее и тем самым полнее. Она является постоянным объектом исследования как при изучении психологии личности, так и других направлений психологии.

Понятие «*личность*» формируется в результате усвоения человеком общественных норм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества. Личностью становятся под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия...

### ***Классификация типов личности.***

Типология личности могут быть самые разные. Они создаются в соответствии с определенными практическими задачами, и в их основе лежат различные основания.

### ***Конституционные типологии.***

Под телесной конституцией понимается совокупность всех индивидуальных качеств человека, которые либо заложены генетически, либо формируются к моменту его рождения.

Немецкий психолог Э.Кречмер попытался найти те связи, которые существуют между строением человеческого тела и его психическим складом. На основе большого количества клинических наблюдений, он пришел к выводу: тип телосложения определяет и формы психических заболеваний, и наши основные личностные особенности. По его мнению, существует четыре основных варианта человеческой анатомии:

1. Астеник (от греч. – слабый). Телосложение хрупкое, грудная клетка и плечи узкие, удлиненные и худые конечности, лицо вытянутое. Нервная система сильно развита. Такие люди, по мнению Кречмера, замкнуты, склонны к размышлению, абстракции, с трудом приспосабливаются к окружению, чувствительные и ранимые (разновидности: тонко чувствующие люди, идеалисты-мечтатели, холодные властные натуры и эгоисты, сухари и безвольные). Основные черты: они не притязательны, строги по-спартански, холодны в отношении к некоторым людям, но утонченные, неподкупно справедливые.

2. Пикник (от греч – плотный). Склонен к ожирению, средний рост, плотная фигура, мягкое широкое лицо, шея короткая, массивная, большой живот. По мнению Кречмера, эмоции пикника колеблются между радостью и печалью эти люди, общительны, откровенны, добродушны, реалистичны во взглядах \*(разновидности: веселые болтуны, спокойные юмористы, сентиментальные тихони, беспечные любители жизни, активные практики).

3. Атлетик (от греч. – боец). Крепкий скелет, выраженная мускулатура, пропорционально крепкое телосложение, упругая кожа, мощная грудная клетка, широкие плечи, уверенная осанка. Бывают двух видов: первые – энергичные, резкие, уверенные в себе, агрессивные; вторые – маловпечатлительные, со сдержанными жестами и мимикой, с невысокой гибкостью мышления.

4. Диспластик. Человек с неправильным телосложением.

Американский врач и психолог У.Шелдон обследовал фотографии 4000 студентов-мужчин с целью выделить крайние варианты телесной конституции. Эти варианты и должны были стать искомыми компонентами, по которым можно описать и количественно оценить телосложение любого конкретного человека. Их оказалось три:

- эндоморфный – характеризуется округлостью, пухлостью, наличием большого живота, жира на плечах и бедрах, круглой головой, неразвитыми мышцами. Его психотип характеризует: замедленная реакция; любовь к комфорту, способность испытывать безмятежную удовлетворенность жизнью вообще и хорошей едой – в частности; любовь к компаниям, общению, приветливость со всеми, жажда любви и одобрения окружающих, ориентация на других людей, эмоциональная ровность.

- мезоморфный – характеризуется широкими плечами и грудной клеткой, крепкими руками и ногами, массивной головой. Его психотип отличает: уверенность, энергичность, потребность в движениях и удовольствии от них; потребность в доминировании, склонность к риску и игре случая, решительные манеры, храбрость, сильная агрессивность; психологическая нечувствительность, отсутствие сострадания; громкий голос, шумное поведение; объективное и широкое мышление (направленное вовне);

- эктоморфный – характеризуется вытянутым, с высоким лбом лицом, отсутствием подкожного жира. Соответствующий психотип отличают: заторможенность в движениях, скованность в осанке, чрезмерная физиологическая реактивность (побледнение, покраснение, дрожание глосса. Нарушения координации движений при стрессе и т.п.), повышенная скорость реакций; склонность к уединению, к рассуждениям, внимательность к деталям жизни; скрытность чувств, эмоциональная заторможенность, самоконтроль мимики; избегание широкого общения, нелюбовь к большим компаниям, заторможенность в общении; тихий голос, боязнь вызвать шум.

Айзенк в результате много численных исследований утверждал, что фундаментальными параметрами структуры личности являются факторы: нейротизм, экстраверсия и интроверсия. А известный психолог К.Юнг подразделял людей по складу личности на экстравертов и интровертов.

1) Экстраверт (или «обращенный вовне») – общительный, активный, оптимистичный, подвижный, сильным типом ВНД, по темпераменту или сангвиник или холерик. Ведущее полушарие – правое.

2) Интроверт (или «обращенный внутрь себя») – малообщительны, сдержаны, отдалены от всех, в своих поступках ориентируются в основном на собственные представления, серьезно относятся к принятию решений, контролируют свои эмоции. По типу темперамента обычно флегматики или меланхолики. Ведущее полушарие – левое.

3) Нейротизм – это эмоционально-психическая неустойчивость, подверженность психотравмам. У таких лиц из-за излишней впечатлительности и обидчивости даже по пустякам может возникнуть эмоциональный стресс, они долго переживают конфликты, не могут взять себя в руки, часто подавлены, огорчены, раздражительны, тревожны, их круг друзей обычно сужается.

Американский психолог Карен Хори выделяла три психологических типа личности в зависимости от отношения к общению с другими людьми:

1. «Привязчивый тип». Характеризуется повышенной потребностью в общении. Для такого человека важнее всего быть любимым, уважаемым, чтобы о нем кто-то заботился. Такой человек подходит к оценке другого с вопросом: «Будет ли он меня любить и заботиться обо мне?».

2. «Агрессивный тип». Характеризуется отношением к другим людям, как к средствам достижения своих целей. Такие люди стремятся доминировать, не терпят возражений, рассматривают другого человека с точки зрения: «Будет ли он мне полезен?».

3. «Отчужденный тип». Характеризуется необходимостью определенной эмоциональной дистанции с другими людьми. Он рассматривает общение как неизбежное зло, не склонен участвовать в групповой деятельности, считает, что признание им должно быть обеспечено уже в силу их достоинств. Подходят к оценке других с вопросом: «Оставит ли он меня в покое?».

Диспозиционный подход к пониманию личности.

При данном подходе личность рассматривается как диспозиция множества отдельных черт. Черты личности – обобщенные устойчивые характеристики вроде «добрый», «честный» и т.п. Обычно являются двухполюсными, например: «сильный – слабый», «умный – глупый», «доброжелательный – враждебный» и т.п. Имеется очень много описаний черт личности как в естественных языках, так и в психологических теориях.

Хорошо известны, например, шестнадцатифакторное описание личности Ч.Кэттелла и одноименный тест-опросник.

Описание личности через черты привлекательно, но трудно полностью реализовать, т.к. субъективно само определение черт и границы их устойчивости нечетко определяются и зависят от обстоятельств.

## 219. Психология личности. Психологическая структура личности

Ведущие ученые отмечают в структуре личности разные составляющие.

А.Г.Ковалев выделяет следующие подструктуры:

- темперамент (структуру природных свойств);
- способности (систему интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств);
- направленность (систему потребностей, интересов и идеалов);

В.Н. Мясищев единство личности характеризует направленностью, уровнем развития, структурой личности и динамикой нервнопсихической реактивности (темпераментом).

К.К.Платонов выделяет следующие особенности:

- социально обусловленные (направленность, моральные качества);
- биологически обусловленные (темперамент, задатки, инстинкты, простейшие потребности);
- опыт (объем и качество имеющихся знаний, навыков, умений и привычек);
- индивидуальные особенности различных психических процессов.

Б.Г.Ананьев считает, что в структуру личности входят:

- определенный комплекс коррелируемых свойств индивида (возрастно-половых, нейродинамических, конституционно-биохимических);

- динамика психофизиологических функций и структура органических потребностей, также относимых к индивидуальным свойствам.

Личность характеризуется разносторонне.

1. Психологическая сторона личности отражает специфику функционирования ее психических процессов, свойств, состояний и образований. К психологической стороне личности относятся: психические процессы; психические свойства; и психические состояния.

2. Мироззренческая сторона личности – общественно значимые ее качества и особенности, позволяющие занимать достойное место в обществе: моральный облик личности – это система ее представлений о морали, отражающая наличие у нее твердых устоев и определяющая ее действия и поведение в обществе; нравственный облик личности – это устойчивая система ее взглядов на нормы отношений людей в обществе и их достойное взаимодействие.

3. Социально-психологическая сторона личности – основные ее качества и характеристики, позволяющие ей играть определенные роли в обществе, занимать определенное положение среди других людей: отношение к другим людям – совокупность проявлений индивидуально- и социально-психологических качеств личности, отражающих типичное ее поведение в общении и взаимодействии с другими людьми; социальные роли личности – типичные способы поведения личности, обуславливаемые ее индивидуально- и социально-психологическими особенностями, позволяющими завоевать определенный авторитет и доверие со стороны других людей; социальные позиции личности – взгляды, убеждения и представления личности, реализуемые и отстаиваемые ею в отношениях с другими людьми; социальные установки личности – ее настроенность на определенное отношение к обществу и другим людям.

К свойствам личности относятся темперамент, способности и характер и направленность.

Темперамент относится к нейротипическим свойствам личности. Это внешнее проявление типа высшей нервной деятельности человека, это психологическое свойство личности, характеризующее динамические особенности психической деятельности, функционирования психических процессов человека, их силу, скорость возникновения и перестройки.

Темперамент в переводе с латинского – смесь, соразмеренность. Древнейшее описание темпераментов принадлежит Гиппократу. Он считал, что темперамент человека определяется тем, какая из четырех жидкостей организма преобладает. Если кровь (по лат. – «сангвис»), то темперамент будет сангвинический; если желтая желчь («холе») – холерический; если слизь («флегма») – флегматический; если черная желчь («меланхоле») – меланхолический.

Позднее академик И.П.Павлов изучил физиологические основы темперамента, обратив внимание на зависимость темперамента от нервной системы. Он показал, что два основных нервных процесса – возбуждение и торможение – отражают деятельность головного мозга. В зависимости от соотношения этих свойств нервной системы Павлов выделил 4 основных типа ВНД:

1. «безудержный» - (сильный, подвижный, неуравновешенный) – соответствует темпераменту холерика;
2. «живой» - (сильный, подвижный, уравновешенный) – темпераменту сангвиника;
3. «спокойный» - (сильный, уравновешенный, инертный) – темпераменту флегматика;
4. «слабый» - (слабый, неуравновешенный, малоподвижный) – меланхолика.

Сангвиник – это живой, подвижный и очень продуктивный когда у него есть интересное дело, человек. Он адаптивен в быстро меняющихся обстоятельствах, работоспособен, уравновешен, сообразителен, устойчив к стрессу, стремится к смене впечатлений. Неудачи и неприятности переживает сравнительно легко. Настроения сангвиника изменчивы, но с преобладанием чувства душевного равновесия, благополучия.

Холерик – чаще порывист, нетерпелив, быстр, психический темп переживаний быстрый. Отличается высокой реактивностью и активностью с преобладанием реактивности. Чаще неуравновешен, склонен к резкой

смене настроений, эмоциональным всплескам, а при недостаточной воспитанности – к вспыльчивости и резкости суждений, импульсивности действий. При высокой заинтересованности в деле способен к большой работоспособности и энергичности в действиях.

Флегматик – склонен к сдержанности и невозмутимости, спокойствию и уравновешенности, медлительности неповоротливости. Внешне свои чувства, душевные состояния выражает лишь в исключительных случаях. Операции мыслительных действий замедленны, переключаемость психических функций невысокая, адаптивность низкая, включаемость в деятельность более длительная, чем у людей с другими темпераментами.

Меланхолик – человек с пониженной активностью, с неустойчивым вниманием, легкораним, мнителен, болезненно реагирует на малейшие обиды, неуместные шутки, подначки, замкнут, склонен к глубоким переживаниям, болезненно чувствителен.

Существуют четыре пути приспособления темперамента к требованиям деятельности:

1. Профессиональный отбор. Одна из задач – допустить к данной деятельности лиц, которые не обладают необходимыми свойствами темперамента. Этот путь реализуют лишь при отборе на профессии, которые предъявляют повышенные требования к свойствам личности.

2. Индивидуальный подход. Требования предъявляемые к человеку, условия и способы работы устанавливаются для каждого типа темперамента индивидуально.

3. Преодоление отрицательного влияния темперамента. Оно осуществляется посредством формирования положительного отношения к деятельности и соответствующих мотивов.

4. Формирование индивидуального стиля личности. Это создание такой индивидуальной системы приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и обеспечивает достижение успешных результатов деятельности.

Способности.

Способности – психическое свойство личности, отражающее проявления таких ее особенностей, которые позволяют успешно заниматься и овладевать одним или несколькими видами деятельности. Это понятие динамическое. Они формируются, развиваются и появляются в деятельности.

Способности бывают:

1. Природные или естественные, то есть биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей.

2. Специфические – имеют общественно-историческое происхождение и обеспечивают жизнь и развитие человека в социальной среде. Эти способности подразделяются следующим образом:

- общие – определяют успехи человека в самых разных видах деятельности и общения (умственные способности, память, речь и т.п.);

- специальные – определяют успехи человека в отдельных видах деятельности и общении, где необходимы особого рода задатки и их развитие (математические, технические, спортивные, художественно-творческие и т.д.);

- теоретические – определяют склонность человека к абстрактно-логическому мышлению;

- практические – выражаются в склонности к конкретно-практическим видам деятельности;

- учебные – влияют на успешность педагогического воздействия, усвоения человеком знаний, умений и навыков, формирования качеств личности;

- творческие – обуславливают успешность в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений;

- способность к общению, взаимодействию с людьми и предметно-деятельностные способности – связаны со взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой системой, художественными образами и т.п.

Основу способностей составляют задатки – это природные предпосылки, которые являются условием развития способности. К задаткам относятся не только анатомо-морфологические и физиологические свойства мозга, но и психические свойства в той степени, в которой они прямо и непосредственно обусловлены наследственностью.

Совокупность общих и специальных способностей, свойственных конкретному человеку, составляет одаренность. Она обуславливает особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяет его среди других лиц, обучающихся этой деятельности или выполняющих ее на тех же условиях.

Высокая степень одаренности, реализованная человеком в определенной области, называется талантом.

Высокая степень одаренности, выражающаяся в результате достижения успехов одновременно в ряде областей деятельности, называется гениальностью.

Характер.

Характер – это психическое свойство личности, определяющее линию поведения человека и выражающееся в его отношениях к окружающему миру, труду, другим людям, к самому себе. Характер представляет собой совокупность сравнительно устойчивых и постоянно проявляющихся черт и качеств личности, которые обуславливают особенности его индивидуального и социального поведения и взаимодействия с другими людьми.

Одной из первых в истории европейской культуры работ, посвященных классификации характеров, был трактат Теофраста («обладателя божественной речи») «Характеры». Он содержал описание 31 типа, каждый из которых определялся на основе доминирования в характере той или иной черты: преобладание в характере лживости дает тип льстеца, болтливости – болтуна и т.п. У Теофраста характер выступает как отпечаток (клеймо) определенных нравственных пороков среды.

В 18 веке большое распространение получает «Физиогномика» Лафатера. Он рассматривает характер как порождение судьбы и воплощение рока, связывает его с социальными происхождением («аристократический характер»), убежден в возможности определения типа характера по строению и выражению лица.

В 19 веке идея морфо-неврологической обусловленности характера получила широкую известность благодаря френологии Галля. На основе многочисленных анатомических исследований и наблюдений над разными группами людей, Галль пришел к выводу о том, что центры душевной жизни сосредоточены не в желудочках мозга, как тогда считалось, а локализованы в мозговых извилинах. Хотя анатомические работы Галля имели опытную основу, предложенная им классификация психических способностей явилась совершенно произвольной конструкцией.

Начиная с середины 19 века изучение характера ведется уже с позиций эмпирической психологии. Характер понимается как совокупность элементов сознания – чувств, воли, интеллекта, а тип характера устанавливается по признаку преобладания того или другого элемента. Так, например, один из родоначальников современной характерологии А.Бен разделил характеры на эмоциональные, волевые и интеллектуальные.

В значительной степени под влиянием Бэна развил свою концепцию характера французский психолог Т.Рибо. В основу определения типов характера Рибо положил две психические функции: чувство и волю, отведя интеллекту роль лишь дополнительного фактора. Для характера, по Рибо, существенны два признака: единство и устойчивость. Соответственно Рибо делит все характеры на два класса: чувствительные и волевые. Каждый из этих классов включает в себя несколько подклассов. В классе чувствительных характеров – это кроткие, созерцательные, эмоциональные. Класс волевых характеров по параметру силы разделяется на два: посредственно активные и велики активные.

Из числа отечественных исследователей проблем характера начала 20 века назовем лишь одного – А.Ф.Лазурского. Им написана монография «Очерк науки о характерах». Характер, по Лазурскому, представляет собой совокупность основных наклонностей. Он вместе с темпераментом образуют ядро личности. Личность в свою очередь рассматривается им как сложное функциональное единство, включающее в себя эндопсихику (врожденный, хотя и меняющийся при жизни нервно-психический компонент) и экзопсихику (приобретенный, обусловленный внешними влияниями, и выражающий отношения личности компонент).

Лесгафт пользовался тремя понятиями: темперамент, характер, тип. Согласно Лесгафту, темперамент – это «степень действий и чувствований, проявляемых отдельным лицом, и распределение этого по времени, т.е. сила и быстрота проявления действий и чувствований, а также сила и быстрота развития желаний отдельного лица, степень возбудимости организма от внешних и внутренних стимулов и продолжительность его реакции на последовавшее возбуждение». Под характером он понимал «проявление воли человека, основанное на истинах, выясненных и твердо установленных разумом». Тип трактовался Лесгафтом как степень сознательного отношения человека к окружающей среде, нравственного его развития. При этом разграничивались три уровня сознательной деятельности. На первом имеют место «отраженно-опытные действия с отсутствием нравственных проявлений», на втором – «подражательно-расудочные действия с внешнеусвоенными нравственными основами», на третьем – «разумно-самостоятельные проявления с вполне усвоенными нравственными основами». Применительно к детскому возрасту и условиям школьного воспитания Лесгафт описал шесть типов: лицемерный тип, честолюбивый, добродушный, мягкозабитый, злостнозабитый, угнетенный.

Структура и содержание характера каждого человека определяются: динамикой воли (слаба или сильна его воля); спецификой проявления эмоций человека и эмоционального фона, который сопровождает те или иные его поступки; интеллектуальными особенностями человека; взаимосвязью всех этих компонентов.

Описание многообразия типов характера должно быть доподлинно описанием многообразия акцентуаций характера. Если характер в целом определяется нами как устойчивая направленность реагирования, то при отягощении характера акцентуацией на первый план выходят те или другие болезненные нарушения. Акцентуациями являются такие варианты развития характера, которым свойственно:

- нарушение потребностно-мотивационной сферы в форме доминирования амбивалентных состояний;
- снижение способности к социальной адаптации;
- повышенная ранимость, чувствительность к определенному роду воздействиям, вызывающим неадекватное реагирование (снижения резистентность).

Можно выделить следующие классы акцентуаций. Астенические, включающие в себя нарушения психастенического, неврастенического и сензитивного вида. Динамические, объединяющие нарушения гипертимного, гипотимного и циклоидного вида. Социопатические, внутри которых следует разграничивать нарушения конформного, нонконформного и параноидального вида. «Психопатические», включающие в себя варианты шизоидных, эпилептоидных и истероидных нарушений.

Характер формируется на основе темперамента под влиянием условий жизни. В нем черты темперамента содержатся в преобразованном виде. Они понятны и приняты либо не приняты человеком. Особое значение для формирования характера имеют первые годы жизни человека (З.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни, Б.Г.Ананьев).

Структура характера.

В структуре характера разные авторы выделяют различные свойства.

Так, Б.Г.Ананьев считает характер выражением и условием цельности личности и к основным его свойствам относит направленность личности, привычки, коммуникативные свойства, эмоционально-динамические проявления, сформированные на основе темперамента.

А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев включают в структуру характера такие пары свойств:

- уравновешенность – неуравновешенность;
- синзитивность – агрессивность;
- широту – узость;

- глубину – поверхность;
- богатство, содержательность – бедность;
- силу – слабость.

Н.Д.Левитов выделяет определенность характера, его цельность, сложность, динамичность, оригинальность, силу, твердость. Эти и множество других попыток выделения структурных свойств характера требуют анализа и обобщения.

Эмоционально-волевая сфера личности.

Чувствам и эмоциями называются переживания человека своего отношения к предметам и явлениям действительности, к тому, что он познает, к себе и другим людям.

Чувства – переживание человеком своего отношения ко всему тому, что он познает и делает, к тому, что его окружает. Эмоции – непосредственная форма выражения чувств. Чувства и эмоции имеют свои особенности: носят субъективный характер; вызывают удовольствие или неудовольствие; отражают характер взаимодействия организма со средой; имеют очень большое многообразие; вызывают успокоение или возбуждение. В качестве основных чаще всего в литературе фигурируют следующие 10 эмоций: интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина.

Эмоции выполняют следующие функции:

- отражательно-оценочную;
- переключающую;
- подкрепляющую;
- компенсаторную (замещающую);
- побудительную;
- функцию «аварийного» разрешения ситуаций;
- предвосхищающую;
- эвристическую;
- функцию синтезирующей основы образа, целостности отражения;
- функцию активации и мобилизации организма;
- экспрессивную.

В зависимости от направленности выделяют следующие виды чувств:

1) Моральные – отражающие отношение человека к требованиям общественной морали. Они связаны с мировоззрением человека, его мыслями, идеями, принципами и традициями (совесть, долг, патриотизм и т.д.);

2) Интеллектуальные – связанные с познавательной деятельностью человека. Они возникают в процессе учебной и научной работы, а также творческой деятельности в различных видах искусства, науки и техники (любопытство, любознательность и т.п.);

3) Эстетические – возникающие у человека в связи с удовлетворением или неудовлетворением его эстетических потребностей. К ним относятся чувства прекрасного и безобразного, возвышенного или низменного, чувство юмора и т.д.

4) Практические – передающие отношение человека к трудовой, учебной и другим видам деятельности.

Виды эмоциональных проявлений:

- аффект – наиболее мощная эмоциональная реакция. Он полностью захватывает психику человека, предопределяя единую реакцию на ситуацию в целом. Отличительные черты аффекта: ситуативность, обобщенность, большая интенсивность, малая продолжительность, слабая осознанность;

- собственно эмоции – более длительные состояния. Они могут быть реакцией не только на совершившиеся события, но и на вероятные или вспоминаемые. Эмоции отражают события в форме обобщенной субъективной оценки и предвосхищают результат действия;

- стресс – эмоциональное состояние, вызванное неожиданной и напряженной обстановкой, для которого характерен комплекс реакций: тревога, сопротивление, истощение. По мнению Г.Селье, стресс – неотъемлемая составляющая жизни человека, его нельзя избежать. Для каждого человека есть оптимальный уровень стресса, при котором достигается наибольшая эффективность деятельности;

- настроение – эмоциональное состояние, отличающееся слабой или средней силой и достаточной устойчивостью. Это состояние «окрашивает» другие эмоциональные состояния, отражается на активности человека, его стремлениях, поведении;

- страсть – устойчивое эмоциональное состояние. Отличается от настроения сильным эмоциональным накалом. Позитивные страсти являются стимулом к созидательной деятельности человека;

- воодушевление – состояние, возникающее в ситуации, когда цель деятельности ясна, а результаты точно представляются, причем как нужные и ценные. Проявляется в различных сферах деятельности, особенно ярко – в творческой;

- фрустрация – психологическое состояние дезорганизации сознания и деятельности личности, вызванное объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми и переживаемыми) препятствиями на пути к очень желаемой цели;

- эмоциональное напряжение – состояние повышенной эмоциональной активации, блокированное в исполнительной фазе, т.е. оно появляется в ситуации, когда эмоция возникает, но не может быть выражена адекватным действием (бегством при страхе, бурным выражением гнева или радости и т.п.) или в состоянии конфликта эмоций (когда, например, объект привлекателен и страшен одновременно). Возникают вегетативные сдвиги и произвольные выразительные движения. Эмоциональное напряжение может накапливать возбуждение и вести к взрыву – это кумулятивное развитие эмоции.

Воля – это способность человека сознательно управлять своим поведением, мобилизовывать все свои силы на достижение поставленных целей.

Особенностями воли (волевых действий) являются:

1. Сознательная целеустремленность. Чтобы что-то выполнить, человек должен сознательно поставить перед собой цель и мобилизовать себя на ее достижение.

2. Связь с мышлением. Достичь чего-то и мобилизовать себя ради этого человек может только в том случае, если он все хорошо обдумал и спланировал.

3. Связь с движениями. Для реализации своих целей человек всегда двигается, изменяет формы активности.

Специфика волевого регулирования.

Традиционно считается, что главное для возникновения волевого регулирования – наличие преград, препятствий при достижении цели.

Л.М.Веккер утверждает, что волевое регулирование начинается там, где имеется как минимум двухуровневая иерархия программ деятельности, где необходимо соотнести уровни этих программ и выбрать среди них тот уровень, который отвечает критериям интеллектуальной, эмоционально-нравственной и общесоциальной ценности.

Примерно тот же смысл вкладывал в понятие воли И.М.Сеченов, когда писал, что воля – это деятельная сторона разума и моральных чувств. Волевое регулирование включает в себя когнитивный, эмоциональный, поведенческий (деятельный) компоненты.

В структуру волевого акта включаются следующие составляющие:

- побуждение и осознание цели;
- борьба мотивов;
- акт принятия решения;
- исполнение.

Волевое действие связано с потребностями, но не вытекает прямо из них. Оно опосредовано осознанием побуждений к действию как мотивов и его результата как целей (С.Л.Рубинштейн).

Воля возникает, когда человек способен к рефлексии собственных влечений, может как-то отнестись к ним. Воля неразрывно связана с наличным планом действий. Посредством волевого действия человек планомерно осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом.

Направленность личности.

Человек – это общественное существо, неразрывно связанное с социальной средой. Направленность личности – это такое ее психическое свойство, в котором выражаются: потребности личности – это испытываемая ею нужда в чем-либо; мотивы личности – это те внутренние силы, которые связаны с потребностями и побуждают ее к определенной деятельности; мировоззрение личности – это сложившаяся у нее система убеждений, научных взглядов на природу.

Общество, человеческие отношения, которые стали ее внутренним достоянием и отложились в сознании в виде определенных жизненных целей и интересов, отношений, позиций; - установки личности – это внутренняя настроенность на осуществление той или иной деятельности или торможение собственной активности; - цели – это наиболее значимые для личности предметы, явления, задачи, объекты, достижение и обладание которыми составляют существо ее жизни и деятельности. Цели реализуют потребности личности и выступают в качестве образов конечного результата деятельности.

Психологическая характеристика мотивов.

Мотивы – это осознанные, осмысленные и прочувствованные потребности. Мотивы многообразны, и их подразделяют:

1) по содержанию – на низшие (биологические) и высшие (социальные). Биологические мотивы – это влечения, желания, хотения человека, обычно отражающие его физиологические потребности. Социальные мотивы – это интересы, идеалы, убеждения личности, которые играют более значительную роль в ее жизни;

2) по силе проявления – на сильные и слабые.

3) по направленности – на внешние и внутренние.

В силу своего многообразия разные потребности сосуществуют одновременно, побуждая человека к разным действиям. Поэтому в осуществлении нужного действия играет роль доминирующее мотивационное возбуждение. Согласно принципу доминанты, в каждый момент времени превалирует та мотивация, в основе которой лежит наиболее важная потребность. Доминирующее мотивационное возбуждение, побуждающее к определенному целенаправленному поведению, сохраняется до тех пор, пока не будет удовлетворена вызвавшая его потребность.

## 220. Проблема описания структуры личности

Проблема структуры личности занимает важное место в психологии личности. На этот счет существует несколько точек зрения. Не говоря об индивидуальных особенностях, можно установить типическую структуру личности. В некоторых работах (особенно педагогических) в структуре личности выделяют такие три компонента, как мотивационный, интеллектуальный, характерологический и деятельностный.

Мотивационный компонент (первый компонент в структуре личности) – характеризует направленность личности как избирательное отношение к действительности. Направленность включает различные свойства, систему взаимодействующих потребностей и интересов, идейных и практических установок. Доминирующие



компоненты направленности определяют свою психическую деятельность личности. Так, доминирование познавательной потребности приводят к соответствующему волевому и эмоциональному настрою, что активизирует интеллектуальную деятельность.

Интеллектуальный компонент (второй компонент в структуре личности) – определяет возможности личности и включает в систему способностей, контроля и обеспечивает успех деятельности. Способности взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. На характере соотношения способностей сказывается структура направленности.

Характер (третий компонент в структуре личности) – это стиль поведения человека в социальной среде. Характер, разумеется, не выражает личность в целом, однако представляет сложную систему ее свойств, направленности и воли, интеллектуальных и эмоциональных качеств. В системе характера можно выделить ведущие свойства. К ним относятся в первую очередь моральные (чуткость или черствость, ответственность по отношению к своим обязанностям, скромность). Во вторую очередь – волевые качества (решительность, настойчивость, мужество и самообладание), которые обеспечивают определенный стиль поведения и способы решения практических задач.

Деятельностный компонент (четвертый компонент в структуре личности) – надстраивается над остальными компонентами, и является системой управления, которая обозначается понятием «Я». «Я» - образование самосознания личности, оно осуществляет самоконтроль и коррекцию действий и поступков, предвосхищение и планирование жизни и деятельности. Рассмотрим, как определяет личность и ее структуру К.К.Платонов.

Личность – человек как общественное существо, субъект познания и активного преобразования мира. Человека как целостность и как индивидуум, т.е. как единичность, самостоятельно взятая из множественности, имеет только две подструктуры. Он может рассматриваться либо как организм, либо как личность. Индивид – это конкретный человек как единица общества.

## **221. Личностный подход**

Личностный подходы (один из принципов психологии) - это понимание личности как воедино связанной совокупности внутренних условий, преломляющих все внешние воздействия. Личность – это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему. В структуре личности выделяют следующее: направленность, отношения и ее моральные черты. Элементы (черты личности), входящие в ее подструктуру, не имеют непосредственных природных задатков и отражают индивидуально преломленное общественное сознание. Сюда входят, по мнению К.К.Платонова, несколько связанных иерархий форм. Это «влечение» как наиболее примитивная биологическая форма направленности.

Желание – это уже вполне осознанная потребность, влечение к чему-то. Оно может быть пассивным, но при включении в его структуру волевого компонента становится стремлением.

Интерес – познавательная форма направленности на предметы. Генетически в его основе лежит ориентировочный рефлекс, связанный с эмоцией, но и человека интересы развиваются на базе условного рефлекса второй сигнальной системы и комплексного, становясь любознательностью, которую можно определить как интерес к определенной деятельности.

Мировоззрение – система усвоенных человеком представлений и понятий о мире и его закономерностях, об окружающих человека явлениях, природе и обществе. Оно может быть смутным или пассивным мирозерцанием, принявшим форму познавательного идеала и становится убеждением.

Убеждение – высшая форма направленности, в структуру которой входят низшие формы и в которой мировоззрение связано со стремлением к достижению идеалов.

Вторая подструктура личности (Интерес) включает знания, навыки, умения и привычки, приобретенные в личном опыте, путем обучения. Ее называют иногда индивидуальной культурой или подструктурой опыта. Эта подструктура формируется путем упражнения, взаимодействуя с другими подструктурами. Ее называют подструктурой форм отражения.

Четвертая подструктура (Убеждение) объединяет свойства темперамента (типологические свойства личности), половые, возрастные свойства личности и ее патологию, так называемые органические изменения.

В эти четыре подструктуры могут быть уложены все (четыре) известные свойства личности. Причем часть этих свойств относится к одной подструктуре направленности: начитанность и умелость – к подструктуре форм отражения; истощаемость и возбудимость – к биологически обусловленной подструктуре. Другие свойства лежат на пересечении этих подструктур.

## **222. Представление о структуре личности в различных психологических теориях**

Существует ряд психологических теорий, описывающих структуру личности. Русская и советская психологические школы представлены в работах И.П.Павлова, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, К.К.Платонова и др.

В современной психологии сложилась традиция различения индивида и личности. Больше всего в направлении этого различения сделали два советских психолога – Б.Г.Ананьев и А.Н.Леонтьев. При некоторых различиях в понимании личности и при общих различиях или подходах эти авторы определяли природу и свойства индивида и проводили линию развития («демаркационную линию») в одном и том же месте. Индивид, по их мнению, есть существо природное, биологическое, обладающее как врожденными, так и прижизненно сформированными свойствами. Личность – социально сформированное качество.

Человек, по мнению А.Н.Леонтьева, как природное существо есть индивид, обладающий той или иной физической конституцией, типом нервной деятельности, темпераментом, динамическими силами биологических потребностей.

Характеризуя человека как индивида, Б.Г.Ананьев писал, что имеются основания для выделения двух основных классов индивидуальных свойств: возрастно-половых; индивидуально-типических.

В первый класс входят: 1) возрастные свойства, которые развертываются в процессе становления индивида (стадии онтогенетической эволюции), и половой диморфизм, интенсивность которого соответствует онтогенетическим стадиям; 2) конституциональные особенности (телосложение и биохимическая индивидуальность), нейродинамические свойства мозга, особенности функциональной геометрии больших полушарий (симметрии-асимметрии, функционирования парных рецепторов и эффекторов). Определяя указанные свойства как первичные, а психофизические функции и органические потребности – как вторичные, названные авторы отмечают, что в темпераменте и задатках происходит высшая интеграция всех этих свойств).

Определяя отличие личности от индивида, А.Н.Леонтьев писал, что личность, как и индивид, есть продукт интеграции процессов, осуществляющих отношения субъекта. В качестве фундаментального отличия личности он называл специфические для человека общественные отношения, в которые он вступает в своей предметной деятельности.

Для Б.Г.Ананьева исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее статус в обществе, где складывается и формируется данная личность.

А.Н.Леонтьев писал - личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека.

### **223. Факторный анализ в изучении личности**

В западных теориях личности зрительную роль играют теория З.Фрейда, аналитическая теория К.Юнга, Э.Берна. Разработанную З.Фрейдом психоаналитическую теорию личности можно отнести к типу психодинамических, охватывающих всю жизнь человека и используемых для описания его как личности, внутренних психологических свойств индивида, в первую очередь его потребностей и мотивов (из структуры бессознательного).

Аналитическая психология К.Юнга рассматривает поведение личности во взаимоотношении с окружающими, т.е. социальную сторону его поведения.

В теории Э.Берна господствует транзакционный анализ.

Основной проблемой психоанализа, рассматриваемого З.Фрейдом, является проблема мотивации.

В психической жизни З.Фрейд выделяет три уровня: бессознательное, предсознательное и сознательное. Источником инстинктивного заряда, придающего мотивационную силу человеческому поведению (как в его моторных, так и в мыслительных формах), является бессознательное. Оно насыщено сексуальной энергией (Фрейд обозначает ее термином «либидо»).

З.Фрейд занимался проблемами неврозов, разработал психоанализ – психотерапевтический метод лечения неврозов, основанный на технике свободных ассоциаций и анализе ошибочных действий и сновидений как способов проникновения в бессознательное. Он изучал психологические аспекты развития сексуальности, в которых выделил ряд стадий, расширяя сферу применения психоанализа.

Структура личности понимается Фрейдом как состоящая из «Я», «Оно» и «Сверх-Я». Фрейд считал, что движущей силой развития психики является энергия бессознательного, психосексуального влечения.

К фрейдистской школе относится А.Адлер, который стал основателем индивидуальной психологии, где движущей силой развития психики он выделял комплекс неполноценности, в результате преодоления которого осуществляется развитие психики. Представители неопрейдизма несколько отходят от биологизаторства Фрейда, приближаясь к антропологическому психологизму и экзистенциализму. Разрабатывая целостную концепцию развития личности, Э.Фром, например, пытался выявить механизм взаимодействия психологических и социальных факторов в процессе ее формирования. Связь между психикой индивида и социальной структурой общества, по мнению Э.Фрома, имеет социальный характер, с формированием которого особая роль принадлежит страху. Страх подавляет и вытесняет в бессознательное черты, не совместимые с господствующими в обществе нормами. Западные психологические теории, таким образом, склоняются к доминированию в процессе развития личности биологических факторов.

### **224. Ролевые теории личности**

Ролевая теория личности – это подход к изучению личности, согласно которому личность описывается посредством усвоенных и принятых ею или вынужденно выполняемых социальных функций и образцов поведения – ролей, которые вытекают из ее социального статуса в данном обществе или социальной группе. Основные положения теории социальных ролей были сформулированы американским социальным психологом Дж.Мидом, антропологом Р.Линтоном. Первый акцентировал внимание на механизмах «научения роли», освоении ролей в процессах межличностного общения (интеракции), подчеркивая стимулирующее воздействие «ролевых ожиданий» со стороны значимых для индивида лиц, с которыми он вступает в обществе. Второй обратил внимание на социально-культурную природу ролевых предписаний и их связь с социальной позицией личности, а также на назначение социальных и групповых санкций. В рамках ролевой теории были экспериментально выявлены следующие феномены: ролевой конфликт – переживание субъектом неоднозначности или противоборства ролевых требований со стороны разных социальных общностей, членом

которых он является, что создает стрессовую ситуацию; интеграция и дезинтеграция ролевой структуры личности – следствия гармоничности или конфликтности социальных отношений. Различаются ведущие социальные роли, вытекающие из социальной структуры общества, и роли, которые возникают относительно произвольно в групповых взаимодействиях и предполагают активную социальную окраску их реализации. Наиболее выпукло эти особенности ролевого подхода представлены в концепции западногерманского социолога Р.Дарендорфа, рассматривающей человека как деиндивидуализированный продукт ролевых предписаний, что в определенных условиях отражают отчуждение личности.

Преодоление односторонности ролевого подхода к исследованию личности предполагает анализ ее свойств. Роль чаще всего понимается как социальная функция, модель поведения, объективно заданная социальной позицией личности в системе общественных или межличностных отношений. Исполнение роли должно соответствовать принятым социальным нормам и ожиданиям окружающих вне зависимости от индивидуальных особенностей личности.

Существуют различные теории ролевого поведения личности (например, концепция символического интреакционализма связана с введением американским психологом Дж.Мидом понятия «обмен символами», которые выражаются в словесной и другой форме представлениями о партнере взаимодействия и его ожидании определенных действий со стороны субъекта).

## **225. Социальная роль как единица общественной структуры**

Выполнение социальной роли связано как с интересами больших общностей, вытекающими из общности условий их жизнедеятельности, так и со спонтанно возникающей совместной деятельностью (в процессе игры, общения и т.п.). В последнем случае социальная роль имеет субъективную окраску, которая проявляется в стиле ролевого поведения, уровне активности исполнения. Принятие индивидом социальной роли зависит от множества условий, в числе которых решающее значение имеет соответствие роли потребностям и интересам личности в саморазвитии и самореализации. Итак, социальная роль – совокупность норм, определяющих поведение действующих в социальной среде лиц в зависимости от статуса или позиции, и само поведение, реализующее эти нормы. В ролевом описании общество или любая социальная группа предстает в виде набора определенных социальных позиций (рабочий, ученый и т.п.), находясь в которых человек обязан повиноваться «социальному заказу», или ожиданиям других людей, связанных с данной позицией. Выполняя этот «социальный заказ», человек осуществляет один из нескольких возможных вариантов исполнения роли (скажем, ленивого или старательного ученика).

Американские социологи Р.Линтон, Дж.Мид по-разному трактуют социальную роль: как единицу общественной структуры (Р.Линтон) или в плане непосредственного взаимодействия людей (ролевой игры), в ходе которого благодаря тому, что человек представляет себя в роли другого, происходит усвоение социальных норм и формируется социальное в личности. В действительности ролевые ожидания никогда не бывают однозначными. Кроме того, человек часто попадает в ситуацию ролевого конфликта, когда его разные роли оказываются плохо совместимыми.

Человеческая деятельность не исчерпывается ролевым, т.е. шаблонным, поведением; за пределами социальной роли остаются разнообразные виды отклоняющегося (девиантного) и спонтанного поведения, в том числе новаторская деятельность человека, созидающая новые норы и новые роли. Точно так же и структура личности не сводится к совокупности социальных ролей: предполагают конкретную индивидуальность, складывающуюся на протяжении жизненного пути индивида и отличающуюся большой устойчивостью.

## **226. Понятие типологии личности**

Личность как общенаучный и житейский термин означает:

- человеческий индивид (один из вида «Хомосапиенс») как субъект отношений и сознательной деятельности;
- устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности.

В психологи под личностью подразумевается некоторое ядро, интегрирующее начало. Связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость.

В зависимости от того, в чем именно усматривается такое начало, теории личности подразделяются на психобиологические (У.Шелдон), биосоциальные (Ф.Олпорт, К.Роджерс), психосоциальные (А.Адлер, К.Хорни и другие неофрейдисты), психостатические («факторные») – (Р.Кэттэлл, Д.Айзенк и др.).

Исходя из указанных теорий осуществляется типологизация личности. Различают конкретно-исторические типы личности, идеальные типы, отвечающие некоторым теоретическим концепциям, эмпирические группировки обследованных лиц. В социологии выделение и существование различных социальных типов личности связывается с особенностями и характеристиками общественно-экономических формаций (классовые, социально-групповые типы личности). Категория «социально-исторический тип личности» используется для обозначения некоторых совокупностей характеристик личности, обусловленных той или иной исторической эпохой, социальной структурой общества.

В западной психологии распространены типологии, учитывающие преимущественно личностные показатели (свойства и черты индивидов, порождаемые изначально присущими им ориентациями). Такова, например, типология К.Юнга, включающая типы личности, выделенные с учетом таких признаков, как

сензитивность, мыслительность, переживание оценки, интуитивность, экстравертивная или интровертивная направленность.

Существует и типология, предложенная Э.Фроммом, который выделяет следующие элементы личности: накопительство, ориентация на обмен, восприятие, использование и др. Отзвуки персонологических классификаций можно выявить во многих социально-психологических типологиях, в частности при построении типологии личности по признаку конформности личности относительно норм группы и общества, типологии направленности и управляемости личности.

В эмпирических исследованиях имеет значение типологизация – группировка испытуемых, сходных с неким усредненным образом. Выделение многочисленных характеристик, показателей, черт личности, в частности с помощью факторного анализа, позволяет построить многомерное пространство ее признаков – личное пространство.

Обращение психологов к проблемам типологизации личности обусловлено необходимостью прогнозировать ее поведение и развитие, необходимостью разработки наиболее оптимальных вариантов ее обучения и воспитания.

## **227. Типология личности, основывающиеся на свойствах индивида**

Идея психической энергии, саморегуляции тесно связана с аналитической психологией психологических типов. Различается несколько таких типов. Они относятся к врожденной разнице в темпераменте, интегральном сочетании устойчивых психодинамических свойств, проявляющихся в деятельности, которые заставляют индивидов воспринимать и реагировать специфическим образом. Прежде всего следует различать два устойчивых типа: экстраверт и интроверт.

Экстраверт характеризуется врожденной тенденцией направлять психическую энергию, или либидо, вовне, связывая носителя энергии с внешним миром. Данный тип естественно и спонтанно уделяет внимание объекту – другим людям, предметам, внешним манерам и благоустройству. Слаба связь экстраверта с субъективным внутренним миром, он избегает встречи с ним. Любые субъектные запросы он оценивает как эгоистические.

Интроверт характеризуется тенденцией своего либидо устремляться внутрь, связывая психическую энергию со своим внутренним миром мысли, фантазии, чувства. Такой тип уделяет значительный интерес и внимание субъекту (сам с собой) в то время, когда он освобожден от обязанности приспособляться к внешним обстоятельствам.

Наряду с экстравертами и интровертами К.Юнг выделяет четыре функциональных типа личности, основываясь на четырех главных функциях: мышлении, чувстве, ощущении, интуиции. Каждый потенциальный индивид располагает всеми четырьмя функциями, хотя на поверку одна из них обычно оказывается наиболее развитой и становится ведущей.

Мыслительный тип – в большей степени соответствует мужчинам. Ментальная жизнь данного типа сводится к созданию интеллектуальных формул и последующей подгонке наличного жизненного опыта под эти формулы.

Чувственный тип – больше распространен у женщин. Утверждение и развитие межличностных отношений партнерства является здесь главной целью. Самое большое удовлетворение человек испытывает от эмоционального контакта с другими людьми. В своем крайнем проявлении этот функциональный тип может вызывать неприязнь своим чрезмерным интересом по поводу личных дел других.

Сенсорный (ощущающий) тип – характеризуется приспособленностью к обычной сиюминутной реальности, «здесь и сейчас». Ощущающий тип выглядит устойчивым и земным, реальным и настоящим в смысле готовности жить в данную минуту, но одновременно он выглядит довольно глупым.

Интуитивный тип – мотивируется главным образом постоянным потоком новых видений и предчувствий, протекающих от его внутреннего активного восприятия.

## **228. Психологическая характеристика типов нервной деятельности**

Методом условного рефлекса И.П.Павлов раскрыл закономерности высшей нервной деятельности и основные свойства нервных процессов – возбуждения и торможения. Основные свойства нервных процессов следующие: сила; уравновешенность; подвижность.

Сила нервных процессов является показателем работоспособности нервных клеток и нервной системы в целом. Сильная нервная система выдерживает большую и длительную нагрузку, в то время как слабая при этих условиях «ломается».

Подвижность – это быстрота смены одного процесса другим. Она обеспечивает приспособление к неожиданным и резким изменениям обстоятельств.

Комбинация этих свойств характеризует специфические типы нервной деятельности. Наиболее часто встречаются четыре типа. Из них три типа И.П.Павлов относит к сильным и один – к слабому типу. Сильные в свою очередь на уравновешенные и неуравновешенные. Уравновешенный – на подвижные (лабильные) и спокойные (инертные).

В результате была выделена следующая типология:

1) сильный неуравновешенный (безудержный) тип нервной системы характеризуется сильным процессом возбуждения и менее сильным торможением;

2) сильный уравновешенный (процесс возбуждения сбалансирован с процессом торможения), подвижный;

3) сильный уравновешенный, инертный (внешне более спокойный, «солидный»);

4) слабый характеризуется слабостью процессов возбуждения и торможения, малой подвижностью (инертностью) нервных процессов.

В последние годы, кроме гуморальных, выдвигались химические, физические, анатомические, неврологические и чисто психологические теории. Однако ни одна из них не дает правильного и полного описания темперамента.

И.П.Павлов отождествлял тип нервной системы и темперамент. Последующие исследования показали, что тип нервной деятельности не всегда совпадает с типом темперамента. На темпераменте сказываются не только свойства нервной деятельности, но и соматическая организация личности в целом.

Тип нервной системы рассматривается в качестве задатка темперамента. Темперамент проявляется не только в эмоциональных, но и в мыслительных и волевых процессах. Когда говорят о темпераменте человека, то имеют в виду не динамику изолированных психологических процессов, а весь синдром (систему динамических особенностей целостного поведения личности).

Темперамент, таким образом, есть не что иное, как наиболее общая характеристика импульсивно-динамической стороны поведения человека, выражающая преимущественно свойства нервной системы.

## 229. Классическое учение о темпераменте

Под темпераментом понимают природные способности поведения, типичные для данного человека и проявляющиеся в динамике тонуса и уравновешенности реакций на жизненные воздействия.

Поведение человека зависит не только от социальных условий, но и от особенностей природной организации индивида, а потому обнаруживается довольно рано и четко у детей в игре, занятиях и общении.

Темперамент окрашивает все психические проявления индивида, он сказывается на характере протекания эмоций и мышления, волевого действия, влияет на темп и ритм речи.

Учение о темпераменте возникло еще в древности. Врачи Гиппократ, а затем Гален, наблюдая индивидуальные особенности поведения людей, сделали попытку описать и объяснить эти особенности. Родоначальником учения о темпераменте принято считать древнегреческого врача Гиппократа (5 век до н.э.). Философ считал, что в теле человека имеются четыре жидкости: кровь, слизь, желчь желтая и желчь черная. Преобладание в организме той или иной жидкости, определяет и тип темперамента – сангвиника, флегматика, холерика и меланхолика, соответственно. Названия темпераментов, данных по названию жидкостей, сохранились до наших дней.

Гиппократ считал, что темперамент зависит от образа жизни человека и климатических условий. Так, при сидячем образе жизни скапливается флегма, а при подвижном – желчь, отсюда соответственно и проявления темпераментов. Гиппократ достаточно точно описал типы, но не смог научно объяснить их.

В последние годы, кроме гуморальных, выдвигались химические, физические, анатомические, неврологические и чисто психологические теории. Однако ни одна из них не дает правильного и полного описания темперамента.

Значительный вклад в научное обоснование темперамента внес И.П.Павлов, открывший свойства нервной деятельности. В отличие от предшественников он взял для исследования не внешнее строение тела – (немецкий психолог Э.Кречмер и строение сосудов – П.Ф.Лесгафт, а организмы как целое, и выделил в нем мозг как такой компонент, который, во-первых, регулирует деятельность всех органов и тканей; во-вторых, объединяет и согласовывает деятельность многообразных частей в системе; в-третьих, испытывает на себе воздействие всех органов и под влиянием посылаемых ими импульсов функционально перестраивает поддержание жизни в органах и тканях; в-четвертых, является в прямом смысле этого слова органом связи организма с внешним миром.

## 230. Психологическая характеристика темперамента

Холерик: активный, чувствительный, беспокойный, агрессивный, возбудимый, изменчивый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный.

Сангвиник: общительный, контактный, разговорчивый, отзывчивый, непринужденный, жизнерадостный, беззаботный, инициативный.

Флегматик: осмотрительный, рассудительный, доброжелательный, миролюбивый, управляемый, внушающий доверие, надежный, спокойный, пассивный, ровный.

Меланхолик: склонный к рассуждениям, легко расстраиваемый, тревожный, ригидный, пессимистичный, сдержанный, необщительный, тихий.

Характеристики типов темперамента:

1. Холерик. Вспыльчивый, безудержный, подвижный, неуравновешенный человек. Шутку не понимает. Все «терпеть не может» (по А.П.Чехову). Подвижен, инициативен, но, в отличие от уверенного в себе сангвиника, самоуверен. Поэтому его идеи, подчас интересные, недодуманы до конца. Нетерпелив, а если увлечется, то его трудно остановить.

Ожидание способно вывести его из себя. Неудачи – тоже, и он или лихорадочно действует, или впадает в апатию. Для него вообще характерно подобное непостоянство. То он чересчур разговорчив – не остановить, то слова из него не вытянешь. Предсказать, как поведет себя холерик в новой обстановке, скоро ли освоится, - очень трудно.

Быстро переходит от радости к печали, от смеха к гневу. Стараясь как можно скорее получить результат, начинает опережать события, суетиться. Не может дочитать интересную книгу, не заглянув в конец, чтобы узнать, чем все кончится. Движения быстрые, порывистые: не берет, а хватает, не кладет, а бросает. Помните, как Пушкин характеризовал Петра 1 – тоже холерика – накануне сражения: «... он весь, как божия гроза...». В любую минуту готов сорваться с места и куда-то мчаться.

Схватывает информацию на лету, быстро запоминает, даже не успев осознать запоминаемого. В критические моменты может работать долго и неудержимо. В это время его способности к концентрации сил выше всяких похвал. Для этого психологического типа характерны частые срывы. Особенно угнетает его необходимость сдерживать свои чувства и чрезмерную активность.

Невроз, неврастения – вот характерные для холерика болезни. Но он может научиться держать себя в руках и в некоторых пределах действовать по типу других сильных темпераментов – сангвиника и флегматика. Однако это противопоказано: нервные затраты чересчур велики. (Холерики: Отелло, Пушкин, Петр I).

2. Сангвиник. Сильный, подвижный, уравновешенный тип, хорошо владеет собой. Он производит впечатление человека решительного, оптимистичного, уверенного в своих силах. Часто предлагает какие-то идеи и добивается их осуществления. Без труда приспосабливается к новой обстановке, в трудных ситуациях становится более собранным и целеустремленным, не теряя при этом чувства юмора.

Хорошо умеет сдерживать свои эмоции. Речь быстрая, громкая, с живыми интонациями и мимикой. В детстве часто бывает вожак среди сверстников, способным организовать их на рискованные и интересные дела. Легко вступает в контакты и повзрослев: он из тех, кого называют компанейским. Любит шутку, остроумие. Он больше склонен к решению тактических задач, что, однако, не исключает и способностей стратега. Его вкусы и интересы непостоянны.

Он «постоянен в своем непостоянстве» (по А.П.Чехову). Если работа кажется неинтересной, то ему сразу же становится скучно. Но зато он упорен, если увлечется делом. Короче говоря, представителя этого типа можно назвать трудоспособным, но не всегда трудолюбивым.

Его конек – организаторская работа. Профессию старается выбирать такую, которая связана с разнообразием условий, впечатлений, требует широкого диапазона способностей. Во времена достоинства сангвиника могут обернуться своей противоположностью. Оптимизм, жизнерадостность порой превращаются в зубоскальство и безудержную тягу к развлечениям.

Стремление к лидерству грозит перерасти в потребность подчинять себе более слабых в психологическом отношении людей. Но у сангвиника есть хорошее подспорье в борьбе с собственными недостатками – уравновешенность. Подкрепленная вниманием опытного педагога, она поможет избежать этих опасностей. (Сангвиники: Наполеон, Ноздрев, Суворов).

3. Флегматик. Спокоен, уравновешен, малоподвижен и невозмутим, его уверенность основана на знаниях и расчете. Говорит в основном по делу, не любит пустословия. Ему не чужда предприимчивость, однако предлагать новую идею склонен только после тщательного взвешивания всех «за» и «против». Никакая неудача не способна вывести его из себя. Для него это вполне рядовые жизненные неприятности. Способен работать равномерно и долго даже в неблагоприятных условиях.

Прежде чем действовать, подумает о возможных помехах, о том, как их преодолеть. Он стратег и постоянно сверяет свои действия с перспективой. Уравновешен, его трудно обидеть или вывести из себя. Умеет ждать. Речь его спокойна, без эмоций. «Вечно серьезен, потому что лень смеяться...».

К новой обстановке приспосабливается медленно. Нередко долго колеблется, принимая решение. Но, в отличие от меланхолика, обходится без посторонней помощи. Диапазон характера флегматика довольно широк. В зависимости от среды и воспитания их него может вырасти и большой лентяй, и целеустремленный борец. (Флегматики: Кутузов, Собакевич).

4. Меланхолик. Это слабый, неуравновешенный, малоподвижный тип. Для него характерны нерешительность, неуверенность, трудность выбора. Склонен к опасениям по поводу и без повода, с трудом вступает в контакты с незнакомыми людьми. Пассивен, обидчив. Малейшая неприятность способна вывести его из равновесия. Голос у него тихий, речь замедленная. Предпочитает подчиняться правилам и авторитетам.

Накануне каких-либо перемен в жизни волнуется, нередко понапрасну. «...Любимое занятие – стоять перед зеркалом и рассматривать свой вялый язык...» (по А.П.Чехову). Он не боец и предпочитает плыть по воле житейских волн. Если оказывается в трудных условиях, то ему нелегко справиться с новыми задачами. То, что сметет с пути холерик, не заметит флегматик, обойдет сангвиник, – как правило становится препятствием для меланхолика. Он теряется, опускает руки, и в такие моменты ему очень нужны сочувствие и поддержка окружающих. Впрочем, у настоящего меланхолика потребность в этом почти постоянна. Но ошибается тот, кто сочтет меланхолика ни на что не годным. Он отличный работник, когда для этого созданы необходимые условия, имеются точные инструкции, а его самого поощряют и поддерживают.

Меланхолика сравнивают с чувствительной фотопленкой, для которой губителен сильный свет. Этому темпераменту противопоказаны сильные или долго действующие раздражители. Но такой недостаток окупается важным преимуществом – большой чувствительностью нервной системы. Слова «Когда строку диктует чувство, оно на сцену шлет раба» – написаны меланхоликом. Стихи о Прекрасной Даме – тоже. Но, конечно же, меланхолики сильны не только в литературе и искусстве.

Преимущества этого темперамента появляются, например, в профессиях, требующих большого внимания в условиях принудительного ритма деятельности, – переводчик-синхронист, авиадиспетчер и др. Склонность к тревоге тоже имеет положительную сторону: меланхолик запаслив и предусмотрителен. Поэтому если вы собираетесь провести каникулы или отпуск в походе, то пригласите и его: он поможет свести неприятные приключения к минимуму.

Меланхолику не грех знать возможные опасности в связи с собственным темпераментом и уметь их избегать. Одна из главных опасностей – работа, противоречащая его характеру. Безусловно, обучение и воспитание сыграют свою роль, и человек будет успешно справляться с делом, но цена за несвойственное ему поведение может быть слишком высока. Меланхолика довольно трудно расшевелить, зато потом ему плохо удастся контролировать свои эмоции и поведение. Поэтому он больше других нуждается в навыках психологической защиты от перегрузок – не только физических, но и интеллектуальных, и эмоциональных. (Меланхолики: Гоголь, Гамлет, Чайковский).

Однако, чаще всего в людях сочетаются черты всех четырех типов, где один выражен сильнее, а другие – слабее. Поэтому важно говорить уже не просто о типе темперамента, а о структуре темперамента, которая включает в себя все типы (в порядке убывания по степени их выраженности).

### **231. Классификация типов личности по особенностям мыслительной деятельности**

Психологи систематизировали особенности мышления людей, эмоциональных проявлений и мотивы поведения. В результате получилось несколько различных классификационных систем, которые более или менее точно отражают многообразие человеческих характеров.

Данная система оценки состоит из восьми основных психологических типов: 1. - лидер (или доминирующий) «Д»; 2. - логик «Л»; 3. - эстет «Э»; 4. - боец «Б»; 5. - пассивный «П»; 6. - надежный «Н»; 7. - мечтатель «М»; 8. - спринтер «С».

Оценив утверждения, запишите соответствующие символы в порядке убывания значимости. Полученная формула примерно соответствует вашей психологической структуре. Конечно вашу судьбу, определит в результате не формула, а вы сами. Но вот что касается поведения, то тут действительно есть определенные закономерности:

1. Доминирующий (Лидер) – умеет командовать собой и благодаря этому доминирует над другими. Может подчинять, без особого труда вовлекать людей в какие-либо дела. Любую работу стремится сделать как можно лучше. Это соответствует его стремлению заслужить уважение и высокую репутацию. Предпочитает решать практические задачи. Его ум настроен на поиск трудностей, их преодоление увеличивает его самоуважение.

Лидер, как правило, добр, преуспевающий. У него преобладает хорошее настроение, он незаменим в компании, где так и сыплет анекдотами и веселыми историями. Любит участвовать в различных собраниях, обычно в качестве ведущего.

Быстро приспосабливается к новой обстановке и новым людям. Благодаря своему миролюбию и предупредительности легко сходится с ними, готов представлять и защищать их интересы. Люди охотно идут за ним.

Он честолюбив, обидчив, но отходчив. В отличие от других, более благоразумен и смел, снисходителен к чужим слабостям. За ним выгодно идти, и ему не зазорно подчиняться. Этому способствуют его уверенная осанка и нередко внушительная фигура.

Наслаждается, если занимает высокое общественное положение. Активно действует, чтобы добиться возвышения, и ревниво относится к тем, кто посягает на его власть и авторитет.

Хороший оратор, его слова звучат убедительно, потому что идут от сердца. Довольно часто происходит речи экспромтом. Однако если вопрос серьезен, тщательно продумывает все заранее.

Любит удобства, одевается, как правило, элегантно, окружает себя предметами искусства. Деньги для него не самоцель, а скорее средство для достижения успеха. Умеет быстро психологически перестраиваться. Его нелегко вывести из себя. Правда, эта способность исчезает, если на его место претендует другой лидер.

2. Логик – его главная особенность – строго логический подход к любому делу, классификация и систематизация материала. Ему легко даются науки, требующие строгости и точности. Увлекается разработкой различных умозрительных систем, не забывая о том, насколько они соответствуют действительности.

Склонен к длительным размышлениям, ничего не предпринимает без тщательного обдумывания. Эрудирован, благоразумен, способен к длительной монотонной работе. Однако бывает настолько непоколебим в своих решениях, что заставляет сомневаться в его достоинствах.

Он – раб принятых обязательств, особенно перед самим собой. В то же время скуп на обещания, склонен взвешивать каждое свое слово. Зато часто доводит до конца такие дела, которые многим кажутся безнадежными.

Охотно критикует, умело подмечает ошибки противников. Правда, его нередко больше волнует нелогичность материала, чем существо дела.

Он суров, независим и одновременно способен подчиняться самой строгой дисциплине. Живет, как правило, одиноко и глубоко убежден, что люди не заслуживают доверия. В любых событиях склонен терпения и времени, чтобы показать ему хорошую сторону происходящего. Возможно, с его пессимизмом как-то связаны и темные тона одежды, которые он предпочитает.

Долго помнит обиды, прощает их неохотно, да и то лишь в силу обстоятельств.

Его не назовешь говоруном, хотя говорить умеет. Однако речь практически лишена интонаций.

Логик полезен для работы, требующей способностей к систематизации. Благодаря своему терпению и вездливости очень полезен при оценке предложений «горячих голов».

Но полностью полагаться на его оценки было бы рискованно. Отсутствие оптимизма и скептическая критика полезных начинаний могут настолько охладить даже трезвых энтузиастов, что нужное дело будет погублено.

Перестраивается очень трудно, зачастую делая это с большим опозданием. Избегает конфликтов, а также всего, что может нарушить привычный ход жизни.

3. Эстет – его постоянно тянет к прекрасному, он избегает всего, что расходится с его вкусом. Собственное мнение о себе значит для него больше, чем мнение других, Убежден, что должен быть выше мелочей жизни. Не хвастлив, потому что и так знает, что близок к совершенству. В крайнем своем выражении напоминает человека, о котором сатирик заметил: «Любит себя, пользуется взаимностью и соперников в этой любви не имеет». Для него характерны артистические склонности, любовь к литературе. Предпочитает серьезную музыку. Обладает хорошим воображением, что делает его неплохим прогнозистом.

Он человек нервный, но держит себя так, что люди принимают его за спокойного, а порой даже флегматичного. Стремление быть выше «грубой жизни» определяет и соответствующее поведение: плавная речь, красивые жесты и походка... Но в экстремальной ситуации может впасть в историю, и тогда от восхищающей выдержанности е остается и следа.

Его поведение можно принять за кокетство, но он не кокетничает. Такова его глубинная психическая особенность, форма бытия. Даже наедине с собой он ведет себя точно так же.

Он часто капризен, насмешлив – правда, без желания унижить человека. Его уважают, им иногда восхищаются. Людям нравятся его внутренние старания, которые многим напоминают от их собственных нереализованных возможностях.

У него довольно много возможных областей деятельности. Это и искусство, и дизайн, и психология... Он очень чувствителен к неблагоприятным внешним условиям, и замаскировать это ему удастся ценой больших усилий. Достаточно быстро перестраивается лишь при условии, что новые требования приемлемы для него. В стрессовых ситуациях нуждается в поддержке и одобрении.

4. Боец – готов мгновенно вступить в борьбу и активно действует, если чувствует хоть какие-то помехи в осуществлении своих планов. Его действия стремительны, отношение к людям – без хитростей и дипломатии, вера – фанатична. Успех любого человека рассматривает как вызов на схватку.

То, что для другого – лишь повод обсудить ситуацию, для него – сигнал к бою. Таким сигналом может стать что угодно. Боец сам в себе носит «взрыватель», который часто срабатывает от накопившегося потенциала. Такой человек легко «заводится», и его реакция может быть совершенно непредсказуемой.

Человека этого типа многие предпочитают иметь в качестве товарища, спутника жизни или даже руководителя, потому что он открыт, не способен к интригам, не умеет скрывать свои намерений, одинаково относится к людям независимо от их положения. Готов рисковать ради спасения чужой жизни, великодушен. Живет, подчиняясь скорее чувствам, чем разуму: радуется всюю, если радостно, печалится искренне, если на то есть причины, говорит громко, хохочет заразительно. Ненароком может и обидеть, а потом столь же непосредственно будет искать примирения. Это о нем К.Толстой с такой симпатией писал: «Коль любить, так без рассудку! Коль грозить, так не на шутку! Коль ругнуть, так сгоряча! Коль рубнуть, так уж сплеча!».

Необходимость подчинения переносит с трудом, но воинской службой не тяготится, потому что она помогает ему реализовать свои бойцовские возможности.

Любит внимание к себе. Его раздражают помехи, но они же стимулируют его на работу в полную мощь. Сферы его успешной деятельности – все, что требует борьбы, преодоления, больших, но недолгих усилий. Он незаменим, если нужны быстрая реакция и скорость. Но длительная однообразная работа ему не по плечу. Если же он с ней все-таки справится, то ценой собственных нервов.

Играть чужие роли для него мучительно, а то и невозможно, и потому легко перестраивается он лишь в пределах своего типа. Стрессов не боится, потому что разряжается в борьбе. То, что другого может надолго выбить из колеи, для него – необходимое условие. Умеренный образ жизни ему противопоказан.

5. Пассивный – общителен, приятен. У него живой ум, но сложным делам не склонен, даже сколько-нибудь серьезные книги навевают на него скуку. Как правило, сентиментален, доверчив, привязчив. Имеет мирный характер, избегает споров, борьбы, беспокойства. Из-за беспечности и нежелания огорчить человека часто обещает больше чем может. Любопытен (не путать с любознательностью). Легко запоминает информацию, но также легко и забывает.

В дружбе верен и даже склонен к нежности. Преклоняется перед чужим мнением. Практически все, что видит, склонен рассматривать в розовом свете. Собственные ошибки ничему не учат его.

Говоря о приемлемых для него видах деятельности, следует исходить не столько из того, что он может сделать, сколько из того, что он заведомо делать не станет. Например, испортить отношения с кем-либо такой человек может разве что в исключительных обстоятельствах, и потому на него можно положиться в дипломатических мероприятиях. Полезен при улаживании конфликтов, в разрешении которых форма поведения важнее существа дела. Его доброжелательность – сильный тормоз для чуждой враждебности.

Пластичная психика предоставляет ему большие возможности к перестройке, но только в пределах типов с «мирными» доминантами (лидер, эстет, спринтер). Такая адаптация позволяет ему оставаться самим собой.

Способнее избегать стрессовых ситуаций. Тонко чувствует признаки угрозы своему спокойствию и здоровью и вовремя нейтрализует их путем соглашательского примирения со всеми.

6. Надежный – это упорный труженик. Он больше делает, чем говорит, стремится точно выполнять обещания. Тверд и суров, прежде всего с самим собой. В работе стремится к солидным, хорошим результатам. Отсюда и его неприязнь к энтузиастам, которых он считает неспособными к добросовестной работе. Когда сталкивается с недобросовестностью, то в суждениях прям и неделикатен. Да и вообще далек от светских приличий. Даже в избранном кругу не очень заботится о том, чтобы лучше выглядеть. К тому же начисто лишен артистизма. В своих оценках опирается на факты, а в действиях руководствуется исключительно здравым смыслом. Терпеливый наблюдатель, что помогает ему добраться до столь ценных им фактов. Стимул его



упорного и нелегкого труда (предпочитает тяжелую физическую работу) – выгода. Склонен копить деньги «на всякий случай», но почти никогда не успевает ими воспользоваться. Похоже, что работа ради выгоды привлекает его не только результатом, но и самим процессом. С людьми предпочитает простые, ясные отношения. Обиды прощает с большим трудом. Переубедить его очень нелегко.

Самоед, его идеал – жизнь в привычной обстановке. Любит сельский быт, охотно занимается садоводством. Стоек и последователен в действиях, несмотря на препятствия. Наибольших успехов добывается там, где нужны терпение, умение переносить тяжелые нагрузки и доводить дело до конца. Плохо перестраивается на такую работу, которая требует мобильности и к тому же не обещает серьезного заработка. Невозмутим во всем, что не имеет отношения к его главной особенности - размеренной работе.

7. Мечтатель – нехватка веры в собственные силы обрекает его на постоянные колебания. Он пассивен и обычно примиряется с обстоятельствами. Легко поддается чуждому влиянию, готов отказаться от своего мнения без достаточных оснований. Часто беспокоится по разным поводам, но без серьезных причин.

Наделен хорошим воображением, но не умеет и не стремится реализовать свои мечты. Зато находит удовольствие в этих бесплодных мечтаниях. Искренне верит в свои вымыслы, азартно отстаивает их, а потом, забыв, доказывает обратное. О нем можно сказать, что он живет в выдуманном мире. У него живой, блестящий ум. Вечная неудовлетворенность рождает все новые и новые планы, которые так и остаются невыполненными. Склонен доверять предчувствиям, снам, которые нередко, по его словам, сбываются. Хорошо развитая интуиция порой дает основания для подобных утверждений.

Неустойчив в своих намерениях. Меняет цели под влиянием эмоций без какого-либо анализа. Хочет, как правило, не того, что имеет. Романтик. Его любовь нередко сосредоточивается на выдуманных идеалах. Непостоянен в своих увлечениях, потому что безудержное воображение быстро меняет эти идеалы. Любит живопись с фантастическими сюжетами.

Доверчив, за что порой приходится расплачиваться. Очень общителен, но предпочитает встречи в узком кругу. Не может переносить длительных материальных затруднений, боится борьбы, больших усилий, утомления.

Любит путешествия, прогулки, природу. Может многого достичь в художественном творчестве и вообще всюду, где требуется неординарная фантазия. Трудность состоит в том, чтобы побудить его к творческой деятельности, ведь его воображение почти не работает по заказу. Значит, нужно уметь использовать результаты творчества или научиться направлять его на практические задачи. Успешно справляется с не очень утомительным обслуживающим трудом – например, в роли секретаря-машинистки, оператора ЭВМ. При этом успех зависит от точности инструкций и своевременного поощрения, поддержки. Перестраивается под влиянием сильной личности, которой доверяет. Но жить по чужим правилам для него очень тяжело, и он упорно сохраняет свою способность уходить от реальностей в мир фантазий.

Плохо переносит стрессовые ситуации, особенно если лишен возможности отдохнуть от «этой жизни» в радужных мечтах.

8. Спринтер – это мобильный тип личности. Быстро находит выход из тупиковой ситуации, остроумен, дает ответ на неожиданный выпад так, как будто готовился заранее, говорит быстро. Легко и свободно переходит от одного предмета к другому. Способен осуществить такие планы, которых даже их авторам кажутся игрой ума. Имеет и свои замыслы, которые сам же реализует. Удивительная критическая способность позволяет подмечать слабые места практически в любом деле. Его пронизательность заслуживает всяческих похвал. Стремясь к познаниям и исследованию, он скорее угадывает суть вещей, чем постигает их умом. Любопытен. Склонен к синтезу, способен связывает между собой явления, на первый взгляд, не имеющие ничего общего. Когда же подводятся результаты работы – например, научной, - то становится осторожным и скрупулезным. Противник догм, пытается ломать границы привычных истин. Никогда ничего не принимает на веру. Великолепный оратор. Умеет говорить с людьми об их интересах одновременно с позиций руководителя и товарища.

Независим, умеет без серьезных конфликтов противостоять чужому диктату или получить право на особый режим работы. Постоянно ищет пути к самосовершенствованию, прогрессивен и деловит. Однако победы в жизненной борьбе могут развить у него и такие черты, как эгоизм, амбициозность.

Области успешной деятельности человека этого типа широки: управление, исследовательская работ, различные виды спорта, художественное творчество... единственное, что ему противопоказано, - это спокойная несложная работа. Легко и быстро перестраивается на поведение любого типа. Но удержаться в новых рамках ему тем труднее, чем меньше активности и изобретательности от него требуется. Однако способен сам менять обстановку по своему вкусу. Стрессы не страшны для него даже в очень трудной обстановке, но при условии, если есть возможность реализовать главное – умение быстро решать нетрадиционные задачи.

## **232. Проблема развития мотивационной сферы личности**

Мотивационная сфера человека до сих пор мало изучена в психологии. Это не может быть объяснено отсутствием интереса к данному предмету: начиная с древних времен и до наших дней вопрос о внутренних побудителях поведения человека, неуклонно занимал ученых и приводил их к построению различных гипотез.

Исследования потребностей и мотивов не могли развиваться в рамках ассоциативной эмпирической психологии. В этой психологии царило представление о том, что всеми психическими процессами управляют определенные законы ассоциаций. Господство ассоциативной эмпирической психологии длилось очень долго, еще и сейчас нельзя считать ее влияние полностью преодолемым. Другое направление – гештальтпсихология – выбрала иное направление: для своего исследования она избрала главным образом область познавательных процессов. Другое – рефлексология, реактология, бихевиоризм – сосредоточили свое внимание на внешних стимулах поведения человека.

Первым, кто попытался преодолеть механицизм ассоциативной психологии и поставить проблему активности человеческого «Я», были психологи Вюрцбургской школы (А.Ах, Ю.Кюльпе и др.).

В ходе своих исследований они экспериментально показали, что представления и понятия связаны между собой в единый акт мышления не по механическим законам ассоциаций, а управляются той задачей, на которую мышление направлено. Они пришли к выводу, что течение представлений во время акта мышления может не зависеть от внешних раздражителей и от ассоциативных влияний, если мыслительным процессом управляют так называемые детерминирующие тенденции.

В дальнейшем попытка преодоления механистического понимания психологических источников человеческой активности была сделана в исследованиях К.Левина и его учеников.

Курт Левин проводил свои исследования с позиций так называемой структурной теории (гештальтпсихологии), несостоятельность которой отмечалась многими советскими психологами. Они считали, что главный недостаток концепции К.Левина заключается в игнорировании содержательной стороны психических процессов и формальном подходе к их анализу. Однако Левиным и его учениками были найдены удачные экспериментальные приемы исследования потребностей человека, его намерений, воли и установлены некоторые интересные психологические факты и закономерности.

В дальнейшем проблемами потребностей занимался целый ряд советских психологов (А.Р.Лурия, Н.Ф.Добрынин, А.В.Веденов, Г.А.Фортунагов, А.В.Петровский, А.Н.Леонтьев и др.).

### **233. Мотив как объект, отвечающий за потребности человека**

Ближе всего к пониманию и развитию потребностей подошел А.Н.Леонтьев. Его подход основывается на понимании мотивов как объектов (воспринимаемых, представляемых, осознаваемых, мыслимых), в которых конкретизируются потребности. Эти объекты и составляют предметное содержание тех потребностей, которые в них воплощены. Таким образом происходит опредмечивание человеческих потребностей. Мотив, по определению А.Н.Леонтьева, - это объект, который отвечает той или иной потребности и который побуждает и направляет деятельность человека.

Мотивы, по его мнению, выполняют двоякую функцию. Первая состоит в том, что они побуждают и направляют деятельность, вторая – в том, что они придают деятельности субъективный, личностный смысл; следовательно, смысл деятельности определяется ее мотивом.

Обычно изучение мотивационной сферы психологи начинают с изучения мотивационной сферы в детском и школьном возрасте. Они объясняют это тем, что учебная и познавательная деятельность ребенка является ведущей на протяжении всего школьного (и не только школьного) возраста.

Все эти мотивы могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широкими отношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Обе эти категории необходимы для успешного осуществления любой деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому ее осуществлению. Функция другого вида мотивов совсем иная: будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает вся жизнь субъекта, они могут побуждать его к деятельности посредством сознательно поставленных целей.

В одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные взаимодействующие, переплетающиеся, а иногда и противоречащие друг другу потребности. Отсюда видно, что внешние объекты могут стимулировать активность человека.

В связи с этим изменения объектов, в которых воплощаются потребности, не составляют содержания развития потребностей, а являются лишь показателем этого развития.

### **234. Развитие структуры мотивационной сферы**

Структура мотивационной сферы характеризуется сменой доминирующих мотивов по содержанию, возрастанием роли опосредованных потребностей и все большей их иерархизацией. С возрастом растет также устойчивость возникающей мотивационной структуры, что увеличивает роль доминирующих мотивов в жизни и поведении человека. Характер доминирующих мотивов зависит, прежде всего, от биографии человека и его воспитания. Устойчивые доминирующие мотивы поведения приобретают для человека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие его мотивы. Иерархическая структура мотивационной сферы в наиболее развитой ее форме предполагает усвоение определенных моральных ценностей - представлений, понятий, идей, становящиеся доминирующими мотивами поведения.

Цели, поставленные человеком, способны подчинить себе непосредственные побуждения, что определяет волевой характер поведения человека. Но когда усвоенные ценности приобретают силу непосредственных побуждений, они могут непроизвольно подчинять себе все другие его побуждения, в том числе и не осознаваемые им самим. В этом случае можно говорить о гармонической структуре мотивационной сферы человека, а следовательно, и о гармонической структуре его личности.

Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему строению и содержанию стали доминирующими.

Итак, потребность непосредственно побуждает индивида к активности, направленной на удовлетворение этой потребности. Она, таким образом, является внутренним стимулом его поведения и деятельности. Первоначально потребность вызывает ненаправленную активность индивида, связанную с неосозанным поиском своего удовлетворения, когда же предмет найден, активность индивида приобретает целенаправленный характер. Потребности лежат в основе всех других побудителей поведения, в том числе и самых высоких, характерных только для человека.

Мотивы представляют собой род побудителей человеческого поведения. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания.

Формирование специфически человеческих побудителей поведения ставит человека в совершенно новые взаимоотношения с окружающей действительностью. Эти взаимоотношения характеризуются тем, что человек перестает лишь приспосабливаться к обстоятельствам, а начинает вмешиваться в них, «творить самого себя» и эти обстоятельства.

### **235. Направленность личности**

Под развитием мотивационной сферы можно понимать развитие и изменение самих мотивов по их содержанию, силе, напряженности, действительности. В процессе жизни какие-то мотивы приобретают первенствующее значение, другие отходят на второй план. По мере развития личности какие-то мотивы начинают доминировать, подчиняя себе действия всех остальных. У одних людей доминирующие мотивы имеют относительно устойчивый характер; у других они легко меняются в процессе жизни.

Иерархические структуры мотивов у ребенка складываются очень рано. Вначале они основаны на доминировании непосредственных побуждений, подчиняющих себе все другие мотивы (структуры первого вида). Характеризуется доминированием органических потребностей (пищевых, половых, двигательных) или небиологических потребностей (любовь к искусству, семье, нравственные чувства и т.п.).

Мотивационная структура второго вида имеет произвольный характер. Она предполагает наличие у человека идей, ставших мотивами поведения. Организованная таким образом мотивационная сфера составляет основу зрелой личности. Эта структура дает субъекту возможность управлять своим поведением и быть относительно независимым от внешних влияний. По мере развития личности эти мотивы становятся непосредственно действующими потребностями.

Мотивационная структура такого типа возникает лишь на основе опыта, приобретаемого субъектом, в процессе его развития. Произвольная или не произвольная иерархия мотивов и создает направленность его личности.

Направленность личности является показателем наличия устойчивости иерархической структуры мотивов.

Существует и так называемая ситуативная направленность, связанная с удовлетворением каких-либо жизненно важных потребностей.

Потребности же, определяющие направленность личности, практически ненасыщаемы. Они действуют все время, определяя и все остальные потребности, и в частности – способы их удовлетворения. Различают три вида направленности: коллективистскую, личную и деловую.

Личная направленность имеется тогда, когда в системе мотивов преобладают мотивы собственного благополучия. Если поступки человека определяются в основном интересами других людей, т.е. преобладают коллективистские мотивы, мы говорим об общественной направленности.

Если интересы дела преобладают над всеми другими, можно говорить о деловой направленности.

Конечно, доминирование или преобладание – величина статистическая и сама относительная, но даже ее относительная устойчивость – это уже новое качество мотивационной сферы.

### **236. Самооценка личности**

Самооценка включает в себя умение оценить свои силы и возможности, отнестись к себе критически. Она составляет основу уровня тех задач, к решению которых человек считает себя способным. Присутствуя в каждом акте поведения, самооценка является важным компонентом в управлении этим поведением.

Самооценка может быть адекватной и неадекватной. В зависимости от характера самооценки у человека складывается либо адекватное отношение к себе, либо неадекватное, неправильное. Характер самооценки определяет формирование тех или иных качеств личности.

Конечно, вполне адекватная самооценка характерна для взрослого человека. В процессе же развития ребенка должны иметь место некоторые особенности формирования самооценки специфические для каждой ступени возрастного развития.

Гибкость в оценке самого себе, умение корректировать свое поведение под влиянием опыта являются условиями безболезненной адаптации к жизни. Решающее значение для нормального психического состояния человека имеет согласие с самим собой.

Психологи отмечают значение потребности в положительной оценке для развития личности: индивид нуждается в одобрении и уважении других людей. На основе этого уважения возникает самоуважение, которое становится важнейшей потребностью индивида.

Важным фактором развития личности ребенка являются оценки его окружающими. С возрастом самооценка как мотив поведения и деятельности становится достаточно устойчивым образованием, и более значимым, чем потребность в оценке окружающих.

Генетическая потребность в оценке – более раннее образование, чем потребность в самооценке. С возрастом самооценка в известной мере эмансипируется от оценок окружающих и начинает выполнять самостоятельную функцию в формировании личности. Человек на основе оценки своих возможностей предъявляет к себе определенные требования и поступает в соответствии с ними.

Надо отметить, что требования, предъявляемые к ребенку или подростку извне, если они расходятся с требованиями его к себе, не способны оказать на него должное воздействие. Возможность поступать независимо или вопреки оценкам окружающих связана с устойчивостью личности. Если расхождение между оценкой или самооценкой носит длительный характер (особенно в тех случаях, когда оценка является адекватной), последняя либо перестраивается вслед за оценкой, либо возникает острый конфликт, приводящий к серьезному кризису. Поэтому так важно изучать самооценку человека и ее соответствие или несоответствие оценке.

### **237. Исследования в области самооценки**

Проблеме развития самооценки посвящено много исследований как у нас, так и за рубежом. Западноевропейские и американские психологи рассматривают самооценку в основном как механизм, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями, т.е. максимальную уравновешенность личности с окружающей его социальной средой. При этом сама окружающая среда рассматривается как враждебная человеку. Такой подход характерен как для З.Фрейда, так и его последователей – неофрейдистов (К.Хорни, Э.Фрома и др.). В работах этих психологов самооценка выступает как функция личности и рассматривается в связи с аффективно-потребностной сферой личности.

С точки зрения советской психологии роль самооценки не ограничивается приспособительной функцией; самооценка становится одним из механизмов, реализующих активность личности.

Большое значение для решения проблемы самооценки имеют работы К.Левина и его учеников, которые занимались специальным изучением мотивов, потребностей, уровня притязаний и их соотношения.

В результате этих и других исследований ученые пришли к выводу о соотношении самооценки и уровня притязаний. Интересной с этой точки зрения является теория К.Роджерса.

Личность, по Роджерсу, возникает в процессе развития, и ее сущностью является знание индивида о себе и самооценка. Самооценка возникает в результате взаимодействия с окружающей средой, оценочного взаимодействия с другими людьми. Поведение ребенка и его дальнейшее развитие прежде всего согласуется с его самооценкой. В индивидуальном развитии, как говорит Роджерс, между представлением человека о себе и реальным опытом, включающим в себя и оценки окружающих и моральные ценности, может возникнуть конфликт. В одних случаях причиной конфликта является расхождение между самооценкой и оценками окружающих, в других – расхождение между самооценкой и тем идеальным представлением о себе, отвечать которому человек стремится. Но не всегда это расхождение является патогенным. Роджерс считает, что выход в большей мере зависит от того, как сложилась самооценка в индивидуальном опыте человека.

В советской психологии исследования проблемы самооценки связаны с изучением проблемы развития и самосознания, что связано с именами Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна, Л.И.Божович, М.С.Неймарк, Л.С.Славиной, Е.А.Серебряковой и др. Эти исследования посвящены изучению уровня притязаний детей, их уверенности или неуверенности в себе и связанных с этим особенностей их самооценки.

### **238. Понятие первичной группы**

Социальная сущность человека проявляется, прежде всего, в его деятельности, общении с другими людьми. Изолированный от других людей, он не может развиваться как личность. Лишь активная трудовая общественная деятельность обеспечивает человеку средства к существованию и способствует выработке многих личностных качеств. Социальная среда, взаимоотношения в труде являются решающим фактором становления и развития психики, появления специфически человеческого свойства – сознания.

Исторические условия жизни привели к тому, что люди объединились в нации, государства, партии, другие общности. Человек в течение жизни непосредственно общается с другими людьми, реализуя свою социальную сущность. Это общение происходит в группах и коллективах, оказывающих больше влияние на позицию, направленность и самооценку личности и др. Эти общности неоднородны и могут быть классифицированы по нескольким основаниям: близости и глубине складывающихся отношений, принципу образования, отношению личности к нормам группы и др. В зависимости от близости и глубины складывающихся отношений выделяют первичную группу.

Первичная группа. Относительно устойчивое и немногочисленное по составу, связанное общими целями объединения людей, в котором осуществляется непосредственный контакт между его членами, называют первичной группой. Все, кто входит в нее, знают друг друга лично и общаются между собой в процессе решения стоящей перед ними задачи. Размер первичной группы не может быть менее двух, но не превышает 30-40 человек.

Такие объединения, как семья, производственная бригада, экипаж самолета, зимовщики полярной станции, школьный класс или студенческая группа, могут быть названы первичными группами. Человек одновременно может входить в несколько первичных групп. Контакты в первичных группах не дозированы. Каждый может общаться с каждым по мере желания и необходимости. Практически же члены группы отдают предпочтение одним перед другими. Они общаются чаще, контакты носят близкий характер (на личной или

деловой основе). Это так называемый круг общения, который оформляется в виде микрогруппы. Как правило, такая группа немногочисленна (2-7 человек). Человек остается членом первичной группы и не обрывает с ней контакты.

Отдельные члены групп обычно отождествляют себя со своей группой так, что они исповедуют ценности, принятые в группе, как свои собственные. В группе складывается представление о том, что есть правильное поведение ее членов.

### **239. Личность и коллектив**

Первичная группа может рассматриваться с разных точек зрения. В качестве первичной группы был назван коллектив.

Коллектив – это группа людей, объединенных едиными целями, подчиненными целям общества.

Четко и полно признаки коллектива установил А.С.Макаренко, который определял его следующим образом: «Коллектив – это есть целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива». При этом он отмечал, что коллектив объединяет наличие социально (общественно) значимых целей. Поэтому можно сказать, что всякий коллектив – это группа, но не каждая группа – коллектив.

Личность в коллективе связана с другими личностями и вместе с ними выражает направление общности. В ходе исторического взаимодействия с материальным миром и общения с людьми личность не только приобретает индивидуальный опыт, на основе которого формируются индивидуальные черты, свойства, но и присваивает общественный опыт, который становится важнейшей составляющей ее духовного богатства.

Взаимоотношения личности и коллектива многообразны. Можно выделить два аспекта: влияние коллектива на личность и влияние личности на коллектив. Влияние коллектива на личность осуществляется главным образом через так называемые малые группы, в которых человек имеет непосредственные контакты с другими людьми.

Влияние малых групп на личность подробно рассматривается особенно в последние годы, когда коллектив перестали рассматривать как некоторое однородное образование и начали признавать в нем наличие различных групп.

Как во всем обществе в целом, так и в отдельных организациях социально изолированный индивидуум встречается чрезвычайно редко. Когда человек устаивается на работу или приходит в учебное заведение, он сразу же начинает заводить знакомых и друзей обычно из числа тех, с кем он вместе работает большую часть времени, и вскоре оказывается вовлеченным в одну или несколько социальных групп. Поведение человека в таких группах под влиянием коллектива обычно претерпевает существенные изменения.

Немногочисленная группа людей, которые каждодневно работают вместе, составляет настоящую социальную группу (коллектив). Члены ее называют друг друга обычно по имени. Они лучше узнают друг друга в результате тесных личных контактов. Они общаются между собой не как полноценные личности со своими надеждами и спасениями, честолюбием и притязаниями, склонностями и неприятностями, социальными и семейными проблемами и т.д.

### **240. Межличностное общение в социальной группе**

Социальная группа – это тип социальной общности людей, объединенных в процессе совместной деятельности. Эта общность обладает рядом существенных признаков:

- внутренней организацией, которая состоит из органов управления, социального контроля и санкций;
- групповыми ценностями, сформированным общественным мнением;
- собственным принципом обособления, отличиями от других групп;
- воздействием на поведение членов группы;
- общими целями и задачами деятельности;
- стремлением к устойчивости благодаря механизмам отношений, возникающим между людьми в ходе решения групповых задач;
- укреплением традиций, символики (знаки, одежда, флаги и т.д.).

Каждая социальная группа имеет свою социальную структуру, которая основывается на трех китах: статусно-ролевые отношения, профессиональные характеристики и половозрастной состав.

Чтобы понять суть статусно-ролевых отношений, нужно рассмотреть схему ролевого поведения человека, предположенную психологом Г.Олпортом. Все начинается в необходимости выполнения социальной роли. Без понимания ее и основных функций очень трудно справиться со своей ролью.

После того, как человек понял роль, он должен или принять ее или отклонить принятие роли сопровождается процессом обучения новым функциям, выработки определенных позиций, стиля поведения и общения. Надо дать человеку время на это сложное дело и не сбить его в толку, пока не закончился процесс вхождения в роль. Следующий этап ролевого поведения – исполнение роли – имеет две стороны: поведение человека, исполняющего роль, и оценка окружающих. Часто бывает, что самооценка и оценки другими людьми очень расходятся, поэтому важно всегда все время иметь обратную связь, т.е., интересоваться, особенно руководителю, что о нем думают «сверху, сбоку, снизу» и в соответствии с этим корректировать свое поведение.

Второй «кит» в социальной структуре группы – профессионально-квалификационные характеристики. Эта составляющая говорит об интеллектуальном, профессиональном потенциале группы.

Третий «кит» - половозрастной состав группы. Каждый возрастной период имеет свои психологические особенности, которые нельзя не учитывать.

Особенности женской и мужской психологии также накладывают свой отпечаток на характер внутригрупповых отношений. Женские коллективы более эмоциональны. Мужские – более рациональны. Поэтому сочетание мужчин и женщин в группе является благоприятным фактором для ее развития и создания выгодных условий для жизни.

#### **241. Психологические установки и их виды**

Психологи различают три группы установки на восприятие другого человека: позитивная, негативная и адекватная. При позитивной установке мы переоцениваем положительные качества человека. Негативная установка приводит к тому, что воспринимаются в основном отрицательные качества другого человека.

Лучше всего, конечно, адекватная установка на то, что у каждого человека есть как положительные, так и отрицательные качества. Наличие установок рассматривается как неосознаваемая предрасположенность воспринимать и оценивать качества других людей. Эти установки лежат в основе типичных искажений представлений о другом человеке.

Вступая в общение, люди оказывают влияние друг на друга, которое имеет глубинные психологические механизмы.

Психологические механизмы общения и взаимовлияния можно выстроить в определенный ряд. Самым первым в этом ряду окажется свойство заряжения – эффект многократного усиления эмоциональных состояний общающихся между собой людей. Заряжение происходит на бессознательном уровне и особенно сильно проявляется в толке, очереди, на публике, но заражение происходит и на уровне небольших групп. Если выражение «заразительный смех», также могут быть заразительными злость и другие эмоции.

Следующими в ряду будут два свойства: внушение и подражание. Внушение, или суггестия, может быть также индивидуальным и групповым и происходит на сознательном или несознательном уровне в зависимости от цели общения. Каждый человек обладает способностью так воспринимать передаваемые ему в общении идеи, действия, чувства, что они непроизвольно становятся как бы его собственными.

Подражание – сложное динамическое свойство. Его возможные проявления – от слепого копирования поведения, жестов, интонаций, до сознательного мотивированного подражания.

Одним из психологических механизмов общения являются соревнования – свойство людей сравнивать себя с другими, желание быть не хуже других, не ударить лицом в грязь. Соревнование вызывает напряжение умственных, эмоциональных и физических сил. Хорошо, когда соревнование является стимулом развития, и плохо – когда оно перерастает в соперничество.

И, наконец, третий уровень взаимодействия людей – это убеждение: аргументированное сознательное словесное выражение своих идей, мнений, поступков. Убеждение лишь тогда действительно, когда оно опирается не только на слова, но и на дела, эмоции, эффекты заражения, внушения и подражания. Если руководитель опирается на все механизмы, он достигнет положительных результатов.

#### **242. Общение и межличностные отношения**

Общение – связь между людьми, в ходе которой возникает психологический контакт, проявляющийся в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании, взаимопонимании. В последнее время в науке используется понятие «коммуникации». Коммуникация – связь, взаимодействие двух систем, в ходе которой от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию. Общение – обмен информацией между людьми. Таким образом, общение – более узкое понятие по сравнению с понятием коммуникации.

Содержанием общения может выступать человек (его внешний вид, манера поведения и т.д.); деятельность; отношения и взаимоотношения.

Содержательная сторона общения реализуется через способы, средства. Главным средством общения является язык. Однако параллельно с языком широко используются неречевые средства; облик, мимика, жесты, положение партнеров относительно друг друга, изображение.

Внешний облик человека сознательно изменяется и в известной степени создается им самим. Облик складывается из физиогномической маски, одежды, манеры держаться. Физиогномическая маска – господствующее выражение лица – формируется под влиянием часто возникающих у человека мыслей, чувств, отношению. Дополняет внешний облик и одежда, которая часто является показателем этнической, классовой, сословной, профессиональной принадлежности. В манере держаться усматривается воспитанность человека, его положение, самооценка, отношение к человеку, с которым он общается.

Динамическая сторона общения проявляется в жестах и мимике. Мимика – это динамическое выражение лица в данный момент общения. Жест – это социально отработанное движение, передающее психическое состояние. И мимика, и жесты развиваются как общественные средства коммуникации, хотя некоторые элементы, составляющие их, являются врожденными и используются человеком не осознанно.

К неречевым средствам общения относится обмен информацией (вербальные средства общения), обмен предметами, вещами. Передавая предметы друг другу, люди устанавливают контакты, выражают отношения.

Важными средствами коммуникации являются: такесика (прикосновение), кинесика (время и место коммуникации), лингвистика (речевой интонационный строй – динамика и темп речи, тембр голоса), паралингвистика (околоречевая информация – паузы, вздохи и т.п.),

Средством общения также является тактильно-мышечная чувствительность. Взаимоприкосновение, мускульное напряжение для движения, направленного на другое лицо, или удержание от него – вот пределы такого общения. Конкретными проявлениями его могут служить рукопожатие, нахождение ребенка на руках у

матери, единоборство спортсменов. Тактильно-мышечная чувствительность – основной канал получения информации из внешнего мира и главное средство общения людей, лишенных слуха и зрения и таким образом – возможности естественным путем «пользоваться» звуковой речью.

### 243. Зоны и уровни общения

Проксемика – исследует расположение людей в пространстве при общении и выделяет следующие зоны дистанции в человеческом контакте:

- интимная зона (15 – 45 см); в эту зону допускаются лишь близкие, хорошо знакомые люди, для этой зоны характерны доверительность, негромкий голос в общении, тактильный контакт, прикосновения. Исследования показывают, что нарушение интимной зоны влечет определенные изменения в организме: учащение биения сердца, прилив крови к голове и пр. Преждевременное вторжение в интимную зону воспринимается как покушение на неприкосновенность;

- личная или персональная зона (45 – 120 см) для обыденной беседы с друзьями и коллегами предполагает только визуальный зрительный контакт между партнерами, поддерживающими разговор;

- социальная зона (120 – 400 см) обычно соблюдается во время официальных встреч в кабинетах, преподавательских и других служебных помещениях, как правило, с теми, которых не очень хорошо знают;

- публичная зона (свыше 400 см) подразумевает общение с большой группой людей – в лекционной аудитории, на митинге и пр.;

Исходя из содержания и условий рассматривают уровни общения. Психологи выделяют три уровня общения:

1) Макроуровень (первый уровень). В данном случае общение рассматривается как важнейшая сторона образа жизни личности, в которой рассматривают преобладающее содержание, круг людей, с которыми преимущественно она контактирует, сложившийся стиль общения и другие параметры. Все это обусловлено общественными отношениями, социальными условиями жизни личности. Кроме того, рассматривая этот уровень, следует учитывать каких правил, традиций принятых норм придерживается личность. Временной интервал такого общения – вся предшествующая и будущая жизнь личности;

2) Мезауровень (второй уровень). Общение этого уровня предполагает контакты на определенную тему. Причем реализация темы может осуществляться с одним лицом или группой, может закончиться в один сеанс или может потребовать нескольких встреч, актов общения. Как правило, у человека несколько тем, которые он реализует последовательно или параллельно. И в том, и в другом случае партнерами по общению могут быть отдельные личности или группы;

3) Микроуровень (третий уровень). Он предполагает акт общения в роли своеобразной элементарной частицы (единицы). Таким актом общения можно считать вопрос-ответ, рукопожатие, многозначительный взгляд, мимическое движение в ответ и др. Через элементарные единицы реализуются темы, из которых складывается вся система общения личности в определенный период ее жизни.

### 244. Виды общения

В зависимости от контингента участников общения можно выделить межличностное, лично-групповое, межгрупповое общение. В первичной группе, первичном коллективе каждый человек общается с каждым. В ходе такого парного общения реализуются как личные, так и групповые цели и задачи. Осведомленность общностей и содержания общения или присутствия третьего в момент общения двух лиц меняют картину коммуникации.

Лично-групповое общение наиболее отчетливо проявляется между руководителем и группой, коллективом.

Межгрупповое общение предполагает контакт двух общностей. Таковы командные соревнования в спорте. Цели и задачи общения групп, коллективов могут совпадать (общение носит мирный характер) а могут и не совпадать (конфликтная ситуация).

Лично-групповое общение наиболее отчетливо проявляется между руководителем и группой, коллективом.

Межгрупповое общение предполагает контакт двух общностей. Таковы командные соревнования в спорте. Цели и задачи общения групп, коллективов могут совпадать (общение носит мирный характер), а могут и не совпадать (конфликтная ситуация).

Межгрупповое – не безличное аморфное воздействие. В нем каждая личность является носителем коллективного содержания, отстаивает его, руководствуется им.

Общение бывает непосредственное и опосредованное. Когда употребляют термин «непосредственное», то имеют в виду общение «лицом к лицу», при котором каждый его участник воспринимает другого и осуществляет контакт.

Опосредованное общение – это коммуникация, в которую вклиниваются промежуточные звенья в виде третьего лица, механизма, вещи (например, разговор по телефону).

Время, в течение которого происходит общение, оказывает влияние на его характер. Оно является своеобразным катализатором содержания и способов общения. Познать человека в деталях за короткий срок, конечно, невозможно, но попытка постичь личностные и характерологические особенности постоянно существует.

Длительное общение – не только путь к взаимопониманию, но и путь к пресыщению. Длительное общение создает предпосылку либо для психологической совместимости, либо для конфронтации.

Общение может быть законченным и незаконченным.

Законченное общение – такое общение, которое идентично оценивается его участниками. При этом оценка фиксирует не только субъективную значимость результата общения (удовлетворенность, безразличие, неудовлетворенность), а факт законченности, исчерпанности.

В ходе незаконченного общения содержание темы или совместного действия оказывается не доведенным до конца, до результата, который преследовала каждая из сторон. Незаконченность общения может быть обусловлена объективными или субъективными причинами.

Объективные или внешние причины – разведение людей в пространстве, запрет, исчезновение средств общения и др.

Субъективные – взаимное или одностороннее нежелание продолжать общение, понимание необходимости его прекращения и др.

#### **245. Общение как социальный акт**

Общение как деятельность всегда социально. Даже тогда, когда люди (двое) общаются без третьего лица, они общаются как представители групп, коллективов, определенных социальных слоев. Степень социальности может быть различной. Она определяется количеством людей, участвующих в общении, или посвященных в его цели, содержание, результаты общения. В одних случаях в контакты вовлечено большое количество людей, в этом случае социальная ситуация общения довольно широкая. Тогда, когда количество людей невелико (например, общение ученика с учителем), социальная ситуация общения узкая.

Степень социальности ситуации общения обуславливает все его компоненты: содержание, средства, виды. Личность, вступающая в общение, испытывает на себе «груз социальности». В психологии установлено, что если содержание, результаты, средства и формы общения известны или могут быть известны другим людям, оно протекает иначе в сравнении с общением, о котором знают только контактирующие люди. Неодинаково совершается общение и в том случае, когда контактируют люди в присутствии других или наедине. Так, например, в классах часто бывают подростки, выполняющие роль шутов. Эту роль они играют обычно в присутствии одноклассников, которые поддерживают их смехом, улыбками, репликами. Но стоит такому подростку остаться наедине с педагогом, лишиться поддержки товарищей, манера общения его резко меняется.

На социальную ситуацию общения по-разному реагируют люди в зависимости от их личных свойств, от практики общения. Психологи установили, что манеру (динамику) общения обуславливает темперамент, что выражается в общительности (необщительности) как свойстве характера. Люди общительные в любой ситуации находят адекватную манеру общения. Они быстро ориентируются в ситуации, находят тему, способы контактирования. Люди необщительные чувствуют себя скованно, особенно в непривычной для себя ситуации. Если же социальная ситуация общения оказывается широкой, или контакты данной личности оказываются в поле зрения большого количества людей; то для людей необщительных она может быть подавляющей, а иногда и дезорганизующей. Человек в этой ситуации говорит и делает не то, что заранее намечено с учетом требований ситуации.

С другой стороны, социальная ситуация общения служит условием и фактором развития и формирования общительности как свойства личности. Последовательно включаясь в узкую, а затем и в широкую ситуацию общения, человек приобретает навык, который, постепенно превращаясь в привычку, становится достоянием личности.

#### **246. Межличностные отношения в группах и коллективах Понятие психологической несовместимости**

В группах и коллективах существуют отношения и взаимоотношения.

Отношения – это позиция личности ко всему, что ее окружает, и к самой себе.

Взаимоотношение – взаимная позиция одной личности к другой или к общности (и обратно).

В отличие от отношений при взаимоотношении постоянно осуществляется обратная связь. Между общением, с одной стороны, и отношением – взаимоотношением – с другой. Существует определенная соотношенность. Отношение и взаимоотношение – стороны общения. Различают деловые и личные взаимоотношения. Деловые создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных уставом, инструкцией, постановлением. При формировании группы определяются функции ее членов.

Выделяют несколько видов деловой зависимости:

- деловые отношения равенства: члены группы выполняют сходные функции, имеют одинаковые права и обязанности;

- деловые отношения подчинения: в них одно лицо согласно документу, занимает положение, обязывающее его намечать для другого объекта приложения усилий, способы выполнения, осуществлять контроль, принимать исполнение. Другое лицо признает и выполняет предписания документа, хотя они исходят не из документа, а от лица с возложенными на него полномочиями;

- личные отношения: возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности взглядов, интересов, комплиментарности (дополнения друг друга), неприязни и др. В личных отношениях документы не имеют силы. Взаимоотношения могут прекратиться, как только исчезают психологические мотивы, породившие их. Система личных взаимоотношений выражается в таких категориях, как дружба, товарищество, любовь, ненависть, отчужденность.

В процессе общения выделяют несколько вариантов отношения деловых и личных взаимоотношений:



1) совпадение положительной направленности. В группе, не имеющей деловых противоречий между членами группы, добрые личные взаимоотношения способствуют успешному выполнению стоящей задачи. Под влиянием положительных личных взаимоотношений деловые становятся менее официальными, но различия между ними сохраняются;

2) натянутые деловые отношения и недоброжелательные личные. Это предконфликтная ситуация. Она может возникнуть в отношениях равенства и подчинения. Причины осложнений могут быть различные, но выход из конфликтной ситуации не должен быть за счет нарушения деловой активности группы;

3) нейтральные деловые и такие же личные. Под нейтральными взаимоотношениями понимают такие отношения, при которых обе стороны не выходят за рамки инструкции.

#### **247. Условия психического развития личности**

Сущность личности, как мы знаем, по своей природе социальна. Источники ее развития находятся в окружающей среде. Процесс развития личности в этом смысле, есть процесс усвоения человеком социального опыта, который происходит в общении с людьми. В результате этого и формируются психические особенности человека: его характер, волевые черты, интересы, склонности и способности.

Психология считает, что психические особенности человека – прижизненное, онтогенетическое образование; ведущую роль в их формировании играет социальный опыт человека, условия его жизни и деятельности, обучение и воспитание.

Среда (в широком смысле слова), целенаправленное обучение и воспитание формируют психологические особенности человека, а не являются лишь условием для проявления чего-то изначально данного, генетически строго обусловленного. При этом отмечается особая роль воздействия старшего поколения на младшее в целях формирования определенных качеств личности.

Человек – активное, деятельное существо, а не пассивный объект влияний среды. Поэтому внешние воздействия определяют психику человека не прямо, а через процесс взаимодействия человека со средой. При этом правильнее говорить не о воздействии среды, а о процессе активного взаимодействия человека с окружающей средой.

Развитие психики в конечном итоге обусловлено внешними условиями, внешними воздействиями. Однако это развитие нельзя непосредственно выводить из внешних условий и обстоятельств, которые всегда проходят через жизненный опыт человека, через его личность, индивидуальные психические особенности, его психический склад. В этом смысле внешнее влияние преломляется через внутренние условия, к которым относятся своеобразие психики индивидуума, его личный опыт. Еще И.М.Сеченов, выдвигая тезис о детерминированности поведения человека внешними воздействиями, предостерегал против упрощенного понимания внешних воздействий как только наличных, в данный момент действующих влияний, тогда как на самом деле надо принимать во внимание вся совокупность предшествующих воздействий, которые аккумулируются в жизненном опыте данного человека.

Наконец, человек как активное существо может и сам сознательно изменять свою собственную личность, т.е. заниматься самовоспитанием, самосовершенствованием. Процесс самовоспитания при этом мотивируется средой, в процессе активного взаимодействия с которой он происходит. Так что и здесь влияние среды сказывается опосредованным.

#### **248. Влияние природных особенностей на психическое развитие человека как личности**

Одни и те же внешние условия, одна и та же среда могут оказывать различное влияние на развитие личности.

Законы психического развития молодого человека потому и сложны, что само психическое развитие является процессом сложных и противоречивых изменений, что многогранным и многообразны факторы, влияющие на это развитие.

Человек, как известно, является существом природным. Природные, биологические предпосылки необходимы для развития человека и как личности в том числе. Необходим определенный уровень биологической организации, человеческие мозг, нервная система, чтобы стало возможным формирование психических особенностей человека. Природные особенности человека становятся важными предпосылками психического развития, но лишь предпосылками, а не движущими силами, факторами психического развития. Мозг как биологическое образование является предпосылкой появления сознания, но сознание – продукт общественного бытия человека. Нервная система обладает врожденными органическими основами для отражения окружающего мира. Но только в деятельности, в условиях социальной жизни формируется соответствующая способность. Природной предпосылкой развития способностей является наличие задатков – некоторых врожденных анатомо-физиологических качеств мозга и нервной системы, но наличие задатков еще не гарантирует развитие способностей, которые формируются и развиваются под влиянием условий жизни и деятельности, обучения и воспитания человека.

Природные особенности оказывают достаточное влияние на психическое развитие человека. Во-первых, они обуславливают разные пути и способы развития психических свойств. Сами по себе они не определяют никаких психических свойств. Ни один ребенок не является природно-расположенным к трусости или к смелости. На базе любого типа нервной системы при правильно поставленном воспитании можно выработать нужные качества. Лишь в одном случае это будет труднее сделать, чем в другом.

Во-вторых, природные особенности могут влиять на уровень и высоту достижений человека в какой-либо области. Например, имеются врожденные индивидуальные различия в задатках, в связи с чем одни люди могут иметь преимущество перед другими в отношении овладения каким-либо видом деятельности. Например, ребенок, имеющий благоприятные природные задатки для развития музыкальных способностей, будет, при всех прочих равных условиях, развиваться в музыкальном отношении быстрее и добьется больших успехов, чем ребенок, такими задатками не обладающий.

Были названы факторы и условия психического развития личности.

#### **249. Закономерности психического развития личности**

В психологии отмечают общие тенденции, закономерности психического развития. Так, при любых, даже самых благоприятных условиях обучения и воспитания, различные психические функции, психические проявления и психические свойства личности не находятся на одном и том же уровне развития.

В отдельные периоды развития ребенка возникают наиболее благоприятные условия для развития психики в тех или иных направлениях, и некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер. По-видимому, существуют оптимальные сроки для становления и роста отдельных видов психической деятельности. Такие возрастные периоды, когда условия для развития тех или иных психических свойств и качеств будут наиболее оптимальными, называют сензитивными (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев).

Причиной такой сензитивности является и закономерности органического созревания мозга и то обстоятельство, что некоторые психические процессы и свойства могут формироваться лишь на основе других сформировавшихся психических процессов и свойств (например, математическое мышление может формироваться на основе сформировавшейся до известной степени способности к абстрактному мышлению), и жизненный опыт.

Например, для развития речи сензитивным является период от 1 года до 5 лет (а в более узком диапазоне – до 2-х лет); для формирования двигательных навыков – младший школьный возраст, для формирования математического мышления – 15-20 лет.

Другая закономерность – интеграция психики. По мере развития психика человека приобретает все большую ценность, единство, устойчивость, постоянство. Маленький ребенок, по мнению Н.Д.Левитова, в психическом отношении представляет собой мало систематизированное сочетание психических состояний. Психическое развитие представляет собой постепенное перерастание психических состояний в черты личности.

Третья закономерность – пластичности и возможность компенсации. На величайшую пластичность нервной системы указывал И.П.Павлов, отмечая, что всех можно изменить к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие воздействия. На этой пластичности основаны возможности целенаправленного изменения психики ребенка, школьника в условиях обучения и воспитания. Пластичность открывает возможности и компенсации: арии слабости или дефектности развития одной психической функции усиленно развиваются другие функции. Например, слабую память можно компенсировать организованностью и четкостью деятельности, дефекты зрения отчасти компенсируются обостренным развитием слухового анализатора и др.

#### **250. Этапы психического развития человека**

Развитие ребенка – сложный диалектический процесс. В психологии выделяют следующие периоды развития ребенка и школьника: новорожденный (до 10 дней), младенческий возраст (до 1 года), возраст раннего детства (1-3 года), пред- дошкольный (3-5 лет), дошкольный (5-7 лет), младший школьный (7-11 лет), подростковый возраст (11-15 лет), ранняя юность или старший школьный возраст (15 -18 лет).

Возрастную характеристику определяют изменение положения ребенка в семье и школе, изменение форм обучения и воспитания, новые формы деятельности и некоторые особенности созревания его организма, т.е. возраст является не только биологической, но и социальной категорией.

В связи с этим в психологии существует понятие о ведущем виде деятельности. Для каждого возраста характерны разные виды деятельности, существует потребность в каждом из ее видов: в игре, учении, труде, общении. Ведущим видом деятельности является такой ее вид, который на данном этапе развития, на данном возрастном этапе обуславливает главные, важнейшие изменения в психике ребенка, школьника, в его психических процессах и психических свойствах личности.

Для дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игра. В школьном возрасте учение, игра теряет свое ведущее значение. С возрастом повышается роль трудовой деятельности. Да и сама учебная деятельность претерпевает существенные изменения. В течение 10-11-ти летнего периода обучения в школе изменяется ее содержание и характер, с каждым годом повышаются требования к ученику, все большую роль играет самостоятельная, творческая сторона его учебной деятельности.

В пределах каждого возраста наблюдаются большие индивидуальные различия как следствие, во-первых, индивидуальных вариантов условий жизни, деятельности и воспитания и, во-вторых, природных индивидуальных различий (в частности, в типологических свойствах нервной системы). Потому можно говорить о том, что возрастные характеристики, хотя и существуют как достаточно типичные для данного возраста, время от времени подвергаются пересмотру в связи с так называемой акселерацией (ускорением) развития.

Все это делает характеристику возрастных особенностей условной и неустойчивой, хотя возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерных общие особенности возраста, указывающие на общее направление развития.

## 251. Кризис «трех лет» у ребенка-дошкольника

Предметное действие ребенка есть совместное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия является ведущим.

Еще до начала активной речи ребенка именно это содействие взрослого выполняет функцию коммуникации и руководства. Оно выражается не только в показе предмета, но и в постоянстве оценочных воздействий на ребенка.

Уже на втором году жизни ребенок научается самостоятельно ходить; на третьем году движения ребенка (бег, ходьба, лазанье) становятся более совершенными и координированными. При правильном воспитании к трем годам ребенок может самостоятельно кушать ложкой, умываться и т.п.

Речь становится основным средством общения ребенка со взрослым. Руководство со стороны взрослых приобретает все более речевой характер. Появляется умение отделять себя от своих действий.

Взрослый, его манеры и действия становятся предметом для подражания. Эти успехи в развитии ребенка на третьем году жизни делают его более самостоятельным. Проявление самостоятельности – не только в том, в чем ребенок действительно может обойтись без помощи взрослых, но и в сферах, еще не доступных ребенку. Это находит выражение в словах «я сам».

Возникновение стремления к самостоятельности означает появление новой формы желаний, непосредственно не совпадающих с желаниями взрослых, что, в частности, подтверждается настойчивым «я хочу».

Психологи отмечают возникающие в этот период проявления у ребенка себялюбия, ревности, упрямства, негативизма и обесценивания. Психологи считают, что упрямство возникает при ущемлении свободы ребенка, т.е. при ограничении его самостоятельности и инициативы.

Выделяют несколько видов упрямства. Если требовательность значительно превышает уровень уважения, то возникает упрямство типа «обиженных»; когда требовательность очень мала, то констатируется упрямство типа «баловень». Возможно и такое положение, при котором к ребенку не предъявляют никаких требований и не проявляют никакого уважения – тогда это случай упрямства «безнадзорности». Упрямства не возникает, и развитие протекает нормально, без всяких конфликтов тогда, когда между требовательностью и уважением существует равновесие.

А.Н.Леонтьев отмечал, что в действительности кризисы не являются неизбежными спутниками психического развития ребенка. Кризис – это свидетельство не совершившегося вовремя и в нужном направлении перелома, сдвига. Кризиса может и не быть (он может протекать незаметно), потому что психическое развитие – процесс не стихийный, а является разумно управляемым процессом – управляемым воспитанием.

## 252. Теория развития социального инстинкта у ребенка

В развитии ребенка в раннем детстве возникает тенденция к самостоятельности, за которой лежит не только отделение себя от своих действий, но и отделение себя от взрослого. Возникновение личных желаний перестраивает предметное действие в волевое.

В переходный от раннего детства к дошкольному – период желания, который проявляется в форме аффекта, ребенок находится во власти своих желаний. Ярко проявляются случаи негативизма, когда ребенок продолжает настаивать на своем, несмотря на предложение взрослым более привлекательного предмета.

В этот период происходит возникновение предпосылок развития личности.

В работе, посвященной первому году жизни ребенка, Ж.Пиаже приходит к допущению, что младенцу присущ абсолютный эгоцентризм, который в психологии определяется как «солипсизм первого года». По Пиаже социальная жизнь и логическая мысль развиваются за границами дошкольного возраста. Корни эгоцентризма Пиаже видит в эгоцентрическом характере его деятельности. Сфера игры для ребенка более реальна, чем сфера действительности. Борьба этих сфер есть выражение борьбы изначально биологического в ребенке с навязываемым ему извне социальным.

Многие отечественные психологи (например, Л.С.Выготский), наоборот, считают, что уже в самые ранние периоды жизни ребенок связан со взрослыми чрезвычайно тесно. Специфические реакции на ухаживающих взрослых (человеческое лицо и голос) возникают в конце второго месяца жизни.

Пиаже считал, что социальный инстинкт развивается к 7-8 годам, Выготский говорил об изначальной социальности ребенка и развитие рассматривал как движение от социальности к индивидуальности.

Современные психологи согласны с утверждением Выготского лишь в первой части, но процесс развития его личности понимают несколько иначе. Ребенок на протяжении своего развития – существо социальное. Каждая ступень самостоятельности, связанная с усвоением общественного опыта, не есть ослабление связи с обществом, не ослабление социальности, а лишь качественное изменение его формы.

На каждом этапе своего развития ребенок связан с обществом самыми тесными узами. Вне этих связей он существовать не может.

Оригинальную теорию развития личности ребенка в дошкольном возрасте предложил Л.С.Выготский, который считал, что самое существенное в развитии ребенка и его сознания заключается не в изолированных изменениях отдельных функций (внимание, память, мышление), а в развитии в целом. Этот рост и развитие, по мнению Выготского, в первую очередь сказывается в том, что изменяются отношения между отдельными функциями.

## 253. Развитие отношений между взрослым и ребенком

К важнейшей особенности дошкольного возраста относят то, что память ставится в центр сознания. Прежде всего, у ребенка изменяется мышление: оно приобретает возможность действовать в плане общих представлений.

Первое следствие – отвлеченного мышления значительно расширяет круг доступных ребенку представлений и обобщений.

Второе следствие – перестройка интересов и потребностей ребенка. Возникает первое эффективное обобщение, замещение и переключение интересов.

Третье следствие – ребенок переходит к новым типам деятельности со своеобразным отношением мысли и действия. Появляется возможность идти от замысла к его воплощению.

Наконец, в дошкольном возрасте у ребенка возникают начальные общие представления о природе, о самом себе, появляется первый абрис детского мировоззрения. Л.С.Выготский связывает это с тем, что дошкольный возраст лишен детской амнезии, свойственной ранним возрастам. А.Н.Леонтьев считал, что каждая стадия психического развития обусловлена определенным, на данном этапе отношением ребенка к действительности, ведущим типом деятельности. Изменение ведущего типа деятельности связано с возникновением новых мотивов. Характерной особенностью деятельности, возникающей в дошкольном возрасте, является то, что она побуждается системой взаимно соподчиненных между собой мотивов.

С конца раннего детства происходит распад совместной деятельности ребенка со взрослыми. В отличие от раннего детства, когда между ситуацией и действиями ребенка нет промежуточных личностно-мотивационных звеньев, на рубеже раннего и дошкольного возраста проявляются тенденции к самостоятельности, взрослый выделяет как образец. Соподчинение мотивов, о котором говорит Леонтьев, есть выражение столкновений между тенденций к непосредственному действию и действием по образцу.

Могут быть выделены три типа деятельности, включающих присутствие взрослого.

Во-первых, игра, в которой отношения ребенка и взрослого даны в опосредованной форме.

Во-вторых, занятия, в которых взрослый руководит деятельностью через смысл предлагаемых заданий и их оценку.

В-третьих, деятельность, связанная с выполнением разнообразных режимных моментов, в которой отношение ребенка и педагога даны в непосредственной форме.

Развитие отношений между взрослым и ребенком приводит к концу дошкольного периода к выделению и осознанию ребенком специфических функций взрослого и собственных специфических обязанностей. Появляется осознание роли учителя и своей общественной функции – учиться.

## 254. Психологические особенности ребенка в младшем школьном возрасте

Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка, поскольку меняется ведущая деятельность (меняется социальная ситуация развития). Ребенок включается в целую систему коллективов. Включение в учение заставляет ученика подчинить свою жизнь строгой организации и режиму.

Нравственное сознание младших школьников претерпевает существенные изменения от 1 к 4 классу. Если моральные суждения учащихся 1-2 классов основаны на опыте собственного поведения, на конкретных указаниях разъяснениях учителя и родителей, которые дети часто повторяют, не всегда задумываясь, то учащиеся 3-5 классов, помимо этого, пытаются анализировать опыт других людей. В отличие от детей 7-8 лет ученики 3-4 классов в гораздо большей степени могут совершать моральные поступки по собственной инициативе.

Характерологические проявления младших школьников отличаются противоречивостью и неустойчивостью. Иногда за черты характера можно ошибочно принять временные психические состояния.

В поведении младших школьников более отчетливо и прозрачно проявляются типологические особенности высшей нервной деятельности, которые позднее перекрываются привычными формами сложившегося к жизни поведения. Но нервная система, как указывал И.П.Павлов, весьма пластична и способна к некоторым изменениям под влиянием внешних воздействий.

Младшие школьники отличаются импульсивностью. Причина этого – в потребности к активной внешней разрядке.

Еще одна возрастная особенность – общая недостаточность воли.

Распространенные в младшем возрасте недостатки характера – капризность и упрямство – объясняются недостатками семейного воспитания. Это протест против необходимости жертвовать тем, что «хочется» во имя того, что «надо».

Важной возрастной особенностью является подражательность. Это, с одной стороны, позволяет воспитывать общественно ценные черты личности, а с другой – таит некоторую опасность.

Податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию – все это необходимо для опоры в воспитании.

К началу обучения в 3 классе постепенно развивается способность к волевой регуляции своего поведения. Ученики 3, и особенно 4 классов способны в результате борьбы мотивов отдавать предпочтение мотиву должностования.

Устойчивые потребности в соединении с привычным и устойчивым способом их реализации составляют качества личности. Поступление в школу означает изменение позиции, освоение новой социальной роли. Для детей учение в школе – это обретение новой социальной позиции.

## **255. Проблемы самооценки у детей младшего школьного возраста**

Если ребенок, в особенности младший школьник, сталкивается с неуспехом, у него легко формируется неадекватная, заниженная самооценка. Ребенок с такой самооценкой боится неуспеха, тех переживаний, которые с ним связаны.

Самооценка формируется под влиянием оценок окружающих и результатов собственной деятельности. По мере того как самооценка складывается, она начинает активно влиять на поведение ребенка.

Потребность в определенной, удовлетворяющей человека самооценке составляет основу его уровня притязаний. После того как уровень притязаний ребенка, сложился, каждую оценку взрослых он сопоставляет со своей собственной самооценкой. Таким образом, сложившаяся самооценка и уровень притязаний начинают опосредствовать отношение ребенка к другим людям.

Формирование личности ребенка в значительной степени зависит от того, как сложатся отношения между его самооценкой и притязаниями, с одной стороны, и его реальными достижениями – с другой. Требования к себе, притязания и самооценка могут оказаться ниже реальных достижений ребенка, и тогда в процессе развития он не реализует своих возможностей. Может случиться и так, что притязания потребуют напряжения всех сил и это приведет к интенсивному развитию всех способностей ребенка.

Ученики, с одной стороны, остро переживают неуспех, а с другой – игнорируют его, выбирая более трудные задачи. Реакция младших школьников на неуспех имеет агрессивный характер. Они ни в коем случае не признаются в своей слабости, в том, на что они претендуют.

Потребность сохранить высокую самооценку заставляет такого ученика остро реагировать на все и всех кто каким-то образом обнаруживает перед ним его несамостоятельность.

Такое состояние называют аффектом неадекватности. Это неприятное, тяжелое эмоциональное состояние является результатом повышенных притязаний, которые не совпадают с возможностями, т.е. результатом того, что устойчивая самооценка оказывается выше, чем реальные достижения, чем оценка, которую ребенок получает от других.

Аффект неадекватности выполняет определенную защитную функцию. Он ограждает ребенка от травмирующих его воздействий. Таким образом, аффект неадекватности помогает сохранить самооценку, то отношение к себе, которое обеспечивает самоуважение.

Аффективные состояния встречаются часто у младших школьников. Однако в этом возрасте такие состояния еще рассматриваемая проблема стоит в отношении подростков.

## **256. Движущие силы развития личности подростка**

Подростковый возраст считается наиболее трудным для обучения и воспитания. Совершается переход от детства к взрослости. Происходит серьезная перестройка психики, изменение условий жизни и деятельности. Психология установила, что движущими силами развития подростка являются противоречия между порождаемыми его деятельностью новыми потребностями и возможностью их удовлетворения; между возросшими физическими, интеллектуальными и нравственными возможностями подростка и старыми, сложившимися ранее формами его взаимоотношений с окружающими старыми видами и уровнями его деятельности; между растущими требованиями к подростку со стороны общества, взрослых, коллектива и наличными формами поведения подростка. Разрешаются эти противоречия путем формирования более высокого уровня психического развития, более сложных форм и видов деятельности, ряда новых качеств личности. В результате осуществляется переход подростка на более высокую ступень психического развития.

С переходом к обучению в средние классы изменяется содержание обучения. А это требует от подростков более высокого уровня психической деятельности. Старые формы обучения, учебной деятельности вступают в противоречие с новыми потребностями и задачами.

Новая социально организованная и стимулированная деятельность подростка является основой развития его психики, его личности.

Содержательная характеристика подросткового возраста меняется с течением времени, потому что меняются биологические и особенно социальные условия существования человека.

Масштабы происходящих перестроек значительны и касаются организма, самосознания, способов социального взаимодействия, интересов, познавательной и учебной деятельности, нравственных позиций. Основным фактором развития личности подростка является его собственная социальная активность, направленная на вхождение в мир взрослых.

Пусковым механизмом этого процесса является переход к завершающему этапу созревания организма. Его перестройка начинается с активизации деятельности гипофиза, его передней доли, гормоны которой стимулируют рост тканей и функционирование желез внутренней секреции. Эта скрытая гормональная перестройка обуславливает характерный для подростка «скачок в росте» и половое созревание, ведущее к появлению новых ощущений, чувств, переживаний. Акселерация физического развития сдвигает этот процесс у девочек с 11-12 лет на 9-10 лет, а у мальчиков с 13-15 лет на 12-13 лет. Сроки начала полового созревания и его завершения различны не только у детей разного пола, но даже в пределах одного пола.

## **257. Этапы психологического развития личности подростка**

В подростковом возрасте наблюдается неравномерность в развитии отдельных органов и систем, сопровождающаяся функциональными нарушениями, плохим самочувствием и быстрой утомляемостью.

Умственное и физическое напряжение, особенно сильные эмоциональные переживания могут быть причиной функциональных нарушений в деятельности сердечнососудистой системы, эндокринной системы, а это в свою очередь приводит к общей неуравновешенности подростка, его раздражительности. Непропорциональность развития костей и мышц приводит к неуклюжести и угловатости.

Все происходящие изменения осознаются подростками и глубоко переживаются. Такие переживания могут отстраняться возникновением интереса к противоположному полу.

В 5-6 классах девочки заметно обгоняют в развитии мальчиков, которые могут проявлять себя только подростки.

В 7-8 классах исчезает непосредственность, взаимная привязанность проявляется очень эмоционально. Интерес к сверстникам противоположного пола оказывает определенное внимание на развитие личности: создаются условия для мобилизации возможностей личности в связи с желанием стать лучше, внимательнее, заботливее. Общение выделяется в отдельную, очень важную для подростка сферу жизни. При этом проявляются тенденции к общению и желанию быть принятым, уважаемым. Подростки, не принятые в своем учебном или другом коллективе, нередко ищут признания с других, в том числе и асоциальных группировках.

По складу личности младший подросток – обществу. Ребят привлекает коллективный способ жизни и деятельности. В любом мероприятии они предпочитают быть деятелями, а не созерцателями, проявить активность, самостоятельность, инициативу.

Серьезные изменения претерпевают отношения подростка со взрослыми (родителями, учителями). Свои новые права подросток распространяет прежде всего на сферу отношений с ними. Он начинает сопротивляться категорическим требованиям взрослых, протестует против ограничения его самостоятельности, всяческой опеки, мелочного контроля, отношения к нему, как к маленькому. Он требует учитывать его интересы, отношения, мнения, хотя они не всегда достаточно разумны и зрелы. Расширяя свои права на самостоятельность, уважение к личности, подросток в большинстве случаев не имеет возможности взять на себя новые обязанности. Возникшее противоречие между потребностью проявить самостоятельность и реальными возможностями ее осуществления выступает в качестве конфликтно-образующего фактора.

## **258. Формирование личности**

Формирование личности подростка – процесс сложный и неоднозначный: педагогическое воздействие, как правило, встречается с активным субъектом самовоспитания.

В числе первых оказываются внешние образцы взрослости. Подгонка своего внешнего облика под имеющиеся образцы вместо развития вкуса плодит одинаковые лица и униформу, а усвоение того, что считается популярным без осмысления, делает его формально принятым личным критерием оценки и самооценки, порождает бездуховность. Манера держаться, внешний вид – своего рода визитная карточка человека, показатель его культуры и важное условие внутреннего комфорта. Склонность к подражанию характерна для человека любого возраста, но особенно проявляют эту склонность подростки. Они подражают не только внешним образцам, но и их внутреннему содержанию. У мальчиков, например, популярным является эталон «настоящего» мужчины. Этот эталон включает, с одной стороны, силу, волю, мужество, выносливость, а с другой – верность дружбе и товарищам. В этом наборе самым значимым качеством является сила. Чтобы завоевать уважение товарищей, подросток не только демонстрирует ее (спорт, борьба, драка и т.п.), но нередко преувеличивает степень своей причастности к проявлению качеств мужественности. Отсюда – известная хвастливость подростка.

Переход к серьезным занятиям в какой-то конкретной области и реализация полученных знаний в деятельности ставит подростка перед необходимостью самооценки своего соответствия требованиям деятельности и самосовершенствования. В этой связи подросток обращается к размышлению о своих недостатках и достоинствах, однако самостоятельно решить эти вопросы ему еще трудно в силу отсутствия как достаточно четких критериев оценки, так и психологических знаний.

Для старших подростков характерно стремление к самовоспитанию, однако оно сосредоточено, концентрируется вокруг поведенческих моментов (регуляции своих реакций, поступков, планирования занятий и т.п.). Особенно часто ставится задачи самовоспитания воли, хотя неорганизованность чаще всего зависит от отсутствия неорганизованности, умения и желания систематически работать. Научить этому – значит дать подростку ключ, инструмент для самовоспитания и саморазвития.

Формирование личности подростка в значительной степени зависит от того, как сложатся в процессе его жизни и воспитания отношения между его притязаниями, самооценкой и его реальными возможностями удовлетворить свои притязания, оправдать свою самооценку.

## **259. Значение соотношения притязаний и самооценки при формировании личности ребенка**

Эти отношения могут сложиться по-разному: требования ребенка к себе, его притязаниям и самооценка могут оказаться ниже реальных и даже потенциальных возможностей, и тогда в процессе развития он не реализует этих возможностей. Может случиться, что удовлетворение притязаний потребует напряжения всех сил. И это приведет к интенсивному развитию способностей. Наконец может оказаться, что притязания в какой-то области или общие притязания личности на определенное положение в обществе или коллективе превышают его возможности. В этом случае, как правило, собственный опыт, оценка стороны других людей перестраивают самооценку и притязания и приводят их в соответствие с возможностями ребенка.

Однако может возникнуть такое положение, когда притязания и самооценка не снижаются, несмотря на опыт неудач, и в то же время ребенок не может добиться успеха, поднять свои возможности до уровня своих

притязаний. Возникает разрыв между потребностями и стремлениями ребенка к их удовлетворению. Эти случаи сопровождаются тяжелым эмоциональным состоянием, чувством постоянной неудовлетворенности.

Одним из способов сохранения определенного отношения к себе, сохранения высокой самооценки является как бы непроницаемость для опыта. В этом случае ради сохранения привычного, удовлетворяющего отношения к себе ребенок игнорирует свой неуспех, у него возникает неосознаваемое им самим острое эмоциональное отталкивание всего, что может выбить его из привычной позиции. Неадекватность отношения к действительности становится определяющим признаком такого состояния. И именно она в свою очередь не позволяет подростку преодолеть свой неуспех. Казалось бы, по логике вещей самый радикальный способ выхода из этого состояния – это поднять свои достижения до уровня притязаний. Однако именно этого не происходит даже в тех случаях, когда подросток мог бы без особого труда преодолеть свое неумение работать. Но он идет по линии игнорирования неуспеха.

Весь этот комплекс переживаний дает ребенку внутреннее основание проявлять агрессивность по отношению к тем людям и обстоятельствам, которые обнаруживают перед ним самим и перед другими людьми его несостоятельность. Такую ситуацию и такое состояние называют аффектом неадекватности, которое характерно для подростков и оказывает сильное влияние на формирование их личности, в частности влияет и на формирование самооценки, и на направленность личности и в конце концов может привести к деградации личности.

## **260. Возрастная стратификация**

Периодизация жизненного пути и представления о свойствах и возможностях индивидов каждого возраста тесно связаны с существующей в обществе возрастной стратификацией, т.е. системой организации взаимодействия возрастных слоев (страт).

Между возрастом и социальными возможностями индивида существует взаимозависимость. Хронологический возраст, а точнее, предполагаемый им уровень развития индивида, прямо или косвенно определяет его общественное положение, характер деятельности, диапазон социальных ролей.

Возраст служит критерием занятия или оставления тех или иных социальных ролей. В одних случаях критерии являются нормативно-юридическими (школьный возраст, гражданское совершеннолетие), в других – фактическими (например, средний возраст вступления в брак). Возрастная стратификация включает также систему связанных с возрастом социально-психологических ожиданий и санкций.

С одной стороны, в обществе постоянно происходит перераспределение индивидов определенных возрастов по соответствующим социальным системам и ролям. Оно определяется объективными потребностями социальной системы, прежде всего – общественным разделением труда. С другой стороны, налицо встречный процесс социализации, сущность которого заключается в усвоении индивидом на каждом этапе его жизненного пути. В этом смысле подготовка к выходу на пенсию – такой же необходимый элемент опережающей социализации пожилых людей, как профессиональная ориентация – опережающей социализации подростков и юношей.

Новое время принесло важные социальные и психологические сдвиги. Физическое, в частности половое, созревание заметно ускорилось, заставляя «снижать» границы юношеского возраста. Напротив, усложнение общественно-трудовой деятельности, в которой должен участвовать человек, повлекло за собой удлинение необходимости сроков обучения. Отсюда – удлинение периода «ролевого моратория», когда юноша «примеряет» различные взрослые роли.

Слово «поколение» многозначно. Оно обозначает:

- генерацию, звено в цепи от общего предка (поколение «отцов и детей» в отличие от поколения «детей»);
- возрастно-однородную группу, когорту сверстников, родившихся в одно и то же время и образующих определенный слой населения;
- условный отрезок времени, в течение которого живет и действует данное поколение;
- современников – людей, сформировавшихся в определенных общественно-исторических условиях, под влиянием каких-то значительных событий и объединенных общностью исторической судьбы и переживаний.

## **261. Характеристика возрастного периода юности**

Юношеский возраст, т.е. переход от детства к взрослости, продолжается, по Гезеллу, от 11 до 21 года, из которых особенно важны первые пять лет, т.е. от 11 до 16 лет. Десять лет – это золотой возраст, когда ребенок уравновешен, легко воспринимает жизнь, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности. В 11 лет начинается перестройка организма, ребенок становится импульсивным, появляется негативизм. В 12 лет такая «турбулентность» проходит, отношение к миру становится более позитивным. Ведущее свойство тринадцатилетнего – обращение внутрь, подросток становится более интровертированным; начинает интересоваться психологией, критически относиться к родителям; становится более избирателен в дружбе. В 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией: подросток экспансивен, энергичен, общителен, возрастает его уверенность в себе, а также интерес к людям; он очарован словом «личность», любит сравнивать себя с другими людьми. Сущность 15-летнего, по мнению психологов, трудно выразить в единой формуле, так как быстро нарастают индивидуальные различия. Новообразования этого возраста – рост духа независимости, который делает отношения в семье и в школе весьма напряженными, жажда свободы от внешнего контроля сочетается с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания.

В 16 лет снова наступает равновесие: мятежность уступает место жизнерадостности, увеличивается внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее.

Понятие юности тесно связано с понятием переходного периода, центральным биологическим процессом которого является половое созревание. В физиологии этот процесс условно подразделяется на три фазы:

- 1) препубертатный, подготовительный период;
- 2) пубертатный период, когда осуществляется процесс полового созревания;
- 3) постпубертатный период, когда организм достигает полной половой зрелости.

Если совместить это деление с привычными возрастными категориями, то получится следующее:

- препубертатный период соответствует младшему подростковому возрасту;
- пубертатный – подростковому возрасту;
- постпубертатный – возрасту юношескому.

Основные аспекты физического созревания – скелетная зрелость, появление вторичных половых признаков и период скачка в росте – тесно связаны как у мужчин, так и у женщин. Подростковый и юношеский возраст всегда трактуется как переходный, критический. В биологии и психофизиологии критическими или сенситивными называются такие фазы развития, когда организм отличается повышенной чувствительностью к каким-то вполне определенным внешним и/или внутренним факторам.

## **262. Проблемы юношеского самоопределения**

Поскольку сенситивные периоды и социальные переходы сопровождаются психологической напряженностью и перестройкой, в психологии развития существует специальное понятие возрастных кризисов.

Нормативные жизненные кризисы и стоящие за ними биологические и социальные изменения – повторяющиеся, закономерные процессы. Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно сказать, в каком возрасте «средний» индивид данного общества будет переживать жизненный кризис и каковы типичные варианты его разрешения.

Социальный статус юношества неоднороден. Юность – завершающий этап первичной социализации. Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового возраста, – собственная возрастная специфика, право на автономию от старших. Но и социальное, и личностное самоопределение предполагают не столько автономию от взрослых, сколько четкую ориентацию и определение своего места в мире. Наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов это требует развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции.

Юношеское самоопределение – исключительно важный этап формирования личности. Но пока это «предвосхищающее» самоопределение не проверено практикой, его нельзя назвать прочным и окончательным. Период от 18 до 23-25 лет можно условно назвать «поздней юностью» или началом взрослости, когда человек является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. Общество видит в нем уже не столько объект социализации, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности. Ведущей сферой деятельности становится теперь труд с вытекающей отсюда дифференциацией профессиональных ролей.

Одна из главных тенденций переходного периода – переориентация общения с родителями, учителями и сверстниками. Общение со сверстниками – очень специфический канал информации; по нему юноши узнают многие необходимые вещи, которые по тем или иным причинам не могут сообщить взрослые. Это специфический вид межличностных отношений. Здесь вырабатываются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, соотносить личные интересы с групповыми. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся на равных началах и статус надо заслужить, подросток не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств. Это специфический вид эмоционально контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи дает ему чрезвычайно важное чувство эмоциональной устойчивости.

## **263. Мотивационные предпосылки социализации личности**

Первичным в развитии человека (и человечества) является не сознание людей, а их бытие. Именно конструктивные изменения в социальной среде, создание таких условий жизни в социуме, которые помогают развиваться всем задаткам человека, являются объективной предпосылкой развития личности.

Процесс формирования личности обусловлен как генетической (внутренней) программой человека, так и социальной (внешней), которые органически связаны. Социальная среда и личность находятся в постоянном взаимодействии.

В изучении механизмов воздействия микросреды на личность психологи отводят важную роль так называемой социальной ситуации развития (Л.С.Выготский), которую Л.И.Божович определяет как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий.

Таким образом, развиваясь в конкретной социальной ситуации, личность не развивается по частям.

Среди факторов, влияющих на поведение и деятельность человека в обществе, особый интерес представляет проблема мотивации. Мотив рассматривается в единстве с целью исходя из принципа изучения мотивации человека как принципа связи сознания и деятельности.

В соединении активной стороны сознания (цели) с мотивом заключается целеполагание. «Цели как обряды будущего результата деятельности сами по себе у человека не возникают. Они (обряды) становятся целью только тогда, когда приобретают личностный смысл, т.е. когда связываются с мотивом. Точно так же и мотив приобретает свои побудительные функции лишь в системе отношений с целью» (А.Н.Леонтьев).



Мотивы выполняют две основные функции:

- побуждающую и направляющую;
- придающую деятельности субъективный личностный смысл.

Первый аспект мотивов связан с рассмотрением их как «направляющего механизма» второй – как «аккумуляторов» личностного опыта. Мотив как «аккумулятор» личностного опыта, придавая деятельности личностный смысл, исполняет роль внутреннего регулятора будущих действий, усиливая их или сдерживая.

В психологии классификация мотивов достаточно широка. Их подразделяют на:

- 1) мотивы, вызываемые общественно значимыми целями, обстоятельствами и процессами, специфическими для данной деятельности, в том числе интересами, обстоятельствами, постоянными для нее (стремление к общению, самоуважению, к первенству, к соревнованию и т.п.);
- 2) мотивы самовоспитания, деятельностные, коммуникативные, престижные, развлекательные, мотивы занятости подражания;
- 3) мотивы индивидуальные, групповые, общественные.

#### **264. Интерес как ведущий мотив социальной деятельности**

Определяя интерес как активное, избирательное отношение личности к определенному объекту действительности, мы рассматриваем его как сложное личностное образование, присущее человеку.

Обоснование интереса как ведущего мотива деятельности в микросоциуме для психолога очень важно.

Принципиальными и универсальными для различных сфер социальной работы являются следующие положения такого подхода:

- понятие «интерес» отражает субъективно существующие отношения личности, которые проявляются в результате влияния реальных условий жизни и деятельности человека;
- истоки интереса лежат в общественной жизни;
- в интересе выражены единство объективного и субъективного, т.е. с одной стороны, интерес указывает на значимый и ценный для личности предмет объективного мира, а с другой стороны, интерес, предпочтение одних предметов другим, раскрывают направленность самой личности.

Интерес как ведущий мотив социальной деятельности и поведения человека в его микросред имеет личностный смысл.

Самостоятельный выбор видов социальной деятельности является для человека любого возраста стимулом для поиска новых интересов, подчеркивает личностное своеобразие каждого, раскрывающее во всем содержании деятельности, а не в ограниченной, узкой, исполнительской сферах.

Это явление можно охарактеризовать как известный в психологии феномен близости интереса к рефлексу цели. И.П.Павлов считал рефлекс цели «основной формой жизненной энергии каждого из нас».

На важность самостоятельного поиска цели обращал внимание А.Н.Леонтьева, который считал, что для возбуждения интереса к деятельности нужно создать мотив. А затем открыть возможности самостоятельного хождения цели в том или ином предмете, содержании. Именно таковым является механизм проявления и закрепления интересов в социальной деятельности человека, когда ему создана свободная, неформальная обстановка.

Своеобразие социальной деятельности заключается в том, что результаты составляющих ее действий нередко более значительны, чем воззвавший их к жизни мотив.

Именно так складывался, например, интерес в подростковом клубе, куда приводил подростков первоначальный мотив – элементарный интерес к мужественным видам спорта, желание научиться чему-то конкретному. В течение 1-1,5 лет интерес перерос в широкую гамму мотивов, теперь уже связанных с осознанием значимости своей деятельности.

Таким образом, интерес как основной мотив включения детей и взрослых в социальную деятельность может превращаться в широкие социальные мотивы.

#### **265. Социализация личности**

Социализация – развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизведения социальных норм и ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, которому он принадлежит.

Социализация происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой. Этот процесс направляется обществом, государством через влияние на те или иные возрастные, социальные, профессиональные группы людей.

Кроме того, управление и влияние со стороны государства осуществляется через посредство целенаправленного и социально контролируемого воспитания (семейного, религиозного, социального). Эти составляющие имеют как частные, так и существенные различия на протяжении жизни человека на различных стадиях или этапах социализации.

Социальную деятельность, точнее социализацию, делят на три стадии:

- дотрудовую;
- трудовую;
- послетрудовую.

Это деление условное, ибо в одну и ту же стадию попадают люди, социализация которых существенно различается.

Другой подход к рассмотрению этапов социализации – возрастной:

- младенчество (до 1 года);
- младший дошкольник (1-3 года);
- дошкольник (3-6 лет);
- младший школьник (6-10 лет);
- подросток (11-14 лет);
- ранний юноша (15-17 лет);
- юноша (18-23 года);
- молодость (23-33 года);
- зрелось (34-50 лет);
- пожилой (50-65 лет);
- старческий (65-80 лет);
- долгожитель (старше 80 лет).

Сущность социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Общество всегда стремилось сформировать человека в соответствии с определенным идеалом. Идеалы менялись с развитием общества.

Содержание процесса социализации определяется тем, что любое общество заинтересовано в том, чтобы его члены успешно овладевали ролями мужчины и женщины (т.е. в успешной полоролевой идентификации – социализации), могли бы и хотели компетентно участвовать в производительной деятельности (профессиональная социализация), были бы законопослушными (политическая социализация)...

Все это характеризует человека как объект социализации. Но человек становится полноценным членом общества, будучи не только объектом, но и субъектом социализации.

Усвоение норм и ценностей происходит не пассивно, оно идет в неразрывном единстве с реализацией активности человека, его саморазвитием и самореализацией в обществе. Развитие человека происходит в результате решения им целого ряда задач. Их можно определить следующим образом:

- познавательные;
- морально-нравственные;
- ценностно-смысловые;
- коммуникативные;
- мировоззренческие.

## **266. Классификация задач, стоящих перед человеком в процессе развития**

Каждая стадия развития ставит перед человеком новые типы задач, которые соотносятся с возрастом. Попробуем соотнести возраст с типом задач. Выделяют три группы задач, которые приходится решать человеку:

1) естественно-культурные – достижение на каждом возрастном уровне физического и сексуального развития (при этом решение задач связано с различными темпами полового созревания, эталонами мужественности и женственности в различных этносах и регионах);

2) социально-культурные – познавательные, ценностные, смысловые. Специфичные для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенные периоды его развития. Эти задачи определяются обществом в целом, регионами и ближайшим окружением человека. Они ставятся на каждом возрастном этапе в сфере познания социальной действительности и в сфере участия в жизни общества. Эти задачи имеют как бы два слоя: с одной стороны, это задачи, предъявляемые человеку в вербализованной (высказанной) форме институтами общества; с другой – задачи, воспринимаемые им из общественной практики нравов, стереотипов;

3) социально-психологические – это становление самосознания личности, ее самоопределение в сегодняшней жизни и на перспективу, само-актуализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их решения.

Самоопределение личности предполагает нахождение определенных позиций в различных сферах активной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни.

Самоутверждение предполагает удовлетворяющую человека реализацию своей активности в значимых для него сферах жизнедеятельности. Самоутверждение может иметь разнообразные формы, которые могут быть как социально приемлемыми, так и социально опасными.

Решение задач, о которых мы говорим, является объективной необходимостью для развития личности. Если какая то из этих групп задач или отдельные задачи остаются не решенными на том или ином возрастном этапе, то это либо задерживает развитие личности, либо делает его неполноценным.

Возможен и такой случай, когда какая-либо задача, оставаясь не решенной в определенном возрасте, внешне не сказывается на развитии личности, но через определенный промежуток времени «всплывает», что приводит к немотивированным поступкам.

Вот эта необходимость решения определенных задач побуждает человека ставить определенные цели, достижение которых ведет к решению задач. Важно при этом, чтобы задачи были осознаны адекватно.

## **267. О правилах организации жизни в семье и о родительском авторитете (А.С.Макаренко)**

Правила организации жизни в семье:

1. Надо стремиться к правильному воспитанию сразу, чтобы потом не пришлось заниматься перевоспитанием, что будет гораздо труднее.

2. Надо помнить, что вы руководитель своей семьи. По возможности надо добиваться правильной структуры этой семьи.

3. Необходимо иметь перед собой точную цель и программу воспитательной работы.

4. Надо всегда помнить, что ребенок не только ваша радость, но и будущий гражданин, что вы отвечаете за него перед страной. Надо, прежде всего, самому быть хорошим гражданином и вносить свое гражданское самочувствие и в семью.

5. Надо предъявлять самые строгие требования к своему собственному поведению.

6. Не нужно надеяться ни на какие рецепты и фокусы. Нужно быть серьезным, простым и искренним.

7. Не нужно рассчитывать на большую трату времени, нужно уметь руководить ребенком, а не оберегать его от жизни.

8. Главное в воспитательной работе заключается в организации жизни семьи с пристальным учетом мелочей. Помните, мелочи действуют регулярно, ежедневно, ежечасно, из них складывается жизнь.

9. Организовать жизнь в семье – это ваша самая ответственная задача.

О родительском авторитете.

Родители несут ответственность перед обществом за воспитание будущего гражданина нашего отечества, они отвечают перед обществом. На этом основывается их родительская власть и их авторитет в глазах детей.

Однако многие родители сами этого не осознают, и тем более просто неудобно доказывать родительскую власть постоянной ссылкой на такое общественное полномочие. Тем не менее, без авторитета невозможно воспитание, и невозможен воспитатель.

Самый смысл авторитета в том и заключается, что он не требует никаких доказательств, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, которую видит и ценит сам ребенок.

Отец и мать в глазах ребенка должны иметь этот авторитет.

Но часто приходится слышать вопрос: что делать с ребенком, если он не слушается? Вот это самое «не слушается» и есть признак того, что родители в его глазах не имеют авторитета.

Откуда берется родительский авторитет? Как он организуется?

Те родители, у которых дети «не слушаются» склонны иногда думать, что авторитет дается от природы, что это – особый талант. Если таланта нет, то и подделать ничего нельзя, остается только позавидовать тому, у кого такой талант есть. Эти родители ошибаются. Авторитет может быть организован в каждой семье, и это даже не очень трудное дело.

К сожалению, встречаются родители, которые организуют такой авторитет на ложных основаниях. Они стремятся к тому, чтобы дети их слушались. Это составляет их цель.

А на самом деле это ошибка!

Авторитет и послушание не могут быть целью!

Цель может быть только одна: правильное воспитание. Только к этой одной цели и нужно стремиться. Детское послушание может быть только одним из путей к этой цели.

Те родители, которые о настоящих целях воспитания не думают, добиваются послушания для самого послушания. Если дети послушны, родителям живется спокойнее. Вот это самое спокойствие и является их настоящей целью.

Но всегда выходит, что ни спокойствие, ни послушание не сохраняются долго. Авторитет, построенный не на ложных основаниях, только на очень короткое время помогает, но знайте, что скоро все разрушается. Не остается ни авторитета, ни послушания. Бывает, что родители добиваются послушания, но остальные цели воспитания в загоне: вырастают, правда, послушные, но слабые дети.

Существует классификация родительского авторитета: подавления, педантизма, подкупа, расстояния, резонерства, чванства, любви, дружбы, доброты и др.

Рассмотрим некоторые из них, с целью – выяснить, каким должен быть авторитет настоящий.

Авторитет подавления

Это самый страшный сорт авторитета, хотя и не самый вредный. Больше всего таким авторитетом страдают отцы. Если отец дома всегда рычит, всегда сердит, за каждый пустяк раздражается громом, при всяком удобном и неудобном случае хватается за палку или ремень, на каждый вопрос отвечает грубостью, каждую вину ребенка отмечает наказанием, – то это и есть авторитет подавления.

Отцовский террор держит в страхе всю семью: не только детей, но и мать. Он приносит вред не только потому, что запугивает детей, но и потому, что делает мать пустым (нулевым) существом в доме, которое способно быть только прислугой.

Не нужно доказывать, как вреден такой авторитет. Он ничего не воспитывает, он только приучает детей подальше держаться от страшного папаши, он вызывает детскую ложь и человеческую трусость, и в то же время он воспитывает в ребенке жестокость. Из забитых и безвольных детей выходят потом либо слякотные, никчемные люди, либо самодуры, в течение всей своей жизни мстящие всем вокруг за подавленное детство.

Этот самый дикий сорт авторитета бывает только у некультурных родителей, хотя они чаще всего о себе другого мнения

Авторитет расстояния.

Есть такие отцы, да и матери, которые серьезно убеждены: чтобы дети слушались, нужно поменьше с ними разговаривать, подальше держаться изредка только выступать в виде начальства.

Особенно любили этот вид в некоторых старых интеллигентских семьях. Здесь сплошь и рядом у отца какой-нибудь отдельный кабинет, из которого он показывается изредка как первосвященник. Обедает он

отдельно, развлекается отдельно, даже свои распоряжения по вверенной ему семье он передает через интересы, свои мысли. Дети находятся в ведении бабушки или даже гувернантки.

Нечего и говорить, что такой авторитет не приносит никакой пользы.

Авторитет чванства.

Это особый вид авторитета расстояния, но, пожалуй, более вредный. У каждого гражданина перед обществом есть свои заслуги.

Но некоторые люди считают, что они самые заслуженные, самые важные деятели, и показывают эту важность на каждом шагу, показывают и своим детям.

Дома они только и делают, что толкуют о своих достоинствах, они высокомерно относятся к остальным людям. Бывает очень часто, что, пораженные таким видом отца, начинают чваниться и дети. Перед товарищами они тоже выступают не иначе, как с хвастливым словом, на каждом шагу повторяя: мой папа – начальник, мой папа – писатель, мой папа – крутой, знаменитость и т.д.

В этой атмосфере высокомерия важный папа уже не может разобрать, куда идут его дети и кого он воспитывает.

Встречается такой авторитет и у матерей: какое-нибудь особенное платье, важное знакомство, поездка на курорт, богатая шуба – все это дает им основание для чванства, для отделения то остальных людей и от своих собственных детей.

Авторитет педантизма.

В этом случае родители больше обращают внимания на детей, больше работают, но работают, как бюрократы. Они уверены в том, что дети должны каждое родительское слово выслушивать с трепетом, что слово их – это святыня. Свои распоряжения они отдают холодным тоном, и раз оно отдано, то немедленно становится законом. Такие родители больше всего боятся, как бы дети не подумали, что папа ошибся, что папа человека нетвердый.

Если такой папа сказал: «Завтра будет дождь, гулять нельзя», то хотя бы завтра была и хорошая погода. Все же считается, что гулять нельзя. Папе не понравилась какая-нибудь кинокартина, он вообще запретил детям ходить в кино, в том числе и на хорошие фильмы.

Папа наказал ребенка, потом обнаружилось, что ребенок не так виноват, как казалось сначала, папа не за что не отменить своего наказания: раз я сказал, так и должно быть. На каждый день хватает для такого папы дела, в каждом движении ребенка он видит нарушение порядка и законности и пристает к нему с новыми законами и распоряжениями.

Жизнь ребенка, его интересы, его рост проходят мимо такого бюрократического начальствования в семье.

Авторитет резонерства.

В этом случае, родители буквально заедают детскую жизнь бесконечными поучениями и назидательными разговорами, вместо того чтобы сказать ребенку несколько слов, может быть, даже в шутовском тоне, родитель усаживает его против себя и начинает скучную и надоедливую речь.

Такие родители уверены, что в поучениях заключается главная педагогическая мудрость.

В такой семье всегда мало радости и улыбки. Родители изо всех сил стараются быть добродетельными, они хотят в глазах детей быть непогрешимыми.

Но они забывают, что дети – это не взрослые, что у детей своя жизнь и что нужно эту жизнь уважать.

Ребенок живет более эмоционально, более страстно, чем взрослый, он меньше всего умеет заниматься рассуждениями.

Привычка мыслить должна приходиться к нему постепенно и довольно медленно, а постоянные разглагольствования родителей, постоянное их гудение и болтливость проходят почти бесследно в их сознании.

В резонерстве родителей дети не могут увидеть никакого авторитета.

Авторитет любви.

Это у нас самый распространенный вид ложного авторитета. Многие родители убеждены: чтобы дети слушались, нужно, чтобы они любили родителей, а чтобы заслужить эту любовь, необходимо на каждом шагу показывать детям свою родительскую любовь.

Нежные слова, бесконечные лобзания, ласки, признания сыплются на детей в совершенно избыточном количестве. Если ребенок не слушается у него немедленно спрашивают: «Значит, ты папу не любишь?». Родители ревниво следят за выражением детских глаз и требуют нежности и любви. Часто мать при детях рассказывает знакомым: «Он страшно любит папу и страшно любит маму, он такой нежный ребенок!».

Такая семья настолько погружается в море сентиментальности и нежных чувств, что уже ничего другого не замечает. Мимо внимания родителей проходят многие важные мелочи семейного воспитания. Ребенок все должен делать из любви к родителям.

В этой линии много опасных мест. Здесь вырастает семейный эгоизм. У детей, конечно, не хватает сил на такую любовь. Очень скоро они замечают, что папу и маму можно как угодно обмануть, только нужно это делать с нежным выражением. Папу и маму можно даже запугать, стоит только надуться и показать, что любовь начинает проходить.

С малых лет ребенок начинает понимать, что к людям можно подыгрываться. А так как он не может любить так же сильно и других людей, то подыгрывается к ним уже без всякой любви, с холодным и циническим расчетом. Иногда бывает, что любовь к родителям сохраняется надолго, но все остальные люди рассматриваются как посторонние и чуждые, к ним нет симпатии, нет чувства товарищества.

Это очень опасный вид авторитета. Он выращивает неискренних и лживых эгоистов. И очень часто первыми жертвами такого эгоизма становятся сами родители.

Авторитет доброты.

Это самый неумный вид авторитета. В этом случае детское послушание также организуется через детскую любовь, но она вызывается не поцелуями и излияниями, а уступчивостью, мягкостью, добротой родителей.

Папа или мама выступает перед ребенком в образе доброго ангела. Они все разрешают, им ничего не жаль, они не скупые, они замечательные родители. Они боятся всяких конфликтов, они предпочитают семейный мир, они готовы чем угодно пожертвовать, только бы все было благополучно. Очень скоро в такой семье дети начинают просто командовать родителями, родительское непротивление открывает самый широкий простор для детских желаний, капризов, требований. Иногда родители позволяют себе небольшое сопротивление, но уже поздно, в семье уже образовался вредный опыт.

Авторитет дружбы.

Довольно часто еще и дети не родились, а между родителями есть уже договор: наши дети будут нашими друзьями. В общем, это, конечно, хорошо.

Отец и сын, мать и дочь, могут быть друзьями и должны ими быть, но все же родители остаются старшими членами семейного коллектива и дети все же остаются воспитанниками.

Если дружба достигает крайних пределов, воспитание прекращается или начинается противоположный процесс: дети начинают воспитывать родителей.

Такие семьи приходится иногда наблюдать среди интеллигенции. В этих семьях дети называют родителей Петькой или Маруськой, потешаются над ними, грубо обрывают, поучают на каждом шагу, ни о каком послушании не может быть и речи.

Но здесь нет и дружбы, ибо никакой дружбы быть не может без взаимного уважения.

Авторитет подкупа.

Самый безнравственный вид авторитета, когда послушание просто покупается подарками и обещаниями. Родители не стесняясь так и говорят: «Будешь слушаться, куплю тебе конфетку..., пойдём в цирк...».

Разумеется, в семье тоже возможно некоторое поощрение, нечто похожее на премирование: но ни в каком случае нельзя детей премировать за послушание, за хорошее отношение к родителям. Можно премировать за хорошую учебу, за выполнение действительно какой-нибудь трудной работы. Но и в этом случае никогда нельзя заранее объявлять ставку и отстегивать детей в их школьной или иной работе соблазнительными обещаниями.

Итак, нами было рассмотрено несколько видов ложного авторитета. Но кроме них есть еще много сортов:

- Есть авторитет веселости;
- Авторитет учености;
- Авторитет «рубахи-парня»;
- Авторитет красоты (супер-модели, супер-силы).

Но бывает часто и так, что родители вообще не думают ни о каком авторитете, живут как-нибудь, как попало, и как-нибудь тянут волюнку воспитания детей.

Сегодня родитель нагремел и за пустяк наказал мальчика, завтра он признается ему в любви, послезавтра что-нибудь ему обещает в порядке подкупа, а на следующий день снова наказал, да еще и упрекнул за все свои добрые дела. Такие родители всегда мечутся, как угорелые кошки, в полном бессилии, в полном непонимании того, что они делают.

Бывает и так, что отец придерживается одного вида авторитета, а мать - другого. Детям в таком случае приходится быть прежде всего дипломатами и научиться лавировать между папой и мамой.

Наконец, бывает и так, что родители просто не обращают внимания на детей и думают только о своем спокойствии.

В чем же должен состоять настоящий родительский авторитет в семье?

Главным основанием родительского авторитета только и может быть жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение и общественная деятельность

Семья есть большое и ответственное дело, родители руководят этим делом и отвечают за него перед обществом, перед своим счастьем и перед жизнью детей.

Если родители это дело делают честно, разумно, если перед ними поставлены значительные и прекрасные цели, если они сами всегда отдают себе полный отчет в своих действиях и поступках, это значит, что у них есть и родительский авторитет, и не нужно искать никаких иных оснований и тем более ненужно придумывать ничего искусственного.

Как только дети начинают подрастать, они всегда интересуются, где работает отец или мать, каково их общественное положение. Как можно раньше они должны узнать, чем живут, чем интересуются, с кем рядом стоят их родители.

Дело отца или матери должно выступать перед ребенком как серьезное, заслуживающее уважение дело. Заслуги родителей в глазах детей должны быть, прежде всего, ценностью, а не только внешностью. Очень важно, если эти заслуги дети видят не изолированно, а на фоне достижений нашей страны.

Не чванство, а хорошая советская гордость должна быть у детей, но в то же время необходимо, чтобы дети гордились не только своим отцом или матерью. Чтобы они знали имена великих и знатных людей нашего отечества, чтобы отец или мать в их представлении выступали как участники этого большого ряда деятелей – а это – путь к уважению (необходимому критерию авторитета)..

При этом нужно всегда помнить, что в каждой человеческой деятельности есть свои напряжения и свое достоинство.

Ни в коем случае родители не должны представляться детям как рекордсмены в своей области, как ни с чем не сравнимые гении. Дети должны видеть и заслуги других людей, и обязательно заслуги ближайших товарищей отца и матери.

Гражданский авторитет родителей только тогда станет на настоящую высоту, если это не авторитет выскочки или хвастуна, а авторитет члена коллектива. Если вам удастся воспитать своего сына так, что он будет гордиться целым заводом, на котором отец работает, если его будут радовать успехи этого завода, - значит, вы воспитали его правильно.

Но родители должны выступать не только как деятели ограниченного коллектива. Наша жизнь есть жизнь огромного общества. Перед своими детьми отец и мать должны выступать как участники этой жизни. События международной жизни, достижения литературы – все должно отражаться в мыслях отца, в его чувствах, в его стремлениях. Только такие родители, живущие полной жизнью, - граждане нашей страны, будут иметь у детей настоящий авторитет.

При этом не думайте, пожалуйста, что такой жизнью вы должны жить «Нарочно» чтобы дети видели, чтобы поразить их вашими качествами. Это – порочная установка. Вы должны искренне, на самом деле жить такой жизнью, вы не должны стараться особо демонстрировать ее перед детьми. Будьте покойны, они сами все увидят, что нужно.

Но вы – не только граждане. Не забывайте, что вы еще и родители! И родительское ваше дело вы должны выполнять как можно лучше, и в этом заключаются корни вашего авторитета.

Прежде всего, родители должны знать, чем живет, интересуется, что любит, чего не любит, чего хочет и чего не хочет ваш ребенок. Вы должны знать, с кем он дружит, с кем играет, и во что играет, что читает, как воспринимает прочитанное. Если он учится в школе, вам должно быть известно, как он относится к школе и к учителям, какие у него затруднения, как он ведет себя в классе. Это все вы должны знать всегда, с самых малых лет вашего ребенка. Вы не должны неожиданно узнавать о разных неприятностях и конфликтах, вы должны их предугадывать и предупреждать.

Все это нужно знать, но это вовсе не значит, что вы можете преследовать вашего сына постоянными и надоедливymi расспросами, дешевым и назойливым шпионством. С самого начала вы должны так поставить дело, чтобы дети сами вам рассказывали о своих делах, чтобы им хотелось вам рассказать, чтобы они были заинтересованы в вашем совете. Иногда вы должны пригласить к себе товарищей сына, даже угостить их чем-нибудь, иногда вы сами должны побывать в той семье, где есть эти товарищи, вы должны при первой возможности познакомиться с той семьей.

Для этого всего не требуется много времени, для этого нужно только внимание к детям и к их жизни.

И если у вас будет такое знание и такое внимание, это не пройдет незамеченным для ваших детей. Дети любят такое знание и уважают родителей за это.

Авторитет знания необходимо приведет и к авторитету помощи. В жизни каждого ребенка бывает много случаев. Когда он не знает, как нужно поступить, когда он нуждается в совете и в помощи. Может быть, он не попросит вас о помощи, потому, что не умеет этого делать, вы сами должны прийти с помощью.

Часто эта помощь может быть оказана в прямом совете, иногда в шутке, иногда в распоряжении, иногда даже в приказе. Если вы знаете, жизнь вашего ребенка, вы сами увидите, как поступить наилучшим образом. Часто бывает, что эту помощь нужно оказать особым способом. Нужно бывает либо принять участие в детской игре, либо познакомиться с товарищами детей, либо побывать в школе и поговорить с учителем. Если в вашей семье несколько детей, а это - самый счастливый случай, к делу такой помощи могут быть привлечены старшие братья и сестры.

Родительская помощь не должна быть навязчива, надоедлива, утомительна. В некоторых случаях совершенно необходимо предоставить ребенку самому выбраться из затруднения, нужно, чтобы он привыкал преодолевать препятствия, разрешать более сложные вопросы. Но нужно всегда видеть, как ребенок совершает эту операцию, нельзя допускать, чтобы он запутался и пришел в отчаяние. Иногда даже нужно, чтобы ребенок видел вашу настроенность, внимание и доверие к его силам.

Авторитет помощи, осторожного и внимательного руководства счастливо дополняется авторитетом знания. Ребенок будет чувствовать ваше присутствие радом с ним, вашу разумную заботу о нем, вашу страховку, но в то же время он будет знать, что вы от него кое-что требуете, что вы и не собираетесь все делать за него, снять с него ответственность.

Вот именно линия ответственности является следующей важной линией родительского авторитета.

Ни в коем случае ребенок не должен думать, что ваше руководство семьей и им самим есть ваше удовольствие или развлечение. Он должен знать, что вы отвечаете не только за себя, но и за него перед обществом. Не нужно бояться открыто и твердо сказать выну или дочери, что они воспитываются, что им нужно еще многому учиться, что они должны вырасти хорошими гражданами и хорошими людьми, что родители отвечают за достижение этой цели, что они не боятся этой ответственности.

В этой линии ответственности лежат начала не только помощи, но и требования. В некоторых случаях это требование должно быть выражено в самой суровой форме, не допускающей возражений. Между прочим, нужно сказать, что такое требование только и может быть сделано с пользой, если авторитет ответственности уже создан в представлении ребенка. Даже в самом малом возрасте он должен чувствовать, что его родители не живут вместе с ним на необитаемом острове.

Заканчивая нашу беседу, кратко резюмируем сказанное.

1. Авторитет необходим в семье.
2. Надо отличать несостоящий авторитет от авторитета ложного, основанного на искусственных принципах и стремящегося издать послушание любыми средствами.

3. Действительный авторитет основывается на вашей гражданской деятельности, на вашем гражданском чувстве, на вашем знании жизни ребенка, на вашей помощи ему и на вашей ответственности за его воспитание.

## 268. О некоторых особенностях характеров дошкольников

«Мямлики».

Обратите внимание на «мямликов». В дошкольном возрасте так называемые медлительные дети не вызывают особой реакции у взрослых. Особенно до 3-4 лет. Все списывается на возраст. Дескать, маленький, еще не умеет все делать быстро - подрастет научится. А это особый тап детей, который нуждается с самых ранних лет в каждодневной, терпеливой коррекции. И вот для чего. За счет своей физической медлительности такие дошкольники не умеют уложиться вовремя, выполнить определенные задания. В домашних условиях не всегда это хорошо видно. Но все чаще (в детском саду, дома) от взрослого ребенок слышит: «Быстрее одевайся, быстрее кушай...» Но в коллективе - вначале в д/с, а затем и в школе - есть общие правила, общие занятия, игры, подчиненные примерно одному темпу. И в сравнение сразу выделяется «мямлик» со своей неторопливостью. Что же делать, если родители заметили своего «мямлика» только к 3-4 годам. Тут нужна специальная, общевоспитательная работа: - где-то к 4 годам полезно познакомить ребенка с часами, с пониманием времени, вначале в объеме получаса. Можно приобрести различные песочные часы. И тогда часы становятся на стол во время обеда, в прихожую во время одевания, в игровой уголок. И тогда ребенок, ориентируясь на часы, старается управлять своими движениями. В начале, когда «мямлик» начнет торопиться, у него это получается неуклюже (небрежно сложит игрушки, прольет суп на стол). Надо мягко обратить внимание на эти факты и все должно постепенно прийти.

Крайне полезны различного рода соревнования и конкурсы взрослых и детей: кто быстрее оденется, доест суп, допьет чай.

Заметьте, что если в доме у «мямлика» есть велосипед, то ребенок редко им пользуется. Он интуитивно чувствует свое незавидное положение в кругу сверстников. Тем более надо приобретать спортивные игрушки: мячи, скакалки ...

«Мямлики» в силу своей неторопливости тяготеют к играм малоподвижного характера: мозаики, конструкторы, к чтению, письму, раскраскам. В результате они к 5-6 годам, как правило, неплохо читают, пишут печатными буквами, раскрашивают аккуратно, радуя этим близких. Но у таких дошкольников мысли идут впереди движения. А в идеале ученику в школе нужна будет синхронность: знаешь как решить пример - быстро запиши, закрой учебник, убери ненужные предметы на парте и будь готов воспринимать следующее задание учителя. Вот тут то нерасторопность и будет мешать «мямликам» стать отличниками. На помощь в этих случаях должен прийти детский труд. Не эпизодический, а постоянный. То есть всем детям, а особенно медлительным дошкольникам, нужны постоянные трудовые обязанности: убирать одежду на место, следить за своим внешним видом, содержать игрушки в порядке, помогать взрослым и т.д.

«Шустрики».

Для большинства семей среди самых важных проблем остается каждодневное поведение дошкольника. Но если у вас ребенок слишком подвижен или наоборот, слишком медлителен? В этих случаях возникают дополнительные трудности общения с малышом. И так, у нас с вами не ребенок с золотой серединой, а «шустрик» и «мямлик». Такие названия специфично отражают поведение таких полных дошкольников. Хотя существует специальная терминология - шустрик - это реактивный, гиперактивный ребенок, мямлик - малыш с замедленной, флегматичной направленностью. Давайте разберемся вначале с шустриками. Трудно с такими детьми всем, но особенно родителям: не сидит на месте, рассеянный, не умеет даже на незначительное время сосредоточиться, невнимательный и беспокойный. Причин может быть множество. Нам, взрослым, трудно с такими детьми, но еще труднее им самим справиться со своей двигательной активностью. Жизнь таких детей подтверждает, что они же на этапе дошкольного возраста сталкиваются с 3 основными трудностями:

1. Часть таких детей не принимают в свою компанию сверстники. Что может быть обиднее? А сверстники порой не понимают быстрые переходы шустриков от смеха к слезам, их нервное беспокойство и отходят от них. В свою очередь, у шустриков может развиваться комплекс неполноценности.

2. Таким детям нелегко даются учеба, кропотливый труд

3. Особенно их затрудняет процесс обучения чтению и письму - то, что больше всего требует сосредоточенного зрительного восприятия.

В своей книге «Гиперактивный ребенок» Д.Реншоу дает ряд практических советов:

- Главное, будьте последовательны и постоянны в своих требованиях.
- Старайтесь всегда говорить медленно и спокойно. Не пугайтесь своего гнева. Гнев - это нормальное явление, его можно контролировать. Если вы сердитесь - это не значит, что вы не любите своего ребенка.
- Старайтесь сохранять спокойствие и откликайтесь на любые позитивные сдвиги в поведении ребенка, какими бы незначительными они ни были. Если искать хорошее, то будьте уверены, что-нибудь всегда найдете.
- Избегайте непрерывных одергиваний - «прекрати», «не смей», «нельзя» и т.п. Отделяйте поведение ребенка от его личности - например: «Я люблю тебя. Я только не люблю, когда ты разносишь грязь по всему полу».

- Ваш ребенок нуждается в строгом режиме и распорядке дня. Составьте четкое расписание прогулок, игр, занятий, повседневных обязанностей и сна. Проявляйте гибкость, но старайтесь выполнять это расписание, несмотря на попытки ребенка нарушить его. Постепенно вы приучите ребенка к размеренной, упорядоченной жизни.

- Давая ему новые и трудные задания, сопровождайте их спокойными, короткими, ясными и четкими разъяснениями. Старайтесь стимулировать и тренировать его слуховое, зрительное чувственное восприятие и его память, которая у гиперактивных детей развита слабее, чем у остальных. Будьте терпеливы, повторяйте все по несколько раз.

- Выделите ребенку отдельную комнату или уголок. При оформлении комнаты избегайте ярких красок и сложных орнаментов. Простота неяркие цвета, минимум беспорядка, письменный стол, стоящий у стены ничем не украшенной. Это все создает условия для концентрации внимания. Уберите все лишнее, поскольку «шустрики» не умеют сами отсеивать ненужные, отвлекающие раздражители.

- Создавайте условия для того, чтобы он смог сконцентрировать свое внимание, делайте что-нибудь одна: давайте ему одну игрушку из закрытого ящика, когда ребенок раскрашивает, уберите со стола все лишнее, когда он занят играми, выключите радио и телевизор, посторонние раздражители будут отвлекать его от основного занятия.

- Дайте ему какое-нибудь постоянное поручение (в пределах его возможностей). Обязательно следите за его выполнением. Не забывайте поощрять и признавать его старания.

- Распознавайте сигналы, предупреждающие о возможном срыве. Постарайтесь спокойно вмешаться и предотвратить взрыв- отвлеките ребенка или спокойно обсудите с ним конфликтную ситуацию.

- Зная о повышенной возбудимости своего ребенка, старайтесь, чтобы в игре принимали участие не более 2-3 человек. Лучше, чтобы дети играли в вашем доме, поскольку здесь вы можете осуществлять необходимый контроль за ситуацией.

- Не жалейте, не дразните своего ребенка и не будьте к нему слишком снисходительны. Просто помните о том, что у него особое устройство нервной системы, которое, впрочем, поддается управлению и контролю.

- Наказывать таких детей тоже следует. Любой ребенок должен знать определенные границы, отвечать за свое поведение.

- Шустрики больше любят двигательные и спортивные игрушки (машинки, мячи, велосипеды). Удовлетворяйте их запросы в разумных пределах, но не нужна однобокость в подборе игрушек. Наоборот такие дети нуждаются, сами того не сознавая, в другого рода игрушках: различного вида конструкторах, мозаиках, настольно-печатных играх с правилами, домино, шашки,

Создайте условия для занятия рисованием, чтением, письмом.

А еще рекомендуются совместные игры взрослых и детей, чтобы дети чувствовали, что они нужны и их любят.

## 269. Типы акцентуаций характера

### Параноид

Отличается, прежде всего, повышенной конфликтность вследствие настойчивого стремления к внедрению нововведений. Подозрителен: воспринимает людей, не разделяющих его взглядов, как недобросовестных, недоброжелательных. Имеет место ригидность поведения. Равнодушие или нежелание принять предлагаемые им проекты еще в большей степени настраивают на предлагаемые им проекты еще в большей степени настраивают на достижение своей цели. Характера сосредоточенность, фиксированность на поставленной цели, сниженная способность к пониманию других, к эмпатии.

### Эпилептоид

Характеристический признак – периоды беспричинно тоскливого настроения, когда эпилептоид делается вспыльчивым, раздражительным, склонным к садистским реакциям. Имеет место обидчивость, груз отрицательных эмоций сохраняется долго и требует разрядки через отместку, кроме того, заметны ограниченность сосредоточенность на однажды выбранном круге интересов. Аккуратное, скрупулезное выполнение установленного порядка может сопровождаться раздражением, когда кто-либо этот порядок разрушает. Асимметрия в межличностных отношениях проявляется в следующем: считает своим долгом давать советы, поучать, но не терпит к себе назидательного отношения. Отмечается склонность к обстоятельному, детальным, неторопливым разъяснениям, и раздражение, когда прерывают, не дают досказать, торопят. Успешно справляются с работой, требующей тщательного, пунктуального выполнения инструкций.

### Гипертим

Свойственны повышенная потребность в притоке жизненных впечатлений, социальном признании, фамильярность, авантюризм. Плохо переносит жесткую дисциплину, строго регламентированный контроль. В необычных ситуациях проявляет находчивость. К правилам и законам относится легкомысленно, подчас цинично. Неаккуратен, необязателен. Плохо справляется с работой, требующей усидчивости, кропотливости. Присущи завышенная самооценка и склонность строить радужные планы на будущее, которые легко забываются и сменяются новыми.

### Истероид

Доминирующей чертой этого типа акцентуации является ненасытный эгоцентризм: жажда постоянного внимания к своей особе со стороны окружающих, восхищения, удивления, почитания, сочувствия. Не терпит равнодушного отношения к себе, предпочитая негодование или ненависть в свой адрес. На этой основе развивается склонность к фантазированию, через которую реализуется потребность видеть и представлять себя в необычном свете. Отсутствие глубоких, искренних, устойчивых чувств сочетается с экспрессивностью поведения, театральностью переживаний, склонностью к рисовке, позерству. Хорошо развита эмпатия. Не обладая достаточной сценичностью, способностью подчинять других, может на непродолжительное время занимать лидирующее положение в группе за счет способности выражать нарождающиеся настроения. Перед трудностями



пасует, особенно если нет шансов сконцентрировать внимание на своей персоне. Психологически доминирующая черта проявляется и во внешнем облике, который весь ориентирован на привлечение внимания: ажитация, бросающиеся в глаза одежда, украшения, громкий смех, разнообразные голосовые модуляции. Социальные контакты хотя и обширны, но поверхностны и неустойчивы, поддерживаются до тех пор, пока подкрепляют эгоцентрическую ориентацию.

#### Шизоид

На первом плане психического облика находится отчужденность от окружающих. Незаинтересованность в том, чтобы понять других и быть понятным другими. Шизоиду свойственна замкнутость, погруженность в мир внутренних переживаний и мыслей, которые нередко оторваны от повседневности и как бы противопоставлены ей. Отмечаются экстравагантность поведения, увлечений, их вычурность, которые, однако, не служат способом привлечения внимания к себе, а выражают индифферентность к окружению. Способность интуиции и сопереживания подчеркивает впечатление холодности, черствости. Эти черты могут усиливаться в результате быстрой истощаемости интереса к межличностному взаимодействию.

#### Психастеноид

Доминирующими чертами поведения являются нерешительность, тревожная мнительность в виде ожиданий неблагоприятных событий, тревога за благополучие своих близких, склонность к рассуждениям, самоанализу – самокопанию. Нерешительность проявляется в долгих и мучительных колебаниях при необходимости сделать самостоятельный выбор. Однако, когда решение принято, на первый план выступает нетерпеливость, стремление немедленно его исполнить. В качестве гиперкомпенсации нерешительности могут наблюдаться самоуверенные, безапелляционные суждения, утрированная решимость (бесшабашность). Защитой от постоянной тревоги становятся ритуальные действия, внимание к приметам. Как компенсаторное образование против тревоги перед новым, неизвестным, выступает педантичная склонность к порядку, неизменному режиму, любое нарушение которого провоцирует тревогу. В качестве компенсаторных образований могут выступать также склонность к тщательному планированию предстоящей деятельности, хорошая осведомленность, высокая компетентность.

#### Гипотим

Отличают постоянно пониженное настроение, повышенная тревожность, ожидание, что вот-вот должно случиться нечто неприятное. Проблески улучшения настроения сопровождаются обострением тревожности: за радость нужно платить новыми несчастьями («смеяться – к слезам»). Часто испытывает чувство вины, неполноценности: кажется, что в чем-то виноват, что окружающие смотрят на него свысока. От трудностей впадает в отчаяние, не способен к волевому усилию. Постоянно плохое самочувствие. После сна требуется длительный период вработывания. Свойственны двигательная вялость, заторможенность. Объективно нуждается в создании и поддержании укрепляющего (тонизирующего) режима жизнедеятельности.

#### Сензитив

Прежде всего, отмечают робость и застенчивость, легко обнаруживаемые при посторонних и в незнакомой обстановке. Затруднения в общении со всеми, кроме близких, вследствие этого иногда возникает ложное впечатление о замкнутости, отгороженности и от окружающих. Чрезмерные требования к себе принимают форму постоянных угрызений совести. Стремление к гиперкомпенсации принимает форму самоутверждения не в той области, где могут раскрыться способности, а там, где чувствует собственную слабость. Робкий и стеснительный может надевать личину искусственной веселости, развязности, заносчивости, но в неожиданной ситуации быстро пасует. Часто стремится занять общественные посты, где робость компенсируется авторитетом организации, хорошо выполняет формальную часть порученных ему функций. Труднопереносимыми являются ситуации чрезмерного внимания со стороны окружающих, особенно недоброжелательность, насмешки, подозрения в неблагоприятных поступках.

#### Конформный

Выделяется сниженной потребностью в индивидуализации, отмечается низкая инициативность, тяготение к банальному, шаблонному, общепринятому, безличностному. Стремясь всегда соответствовать окружению, не может противостоят ему. Внутренний дискомфорт наступает, когда чем-то выделяется из привычной для него среды. Свойственна немотивированная неприязнь к тем, кто не следует общепринятым стандартам.

#### Неустойчивый (неврастеник)

На первом плане психического облика находятся такие черты, как повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к ипохондрии, страхам, боязливость. Утомляемость быстро наступает и при умственных занятиях, и в обстановке соревнований при физических и эмоциональных напряжениях. Раздражительность проявляется внезапными аффективными вспышками, нередко возникающими по ничтожному поводу и легко сменяющимися раскаянием и слезами.

#### Лабильный (нонконформист)

Доминирует ярко выраженная потребность действовать вопреки установленным правилам, сочетающаяся с безволием, когда дело касается исполнения обязанностей, долга, достижения императивно поставленных извне целей. Отсутствует жизненная перспектива. Социальные связи ослаблены, заметна тяга к случайным компаниям, сулящим развлечения, легкую смену впечатлений. Влечение к праздному времяпрепровождению.

#### Циклоидный (циклотим)

Определяющая черта – маломотивированные резкие колебания настроения, сохраняющегося затем в течение длительного (месяцы) времени. От настроения, в котором находится циклотим в данный период, зависит все: и самочувствие, и работоспособность, и общительность. Соответственно настроению и будущее то расцветается радужными красками, то представляется серым и безрадостным, и прошлое представляет, то как

цепь благоприятных событий, то как сплошь состоящее из неудач и несправедливостей, и повседневное окружение кажется то злонамеренным, то благожелательным.

## 270. Основные психологические теории личности

### *Психоанализ*

Представители: Зигмунд Фрейд (1856-1939).

Предмет изучения: бессознательные психические процессы.

Основные теоретические положения: психическая жизнь состоит из трех уровней: бессознательного, сверхсознательного и сознательного («Оно», «Сверх-Я» и «Я» или «Ид», «Супер-Эго» и «Эго»).

Бессознательный уровень – бессознательная часть психики, бурлящий котел биологических врожденных инстинктивных влечений: агрессивных и сексуальных. Он насыщен сексуальной энергией, т.е. либидо, которое прорывается сквозь цензуру сознания, выражается в нейтральных формах, но имеющих символический план (шутки, обмолвки, сновидения и т.п.).

Уровень сознания или «Я» находится в состоянии постоянного конфликта с «Оно», подавляет сексуальные влечения.

Сверхсознание или «Сверх-Я» включает моральные запреты. Нормы, традиционные ценности и идеалы общества. Складывается в результате действия механизма идентификации с близким взрослым своего пола. В процессе идентификации у детей формируется также комплекс Эдипов, то есть совокупность амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации.

Инстинкты, содержащиеся в Ид, диктуют человеку желания, которые входят в противоречия с содержанием Супер-Эго, вызывая внутренний конфликт и труднопереносимое личностью состояние тревоги. Конфликт между несовместимыми требованиями Ид и Супер-Эго разрешается Эго, которое с этой целью использует различные механизмы. Это в первую очередь механизмы психологической защиты:

- подавление желаний – удаление желаний из сознания, так как его «нельзя» удовлетворить; подавление не бывает окончательным. Оно часто является источником телесных заболеваний психогенной природы (головные боли, артриты, язва, астма, сердечные болезни, гипертония и т.п.). Результатом подавления является демонстративное безразличие к данной сфере, реальности;

- отрицание – уход в фантазию, отрицание какого-либо события как «неправды». «Этого не может быть» - человек проявляет яркое безразличие к логике, не замечает противоречий в своих суждениях;

- рационализация – построение приемлемых моральных, логичных обоснований, аргументов для объяснения и оправдания неприемлемых форм поведения, мыслей, поступков, желаний;

- инверсия – подмена действия, мысли, чувств, отвечающих подлинному желанию, диаметрально противоположным поведением, мыслями, чувствами (например, ребенок первоначально хочет получить любовь к себе матери, но, не получая этой любви, начинает испытывать прямо противоположное желание досадить, разозлить мать, вызвать ссору и ненависть матери к себе);

- проекция - приписывание другому человеку своих собственных качеств, мыслей, чувств, т.е. «отдаление угрозы от себя». Когда что-то осуждается в других, именно это не принимает человек в себе, но не может признать это, не хочет понять, что эти же качества присущи и ему. Например, человек утверждает, что «некоторые евреи – обманщики», хотя фактически это может значить: «Я порой обманываю»;

- изоляция – отделение угрожающей части ситуации от остальной психической сферы, что может приводить к разделенности, раздвоенности личности, к неполному «Я»;

- регрессия – возвращение к более раннему, примитивному способу реагирования; устойчивые регрессии проявляются в том, что человек оправдывает свои поступки с позиции мышления ребенка, не признает логики, отстаивает свою точку зрения, несмотря на правоту аргументов собеседника, человек не развивается психически и порой возвращаются детские привычки (грызть ногти и т.п.).

Стадии сексуального развития (по З.Фрейду).

Особенности сексуального развития в детском возрасте определяют характер, личность взрослого человека, его патологии, неврозы, жизненные проблемы и трудности. Фрейд сформулировал теорию сексуального развития:

- оральная стадия развития личности. Психосексуальная деятельность начинается в период кормления грудью, когда рот младенца становится эрогенной зоной – зоной удовольствия;

- анальная стадия. С приучением к туалету основное внимание перемещается вначале на ощущения, связанные с дефекацией, а позднее на ощущения, связанные с мочеиспусканием – уретральная стадия;

- фаллическая стадия. Примерно в возрасте четырех лет эти частные влечения объединяются, начинает преобладать интерес к половым органам, к половой разности;

- латентная стадия. Скрытая стадия полоролевого развития. Происходит поло-ролевая идентификация.

- генитальная стадия. В возрасте подросткового возраста появляется сексуальное влечение к противоположному полу. Проявляется сексуальность личности.

Недостатком фрейдизма является преувеличение роли сексуальной сферы в жизни и психике человека, человек понимается в основном как биологическое сексуальное существо, которое находится в состоянии непрерывной тайной войны с обществом, заставляющим подавлять сексуальные влечения.

### *Аналитическая психология*

Представители: Карл-Густав Юнг.

Предмет изучения: учение о коллективном бессознательном (образы бога, вождя, матери – архетипы). Архетип – момент самой жизни, целостно связанный с живыми индивидуумом эмоциональными связями.

Основные теоретические положения: в отличие от З.Фрейда, у Юнга либидо понимается не как сексуальная энергия, а как гипотетическая категория, описывающая различные виды психической активности. Либидо существует в потенциальной форме (желание) и форме активных действий.

Юнг доказал существование коллективного бессознательного, возникшего в результате эволюции биологического вида «человек» и «представляющего собой накапливающийся опыт человечества в форме архетипов, которые являются способами воспитания и осмысления действительности. Они повторяют, разрабатывают сходный опыт переживаний в разных поколениях. Человек, не реализующий архетипы, не дающий им выхода через сознание, создает напряжение, которое может разрушить Эго.

Для объяснения движения энергии Юнг ввел принцип полярности: каждому желанию, свойству соответствует его противоположность. Если человек сознательно стремится к определению цели, то в бессознательном присутствует противоположное намерение, чем объясняется бессознательный срыв сознательных намерений.

Душевная жизнь выступает как бесконечное отражение внутри себя открытых потаенных бессознательных структур.

Душа – не физическая реальность, наполненная энергией, которая перемещается в связи с внутренними конфликтами.

Человек, в силу ряда социальных причин, видит и развивает в себе только одну сторону единой противоречивой пары, тогда как другая остается скрытой, непринятой.

### **Гуманистический психоанализ**

Представители: Эрих Фромм.

Основные теоретические положения: личность, с точки зрения Фромма, – это целостность врожденных и приобретенных психических свойств, характеризующих индивида и делающих его уникальным. Под приобретенными свойствами автор понимал прежде всего различия в характере, представляющие проблему этики и свидетельствующие об уровне, достигнутом индивидом в искусстве жить. Обосновывая общественно-историческую обусловленность характера и личности человека, Фромм вводит понятие «социального характера» как связующего звена между психикой индивида и социальной структурой общества. В работе «Человек для себя» Фромм описывает следующие социальные типы характера:

- рецептивная ориентация (берущая) – человек представляет, что источник всех благ лежит вовне; он зависим и пассивен, доверчив и sentimentalен; стремится «быть любимым», а не любить; зависит не только от авторитетов, но и от людей, способных оказать любую поддержку; всегда ищет помощника, а если помогает другим, то ради лишь того, чтобы добиться их расположения;

- эксплуататорская ориентация (овладевающая) – человек считает, что источник благ вовне, но, не надеясь получить их в дар, стремится добыть их силой или хитростью; он не способен к творчеству и поэтому добивается любви, обладания, идей или эмоций, заимствуя их у других; такой человек агрессивен, надменен, самонадеян, эгоцентричен, уверен в себе, импульсивен;

- стяжательская ориентация (сберегающая) – в отличие от предыдущих типов, человек не верит, что может получить что-то из внешнего мира; его безопасность основывается на экономии, а траты воспринимаются как угроза; его скупость распространяется как на вещи и деньги, так и на мысли и чувства; он тяготеет к прошлому, его отпугивает все новое; он маниакально чистоплотен, ригиден, подозрителен. Упрям, предусмотрителен, лоялен и сдержан;

- рыночная ориентация (обменивающаяся) – личность рассматривается как товар, выставленный на продажу. Успех зависит от того, насколько хорошо человек может продать и купить себя, насколько он способен вступить в состязание с другими для достижения жизненных целей. Самооценка человека зависит от мнения других людей, поскольку его ценность определяется не его человеческими качествами, а успехом в рыночной конкуренции;

- плодотворная ориентация, в отличие от неплодотворных, является идеалом гуманистической этики – человек воспринимает себя как воплощение своих сил-способностей, которые не скрыты и не отчуждены от него, а свободно реализуются. Силой разума он может понять сущность явлений; силой любви – разрушить стену, отделяющую одного человека от другого; силой воображения – творить.

Позже в работе «Душа человека» Фромм описал еще два типа характера:

- некрофильный, воплощающий направленность на мертвое;

- и противоположный ему – биофильный, - выражающий любовь к жизни.

Помимо социальных условий, накладывающих отпечаток на формирование личности человека, в его природе заложены экзистенциальные потребности, являющиеся важным источником активности личности:

- в установлении связей (в заботе о ком-то, в продуктивной любви);

- в преодолении (в активном творческом созидании);

- в корнях (в чувстве стабильности и прочности);

- в идентичности (в тождестве с самим собой и непохожести на других);

- в системе взглядов и преданности (в объективном иррациональном взгляде на природу и общество, в посвящении себя чему-то или кому-то).

Смысл существования человека Фромм видит в различных способах решения основной проблемы, заключающейся в противоречии между свободой и безопасностью. В поисках безопасности люди порой добровольно жертвуют свободой. В работе «Бегство от свободы» Фромм описал механизмы такого «бегства»:

- авторитаризм – тенденция отказаться от независимости своей личности, слить свое «Я» с кем-нибудь или чем-нибудь внешним для обретения силы, недостающей самому индивиду. Он проявляется в стремлениях к

подчинению и господству, в мазохистских и садистских тенденциях: чувстве неполноценности, стремлении обрести власть над людьми. Эксплуатировать их и заставлять страдать;

- разрушительность – попытка преодолеть чувство неполноценности, уничтожая или покоряя других, средство избавления от невыносимого чувства бессилия. Деструктивность нацелена на устранение всех объектов, с которыми индивиду приходится себя сравнивать, является реакцией на тревогу, вызываемую любой угрозой жизненным интересам, преодолением скованности и изолированности;

- автоматизирующий конформизм – стремление перестать быть собой. Человек полностью усваивает тип личности, предлагаемый ему общепринятым шаблоном, и становится таким, каким его хотят видеть остальные. Исчезает различие между собственным «Я» и окружающим миром, а вместе с тем и осознанный страх перед одиночеством и бессилием.

В противовес механизмам «бегства от свободы» существует опыт позитивной свободы, благодаря которой можно избавиться от чувства одиночества и отчужденности, быть автономным и уникальным не теряя ощущения единения с другими людьми. Одним из главных условий такого существования Фромм рассматривал любовь, которую трактовал в широком смысле, как искусство. Равнозначное искусству жить.

### ***Индивидуальная психология***

Представители: А.Адлер, З.Фрейд.

Предмет изучения: реализация целей, заложенных в глубинах личности, структура которой закладывается в раннем детстве в виде особого «стиля жизни», предопределяющего будущее поведение.

Изучение отдельных личностей с целью выявления отдельных признаков различия.

Основные теоретические положения (принципы): целостность психической жизни личности, стремление к превосходству как основная мотивационная сила в жизни личности, а также социальная принадлежность человека.

Согласно А.Адлеру, люди стараются компенсировать чувство собственной недостаточности, вырабатывая свой уникальный стиль жизни, в рамках которого они стремятся к достижению фиктивных целей, ориентированных на превосходство или совершенство. Стиль жизни личности складывается у ребенка в первые четыре – пять лет жизни и наиболее отчетливо проявляется в ее установках и поведении, направленном на решение трех основных жизненных задач: профессиональной, сотрудничества и любви.

Неблагоприятные ситуации детства, среди которых Адлер особо выделяет неполноценность органов, чрезмерную опеку и отвержение со стороны родителей, способствуют перерастанию чувств недостаточности в комплекс неполноценности – преувеличение собственной слабости и несостоятельности.

Второй движущей силой развития личности является социальный интерес, определяемый Адлером как стремление к сотрудничеству с другими людьми для достижения общих целей. Социальный интерес имеет врожденные задатки, но окончательно формируется в ходе воспитания.

С точки зрения Адлера, степень выраженности социального интереса является показателем психического здоровья, его недоразвитие может стать причиной неврозов, наркомании, преступности и других социальных и психопатологических отклонений.

Опираясь на оценку выраженности социального интереса и степень активности личности при решении главных жизненных задач, Адлер выделяет четыре типа установок, сопутствующих стилю жизни:

- управляющий;
- получающий;
- избегающий;
- социально полезный.

### ***Неофрейдизм***

Представители: Карен Хорни.

Основные теоретические положения: биологическая ориентированность, характерная для классического психоанализа, заменяется социокультурной. С точки зрения Хорни, решающим фактором развития личности являются социальные отношения между ребенком и родителями, прежде всего касающиеся двух важнейших тенденций детства – стремления к удовлетворению своих желаний и стремления к безопасности. Причем ведущей является последняя тенденция: удовлетворение потребности в безопасности ведет к формированию здоровой личности; и наоборот – поведение родителей, препятствующих этому (насмешки, невыполнение обещаний, гиперопека, оказание явного предпочтения братьям и сестрам и т.п.), ведет к развитию у ребенка базальной тревоги – ощущения одиночества и беспомощности перед лицом потенциально опасного мира.

По Хорни, выраженная базальная тревога у ребенка ведет к формированию невроза у взрослого. Чтобы справиться с базальной тревогой, ребенок прибегает к защитным стратегиям, которые получили название невротических потребностей или невротических тенденций. Это избыточные потребности:

- в любви и одобрении;
- в руководстве партнера;
- в четких ограничениях;
- во власти;
- в эксплуатации других;
- в общественном признании;
- в восхищении собой;
- в честолюбии;
- в самодостаточности и независимости;
- в безупречности и неопровержимости.

Позднее эти потребности были объединены в три основные категории, каждая из которых представляет собой стратегию межличностных отношений с целью достижения чувства безопасности, т.е. снижения тревоги. Каждой стратегии в отношениях с другими людьми сопутствует ведущая ориентация:

- на людей;
- от людей;
- против людей.

В соответствии с этим было выделено три типа невротической личности:

- уступчивый;
- обособленный;
- агрессивный.

Все эти стратегии использует и здоровый человек, однако гибко меняя их сообразно обстоятельствам.

### **Транзакционный анализ**

Представители: Эрик Берн.

Основные теоретические положения: личность рассматривается как совокупность особых состояний Эго, проявляющихся в специфических состояниях сознания и образцах поведения. С помощью структурного анализа автор выделяет три основных Эго-состояния:

1) Я-родитель – состояние, копируемое с подлинных родителей или иных авторитетных в детстве личностей. Кроме модели роли родителя, оно содержит много других стереотипов и автоматизированных форм поведения, отражая традиции, ценности, нормы и правила. «Родитель» олицетворяет функции контроля над соблюдением норм и предписаний (которые человек заимствует, часто некритически, на протяжении жизни), а также покровительства и заботы. В сущности, это актуализация моральной сферы личности;

2) Я-ребенок – часть личности, сохранившаяся от подлинного детства, содержащая аффективные комплексы, связанные с ранними детскими впечатлениями и переживаниями. Это состояние может быть в двух формах: как естественный «Ребенок», являющийся источником интуиции, творчества, спонтанных побуждений и радости; как приспособившийся зависимый «Ребенок», который меняет поведение под влиянием «Родителя» (может быть послушным или, наоборот, капризным). В сущности, это актуализация эмотивной сферы личности;

3) Я-взрослый – состояние, в котором осуществляется переработка информации и вероятная ее оценка для эффективного взаимодействия с окружающим миром; демонстрируются трезвость, независимость и компетентность. «Взрослый» контролирует действия «Ребенка» и «Родителя», являясь посредником между ними. В сущности, это актуализация рациональной сферы личности.

В различных жизненных ситуациях, прежде всего в процессе общения с другими людьми, личность находится, как правило, в одном из трех Эго-состояний, которые в данный момент активизировано. Однако возможно и сочетание двух Эго-состояний, или, точнее, «заражение» (контаминация) одного состояния другим. Таким механизмом заражения Берн объясняет различные случаи личностных патологий и отклонений вплоть до психических заболеваний.

### **Трансперсональная психология**

Представители: К.Юнг, Р.Ассаджиоли, А.Маслоу, С.Грофф.

Предмет изучения: уделение большого внимания бессознательному и его динамике. Трансперсональная психология изучает измененные состояния сознания, переживания которых может привести человека к смене фундаментальных ценностей, духовному перерождению и обретению целостности.

Основные теоретические положения: комплексы – это совокупность психических элементов (идей, мнений, отношений, убеждений), объединяющихся вокруг какого-то тематического ядра и ассоциирующихся с определенными чувствами.

Структура личности:

- осознание;
- индивидуальное бессознательное;
- коллективное бессознательное.

Психологические и телесные травмы, пережитые человеком в течении жизни, могут быть забыты на сознательном уровне, но хранятся в бессознательной сфере психики и влияют на развитие эмоциональных и психосоматических расстройств.

Чуткое обращение с новорожденным, возобновление симбиотического воздействия с матерью, достаточное время, затрачиваемое на установление связи – вот, наверное, ключевые факторы, способные нейтрализовать вред родовой травмы.

Важной категорией транспыта с трансценденцией времени и пространства будут разнообразные явления экстрасенсорного восприятия. Опыт существования вне тела, телепатия.

Человеческая психика по существу соразмерна всей Вселенной и всему существующему.

Главной отличительной чертой трансподхода есть модель человеческой души, в которой признается «Значимость духовного и космического измерений и возможностей для эволюции сознания».

Концепция личности разработана Гроффом в процессе экспериментального изучения группы феноменов человеческого сознания, возникающих в сеансах психоделической терапии под воздействием психоделиков (наркотических средств - ЛСД и др.). Последние провоцируют появление измененных состояний сознания (неординарных, иных, чем сознательные и бессознательные), на фоне которых развиваются феномены трансперсональных переживаний, определяемые автором как переживания, включающие в себя расширение или распространение сознания за пределы обычных границ. Эго-ограничения времени и/или пространства. В некоторых случаях субъект переживает ослабление своих обычных эго-ограничений, его сознание и самосознание расширяется и охватывает другие индивидуальности и элементы внешнего мира; или же субъект

продолжает переживать свою собственную идентичность, но в иной форме, времени и пространстве или в другом контексте. Бывает, что субъект переживает полную потерю своей собственной идентичности и полностью отождествляется с сознанием другого существа и сущности. Довольно обширная категория трансперсональных переживаний включает явления, когда сознание субъекта охватывает элементы обычно не связанные с его Эго-идентичностью и несвойственные трехмерному миру.

Трансперсональные переживания делятся на две большие группы: «расширение переживаний в рамках объективной реальности» и «расширение переживаний за пределы объективной реальности». Первые включают временное расширение сознания (переживания эмбриона и плода, опыт предков, коллективный и расовый опыт, эволюционный опыт, переживание прошлых воплощений, предвидение, ясновидение, «путешествие во времени»); пространственное расширение сознания (выход за пределы «Эго» в межперсональных отношениях и переживание дуального единства, отождествление с другими личностями, групповое отождествление и групповое сознание, отождествление с животными, растениями, единство со всем сущим в мире, планетарное и экстропланетарное сознание, «пространственные путешествия», телепатия); пространственное суждение сознания до уровня сознания органа, ткани, клетки. Расширение переживаний за пределы «объективной реальности» включают духовный и медиумический опыт, переживание встреч со сверхчеловеческими духовными сущностями, обитателями других вселенных, архетиповые и мифические переживания, сознание Универсального Ума, Суперкосмической и Метакосмической Пустоты и др. Практическим применением концепции Гроффа является метод голотропного дыхания, основанный на сочетании ритмической музыки с учащенным дыханием, что индуцирует измененные состояния сознания. На этом фоне манифестируются именно те психоравматические моменты жизни индивида, которые хранились в глубинах бессознательного и были причиной дисгармоний личностных. В процессе трансперсональных переживаний происходит актуализация психотравмирующего события и как бы изживание его.

### ***Бихевиоризм***

Представители: Джон Уотсон (1878-1958), Эдвард Торндайк (1874-1949).

Предмет изучения: поведение человека. Личность – есть все то, чем обладает индивид. Человек понимается как регулирующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действия, поведение.

Основные теоретические положения: личность человека, с точки зрения авторов, не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Та или иная поведенческая реакция, по мнению Дж.Уотсона, возникает на определенной стимул, ситуацию. Формула «стимул – реакция» являлась ведущей. Закон эффекта Торндайка уточняет: связь между стимулом и реакцией усиливается, если есть подкрепление. Оно может быть положительным (похвала, получение желаемого результата, материальное вознаграждение и т.п.), либо отрицательным (боль, наказание, неудача, критическое замечание и т.п.). Поведение человека вытекает чаще всего из ожидания положительного подкрепления, но иногда преобладает желание прежде всего избежать отрицательного подкрепления, т.е. наказания, боли и пр.

Благодаря манипуляциям внешними стимулами можно формировать у человека разные черты поведения.

Человек полностью зависит от своей среды, и всякая свобода действий, который, как ему кажется, который он может пользоваться, - чистая иллюзия.

Одна из главных причин, сделавших нас такими, какие мы есть, связана с нашей склонностью подражать поведению других людей с учетом того, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для нас.

Таким образом, на человека влияют не только внешние условия: он также постоянно должен предвидеть последствия своего поведения путем его самостоятельной оценки.

В результате проделанной работы было выявлено 16 типов поведения: перцептивное; защитное; индуктивное; привычное; утилитарное; ролевое; сценарное; моделирующее; уравнивающее; освобождающее; атрибутивное; экспрессивное; автономное; утверждающее; исследовательское; эмпатическое.

### ***Гештальтпсихология***

Представители: Макс Вертгеймер (1180-1943), Вольфганг Келер (1887-1967), Курт Коффка (1886-1941).

Предмет изучения: учение о целостности психических явлений.

Основные теоретические положения: Постулат: первичными данными психологии являются целостные структуры (гештальты- образы), в принципе не выводимые из образующих их компонентов. Гештальтам присущи собственные характеристики и законы.

Понятие «инсайта» - (от англ. Понимание, озарение, внезапная догадка) – интеллектуальное явление, суть которого в неожиданном понимании стоящей проблемы и нахождение ее решения.

Гештальтпсихология считала, что целое определяется свойствами и функциями его частей. Она изменила прежние воззрения на сознание, доказывая, что его анализ призван иметь дело не с отдельными элементами, а с целостными психическими образами.

Гештальтпсихология выступала против ассоциативной психологии, расчленяющей сознание на элементы.

### ***Когнитивная психология***

Представители: Жан Пиаже.

Предмет изучения: зависимость поведения субъекта от познавательных процессов.

Задачей когнитивной психологии являлось исследование переработки информации от момента ее попадания на рецепторные поверхности до получения ответа.

Основные теоретические положения: человек – это не машина, слепо и механически реагирующая на внутренние факторы или события во внешнем мире, напротив, разуму человека доступно большее: анализировать

информацию о реальной действительности, проводить сравнения, принимать решения, разрешать проблемы, встающие перед ним каждую минуту.

Развитие интеллекта ребенка происходит в результате постоянных поисков равновесия между тем, что ребенок знает, и тем, что он стремится познать.

Разработка обучающих программ, предназначенных для развития интеллекта, и научная экспертиза свидетельских показаний.

Когнитивные теории личности исходят из понимания человека как «понимающего, анализирующего», поскольку он находится в мире информации, которую надо понять. Оценить, использовать. Поступок человека включает три компонента:

- само действие;
- мысль;
- чувства, испытываемые при выполнении определенного действия.

Внешне похожие поступки могут быть разные, так как мысли и чувства были неодинаковыми. Оказавшись в реальной ситуации, человек не имеет возможности всестороннего анализа обстоятельств (мало времени, нехватка знаний), ему нужно решать, он делает выбор и совершает поступок (бихевиористы тут заканчивают анализ поведения), но когнитивная и эмоциональная часть поступка еще не завершена, поскольку сам поступок является источником информации, позволяющей формулировать или изменять мнение о себе или о других.

### ***Гуманистическая психология***

Представители: Оппорт, Мюррей, Мерфи, Мей, Маслоу, Роджерс.

Предмет изучения: уникальная и неповторимая личность, постоянно созидаящая себя, осознающая свое назначение в жизни.

Изучает здоровье, гармоничные личности, достигшие вершины личностного развития, вершины «самоактуализации».

Основные теоретические положения: гуманистическая психология – современное направление в психологической науке. Есть некоторые приемы и понятия, которые применяются. На сегодняшний день это:

- основные целостные самоактуализирующейся личности;
- этапы деградации личности;
- поиск смысла жизни.

Гуманистическая психология выступает против построения психологии по образцу естественных наук и доказывает, что человек, даже будучи объектом исследования, должен изучаться как активный субъект, оценивающий экспериментальную ситуацию и выбирающий способ поведения.

Гуманистическая психология изучает здоровые, гармоничные личности, достигшие вершины личностного развития, «самоактуализации». Такие «самоактуализирующие» личности, к сожалению, составляют лишь 1-4 % от общего количества людей, а остальные находятся на той или иной ступени развития.

А.Маслоу, один из ведущих психологов в области исследования мотивации в США, разработал «иерархию потребностей». Она состоит из следующих ступеней:

1) Первая ступень – физиологические потребности – это низшие, управляемые органами тела потребности, такие как дыхание, пищевая, сексуальная, потребности в самозащите;

2) Вторая ступень – потребности в надежности – стремление к материальной надежности, здоровью, обеспечению по старости и т.п.

3) Третья ступень – социальные потребности. Удовлетворение этой потребности необъективно и трудно описуемо. Одного человека удовлетворяют очень немногие контакты с другими людьми, в другом человеке эта потребность в общении выражается очень сильно;

4) Четвертая ступень – потребность в уважении, осознании собственного достоинства – здесь идет речь об уважении, престиже, социальном успехе. Вряд ли эти потребности удовлетворяются отдельным лицом, для этого требуются группы;

5) Пятая ступень – потребности в развитии личности, в осуществлении самого себя, в самореализации, самоактуализации, в осмыслении своего назначения в мире.

Маслоу выявил следующие принципы мотивации человека:

- мотивы имеют иерархическую структуру;
- чем выше уровень мотива, тем менее жизненно необходимыми являются соответствующие потребности, тем дольше можно задержать их реализацию;
- пока не удовлетворены низшие потребности, высшие остаются сравнительно неинтересными. С момента выполнения низшие потребности перестают быть потребностями, т.е. они теряют мотивирующую силу;
- с повышением потребностей увеличивает готовность к большей активности.

Таким образом, возможность к удовлетворению высших потребностей является большим стимулом активности, чем удовлетворение низших.

«Самоактуализирующейся личности» присущи следующие особенности:

- полное принятие реальности и комфортное отношение к ней (не прятаться от жизни, а знать, понимать ее);

- принятие других и себя («Я делаю свое, а ты делаешь свое. Я в этом мире не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям. И ты в этом мире не для того, чтобы соответствовать моим. Я есть я, а ты есть ты. Я уважаю и принимаю тебя таким, каков ты есть»);

- профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело;
- автономность, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений;

- способность к пониманию других людей, внимание, доброжелательность к людям;
- постоянная новизна, свежесть оценок, открытость опыту;
- различение цели и средств, зла и добра («Не всякое средство хорошо для достижения цели»);
- спонтанность, естественность поведения;
- юмор;
- саморазвитие, проявление способностей, потенциальных возможностей, самоактуализирующие творчество в работе, любви, жизни;
- готовность к решению новых проблем, к осознанию поблеем и трудностей, к осознанию своего опыта, к подлинному пониманию своих возможностей.

### **Теория жизненных миров**

Представители: Ф.Е.Василюк.

Основные теоретические положения: близкую к гуманистической, но совершенно оригинальную модель личности предложил и успешно прорабатывает Ф.Е.Василюк. Он подробно исследует переживания человека в различных критических ситуациях и на основании анализа этих переживаний и поведения людей стоит модель «жизненных миров». Жизненный мир каждого человека имеет 2 аспекта: внутренний мир и мир внешний. Внутренний мир характеризуется потребностями человека и его отношениями к себе и окружающей среде. Он может быть простым, если состоит из одной единственной потребности, или сложным, содержащим много потребностей, в том числе конкурирующих.

Внешний мир образуют предметы, которые могут удовлетворять эти потребности. Внешний мир может быть легким, когда включает один предмет, или трудным, в котором множество нужных и ненужных человеку объектов. Соответственно, возможны 4 типа психологических жизненных миров.

1) Первый тип – внешне легкий и внутренне простой жизненный мир. В предельном случае у такого субъекта есть только одна потребность и один предмет ля ее удовлетворения. Он пассивен, для него нет ни времени, ни пространства, и только 2 состояния: удовольствие, оно же жизнь и неудовольствие, равное смерти. Собственно психики у такого существа нет. Прототипом такого существа является эмбрион в утробе матери. Впоследствии этот жизненный мир проявляется в инфантильных переживаниях, нереалистических стремлениях к положительным и избегания отрицательных эмоций, не учитывающих жизненных реалий. Психика такого человека в каждый момент времени содержит только одно отношение или переживание.

2) Второй тип – внешне трудный и внутренне простой жизненный мир. У такого человека внешний мир насыщен проблемами и помехами для удовлетворения и его единственной потребности, которая обладает абсолютной ценностью. Такой мир порождает необходимость в психике – системе образов и оценок объектов с точки зрения текущей потребности. Такой человек подобен герою Лермонтова, который «Знал одной лишь думы власть, одну – но пламенную страсть». Переживания такого человека вполне реалистичны, в разные моменты жизни он может выбирать разные объекты страсти, подобного чеховской Душечке.

3) Третий тип - внутренне сложный и внешне легкий жизненный мир. У такого человека одновременно сопрягаются несколько мотивов и переживаний, из которых он сознательно делает выбор исходя из принципа ценности, то есть появляется необходимость в сознании. Но, выбрав мотив, человек не встречает никаких психологических проблем в его реализации, результат всегда равен цели, воплощение – замыслу. Для такого человека характерны внутренние конфликты между ценностными переживаниями. Такой тип жизненного мира реализуется в случаях нравственного выбора.

4) Четвертый тип – внутренне сложный и внешне трудный жизненный мир. В этом случае у человека имеется несколько конкурирующих мотивов и разнообразные условия, как помогающие, так и мешающие их реализации. Для организации деятельности у человека должны быть не только психика и сознание, но и воля. Человек должен сознательно выбрать мотив и выбрать или, возможно, создать условия для его реализации, то есть появляется необходимость в творчестве. В полной мере такой жизненный мир создается при переживании кризисных ситуаций.

Выделенные «жизненные миры» и переживания – это компоненты единого психологического мира человека, и на основе описанной модели Ф.Е.Василюк строит особую систему психологической помощи.

## **3.7. Раздел 7. ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА (КОНФЛИКТОЛОГИЯ)**

Номер Раздела Дисц.	Наименование тем и содержание лекций	Объем в часах
7. ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА	Тема 39. Понятие о конфликте. Сущность и структурные элементы конфликтов. Типы конфликтов.	10
	Тема 40. Личностные источники (причины) конфликтов. Внутрличностный конфликт. Конфликтные ситуации.	10
	Тема 41. Причины деловых конфликтов. Конфликтные ситуации делового общения. Стратегии поведения в конфликтной ситуации. Прогнозирование конфликтных ситуаций и конфликтов. Предупреждение конфликтов.	10
	Тема 42. Этапы способы разрешения конфликтных ситуаций. Преодоление стрессовых последствий конфликтов.	5
	Тема 43. Аутогенная тренировка.	5
<b>Итого (часов самостоятельной работы):</b>		<b>40 час</b>



*План раздела: изучить теоретические основы такой отрасли психологической науки, как «Психология конфликта или «Конфликтология».*

*Цель: освоить представленные в разделе темы, посредством следующего тематического материала:*

271. Понятие о конфликте
272. Сущность и социальные функции конфликта
273. Типы и основные межличностные стили разрешения конфликтов
274. Внутриличностный конфликт
275. Межличностный конфликт
276. Конфликт между личностью и группой
277. Межгрупповой конфликт
278. Межгосударственный конфликт
279. Личностные источники (причины) конфликтов
280. Внутриличностный конфликт
281. Конфликтные ситуации в межличностных отношениях
282. Причины деловых (профессиональных) конфликтов
283. Завышение оценок
284. Занижение оценок
285. Конфликтные ситуации делового общения
286. Стратегия поведения в конфликтной ситуации
287. Прогнозирование конфликтных ситуаций
288. Предупреждение конфликтных ситуаций и конфликтов
289. Разрешение конфликтной ситуации конфликта
290. Разрешение конфликтной ситуации с учетом ее сущности
291. Разрешение конфликтной ситуации с учетом ее целей
292. Разрешение конфликтной ситуации с учетом динамики (процесса) ее развития
293. Этапы и способы разрешения конфликтных ситуаций
294. Преодоление стрессовых последствий конфликта
295. Аутогенная тренировка

### **271. Понятие о конфликте**

Размышляя над проблемой конфликтов, правомерно задать себе вопрос, а что бы с нами было, если бы в нашей жизни не было конфликтов вообще? Жизнь была бы, вероятно, скучна и однообразна, рутина и застой сковали бы нас, а монотонность и однообразие жизни были бы просто невыносимы. Но жизнь подбрасывает нам самые разнообразные конфликтные ситуации, перерастающие иногда в конфликт.

Там, где есть мнения, отличающиеся друг от друга, где встречаются люди, имеющие различные представления о целях и способах их достижения, о человеческой индивидуальности и творчества, там с неизбежностью возникают конфликтные ситуации. Но как только возникла конфликтная ситуация, мы испытываем дискомфорт и напряжение, которые часто приводят нас, к стрессовой ситуации, выйди из которой бывает порой нелегко.

Слово «конфликт» означает столкновение, открытое противоборство двух и более субъектов и участников социального взаимодействия, причинами которого являются несовместимые потребности, интересы и ценности.

Причинами столкновений могут быть самые разные проблемы нашей жизни. Конфликт, по сути, является одним из видов социального взаимодействия, субъектами и участниками которого выступают отдельные индивиды, большие и малые социальные группы. Однако конфликтное взаимодействие предполагает противоборство сторон, т.е. действия, направленные друг против друга.

В основе конфликта лежат субъективно-объективные противоречия, но эти два явления (противоречия и конфликт) наследует отождествлять. Противоречия могут перерасти в конфликт. Поэтому необходимо иметь в виду, что в основе конфликта лежат лишь те противоречия, причиной которых являются несовместимые интересы, потребности и ценности. Такие противоречия, как правило, трансформируются в открытую борьбу сторон, в реальное противоборство. Противоборство может быть более или менее интенсивным. Интенсивность, по мнению Р.Дарендорфа, означает вкладываемую участниками энергию и вместе с тем социальную важность отдельных конфликтов. Форма столкновений – насильственная или ненасильственная – зависит от множества факторов, в том числе и от того, имеются ли реальные условия ненасильственного разрешения конфликта и какие цели преследуют субъекты противоборства.

Если не для всех, то для большинства из нас, характерно неумение находить достойный выход из конфликтной ситуации. Причем это неумение легко объяснить тем, что, как правило, в школе вообще не обучают, а в вузах редко обучают умению разрешать конфликты. Вместе с тем социальная психология накопила богатый эмпирический и теоретический материал, который органически вписывается в ту новую область научного знания, которую ученые назвали конфликтология.

И так, чтобы конфликтология заработала как наука, нам необходимо вначале разобраться в сущности и ввести в оборот некоторые ее понятия. Перечислим их, дадим им определения и разъяснения.

1. Участники (противостоящие стороны, оппоненты) – это субъекты (отдельные личности, группы, организации, государства), непосредственно вовлеченные во все фазы конфликта (конфликтную ситуацию, инцидент), непримиримо оценивающие сущность и протекание одних и тех же событий, связанных с деятельностью другой стороны.
2. Оппонент – это участник конфликтной ситуации, имеющий точку зрения, взгляды, убеждения, аргументы, которые противоположны, отличны от основных, исходных или по сравнению с вашими.

3. Сильный оппонент – это оппонент, который имеет более высокий уровень знаний, умений, способностей и личностных качеств в сравнении с другими участниками конфликтной ситуации.

4. Конфликтный человек – это человек, который чаще других создает и вовлекает других людей в конфликтные ситуации.

5. Объект конфликта – это предмет, явление, событие, проблема, цель, действия, вызывающие к жизни конфликтную ситуацию и конфликт.

6. Проблема – это сложный вопрос, задача, требующие разрешения исследования.

Как показывает практика управленческой деятельности, определить истинный объект конфликта не всегда просто. Нередко он скрыт за «официальными» суждениям, требованиями и претензиями, а также за механизмами психологической защиты. Для того, чтобы определить объект конфликта, необходимо найти источник (причину) конфликта. Борьба за овладение объектом конфликта приводит к обострению конфликтной ситуации, а нередко и к открытому инциденту.

7. Конфликтная ситуация – это ситуация скрытого или открытого противоборства двух или нескольких участников (сторон), каждый из которых имеет свои цели, мотивы, средства и способы решения лично значимой проблемы. Возникновению конфликтной ситуации способствует более или менее длительный период скрытой, взаимной или односторонней неудовлетворенности. Она основана на индивидуальной или групповой оценке объективно складывающейся ситуации. Конфликтная ситуация, как правило, зарождается во взаимоотношениях и вызревает в практической деятельности.

8. Инцидент – это практические (конфликтные) действия участников (сторон) конфликтной ситуации, которые характеризуются бескомпромиссностью поступков и направлены на обязательное овладение объектом обостренного встречного интереса. Инцидент обычно возникает после резкого обострения противоречия и провоцирует столкновение участников конфликта.

Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. в «Толковом словаре русского языка» дают сжатое определение: конфликт – серьезное разногласие, спор, столкновение. И далее, кратко раскрывают элементы, определяющие сущность понятия «конфликт»:

- разногласие – противоречие, несогласованность;
- спор – разногласие, словесное состязание, обсуждение чего-нибудь;
- столкновение – спор, стычка, ссора.

Бытует мнение, что конфликт – явление всегда нежелательное, что его необходимо по возможности избегать и что его следует немедленно разрешать, как только он возникнет. Такое отношение четко прослеживается в трудах авторов, принадлежащих к школе научного управления, административной школе и разделяющих концепцию бюрократии по Веберу. Эти подходы к эффективности организации в большей степени опирались на определение задач, процедур, правил, взаимодействий должностных лиц и разработку рациональной организационной структуры. Считалось, что такие механизмы в основном устраняют условия, способствующие появлению конфликта, и могут быть использованы для решения возникающих проблем.

## 272. Сущность и социальные функции конфликта

Какова сущность конфликта? Это межличностное или межгрупповое противоборство, основанное на осознанном каждой из сторон противоречии. Это столкновение принципов, мнений, оценок, характеров или эталонов поведения людей.

Если осмыслить, обобщить вышесказанное, то в качестве рабочего определения понятия «конфликт» можно взять за основу следующее. Конфликт – это резкое обострение противоречий (конфликтная ситуация) и столкновение (инцидент) двух или более участников (субъектов) в процессе решения проблемы (объект), имеющей деловую или личную значимость для каждой из сторон.

В основе любого конфликта лежит конфликтная ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, противоположные цели и средства их достижения, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т.п. Для различия конфликта и конфликтной ситуации следует запомнить следующую «формулу»:

Конфликт = участники + объект + конфликтная ситуация + инцидент

Динамика конфликта изменчива и может то усиливаться, то затухать. Усиление конфликта – это процесс обострения противоречия и борьба его участников. Затухание конфликта – это процесс затухания борьбы и постепенная гармонизация взаимоотношений участников конфликта.

Чтобы конфликт начал разрастаться, конфликтная ситуация (причина) должна перерасти в инцидент (следствие), когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны. Инцидент в свою очередь является поводом (причиной) резкого обострения и углубления конфликта (следствие).

Какой же предварительный вывод можно сделать на основе описательной характеристики основных элементов конфликта? Можно потребовать прекратить инцидент. Можно путем категорического распоряжения развести на какое-то время противоборствующие стороны, но практически невозможно устранить из жизни данный конфликт, если не предупреждена или не ликвидирована конфликтная ситуация.

Попытки устранить конфликт без изменения конфликтной ситуации таят в себе две опасности:

- во-первых, конфликт порождает вокруг себя новые конфликтные ситуации, захватывая новых участников;
- во-вторых, между «постоянными» оппонентами первичного конфликта возникают и укрепляются чувства неприязни, а иногда и враждебной непримиримости.

Социальные функции конфликта.

Конфликт выполняет как положительные, так и отрицательные функции. Рассмотрим некоторые позитивные функции конфликта:

- конфликт вскрывает и разрешает возникающие в отношениях между людьми противоречия и тем самым способствует общественному развитию. Своевременное выявление и разрешение конфликта может предотвратить более серьезные конфликты, ведущие к тяжелым последствиям;

- в открытом обществе конфликт выполняет функции стабилизации и интеграции внутри групповых и межгрупповых отношений, снижает социальное напряжение;

- конфликт многократно увеличивает интенсивность связей и отношений, стимулирует социальные процессы, придает обществу динамичность, поощряет творчество и инновации;

- в состоянии конфликта люди более четко осознают как свои, так и противостоящие им интересы, полнее выявляют существование объективных проблем и противоречий общественного развития;

- конфликт способствует получению информации об окружающей социальной среде, о соотношении силового потенциала конкурирующих формирований;

- внешний конфликт способствует внутригрупповой интеграции и идентификации, укрепляет единство группы, нации, общества, мобилизует внутренние ресурсы. Он также помогает находить друзей и союзников и выявляет врагов и недоброжелателей;

- внутренние конфликты (в группе организации, общества) выполняют следующие функции:

- А) создание и поддержание баланса сил (в том числе и власти);

- Б) социальный контроль за соблюдением общепринятых норм, правил, ценностей;

- В) создание новых социальных норм, институтов и обновление существующих;

- Г) адаптация и социализация индивидов и групп;

- Д) группообразование, установление и поддержание относительно стабильной структуры внутригрупповых и межгрупповых отношений;

- Е) выявление неформальных лидеров;

- Ж) выявление позиции, интересы и цели участников и тем самым способствует сбалансированному решению возникающих проблем.

Конфликт несет в себе и негативные функции, когда:

- он ведет к беспорядку и нестабильности;

- общество не в состоянии обеспечить мир и порядок;

- борьба ведется насильственными методами;

- следствием конфликта являются большие материальные и моральные потери;

- возникает угроза жизни и здоровью людей.

К негативным можно отнести большинство эмоциональных конфликтов и, в частности конфликты, возникающие вследствие социально-психологической несовместимости людей. Негативными считаются также конфликты, затрудняющие принятие необходимых решений. Негативные последствия может иметь и затянувшийся, казалось бы изначально позитивный конфликт.

### **273. Типы и основные межличностные стили разрешения конфликтов**

Важно знать не только сущность и структурные элементы конфликта, но и различать типы конфликтов.

По степени остроты противоречий, которые возникают, конфликты могут быть подразделены на следующие типы: недовольство, разногласие, противоречие, размолвка, раздор, перебранка, стычка, ссора, скандал, вражда, война.

По проблемно-деятельностному признаку можно выделить, например, следующие типы конфликтов:

- управленческие;

- педагогические;

- производственные;

- экономические;

- политические;

- творческие;

- деловые и др.

Раскрывая основные межличностные стили разрешения конфликтов, важно отметить. Что К.Томас указывал, что существуют пять основных стилей поведения личности в конфликтной ситуации: приспособление, компромисс, сотрудничество, избегание, соперничество (конкуренция).

Стиль конкуренции (соперничества) можно использовать, если:

- исход конфликта очень важен;

- имеется достаточная власть, а предлагаемое решение – наилучшее;

- нет иного выбора и нечего терять;

- нужно принять непопулярное решение, но достаточно полномочий для выбора этого шага;

- подчиненные, предпочитают авторитарный стиль руководства их коллективом со стороны руководства.

Стиль сотрудничества можно использовать, если есть необходимость принимать во внимание нужды и желания другой стороны. Цель его применения – разработка долгосрочного взаимовыгодного решения. Для разрешения конфликта этот стиль можно использовать в следующих ситуациях:

- необходимо найти общее решение, а компромисс невозможен;

- у вас прочные взаимозависимые отношения с другой стороной;

- основной целью является приобретение совместного опыта работы;

- стороны способны выслушать друг друга;
- необходимо усиление личностной вовлеченности сотрудников в деятельность.

Суть стиля компромисса заключается в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках. Такой подход к разрешению конфликта можно использовать в следующих ситуациях:

- стороны имеют убедительные аргументы и обладают одинаковой властью;
- удовлетворение своего желания имеет не слишком большое значение;
- возможность временного решения;
- возможность получить хоть что-то.

Стиль избегания (уклонения) реализуется, когда затрагиваемая проблема не столь важна и нет желания тратить время на ее решение. Стиль уклонения можно рекомендовать в следующих ситуациях:

- источник разногласий не существенен;
- нет возможности решить вопрос в свою пользу;
- мало власти для решения проблемы желательным способом;
- возможность выиграть время, прежде чем принять какое-либо решение;
- невозможность решения вопроса немедленно;
- подчиненные сами могут успешно урегулировать конфликт.

Стиль приспособления предполагает совместные действия с другой стороной, без попыток отстаивать собственные интересы. Стиль приспособления используется, когда:

- необходимо восстановить стабильность;
- предмет разногласия не важен;
- есть желание сохранить добрые отношения;
- есть осознание ложности своей позиции;
- есть недостаток власти или шансов победить.

Для успешного разрешения конфликта необходимо, чтобы обе стороны или хотя бы одна проявила желание разрешить конфликт.

По степени вовлеченности людей в конфликт могут быть выделены следующие типы: внутриличностные, межличностные, между личностью и группой, межгрупповые, межколлективные, межпартийные, межгосударственные конфликты.

Рассмотрим кратко основные типы конфликтов, в зависимости от степени вовлеченности в них людей.

#### **274. Внутриличностный конфликт**

Этот тип конфликта не соответствует определению, данному нами выше. Однако его потенциальные дисфункциональные последствия аналогичны последствиям других типов конфликта. Он может принимать различные формы. Одна из самых распространенных форм – ролевой конфликт, когда к одному человеку предъявляются противоречивые требования по поводу того, каким должен быть результат его работы. Например, заведующий секцией или отделом в универсальном магазине может потребовать, чтобы продавец все время находился в отделе и предоставлял покупателям информацию за услуги. Позже заведующий может высказать недовольство тем, что продавец тратит слишком много времени на покупателей и уделяет мало внимания пополнению секции или отдела товарами. А продавец воспринимает указания относительно того, что делать и чего не делать, - как несовместимые. Возникает внутриличностный конфликт.

Аналогичная ситуация возникла бы, если бы руководителю производственного подразделения его непосредственный начальник дал указание наращивать выпуск продукции, а руководитель по качеству настаивал бы на повышении качества продукции путем замедления производственного процесса. Оба примера говорят о том, что одному человеку давались противоречивые задания и от него требовали взаимоисключающих результатов. В первом случае к одному и тому же человеку. Во втором случае причиной конфликта было нарушение принципа единоначалия.

Внутриличностный конфликт может также возникнуть в результате того, что производственные требования не согласуются с личными потребностями или ценностями. Например, жена собралась в воскресенье поехать отдохнуть с мужем, так как ее чрезмерное внимание работе стало плохо сказываться на семейных отношениях. Но в пятницу к ней в кабинет заходит ее начальник с какой-то проблемой и настаивает, чтобы она занялась ее решением в выходные дни.

Или, например, многие организации сталкиваются с тем, что некоторые руководители возражают против перевода в другой город, хотя это сулит им солидное повышение в должности и жаловании. Это особенно часто происходит в семьях, где муж и жена занимают руководящие должности или являются квалифицированными специалистами. Внутриличностный конфликт может также являться ответом на рабочую перегрузку или недогрузку. Исследования показывают, что такой внутриличностный конфликт связан и с низкой степенью удовлетворенности работой, малой уверенностью в себе и организации, а также со стрессом.

#### **275. Межличностный конфликт**

Этот тип конфликта самый распространенный. В организациях он проявляется по-разному. Чаще всего это конфликт между руководителями соседних отделов (подразделений). Например, борьба руководителей за ограниченные ресурсы, капитал или рабочую силу, время использования оборудования или одобрения проекта.

Каждый из них считает, что, поскольку ресурсы ограничены, он должен убедить вышестоящее начальство выделить эти ресурсы именно ему, а не другому руководителю. Или представим, что два художника

работают над одной и той же рекламой, но имеют разные точки зрения относительно способа ее подачи. Каждый старается убедить директора принять его точку зрения. Аналогичным, только более тонким и длительным, может быть конфликт между двумя кандидатами на повышение при наличии одной вакансии.

Межличностный конфликт может также проявляться и как столкновение личностей. Люди с различными чертами характера, взглядами и ценностями иногда просто не в состоянии поладить друг с другом; как правило, взгляды и цели таких людей развиваются в корне.

### **276. Конфликт между личностью и группой**

Как правило, производственные группы устанавливают нормы поведения и отношения в выработке. Каждый должен их соблюдать, чтобы быть принятым неформальной группой и, тем самым, удовлетворить свои социальные потребности. Однако, если ожидание группы находится в противоречии с ожиданиями отдельной личности, может возникнуть конфликт. Например, кто-то захочет заработать побольше, то ли делая сверхурочную работу, то ли перевыполняя нормы выработки, а группа рассматривает такое «чрезмерное» усердие как негативное поведение.

Между отдельной личностью и группой может возникнуть конфликт, если эта личность займет позицию, отличающуюся от позиций группы. Например, обсуждая на собрании возможности увеличения объема продаж, большинство будет считать, что этого можно добиться путем снижения цены. А кто-то один, однако, будет твердо убежден, что такая тактика приведет к уменьшению прибыли и создаст мнение, что их продукция по качеству ниже, чем продукция конкурентов. Хотя этот человек, мнение которого отличается от мнения группы, может принимать к сердцу интересы компании, его все равно можно рассматривать, как источник конфликта, потому что он выступает против мнения группы.

Аналогичный конфликт может возникнуть на почве должностных обязанностей руководителя: между необходимостью обеспечивать соответствующую производительность и соблюдать технологическую дисциплину. Руководитель может быть вынужден предпринимать административные меры, которые могут оказаться непопулярными в глазах подчиненных. Тогда группа может нанести ответный удар – изменить отношение к руководителю и, возможно, снизить производительность труда.

### **277. Межгрупповой конфликт**

Организации состоят из множества групп, как формальных, так и неформальных. Даже в самых лучших организациях между такими группами могут возникать конфликты. Ярким примером межгруппового конфликта может служить непрекращающийся конфликт профсоюзов с администрацией.

К сожалению, частым примером межгруппового конфликта служат разногласия между линейными руководителями административным персоналом. Это пример дисфункционального конфликта. Административный персонал обычно более молодой и образованный, чем линейный, и при общении любит пользоваться технической лексикой. Эти отличия приводят к столкновению между людьми и затруднению в общении. Линейные руководители могут отвергать рекомендации специалистов из администрации и выражать недовольство по поводу своей зависимости от них во всем, что связано с информацией. В экстремальных ситуациях линейные руководители могут намеренно выбрать такой способ выполнения предложения специалистов, что вся затея окончится провалом. И все это для того, чтобы проставить специалистов «на свое место». Административный персонал, в свою очередь, может возмущаться, что его представителям не дают возможности самим провести в жизнь свои решения, и стараться сохранить информационную зависимость от них линейного персонала.

### **278. Межгосударственный конфликт**

Анализируя тот или иной конфликт, мы приходим к выводу, что каждый маленький, локальный конфликт является частью большого, а иногда и глобального конфликта.

Например, война на отдельно взятом участке фронта в ВОВ – это не что иное, как малая часть войны двух противоборствующих сторон: СССР и фашистской Германии. А война СССР и фашистской Германии – это лишь часть войны всех тех, кто воевал на стороне СССР и те, кто поддерживал фашистскую Германию. Мы умышленно привели самый простой пример, так как из него видно, как малый конфликт составляет часть большого.

Более того, всякий раз анализируя тот или иной конфликт, следует иметь в виду, какой частью большого он является. Не является ли он частью и вместе с тем следствием большого, глобального конфликта? Поэтому искать причинно-следственные взаимосвязи конфликта – это, прежде всего, вести поиск причин большого конфликта, который, как правило, порождает серию малых конфликтов.

### **279. Личностные источники (причины) конфликтов**

Источники (причины) конфликтов – это противоречия, возникающие между людьми, группами, организациями, государствами. Конфликт в отличие от спора имеет более обостренное, часто до предела обостренное противоречие. Поскольку в дальнейшем нас в большей степени будут интересовать межличностные и деловые конфликты, то следует обратить внимание на личностные источники (причины), их порождающие.

Источниками конфликтных ситуаций являются обостренные противоречия, несовпадение точек зрения, целей, подходов, видения способов решения производственных задач, которые так или иначе затрагивают личные

интересы, включая и руководителя. Большинство руководителей, к сожалению, не владеет глубокими знаниями о сущности и причинах конфликтных ситуаций, приемами и способами их конструктивного разрешения.

Известный американский менеджер Ли Якокка не устал повторять своим молодым коллегам, что «всегда следует представлять себе в уме интересы того человека, с которым имеешь дело». Однако этого совета недостаточно в ситуации поиска источников конфликтов – противоречий, возникающих между людьми, потому что их значительно больше, чем интересов, взглядов, мнений, отношений, оценок и т.д.

Источником (причиной) возникновения любого конфликта являются противоречия, а противоречия возникают там, где есть рассогласование:

- целей, интересов, позиций;
- мнений, взглядов, убеждений;
- личностных качеств;
- межличностных отношений;
- знаний, умений, способностей;
- функций управления;
- средств, методов деятельности;
- мотивов, потребностей, ценностных ориентаций;
- понимания: интерпретации информации;
- оценок и самооценок.

Проанализируем более подробно, какие черты характера, особенности поведения человека характерны для конфликта. Обобщение результатов исследований психологов, социологов и педагогов, наблюдения и жизненный опыт показывают, что к таким качествам и особенностям могут быть отнесены следующие:

- стремление во что бы то ни стало доминировать, быть первым, сказать свое последнее слово;
- быть настолько «принципиальным», что это подталкивает к враждебным действиям и поступкам;
- излишняя прямолинейность в высказываниях и суждениях, как известно, также не всем нравится;
- критика, особенно критика необоснованная, недостаточно аргументированная не только раздражает, а часто просто порождает конфликт;
- плохое настроение, если оно к тому же периодически повторяется, часто бывает благодатной почвой для конфликта;
- консерватизм мышления, взглядов, убеждений, нежелание преодолеть устаревшие традиции в жизни коллектива, которые стали тормозом в его развитии, с неизбежностью приводят к конфликту;
- стремление сказать правду в глаза, бесцеремонное вмешательство в личную жизнь также создает сложную, порой драматическую ситуацию;
- стремление к независимости – хорошее качество, но до определенных пределов. Если стремление к независимости перерастает в стремление делать «все, что хочу» и сталкивается с желаниями и мнениями других, то это грозит неминуемым конфликтом;
- излишняя настойчивость - быть настойчивым, как известно, особенно в условиях конкуренции, очень важно, но если настойчивость граничит с навязчивостью, то это уже раздражает;
- несправедливая оценка поступков и действий других, умаление роли и значимости другого человека имеет, как правило, негативную реакцию;
- неадекватная оценка своих возможностей и способностей, особенно их переоценка, не всегда, но также приводит к конфликтным ситуациям;
- инициатива, особенно творческая, - это хорошо, но когда человек проявляет инициативу там, где его, как говорится, не просят, то это создает напряженную и даже конфликтную ситуацию.

Исходя из вышесказанного, напрашивается несколько правил поведения, направленных на то, чтобы преодолеть в себе негативные качества характера, скорректировать свое поведение.

Правила поведения для конфликтных людей:

1. Не стремитесь доминировать во что бы то ни стало.
2. Будьте принципиальны, но не боритесь ради принципа.
3. Помните, прямолинейность хороша, но не всегда.
4. Критикуйте, но не критиканствуйте!
5. Чаще улыбайтесь! Улыбка мало стоит, но дорого ценится.
6. Традиции хороши, но до определенного предела.
7. Сказать правду тоже надо уметь!
8. Будьте независимы, но не самоуверенны!
9. Не превращайте настойчивость в назойливость!
10. Не ждите справедливости к себе, если вы сами несправедливы.
11. Не переоценивайте свои способности и возможности.
12. Не проявляйте инициативу там, где в ней не нуждаются.
13. Проявляйте доброжелательность!
14. Проявляйте выдержку и спокойствие в любой ситуации.
15. Реализуйте себя в творчестве, а не в конфликтах!

Источниками (причинами) возникновения конфликтных ситуаций могут быть не только личные качества. Поведение и деятельность специалиста (сотрудника, работника) могут иногда способствовать возникновению конфликтных ситуаций.

Устранение личностных недостатков – основная цель самосовершенствования личности (самообразования, самовоспитания и саморазвития).

Конечно, не все личностные недостатки поддаются устранению за короткое время, однако само осознание свойств характера, порождающих трудности в поведении и деятельности, может служить показателем работы над собой.

Об этом свидетельствует и своевременность действий, направленных на разрядку конфликтных ситуаций или приостановку реализации неудачных решений, предпринятых работником самостоятельно или по чьему-либо совету.

## 280. Внутриличностный конфликт

Внутриличностный конфликт постоянно сопровождает любые конфликтные (межличностные, между личностью и группой, межгрупповые и т.д.), участником которых является данная личность. Но внутриличностный конфликт может и не вызывать других конфликтов, если личность переживает конфликт внутри себя и не является источником (причиной) других типов конфликтов, т.е. не «всплескивает» эмоциональное напряжение наружу. Такое состояние порождает тревожность (личностную и ситуативную), фрустрацию и стресс.

Синонимами понятия «тревожность» в повседневном языке являются такие слова, как беспокойство, страх, опасение, боязнь. Согласно теории тревожности, предложенной сторонниками концепции социального научения, существует два основных ее вида: личностная тревожность и ситуативная тревожность.

Личностная тревожность представляет собой базовую черту личности, которая формируется и закрепляется в раннем детстве. Она проявляется в типичной, ситуационно устойчивой, т.е. возникающей независимо от конкретной социальной обстановки, реакции человека – состоянии повышенного беспокойства – на угрожающую его личности ситуацию или кажущуюся таковой. Личностная тревожность обычно не существует как отдельная черта: она оказывает отрицательное влияние на формирование и развитие других свойств и особенностей человека, таких, например, как мотив избегания неудачи, стремления уходить от ответственности, боязнь вступать в дискуссии с другими людьми.

Мотив избегания неудачи – это стойкая тенденция человека делать все от себя зависящее не для того, чтобы в каком-то деле добиться значительного успеха, а для того, чтобы выполнить его просто не хуже большинства других. Человек, имеющий такой мотив, не прилагает максимума усилий в деятельности, а довольствуется минимумом, достаточным для того, чтобы его не наказали, хотя способен, как правило, на большее. Следовательно, с личностной тревожностью у человека обычно связан целый комплекс других отрицательных черт, и малую группу, порождающую у личности тревожность, следует рассматривать как препятствующую развитию данной личности.

Ситуационная тревожность – это внешнее проявление тревожного поведения индивида в конкретной ситуации, которое, однако, не связано с наличием у него личностной тревожности. Она может проявляться у разных людей в самых различных ситуациях, причем в одних из них она выступает отчетливо, а в других не проявляется вовсе. Например, есть люди, которые обнаруживают специфическую тревожность, повышенное состояние беспокойства на экзаменах, а в других случаях жизни ведут себя более уверенно и смело. Встречаются люди, у которых особое беспокойство порождает ситуация общения с лицами противоположного пола. Есть такие люди, которым с трудом даются разговоры по телефону.

Личностная и ситуативная тревожность связаны таким образом, что первоначально у человека возникает только ситуационная тревожность, а потом она может перерасти при неблагоприятных условиях в личностную. Особенно большое значение в этом процессе имеет опыт раннего и дошкольного детства. Всякого рода наказания, необоснованные запреты, если они часто применяются к ребенку, могут, в конечном счете, привести к возникновению у него сначала ситуационной тревожности, связанной с теми специфическими условиями, в которых его чаще всего наказывали, а затем, если таких условий слишком много и они часто повторяются, – к постепенному превращению ситуационной тревожности в личностную.

Ситуативная тревожность так же, как и личностная, проявляется в малых группах. Она возникает в системе неблагоприятных взаимоотношений членов группы, порождаяемых подозрительностью, недоверием друг к другу, отчужденностью. По мере развития группы на пути к коллективу, тревожность, которую испытывают ее члены в общении друг с другом, постепенно уменьшается.

Однако при неблагоприятных условиях тревожность может способствовать возникновению фрустрации. В психологии фрустрация понимается как временное состояние эмоционального расстройства, связанное с переживанием неудачи в достижении поставленной цели или тщательностью усилий, прилагаемых для ее достижения. Фрустрация часто сопровождается разочарованием, раздражением, тревогой и отчаянием; она отрицательно влияет на взаимоотношения людей, если хотя бы один из них находится в состоянии фрустрации. В групповых отношениях фрустрация нередко способствует возникновению межличностных конфликтов.

У разных людей в состоянии фрустрации может быть различная реакция, которая может выступать в форме агрессивности, апатии, регрессии. Агрессивные действия нередко возникают тогда, когда внутренняя напряженность, порожденная неудовлетворенным желанием, ищет внешней разрядки и находит точку ее приложения в другом человеке, который фрустрируемым воспринимается как причина его отрицательного эмоционального состояния.

Объектом агрессивности фрустрированного, раздраженного человека может стать все, что окажется под рукой в данный момент времени, в том числе и другой человек. Часто объектом вымещения агрессивности для фрустрированного человека становятся другие члены его малой группы, которые раздражают фрустрированного и неспособны, дать ему отпор. Такое агрессивное поведение обычно называют «смешанным», так как объектом акта агрессии становится не фрустратор, а некоторый другой, случайно оказавшийся рядом объект.

Агрессивные реакции, порожденные фрустрацией, могут оказаться направленными не только на внутригрупповые, но и на межгрупповые отношения. Они могут проявляться в межгосударственных, межнациональных отношениях, во взаимоотношениях между разными социальными группами. Такого рода акты нередко наблюдаются в периоды социальных и экономических депрессий, массового недовольства людей условиями жизни. В таких ситуациях объектами смешанной агрессии могут стать люди, принадлежащие к другим социальным группам, другой национальности и вероисповедания.

Если в силу сложившихся обстоятельств агрессия оказалась вымещенной на каком-либо объекте или по истечении значительного периода времени вызванная ею внутренняя психическая напряженность спала, то следующей типичной психологической реакцией, наступающей за агрессией, является апатия – состояние, характерное эмоциональной пассивностью, безразличием, упрощением чувств, равнодушием к окружающим событиям и ослаблением побуждений и интересов. Быстрота ее возникновения вслед за агрессией и глубина могут быть индивидуально различными, по-разному проявляться в различных социальных группах. Но чем больше группа приближается к высокоорганизованному коллективу, тем быстротечнее и менее выражено это негативное состояние.

Апатия может иногда сопровождаться специфическим состоянием расстройства поведения и снижения уровня способностей, называемых регрессией. Регрессия представляет собой временное возвращение личности на более низкий уровень психологического развития.

## **281. Конфликтные ситуации в межличностных отношениях**

Межличностные отношения в группах по мере их превращения в коллективы закономерно изменяются. Сначала они бывают относительно безразличными (люди, не знающие или слабо знающие друг друга, не могут определенно относиться друг к другу), затем могут при неблагоприятных условиях становиться конфликтными, а при благоприятных условиях превращаться в коллективистские. Как согласовать сложную динамику и ситуативную изменчивость внутригрупповых отношений с относительной личностной устойчивостью?

Это можно сделать, учитывая зависимость межличностных отношений не только от включенных в них людей, но также и от социальных ситуаций, в которых эти отношения формируются и развиваются. У каждого человека есть свои положительные и отрицательные черты, свои особые достоинства и недостатки. То, какой своей стороной, положительной или отрицательной, он выступает во взаимоотношениях с людьми, зависит от его личностных качеств в данный момент времени. Иначе говоря, поведение человека в группе определено не только его личностью, но и особенностями группы.

Замечена такая закономерность: чем ближе по уровню своего развития группа находится к коллективу, тем более благоприятные условия она создает для проявления лучших сторон в личности и торможении того, что в ней есть худшего. И напротив, чем дальше группа по уровню своего развития отстоит от коллектива и чем ближе она находится к корпорации, тем больше возможность она предоставляет для проявления в системе взаимоотношений худших сторон личности с одновременным торможением лучших личностных устремлений.

Чаще всего межличностные отношения проявляются в микрогруппе- диаде, включающей только две личности. Такие микрогруппы довольно широко распространены в действительности. Они представлены, например, близкими друзьями, молодыми семьями; они же наиболее часто встречаются в любой малой группе, так как отношения между достаточно большим количеством людей всегда можно представить в виде конечного множества взаимоотношений, имеющихся между всевозможными парами людей, на которые можно разделить группу.

Однако в целом отношения в малой группе полностью несводимы к диадическим, поскольку для каждой пары наугад взятых людей можно выделить значимых для них других членов той же самой малой группы, отношения которых к каждому члену данной пары влияют в свою очередь на их личные взаимоотношения. Следовательно, парные взаимоотношения всегда строятся с учетом отношений с другими, окружающими данную пару людьми. По этой причине более представительной моделью отношений, имеющихся в любой малой группе, является система взаимоотношений, существующих в микрогруппе- триаде.

Межличностные отношения участников микрогруппы- диады, могут быть трех типов: положительные, отрицательные и неодинаковые (когда один относится к другому положительно, а другой к первому – отрицательно). Различные сочетания этих типов отношений порождают разные варианты системы взаимоотношений в микрогруппе- триаде. Первый такой вариант – это гармоничные межличностные отношения. Они характеризуются тем, что между тремя различными парами людей, на которых может быть разделена микрогруппа- триада, имеются в основном положительные взаимоотношения. В идеальном случае, например в микрогруппе, включающей трех друзей, между составляющими микрогруппу людьми могут существовать лишь положительные взаимоотношения. Во всех других случаях между двумя парами имеются положительные взаимоотношения, а между членами третьей пары – отрицательные или неодинаковые межличностные отношения.

Второй вариант триадных микрогруппных отношений – противоречивые. Их особенность состоит в том, что эти взаимоотношения обязательно включают такие случаи, когда в какой-либо одной паре внутри микрогруппы- триады один из ее членов относится к другому положительно, а тот – напротив, отрицательно. Совместимыми противоречивыми диадическими называются такие внутри себя противоречивые отношения, когда в микрогруппе - триаде можно выделить хотя бы одну пару людей, имеющих между собой хорошие личные взаимоотношения. Несовместимыми противоречивыми называются отношения, система которых характеризуется тем, что в ней нет ни одной пары с положительными личными взаимоотношениями. Наконец, совместимыми триадными можно назвать такие взаимоотношения, при которых, несмотря на их противоречивость,



микрогруппа- триада как социально-психологическая общность продолжает сохранять свое единство за счет того, что, по крайней мере, две пары из трех возможных, выделяемых в ней, имеют между собой хорошие личные взаимоотношения. Тем самым они как бы нейтрализуют отрицательное влияние на сплоченность микрогруппы противоречивых отношений в третьей паре.

Взаимоотношения в микрогруппах- триадах могут быть и конфликтными. Для них характерно то, что в микрогруппе невозможно выделить ни одной пары, внутри которой имелись бы положительные личностные взаимоотношения. В силу этого обстоятельства данная микрогруппа как социально-психологическая общность людей вообще не может сохраняться и из-за конфликтности взаимоотношения распадается. Среди конфликтных отношений можно выделить два возможных варианта. Первый – это частично конфликтные взаимоотношения, при которых между одними парами индивидов имеются конфликтные, а между остальными – неодинаковые отношения. Второй вариант – это такой, при котором конфликтные взаимоотношения существуют между всеми возможными парами, на которые может быть разделена данная микрогруппа. Этот тип взаимоотношений называется «полноконфликтным».

Если объединить всевозможные варианты взаимоотношений людей, которые могут быть в микрогруппах – диадах и триадах, то можно получить достаточно представительную картину межличностных отношений, которые могут встретиться в разных малых группах.

Специального внимания заслуживает анализ отрицательных взаимоотношений в группе, так как они ведут к задержкам в развитии личности, а в особо неблагоприятных условиях – и к временной регрессии или продолжительной деградации личности, если она вынуждена очень долго находиться в данной группе. Отрицательные взаимоотношения в группе – это прежде всего такие, которые порождают у личности тревожность, фрустрацию, страх и в конечном итоге приводят к внутриличностному и межличностному конфликту.

Обратимся теперь к рассмотрению типов межличностных конфликтов. Первый тип межличностных конфликтов назван «конфликт безысходности» по той причине, что из него для вовлеченных индивидов нет удовлетворительного выхода. На самом деле их взаимоотношения являются непримиримыми или отрицательными: оба участника конфликта относятся друг к другу непримиримо отрицательно. Данный тип конфликта можно разрешить одним лишь способом: полным разрывом своих отношений.

Второй тип межличностных конфликтов можно назвать «конфликт несовместимости». Если ни тот, ни другой не захотят изменить свое отношение, то их взаимоотношения постоянно будут находиться в состоянии несовместимости, переживаемой вовлеченными в него людьми. Психологически острее этот конфликт может переживаться тем из членов пары, кто, испытывая положительное отношение к партнеру, с его стороны встречает к себе отрицательное отношение.

Третий тип межличностных конфликтов представляет собой «конфликт неопределенности», поскольку при положительном или отрицательном отношении одного из партнеров к другому он, с его стороны не встречает к себе определенного отношения: ни положительного, ни отрицательного. В силу этого обстоятельства взаимоотношения людей, вовлеченных в данную психологическую ситуацию, длительное время могут сохраняться в неопределенном виде, поскольку тот, чье отношение к другому положительное, может предполагать положительное отношение к себе со стороны партнера, а тот, чье отношение отрицательное, также может рассчитывать не положительное к себе отношение и в силу этого сохранять свои отношения с другим человеком.

Четвертый тип межличностных конфликтов можно назвать «конфликт влечения-боязни». Он характеризуется тем, что один и тот же человек вызывает к себе одновременно и положительное, и отрицательное отношение. Всякое движение, направленное на сближение с ним, довольно скоро останавливается, так как сближение вызывает усиливающееся стремление уйти, разорвать с данным человеком взаимоотношения. Здесь один человек, испытывающий противоречивое чувство к другому, одновременно и стремится к нему, и боится его. В результате останавливается на полпути к партнеру, сохраняя определенную психологическую дистанцию, уравновешивающую противоположно направленные силы стремления и избегания.

## **282. Причины деловых (профессиональных) конфликтов**

Говоря о причинах конфликтов в деловом мире, следует указать на два вида конфликтной ситуации: остроконфликтная и провоцирующая. Для остроконфликтной ситуации, которая возникает особенно часто, характерны скоротечное возникновение или проявление конфликта, высокий накал эмоций и чувств. Причины такой ситуации иногда могут быть спонтанными, ситуативными, неосознаваемыми. Провоцирующая ситуация в деловых взаимоотношениях – относительно редкое явление, проявляет себя в явной или скрытой форме, когда делаются попытки компрометации кого-либо из деловых партнеров или искусственно создаются трудности для осуществления конкретных деловых функций. Причины такой ситуации, как правило, осознаны, коварны, глубоко проработаны, поэтому их сложно выявлять.

Конфликты в деловой среде вызываются различными причинами и протекают при неодинаковых обстоятельствах. Чаще всего они вызываются нарушением или несоблюдением норм деловой этики или возникают в результате столкновения противоположных мнений, несовместимых ценностей, различных оценок и подходов. Самое верное средство ликвидировать конфликты такого рода состоит в том, чтобы найти такие общие ценности и подходы, которые принимали бы конфликтующие стороны. При этом важно уметь избегать насильственного навязывания своего мнения, нельзя категорически отрицать то, что утверждает оппонент, попутно отпуская в его адрес незаслуженные упреки.

Конфликты ценностных ориентаций обычно возникают непредвиденно, стихийно, ситуативно. Чаще всего «пищу» им дают отрицательные оценки, носящие критический характер. Поэтому такие оценки лучше не делать, а если и делать, то очень осторожно. Американский психолог Дейл Карнеги по этому поводу замечает, что критика является той «опасной искрой, которая может вызвать взрыв в пороховом погребе гордости» и далее продолжает советовать: «Вместо того, чтобы осуждать людей, давайте попытаемся понять их. Попробуем представить себе, почему они поступают именно так, а не иначе. Это намного полезнее и интереснее, чем заниматься критикой.

В условиях конфликтной ситуации, связанной с критикой действий собеседника, главное – не потерять внутреннего самообладания, сразу же прекратить критику, постараться объективно выявить истинные причины, вызвавшие недовольство, и любым способом смягчить напряженную ситуацию, а дальше, как говорят «дело техники», т.е. уметь использовать свои этические знания. Выдержка, такт, устранение любой тенденциозности, щепетильное соблюдение делового этикета – все это во многом определяет морально-психологическую тональность такого конфликта и «работает» на его погашение.

Когда между участниками деловой встречи отсутствует элементарное взаимопонимание, конфликтная ситуация может возникнуть совершенно неожиданно, даже без причин. Как показывает анализ конфликтов такого рода, конфликтные стороны обычно не делают даже слабых попыток, чтобы понять мотивы и интересы противоположной стороны. А на самом деле эти мотивы часто бывают не так уж плохи, хотя мы невольно пытаемся представить их в негативном свете своей озлобленности. Часто из-за недостатка информации мы склонны представлять весьма доброжелательные мотивы как высокомерные амбиции, забывая, что нет ничего более обманчивого, чем мнимая очевидность. Поэтому для достижения взаимопонимания следует поставить себя на место своего взволнованного собеседника, а любое его действие, которое мы расцениваем как конфликт, всесторонне осмыслить и понять, а также выяснить, в чем все-таки дело. При этом нужно стараться сохранять хладнокровие и не выражать поспешно своих негативных эмоций.

Созданию конфликтных ситуаций способствуют неправильные манеры поведения и различного рода дурные привычки.

Поэтому в присутствии собеседника не следует:

- сидеть «развалившись в кресле»,
- раскачиваться на стуле,
- сидеть на самом его краешке,
- класть ногу на ногу,
- покачивать ногой во время разговора.

Следует постоянно держать под контролем свои руки. Установлено, что собеседника очень смущает и порой очень раздражает, когда его коллега начинает непроизвольно «барабанить» пальцами по столу или нетерпеливо постукивать по нему различными посторонними предметами (спичечным коробком, зажигалкой и т.п.).

Большой заряд конфликтности несут и ситуации, которые возникают вследствие нарушения норм делового этикета, при добродушной бесцеремонности в деловом разговоре. Сюда же следует отнести повышенную категоричность суждений, неоправданное и всегда неуместное в деловых взаимоотношениях морализаторство, частое перебивание в процессе беседы. Такие «мелочи жизни» всегда воспринимаются в несколько преувеличенном виде и поэтому очень легко могут перерасти в конфликт.

Бывает, что в предаттестационный период в коллективе резко изменяется психологическая обстановка, а также возрастает напряженность в поведении сотрудников, которым предстоит проходить аттестацию. Случается это в первую очередь в тех коллективах, где существуют скрытые конфликтные ситуации, не упорядочены служебные обязанности, требования к работникам неодинаковы, решение вопросов ориентировано на мнение какой-либо определенной группы коллектива, возможно расформирование подразделения, не упорядочены заработная плата, распределение премий.

Причиной напряженной обстановки и состояния людей может стать и поведение руководителя. Например, предпочтительный выбор для выполнения ответственных заданий одних, игнорирование других, усиление требовательности к какому-то работнику в сравнении с другими, проявление нетактичности и т.п. Все перечисленные случаи могут стать питательной средой для различного рода слухов, ложных мнений, стать причиной несдержанных высказываний.

Среди множества причин, порождающих деловые контакты в коллективе, можно выделить те, которые возникают вследствие необъективной оценки руководителем результатов труда своих сотрудников. Чтобы повысить уровень объективности оценки труда сотрудников, каждый руководитель должен знать возможные типичные ошибки, которые допускают руководители в оценке труда сотрудников, и стремиться их не допускать.

Ниже приведены наиболее типичные ошибки руководителя в оценке деятельности сотрудников.

### **283. Завышение оценок**

1. Дается завышенная оценка труда сотрудника вследствие дружеского к нему расположения, возникшего на основе неоднократного неформального общения с ним. Назовем этот тип ошибки «ошибкой вследствие дружеского расположения».

2. Руководитель дает явно завышенную оценку труда сотрудника и тем самым хочет выглядеть в его глазах таким добреньким, великодушным человеком. Это «ошибка вследствие добродушия».

3. Сотруднику дается явно завышенная оценка, что является следствием его ранее общепризнанной высокой репутации и авторитета. Назовем это «ошибкой вследствие высокой репутации».

4. Сотруднику дается явно завышенная оценка вследствие того, что главные существенные критерии оценки труда опускаются и дается оценка по второстепенным и внешним признакам. Эту ошибку можно назвать «ошибкой вследствие слова, а не дела». Эта ошибка часто допускается относительно тех сотрудников, которые умеют себя рекламировать, как говорят «подать себя в лучшем виде».

5. Оценка работы сотрудника может повышаться, если сотрудник для руководителя чем-то симпатичен, интересен. Этот вид ошибки можно назвать «ошибкой вследствие внутренней симпатии».

6. Оценка работы сотрудника может быть завышена вследствие контраста. Например, ранее на этом месте работал человек, который очень плохо выполнил свои обязанности. Естественно, что на этом фоне малейшие положительные сдвиги качества работы оцениваются очень высоко. Назовем этот тип ошибки – «ошибка контраста».

#### **284. Занижение оценок**

1. Оценка работы сотрудника может явно занижаться вследствие не дружеского к нему расположения. Назовем этот тип ошибки «ошибкой вследствие личной антипатии».

2. Оценка работы сотрудника часто занижается вследствие того, что данный сотрудник ранее числился среди тех, кто не имел высокого рейтинга в коллективе. Назовем этот тип ошибки – «ошибка вследствие оценочной инерции».

3. Оценка работы сотрудника иногда занижается, так как он не может показать ее значимость для коллектива и убедить, показать это своему руководителю. Назовем этот тип ошибки – «ошибка заниженной значимости выполненной работы».

4. Ошибка в оценке труда сотрудника может быть занижена вследствие имевшего место ранее конфликта придирчивого отношения. Назовем этот тип оценки – «ошибка вследствие придирчивого отношения».

5. Ошибка в оценке труда сотрудника может произойти вследствие разного преднамеренного повышения требований, о которых предварительно сотрудникам не сообщалось. Назовем этот тип ошибки – «ошибка вследствие завышенных требований».

6. Руководитель умышленно завышает требования к сотруднику, так как, например, намерен его уволить и тем самым провоцирует сотрудника на конфликт. Назовем этот тип ошибки – «ошибка, провоцирующая на конфликт».

Если занижение оценок труда сотрудников сразу же может стать источником конфликтов, то и завышение оценок сотрудников также ведет в конечном итоге к конфликтам в коллективе. Так как рано или поздно в коллективе найдутся люди, которые укажут руководителю на то, что он не объективен и завышает оценки труда отдельных членов коллектива.

Нередко сотрудник в отношениях в вышестоящим руководством и с товарищами по работе проявляет себя по-разному. Руководителю трудно получить эту информацию в результате непосредственных наблюдений. В коллективе она накапливается постепенно и является наиболее объективной. Поэтому мнение коллектива – важнейший источник информации о личности. Пренебрежение мнением коллектива таит в себе опасность возникновения конфликтов между коллективом и руководителем. Мнение коллектива концентрирует наиболее ценную информацию о личности, об отношениях с товарищами по работе, к трудовой деятельности, о моральных сторонах поведения.

Руководитель может успешно справляться с профессиональными задачами, но испытывать трудности и даже провоцировать конфликтные ситуации вследствие неподтверждения ролевых ожиданий. Вновь назначенный руководитель, как правило, недостаточно осведомлен о новых ролевых позициях, находит их ошупью, постепенно, методом проб и ошибок. В этой ситуации у руководителя или специалиста может сложиться мнение о ролях, как о чем-то необязательном в отношениях с коллективом. Более того, порой приходится встречаться с сознательным отклонением ролей, стремлением ограничить набор ролей исключительно уровнем прежней должности. Естественно, это сопровождается совершенно ненужными конфликтными ситуациями, мешающими налаживанию работы коллектива.

#### **285. Конфликтные ситуации делового общения**

Анализ возникающих по вине руководителя или специалиста конфликтных ситуаций в коллективе показывает, что подавляющая их часть обостряется, перерастает в деструктивные формы из-за просчетов в деловом (профессиональном) и межличностном общении.

В процессе делового общения между руководителем и подчиненными складываются разные, в том числе и конфликтные ситуации. Это обусловлено тем, что не все сотрудники одинаково относятся к руководителю, в срок и качественно выполняют поручения, соответствующие задания. Руководителю, особенно начинающему, важно разбираться в людях, знать методы, приемы и способы влияния на людей. Более того, руководитель должен быть готов не просто противостоять неисполнительным, недисциплинированным и неупорядоченным людям, если они есть в коллективе, а в каждой конкретной конфликтной ситуации быстро найти правильный способ ее преодоления.

Конфликты во взаимоотношениях подчиненных сотрудников часто тревожат руководителя фирмы, отдела. В этой ситуации неминуемо выяснение отношений, долгие неловкие разговоры, сопровождающиеся немалой эмоциональной напряженностью. А затраты времени? А нарушение привычного служебного ритма жизни ряда сотрудников? Да и неизвестно еще, оздоровит ли этот конфликт нравственную обстановку в коллективе или, наоборот, оставит незаживающую рану взаимной неудовлетворенности.

В одной из фирм проходило собрание по подведению итогов выполнения плана работы. Предварительные итоги были обговорены еще накануне. Директор и профорг были единодушны в оценке результатов выполнения плановых задач каждым из сотрудников.

И вот собрание. Слово для доклада предоставляется профоргу. Детально анализируются плюсы и минусы работы. В заключение профорг предлагает ходатайствовать о премировании наиболее отличившихся сотрудников, показавших высокие результаты в труде.

Неожиданно, доклад профорга был прерван резкой, если не сказать злой, репликой: «Почему опять «Н»? Неужели он один так хорошо студился? Неужели у нас нет других достойных сотрудников?»

Попытка профорга повторить свои доводы не была дослушана до конца. Новое выступление «оппонента» привело к острой перебранке. Наступило тягостное молчание.

Что делать? Предложить перенести собрание? Но ведь была же уверенность, что предварительные оценки справедливы! – так размышлял директор фирмы в эти минуты. И он решил, не ожидая выступлений других членов коллектива, выразить свое личное отношение к предложениям, высказанным в докладе. Директор говорил неторопливо, взвешивая каждое слово. Его аргументы и личный авторитет разрядили обстановку. Ряд выступивших замет товарищей поддержали предложения, высказанные в докладе. Решение было принято единогласно. Казалось бы инцидент исчерпан.

Но в чем же причина этого внешне незначительного конфликта? Неужели в докладе оценка результатов трудовой деятельности сотрудника «Н» действительно необъективна? А может быть это лишь повод, а причина скрыта и пока что не «афишируется»?

Последующее развитие событий показало, что причина действительно была иной: ряд сотрудников испытывал все возрастающую неудовлетворенность поведением профорга, который, пусть в малой мере, но стремился создать себе неправомерные привилегии. Сформировалось групповое мнение, что профорг, по своим нравственным качествам, не имеет права на оценку достоинств и недостатков других сотрудников. Это-то мнение и выразил столь своеобразным выступлением «оппонент» на собрании сотрудников фирмы.

Можно ли было предупредить рассматриваемый инцидент? Конечно. Но для этого надо проникнуть в глубинные психологические явления, сопровождающие любое столкновение мнений или нравственных позиций в коллективе. Попытаемся проанализировать конфликтные ситуации делового общения на основе их описательной характеристики.

При разрешении конфликтных ситуаций важно учесть личность сотрудника, всю предысторию ваших с ним деловых, а возможно и неформальных отношений. Поэтому в каждой конкретно взятой ситуации необходимо найти такие методы воздействия, так поступить с сотрудником, чтобы именно этот негативный прием делового общения не повторялся, чтобы сотрудник осознал, что этот вариант уклонения от выполнения задания не пройдет. Однако существуют и более негативные и более коварные приемы, которые по различным мотивам и причинам используют некоторые сотрудники.

Ниже перечислим наиболее характерные приемы «силового давления» подчиненных и даже шантажа руководителя:

- Постоянно изыскивают на руководителя «компромат» и стараются использовать его в самой уязвимой для него ситуации.
- Делают постоянно обиженный вид, мотивируя тем самым, что их права и интересы руководитель постоянно ущемляет.
- Из любой мелочи делают проблему.
- Обвиняют руководителя, что он не руководит, а только требует.
- Оценивают свои поступки так: «Все считают меня грамотным специалистом кроме вас».
- Провоцируют маленький конфликт, втягивают в него как можно больше людей и оставляют руководителя перед большой конфликтной ситуацией.
- Стремятся во что бы то ни стало объединить вокруг себя всех, кто недоволен руководителем, «сколотить» против руководителя оппозицию.
- Угрожают жалобой от непосредственного руководителя вышестоящему начальнику.
- Периодически возмущаются и подчеркивают, что «раньше, при прежнем руководителе такого не было», что нового руководителя никто не понимает.

Какие контрприемы можно применить против весьма коварных и даже опасных приемов «силового давления», а тем более шантажа руководителя?

- Во-первых, необходимо всякий раз искать причину, главный мотив и в конечном итоге цель, которую преследует сотрудник вашего коллектива, прибегая к одному, а часто к нескольким их вышеописанных приемов.
- Во-вторых, не давать себя спровоцировать на мелкие конфликты, чтобы они затем не переросли в большой конфликт.
- В-третьих, всякие элементы «силового давления», а тем более шантажа руководителя, предавать гласности и пресекать их изначально.
- В-четвертых, лишь сотрудника, который использует столь неблагоприятные приемы, всякой возможности сколотить вокруг себя «оппозицию», «единый фронт» против руководителя. Прежде всего своими делами и конструктивной критикой доказать коллективу, что вы правы и по-деловому, творчески руководите коллективом. Вместе с тем критика, различные формы критических замечаний должны быть использованы с большим, если хотите, психологическим и педагогическим тактом, творчески.

Ниже мы приводим различные формы критических высказываний руководителя, которые, однако, не создают напряженности и конфликтных ситуаций в коллективе:

- Подбадривающая критика («Ничего. В следующий раз сделаете лучше. А сейчас – не получилось»);

- Критика – упрек («Ну, что же вы? Я на вас так рассчитывал! Попробуйте еще раз, пожалуйста»);
- Критика – надежда («Надеюсь, что в следующий раз вы сделаете это задание лучше»);
- Критика – аналогия («Раньше, когда я был таким, как вы, я допустил точно такую же ошибку. Ни и попало же мне тогда от моего начальника!»);
- Критика – похвала («Работа сделана хорошо, но только не для этого случая»);
- Безличная критика («В нашем коллективе есть еще работники, которые не справляются со своими обязанностями. Не будем называть их фамилии»);
- Критика – озабоченность («Я очень озабочено сложившимся положением дел, особенно у таких наших товарищей, как...»);
- Критика – сопереживание («Я хорошо вас понимаю, вхожу в ваше положение, но и вы войдите в мое положение. Ведь дело-то не сделано...»);
- Критика – сожаление («Я очень сожалею, но должен отметить. Что работа выполнена не качественно»);
- Критика – удивление («Как?! Неужели вы не сделали эту работу?! Не ожидал...!»);
- Критика – ирония («Делали – делали и ..... сделали. Работа что надо! Только как теперь в глаза начальству смотреть будем»);
- Критика – намек («Я знал одного человека, который поступил точно так же, как вы. Поэтому ему пришлось плохо...»);
- Критика – смягчение («Наверное, в том. Что произошло, виноваты не только вы...»);
- Критика – укоризна («Что же сделали так неаккуратно? И не вовремя?»);
- Критика – замечание («Не так сделали. В следующий раз советуйтесь»);
- Критика – предупреждение («Если вы еще раз допустите брак. Пеняйте на себя!»);
- Критика – требование («Работу вам придется переделать!»);
- Критика – вызов («Если допустили столько ошибок, сами решайте, как выходить из положения!»);
- Конструктивная критика («Работа выполнена неверно, что собираетесь теперь предпринять?»);
- Критика – опасение («Я очень опасаясь, что и в следующий раз работа будет выполнена на таком же уровне»).

Слово руководителя, особенно критическое слово, может быть воспринято по-разному. Оно может быть строгим, требовательным, способствующим улучшению работы коллектива, но оно должно быть и доброжелательным, формирующим партнерские отношения, которые всякий раз должны, насколько это возможно, исключить конфронтацию, саму основу возникновения конфликтных ситуаций и конфликтов в коллективе.

## 286. Стратегия поведения в конфликтной ситуации

Когда человек попадает в конфликтную ситуацию, для более эффективного решения проблемы ему необходимо выбрать определенный стиль поведения. Психологи выделяют следующие пять типовых стратегий поведения в конфликтных ситуациях:

1. Приспособление – изменение своей позиции, перестройка поведения, сглаживание противоречий в ущерб своим интересам.
2. Компромисс – урегулирование разногласий путем взаимных уступок: пусть длительное и состоящее их нескольких этапов, но идущее на пользу делу.
3. Сотрудничество – совместная выработка решения, удовлетворяющего интересы всех сторон.
4. Игнорирование – стремление выйти из конфликтной ситуации, не решая ее.
5. Соперничество – конкуренция, открытая борьба за свои интересы, упорное отстаивание своей позиции.

Ниже даны рекомендации по использованию того или иного способа разрешения конфликта и указаны случаи, в которых данная стратегия поведения наиболее целесообразна.

1. Приспособление:
  - наиболее важной задачей является восстановление спокойствия и стабильности, а не разрешения конфликта;
  - предмет разногласия связан с более сложными проблемами по сравнению с теми, которые рассматриваются сейчас, а пока необходимо упрочить взаимное доверие;
  - существует возможность позволить подчиненным действовать по собственному усмотрению, чтобы они приобрели навыки, извлекая уроки из собственных ошибок;
  - необходимо признать собственную неправоту;
  - для отстаивания своей точки зрения требуется много времени и значительные интеллектуальные усилия;
  - вас не особенно волнует случившееся;
  - вы чувствуете, что важнее сохранить с оппонентом хорошие взаимоотношения, чем отстаивать свои интересы;
  - вы понимаете, что итог намного важнее для оппонента, чем для вас.
2. Компромисс:
  - у сторон одинаково убедительные аргументы;
  - необходимо время для урегулирования сложных проблем;
  - необходимо принять срочное решение при дефиците времени;
  - сотрудничество и директивное утверждение своей точки зрения не приведут к успеху;

- обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы;
- вас может устроить временное решение;
- удовлетворение ваших требований имеет для вас не очень большое значение и вы можете несколько изменить поставленную вначале цель;
- компромисс позволят вам сохранить взаимоотношения с оппонентом и вы предпочитаете хоть что-то, чем потерять все.

### 3. Сотрудничество:

- необходимо найти общее решение, если оба подхода к проблеме важны и не допускают компромиссного варианта;
- целями обсуждения являются приобретение совместного опыта работы и получение широкой информации;
- необходимы интеграция точек зрения и сближение мнений сотрудников;
- представляется важным усиление личностной вовлеченности в деятельность и групповая сплоченность;
- у вас тесные, длительные и взаимозависимые отношения с другой стороной;
- у вас есть время поработать над возникшей проблемой (это хороший подход к разрешению конфликтов - перспективные планы);
- вы и ваш оппонент хотите поставить на обсуждение некоторые идеи и потрудиться над выработкой решения.

### 4. Игнорирование:

- источник разногласий тривиален и несущественен по сравнению с более важными задачами;
- необходимо время, чтобы восстановить спокойствие и создать условия для трезвой оценки ситуации;
- изучение ситуации и поиск дополнительной информации о природе конфликта представляются более предпочтительными, чем немедленное принятие какого-либо решения;
- предмет спора не имеет отношения к делу, уводит в сторону и при этом является симптомом других более серьезных проблем;
- подчиненные могут сами успешно урегулировать конфликт;
- напряженность слишком велика и вы ощущаете необходимость ослабления накала;
- вы знаете, что не можете или даже не хотите решить конфликт в свою пользу;
- у вас мало полномочий для решения проблемы желательным способом;
- немедленно решить проблему опасно, поскольку открытое обсуждение конфликта может только ухудшить ситуацию;

### 5. Соперничество:

- требуются быстрые и решительные меры в случае непредвиденных и опасных ситуаций;
- при решении глобальных проблем, связанных с эффективностью деятельности (при уверенности руководителя в своей правоте);
- при взаимодействии с подчиненными, предпочитающими авторитарный стиль;
- исход очень важен для вас, и вы делаете большую ставку на свое решение возникшей проблемы;
- вы обладаете достаточными полномочиями для принятия решения и очевидно, что предлагаемое вами решение – наилучшее;
- вы чувствуете, что у вас нет иного выбора и что вам нечего терять.

## 287. Прогнозирование конфликтных ситуаций

Возможно ли прогнозировать возникновение конфликтной ситуации и конфликта? И если это возможно, то как? Прежде чем ответить на эти два взаимосвязанных вопроса, следует обратиться к выделенной нами формуле:

Конфликт = участники + объект + конфликтная ситуация + инцидент

Очевидно, для того чтобы прогнозировать конфликтную ситуацию и конфликт, необходимо знать и уметь определять:

1. Кто потенциальные участники возможной конфликтной ситуации и способны ли они спровоцировать инцидент?
2. Имеется ли проблема (объект)?
3. Назревает ли и в каком направлении развивается конфликтная ситуация по разрешению проблемы?
4. Какова вероятность возникновения инцидента?

Итак, конфликт может возникнуть только при наличии всех четырех компонентов, его составляющих.

Поэтому практические действия по прогнозированию конфликта должны включать в себя анализ каждого из выделенных нами компонентов и их системное рассмотрение с тем, чтобы увидеть, т.е. прогнозировать, в каком направлении будет происходить развитие событий в целом.

Рассмотрим последовательно каждый компонент системы, его функционирование и направление развития, в котором вероятность конфликта нарастает и может достичь критической точки.

1. Кто участники конфликтной ситуации и способны ли они спровоцировать инцидент?

Анализируя психологические особенности участников потенциально возможного конфликта, требуется прежде всего обратить внимание на их мотивы, ценностные ориентации, отличительные особенности характера и манеры поведения.

Допустим, вы – сын, и ваша задача постоянно учитывать индивидуальные особенности матери и отца, точки зрения того, что каждый из них ценит в жизни, в людях, каковы их интересы, особенности характера, темперамента.

Если, например, ваша мать более эмоциональна, более импульсивна и чаще, чем отец вступает в спор с вами, то вероятность провоцирования инцидента с ее стороны достаточно велика. Но это еще не значит, что именно она будет источником конфликта. Все зависит еще и от ответа на следующий вопрос.

#### 2. Имеется ли проблема?

Ранее уже отмечалось, что проблема возникает тогда и есть там, где есть противоречие. Где есть рассогласование чего-то с чем-то. Например, у родителей систематически возникают проблемы по поводу воспитания сына. Эти проблемы являются следствием рассогласования требований, которые предъявляют к сыну отдельно отец и мать.

Очень часто то, что разрешает мать, отец запрещает, а то, что в качестве требований выставляет мать, наоборот, разрешает отец. Итак, налицо рассогласование требований в отношении к сыну и, как следствие, систематические противоречия и проблемы.

#### 3. Назревает ли и в каком направлении развивается конфликтная ситуация?

Конфликтная ситуация – это еще не конфликт. Отношения между потенциально конфликтующими сторонами могут то ухудшаться, то восстанавливаться.

Люди входят в деловое и даже неформальное общение, но между ними возникает непонимание, отчужденность и даже настороженно-враждебные отношения, хотя объяснить или понять первопричину этого порой бывает не легко.

Конфликтная ситуация созревает постепенно. Однако для прогноза конфликта очень важно понять и увидеть не только то, что конфликтная ситуация налицо, но и в каком направлении она развивается: по нисходящей или, наоборот, восходящей, т.е. в направлении нарастания противоречия и противоборства.

В ситуации воспитания сына конфликтная ситуация является результатом многих обстоятельств. Это и то, как складываются взаимоотношения между мужем и женой и то, каково взаимоотношение каждого из них в отдельности с сыном. Но для прогнозирования конфликта важно учесть общую тенденцию развития их взаимоотношений.

#### 4. Какова вероятность возникновения инцидента?

Допустим, сын получил за год «тройку» по предмету, в то время, как и отец, и мать знали, что их сын неплохо успевает по данной дисциплине. Все предыдущие годы у него были только «четыре» и «пять», и вдруг – «тройка»!

Не трудно предположить, что если родители уверовали в то, что их сын отлично занимается по предмету и вдруг является в конце года с «тройкой», то конфликт в семье неизбежен. Отец и мать, вероятно, не только будут требовать объяснений у сына, но и будут предъявлять взаимные претензии: кто из них виноват, что вовремя не проконтролировал, не обратил внимание, что сын далеко не тот, и не так усердно занимается как раньше, и т.п.

Мы умышленно привели простой пример, который показывает, что прогнозирование конфликта требует анализа и осмысления всех четырех компонентов:

- 1) участников конфликта;
- 2) проблемы;
- 3) конфликтной ситуации;
- 4) самого инцидента, непосредственно провоцирующего конфликт.

### **288. Предупреждение конфликтных ситуаций и конфликтов**

Конфликт, как и болезнь, легче предупредить, чем лечить. Средств для предупреждения (профилактики) конфликтных ситуаций и конфликтов довольно много. Рассмотрим некоторые из них.

Психологический анализ процесса развития конфликтной ситуации с учетом ее сущности, целей и возможного течения дает основания для формулирования выводов, реализация которых в практике управления персоналом фирмы, отдела дает перспективу поддержания в коллективе здорового нравственно-психологического климата и предупреждения социально-психологических (межличностных, межгрупповых) и деловых (профессиональных) конфликтов.

Управленческая практика многих опытных руководителей фирм и отделов подтверждает безусловную правильность такого направления работы по предупреждению конфликтных ситуаций и конфликтов в коллективе.

1. Наиболее перспективно предупреждение развития конфликтной ситуации на ранних стадиях и, прежде всего, на стадии ее зарождения. При этом нельзя не обратить внимание на характерные штрихи, которые чаще всего свидетельствуют о зарождении конфликтной ситуации. Это могут быть подчеркнутая холодность в отношениях; двусмысленные высказывания, в которых чувствуется подтекст или намек на что-то «известное»; отчуждение сотрудника или группы после дискуссионного обсуждения вопроса; повторяющаяся горячность, связанная с оценкой конкретного вопроса или лица; затянувшееся «выяснение» отношений и т.п.

Конечно же, невозможно зафиксировать в памяти каждый такой штрих, но обращать на них внимание и не оставаться безучастным к их последствиям, руководитель обязан. Это всегда окупается сторицей в будущем.

2. Определяющим условием предупреждения конфликтных ситуаций является здоровый нравственно-психологический климат в коллективе. Для него характерны уважение достоинства личности, самокритичность, доброжелательность, плановая ритмичность труда, высокий авторитет руководителя. Здоровый нравственно-психологический климат создает тот фон душевной комфортности, который дорог человеку и который

оберегается как величайшая ценность. Сотрудник впитывает отношение коллектива к нему и отвечает таким же отношением к окружающим.

Поддержание здорового нравственно-психологического климата – функция руководителя. Его прочные основы закладываются во взаимоотношениях руководителя и подчиненных сотрудников.

3. Невозможно переоценить значимость личного примера руководителя фирмы, начальника отдела. По оценке сотрудников, в их поведении нет мелочей. Прочной основой предупреждения любых негативных явлений в коллективе становится реализованный в служебной деятельности руководителя принцип «Делай, как я!».

4. Коллектив фирмы, отдела – сложный социальный организм, включенный во много крат еще более сложную деятельность. Стечение обстоятельств, досадные ошибки, недоразумения – естественные слагаемые жизни коллектива. Они чаще всего воздействуют на руководителя и сотрудников «внезапно», неожиданно и побуждают к незапланированной перегруппировке сил. В таких ситуациях всегда есть повод для резкости, безусловного требования, да и неудовлетворенности.

Сохранять в этих условиях эмоциональную стабильность, профессиональную компетентность и уважение достоинства личности каждого сотрудника, партнера, клиента – значит избежать многих конфликтных ситуаций и сохранить нацеленность коллектива фирмы, отдела на решение основных задач деятельности.

В всех конфликтных ситуациях, прежде чем принять решительные меры, необходимо попытаться понять причины возбужденного состояния собеседника и постараться успокоить его. Только затем можно приниматься за прояснение зашедшей в тупик ситуации путем постановки уточняющих вопросов в возможно более вежливой тактичной форме, например: «Я прошу простить мою невнимательность, но я не совсем уяснил вашу точку зрения. Не могли бы вы ее уточнить в более популярной форме?»

Наиболее эффективным средством следует признать устранение из делового общения суждений и оценок, ущемляющих честь и достоинство собеседника. Такие суждения и оценки крайне нежелательны, поскольку они очень часто ведут к конфликтам. Весьма нежелательны и покровительственные суждения и оценки, высказанные с чувством плохо скрытого превосходства или пренебрежения. Конечно, совсем устранить их делового общения оценочный подход к предметам разговора практически невозможно. Поэтому нужно стараться делать упор на положительные суждения и оценки, помня, что все люди более благосклонно принимают позитивную информацию, а не негативную, которая часто приводит к конфликтным ситуациям. Оценки должны быть по возможности тактичными и не касаться самого собеседника.

Другим наиболее эффективным средством предупреждения конфликтных ситуаций является недопущение при деловом общении спора, так как во время спора человеку редко удается сохранить самообладание и достоинство. Споря, мы начинаем горячиться и, сами того не замечая, делаем обидные замечания и допускаем досадную грубость. В связи с этим хотелось бы еще раз вспомнить слова Дейла Карнеги, яркого противника любого спора, который убедительно доказывает, что «в девяти случаях из десяти спор кончается тем, что каждый из его участников еще больше, чем прежде, утверждает в своей абсолютной правоте...

В споре нельзя одержать верх. Нельзя потому, что если вы проиграли в споре, значит вы проиграли, если же одержали верх, то тоже проиграли... Вы можете быть абсолютно правы, доказывая вашу точку зрения, но все ваши попытки переубедить собеседника останутся, вероятно, столь же тщетными, как если бы вы ошибались» - Д.Карнеги.

Хорошим средством предупреждения конфликтов служит умение слушать собеседника, поскольку оно является критерием коммуникабельности. От того, насколько собеседнику предоставлена возможность высказаться, во многом зависят его расположение и доверительность. Принято считать, что при установлении доверительного контакта главная роль отводится говорящему. Но анализ общения показывает, что слушатель далеко не последняя фигура.

Исследования психологов выявили, что не более десяти процентов людей умеют выслушивать собеседника. Типичными ошибками, которые присущи не умеющим слушать, являются недостаточная сосредоточенность на сути разговора, субъективное восприятие отдельных фактов и аргументов, раздражительность по поводу сказанного.

Во избежание этого необходимо внутренне настроиться на выслушивание собеседника, приглушить свои эмоции, чтобы объективно оценить получаемую информацию и сделать на основе этого соответствующие выводы.

Существует активное и пассивное выслушивание.

Пассивное выслушивание характеризуется невмешательством в разговор (за исключением лишь таких фраз, как «Это очень интересно», «Я вас понимаю» и т.п.). Пассивное выслушивание как предупредительная антиконфликтная мера особенно эффективно в тех случаях, когда собеседник начинает активно проявлять свои чувства и стремится высказать свою точку зрения, поскольку до этого он не имел такой возможности.

К активному выслушиванию психологи относят: уточнение слов говорящего собеседника: («Что из этого следует?», «Что вы хотите этим сказать?», «Тогда объясните это более подробно»), перефразирование («Вы думаете, что...», «Как я понял вас, из этого вы хотите сказать, что...»), резюмирование («Итак...», «Если подвести итог из сказанного вами, то...», «Насколько я понял, ваша основная идея заключается в том, что...»).

Существенно снижает вероятность возникновения конфликтной ситуации уважительная манера разговора. Такие фразы, как «Прошу извинить», «Буду очень признателен», «Простите за причиненное беспокойство», «Если это вас не затруднит», «Не сочтите за назойливость» и т.д., подобно машинному маслу «смазывают шестерни» монотонно протекающей деловой беседы и, кроме того являются признаком хорошего восприятия.



Никогда не следует упускать из виду тот факт, что «добавление» учтивости не снижает определенности просьбы, но во многом препятствует проявлению у собеседников внутреннего сопротивления, способствует снятию отрицательных эмоций.

### **289. Разрешение конфликтной ситуации конфликта**

Разрешение конфликта – это процесс нахождения взаимоприемлемого решения проблемы, имеющей личностную значимость для участников конфликта и на этой основе гармонизация их взаимоотношений.

Ставя перед собой задачу разрешения конфликтов, директор фирмы обращает основное внимание на конфликтную ситуацию. Это главное. С этого начинается планомерная работа по разрешению социально-психологических конфликтов.

Если эта посылка осознается и принимается как исходная, то возникает второй вопрос: нельзя ли при анализе тех или иных сторон конфликтной ситуации воспользоваться показателями конфликта, а именно, оценками ее сущности, целей и процесса? Проанализируем последовательно каждое из основных направлений деятельности руководителя по разрешению конфликтной ситуации.

### **290. Разрешение конфликтной ситуации с учетом ее сущности**

Что могут сделать в этом направлении руководитель коллектива, его ближайшие помощники? Прежде всего, они могут и должны реалистически, не тенденциозно оценить суть конфликтной ситуации, а именно:

- установить не только непосредственный повод конфликтной ситуации но и ее причину, которая нередко маскируется или одной или обеими противостоящими сторонами;
- определить «деловую зону» конфликтной ситуации: ее объективные предпосылки, влияние на успешность выполнения служебных заданий, круг вопросов, затронутых конфликтной ситуацией;
- проанализировать субъективные мотивы вступления каждого из сотрудников в данную ситуацию: принципиальность? Солидарность с группой? Долг? Честь? Карьеристская устремленность? Зависть? Какой-то мотив в таких ситуациях становится ведущим. Он и должен быть проанализирован прежде всего.

При анализе субъективных мотивов, а они нередко становятся определяющими в конфликтной ситуации, опытные руководители фирм и отделов учитывают тонкую, но чрезвычайно важную психологическую деталь. Для человека, который вовлечен в конфликтную ситуацию в качестве одного из участников, весьма сложным, а нередко вообще невозможным, становится выяснение причин, побуждающих другую сторону вступить в конфликтную ситуацию. Чаще всего «оппоненты» не в состоянии объективно оценить позицию другой стороны.

Если истинная суть конфликтной ситуации скрыта, а так обычно и бывает то ее выявление предполагает, как обстоятельное изучение позиций сторон, так и объективных факторов, сопровождающих действия «оппонентов».

Анализ сущности большого числа конфликтных ситуаций позволяет утверждать, что:

- если в основе конфликтной ситуации лежит деловая целесообразность, то конфликт, скорее всего, будет носить конструктивный характер. При этом он разрешается, как только ликвидируется деловая, служебная его основа (например, восстанавливаются прерванные постановки, заново отрабатывается служебный документ, осуществляется необходимая организационная перестройка и т.д.);
- личная и межличностная конфликтность, в отличие от деловой, носит, как правило, устойчивый и долговременный характер. Ее разрешение обычно связывается с развитием сторон.

### **291. Разрешение конфликтной ситуации с учетом ее целей**

Катализатор любой конфликтной ситуации – это стремление противостоящих сторон к достижению определенных общественно или лично значимых целей. Цели сторон – движущая сила конфликтной ситуации. В оправдание цели конфликта с позиции каждой из сторон всегда присутствует «благородное» стремление «восстановить справедливость», «устранить недостатки», «наказать порок». По глубокому убеждению противостоящих в конфликте сторон реализация осознаваемой ими необходимости и целесообразности соответствующих изменений во взаимоотношениях приведет к оздоровлению нравственно-психологического климата в коллективе и утверждению справедливости. Но это по мнению каждой из сторон. А где же истина? Этот вопрос является одним из самых сложных, когда речь идет об объективной оценке сложившейся ситуации. Его разрешение предполагает скрупулезное прослеживание всех элементов конфликта: конфликтной ситуации, объекта конфликта, позиций сторон и действий сторон в данной обстановке.

Что может и что должен сделать руководитель или сотрудник, анализирующий конфликтную ситуацию по его поручению, когда встает вопрос об изучении целей? Прежде всего он должен изыскать возможности для расчленения, разведения целей на две группы, связанные с деловым или межличностным взаимодействием. Чем характеризуются первая и вторая группы целей?

Первая группа – цели межличностного взаимодействия или, наоборот, противодействия – это утверждение личных притязаний, навязывание своего стиля поведения, умаление достоинств другой стороны, корыстные устремления и т.п.

Расчленение целей конфликтной ситуации на деловые (профессиональные, служебные) и межличностные (сугубо личные) способствует объективной оценке ситуации и выбору более рациональных путей и средств для корректировки или коренного изменения целей противостоящих или взаимодействующих сторон. Но и здесь есть одна сложность, которую следует подчеркнуть особо. Нередко противопоставление сторонами целей вступления в

конфликтную ситуацию обуславливается не подлинным содержанием целей, а недостатками взаимопонимания. Стороны как будто говорят на разных языках. Сущностная сторона позиций как бы размазана, как бы не схватывается, а нередко вследствие намеренной «глухоты» к восприятию информации со стороны «оппонента», снижается интеллектуальный и обостряется эмоциональный компоненты взаимного непонимания.

Что же можно и нужно сделать? Для разрешения конфликтной ситуации важно показать различия сторон в понимании, по сути дела одинаковых целей. А если цели действительно различны, тогда следует освободиться от «психологического шума» и спокойно, сдержанно искать радикальные средства для устранения причин конфликтной ситуации. В таких условиях недопустимы поспешность и горячность. Надежный помощник руководителя – эмоциональная стабильность.

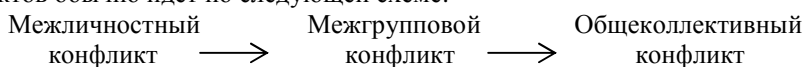
## 292. Разрешение конфликтной ситуации с учетом динамики (процесса) ее развития

В процессе развития конфликтной ситуации обычно выделяются четыре более или менее выраженных стадии.

Первая стадия конфликта – характеризуется появлением проблемы, интересующей двух или нескольких человек (участников), но получающей различную трактовку со стороны отдельных сотрудников. На первый взгляд, это обычное, дискуссионное обсуждение вопроса. В большинстве случаев так оно и есть на самом деле. Но если разночтение проблемы сохранилось, то возможно и нарастание взаимной неудовлетворенности.

В таких условиях может наступить вторая стадия развития конфликтной ситуации. Усиливается встречный критический анализ действий, высказываний, поступков, черт характера. Он обычно связан с накапливающейся неудовлетворенностью действиями другой стороны или обострением несогласованием с положением дел. Встречный критический анализ осуществляется на межличностном или межгрупповом уровнях. Если и на этой стадии руководитель не принимает мер по предупреждению обострения ситуации, то развивается третья стадия. Противостоящие стороны вырабатывают стратегию действий в ситуации, которая оценивается одной, а чаще обеими сторонами как «непримиримая». Внешне незаметно третья стадия перерастает в четвертую, наиболее опасную и чреватую самыми сложными последствиями. Стороны осуществляют активный поиск фактов, доводов, «подтверждающих» правильность и объективность оценки ошибочных позиций или безнравственного поведения другой стороны.

Оставлять конфликт без внимания – это все равно что оставлять в пустом доме тлеющие угли: пожара, конечно, может и не быть, но гарантировать безопасность уже нельзя. Аналогия между конфликтом и пожаром вполне уместна: и тот и другой легче предотвратить, чем тушить. В обоих случаях фактор времени может оказаться решающим, так как и конфликт, и пожар страшны своим разрастанием и разрушениям. Разрастание конфликтов обычно идет по следующей схеме:



Это объясняется тем, что участники конфликта ищут поддержки у окружающих. Особенно стараются привлечь на свою сторону руководителя. Исходный конфликт обрастает новыми участниками. При этом эмоции все время нарастают. Все это свидетельствует о том, что, получив информацию о конфликте, необходимо действовать, принимать меры, не дожидаясь разрастания конфликта. Тем более что бездействие, позиция невмешательства расцениваются в коллективе как равнодушие, а то и как малодушие.

Конфликты в коллективе условно можно разделить на конструктивные и деструктивные. Для конструктивных конфликтов характерны разногласия, которые затрагивают принципиальные стороны, проблемы жизнедеятельности коллектива и его членов, разрешение которых выводит коллектив на новый, более высокий и эффективный уровень функционирования и развития.

Деструктивные конфликты приводят к негативным, а часто и разрушительным действиям, которые иногда перерастают в клевету, склоку и другие негативные явления, что влечет резкое снижение эффективности работы коллектива. Разрешение конфликтной ситуации должно преследовать цель перевода деструктивных конфликтов в конструктивное русло.

Если при изучении курса «Управление персоналом» акцент делается на умения руководителем управлять коллективом, то в условиях возникновения конфликтной ситуации его внимание должно быть сосредоточено на том, как управлять процессом разрешения конфликтной ситуации, с тем чтобы выйти из нее с наименьшими потерями, а если удастся, то и повысить уровень деловой активности коллектива. Прежде всего необходимо знать и учитывать причины возникновения конфликтов в коллективе, этапы и способы их эффективного разрешения (см. таблицу).

<b>Типы межличностных отношений и причины возникновения конфликтных ситуаций в коллективе</b>	
Типы межличностных отношений	Причины возникновения конфликтных ситуаций в коллективе
Организационно-управленческие	Недостатки руководителя, обусловленные нарушением, невыполнением своих организационно-распорядительных, управленческих функций, норм, принципов, установленных правил
Правовые	Нарушение законов, прав, невыполнение обязанностей как со стороны руководителя, так и со стороны коллектива
Финансовые (материальные)	Нарушение финансовой дисциплины, использование государственных средств, средств фирмы, предприятия в личных целях
Коммуникативные	Несоблюдение норм делового и неформального общения

Оценочные	Необъективная оценка труда, поведения отдельных лиц и групп
Психологические	Психологическая несовместимость, предвзятая негативная установка, характерологические недостатки отдельных членов коллектива
Нравственные	Нарушение нравственных норм (нечестность, грубость, низкая этическая культура)
Межнациональные	Оскорбление национальных чувств, пренебрежение национальными традициями, унижение национального достоинства, ущемление национальных прав и возможностей

Руководителю следует знать и иметь в виду, что особенно остро конфликт протекает, если силы конфликтующих сторон (личностные, профессиональные качества) приблизительно равны. Такие конфликты часто имеют затяжной характер.

Но силы сторон могут быть и неравными. Например, иногда происходят конфликты между молодым руководителем и сложившимся коллективом. В данном случае возможен ряд ситуаций. Назовем некоторые из них.

Ситуация 1. До прихода нового руководителя в коллективе царил «застой». Если не всех, то многих это устраивало. Новый руководитель резко повысил требования практически к каждому сотруднику, что вызвало неадекватную реакцию, тем более что заработная плата осталась той же самой.

Ситуация 2. Уровень развития коллектива значительно выше, чем уровень профессиональных качеств вновь назначенного руководителя. Молодой руководитель выдвигает свою «программу», а коллектив, опираясь на сложившиеся традиции и установки, ее не принимает. Старое «ядро» коллектива предлагает свою программу развития, которая не совпадает с позицией руководителя.

Ситуация 3. В коллективе был и есть свой достаточно компетентный, в профессиональном плане, авторитетный лидер. Назначение нового руководителя для многих было неожиданностью. В силу этих факторов коллектив любыми способами старается отторгнуть, не принять нового руководителя, тем более, что стиль его работы многих не устраивает. Прежний руководитель придерживался преимущественно мягкого и даже попустительского стиля управления, а новый, хотя и грамотный, компетентный, стал жестко требовать соблюдения дисциплины, неукоснительно точного выполнения всех заданий, поручений.

Ситуация 4. Коллектив принял вновь назначенного руководителя. Большинство членов коллектива высоко оценили его организаторские, профессиональные и личностные качества. Однако уже в самом начале своей работы руководитель столкнулся с одним из членов коллектива, который также претендовал на руководящую должность. Этот «несостоявшийся руководитель» все нововведения постоянно ставит под сомнение и настраивает коллектив против их внедрения.

Разрешение каждого из перечисленных конфликтов, а их вариаций может быть достаточно много, имеет свои особенности, приемы и способы. Однако можно выделить и общую стратегию, наиболее характерные этапы и способы их разрешения.

### 293. Этапы и способы разрешения конфликтных ситуаций

1. Установить действительных участников конфликтной ситуации.
2. Изучить, насколько это возможно, мотивы, цели, способности, особенности характера, профессиональную компетентность всех участников конфликта.
3. Изучить существовавшие ранее до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта.
4. Определить истинную причину возникновения конфликта.
5. Изучить намерения, представления конфликтующих сторон о способах разрешения конфликта.
6. Выявить отношение к конфликту лиц, не участвующих в конфликтной ситуации, но заинтересованных в его позитивном разрешении.
7. Определить и применить способы разрешения конфликтной ситуации, которые:
  8. а) были бы адекватны характеру причин;
  9. б) учитывали бы особенности лиц, вовлеченных в конфликт;
  10. в) носили бы конструктивный характер;
  11. г) соответствовали бы целям улучшения межличностных отношений и развитию коллектива.

Приведем такой пример. Представьте себя в роли начальника цеха. Рабочий вашего цеха опоздал. И опоздал не в первый раз. На ваше справедливое замечание еще и выругался в ваш адрес. Что делать? Самое простое – это «замять» конфликт, не делать из возникшей ситуации проблему. Но из данной конфликтной ситуации можно извлечь и пользу, если:

- а) искусственно раздуть конфликт; в) придать ему огласку;
- в) потребовать от опоздавшего публичного извинения за оскорбление;
- г) дать понять всем, что опоздания в вашем цехе не будут не замеченными!

Разрешение конфликта – это большое искусство. Но очень важно, чтобы в процессе овладения этим искусством вы совершили как можно меньше ошибок. Особенно начинающие руководители допускают много непоправимых грубых ошибок и действий. Предлагаем ряд правил предупреждения и разрешения конфликта. Одно из них следует охарактеризовать как универсальное правило высоконравственного взаимоотношения людей, которое формулируется так: Не поступай по отношению к другим так, как ты не хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе. Это правило известно в этике как золотое правило высоконравственного поведения и общения. Оно в полной мере применимо и к конфликтной ситуации, когда высоконравственные взаимодействия

людей, такие личностные качества, как совесть, долг, порядочность, честность играют не меньшую, а даже еще большую роль. Суть этого правила, вероятно, не требует особых разъяснений. Важно всегда и особенно в конфликтной ситуации, в ситуации поиска выхода их конфликта уметь сохранить в себе человека и видеть в конфликтующем с вами такого же человека.

Следующее правило, применение которого предупреждает конфликты, а также способствует эффективному их разрешению, заключается в простой формуле: Дайте людям ощутить свою значимость. Действительно, если внимательно присмотреться, то людям свойственно ощущать свою значимость и непогрешимость. Поэтому не заостряйте внимание на недостатках сотрудников, а найдите в них те качества, те поступки, которые бы хоть в какой-то степени характеризовали их с положительной стороны. Тем самым вы перекинете мостик от конфронтации к примирению. Признавая достоинства своих оппонентов, вы уже этим самым делаете шаг навстречу к примирению и сотрудничеству, а значит и к разрешению конфликта. Это не значит, что следует закрыть глаза на недостатки, упущения в работе, а следует лишь иметь в виду, что если акцентировать внимание на промахах, ошибках своих подчиненных, то это значит загнать в тупик прежде всего самого себя. Если в вас хватит силы воли в своем противнике найти и публично признать хоть что-то хорошее и достойное внимания, то вы можете рассчитывать на то, что вы выйдете из конфликтной ситуации, и можете надеяться, что противоположная сторона также выбросит белый флаг примирения.

Следующее правило: Разрешая конфликт, четко определите свои цели. Проблема целей в разрешении конфликта – это прежде всего проблема их ясности. Поэтому, разрешая тот или иной конфликт, стремитесь к конкретизации целей, которые вы для себя ставите в той или иной конфликтной ситуации. Бывает, что вы ставите не реальные цели, но еще хуже, если вы проведете их элементарный анализ. Это становится понятным, если вы проведете их элементарный анализ. Например, вы поставили своей целью добиться во что бы то ни стало повешения заработной платы и на этой основе вступили в конфликт со своим непосредственным руководителем. Цель может быть не достигнута не из-за того, что вас не повышают в должностном окладе их субъективных причин, как это считаете вы, а вследствие более глубоких и связанных с объективными причинами изменений: спада производства и отсутствия возможности повышения должностного оклада не только вам, но и вашим коллегам.

Или другой пример. Вас втянули в конфликтную ситуацию вопреки вашим намерениям и желаниям. И, поняв это, вы должны сосредоточиться на одной единственной цели: как с наименьшими потерями выйти из конфликта, не усугубляя его.

Другое правило, которое является настолько же простым, насколько и эффективным, заключается в следующем: Кто делает первый шаг к примирению, тот и выигрывает. При этом используйте прием доброго слова, которое придает вам силы, а иногда и разрешает конфликтную ситуацию.

Этих фраз и слов может быть бесчисленное количество. Приведем наиболее характерные:

«В последнее время я все чаще ловлю себя на мысли, что я не прав».

«Вчера я разговаривал по телефону с вашим сыном, он у вас просто дипломат».

«Людьми творческим и неординарным понять друг друга не так-то просто».

Кроме вышперечисленных, могут быть рекомендованы и еще несколько правил разрешения конфликта:

1. Если возникает конфликт, то не поддавайтесь эмоциям и не спешите его формировать (конфликтуйте не торопясь – не спеша).

2. Анализируя конфликтную ситуацию, ищите причину и «не закливайтесь» на самом факте конфликта.

3. Мысленно проиграйте все «позитивные» и «негативные» стороны, моменты тех или иных вариантов развития конфликта.

4. Конфликт не стремитесь «замять», а доведите его до логического конца, если убеждены, что вы правы. Что вас поймут и поддержат в коллективе, если не все, то наиболее прогрессивная часть коллектива.

5. Не конфликтуйте по пустякам!

Возникает правомочный вопрос: возможно ли избежать конфликтных ситуаций в коллективе? Чтобы ответить на этот вопрос, попытаемся его переформулировать и разбить на следующие вопросы:

Возможно ли, чтобы в коллективе работали люди с одинаковыми ценностными ориентациями? Возможно ли, чтобы интересы и мотивы, стиль и способы управления руководителя полностью удовлетворяли всех членов коллектива, в том числе и самого руководителя? В реальной практике мы чаще всего находим на все эти вопросы отрицательные ответы. В таком случае, для чего же рекомендации по разрешению конфликтов в коллективе, если исключить их не удастся?

Несмотря на то, что предсказать и полностью исключить конфликтные ситуации не удастся, задача любого руководителя – обладать искусством их эффективного разрешения. Более того, конструктивный подход к разрешению того или иного конфликта может часто являться источником развития коллектива и повышения эффективности и качества его работы.

## **294. Преодоление стрессовых последствий конфликта**

Стресс (от англ.) – напряжение, напряженность. Стресс – термин для обозначения обширного круга состояний, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия – стрессоры. Однако простой перевод не раскрывает нюансов этого понятия. Принять считать, что понятие «стресс» введено в научный оборот канадским физиологом Гансом Селье в 1936 году. Вначале стресс рассматривался только как негативное явление, но вскоре выяснилось, что в условиях стресса разные люди ведут себя по-разному. У одних он порождает

реакцию негативную, раздражительную, которую Г.Селье назвал дистрессом, а других мобилизует, возбуждает, что было названо аутострессом.

Нас интересует проблема стресса с точки зрения взаимосвязи этого состояния с конфликтом. В условиях конфликта, приводящего к стрессовой ситуации, у одних, как известно, появляется бурная реакция соперничества и борьбы, а другим свойственна пассивность и подавленное состояние. После перенапряжения интеллектуальных, эмоциональных и просто физических сил и способностей наступает спад, возникает чувство усталости, а еще хуже вы начинаете чувствовать себя в случае неудач.

Естественно, возникает вопрос: а нельзя ли избежать стрессовых ситуаций? Нам представляется, что нет. Жизнь современного человека настолько сложна, полна напряжений, переживаний, неожиданностей, риска, успеха и неудач, что все это с неизбежностью приводит к нервно-психическим и физическим перегрузкам и стрессу. В связи с этим необходимо проанализировать вашу подверженность стрессу и уяснить, что делать, если вы чувствуете на себе стрессовое влияние конфликтной ситуации.

Нужно научиться выходить из стрессовой ситуации с меньшими потерями, а еще лучше знать и предвидеть все то, что способствует и приводит к стрессовой ситуации. Перечислим наиболее характерные действия, состояния и ситуации, которые приводят к нервно-психологическому и физическому перенапряжению и стрессу:

Все виды конфликтов.

Критика, особенно, необоснованная, высказанная в оскорбительной, грубой форме.

Различного рода ошибки, просчеты, нарушения.

Возникновение неожиданных трудностей для творческой самореализации личности.

Непреодолимые барьеры для профессионального роста.

Клевета, ложь, нравственный дискомфорт, ссоры.

Необоснованное понижение в должности, в заработной плате, необоснованное лишение премий, поощрений, наград.

Нагромождение всевозможных дел и дефицит времени на их выполнение.

Личные неблаговидные поступки, которые становятся достояние широкой гласности.

Длительные дискуссии, переходящие в споры, которые к тому же заканчиваются не в вашу пользу.

Разочарование, особенно в близких людях, которые вам изменили, предали вас.

Разочарование в ранней принятой точке зрения, позиции, ранее принятых подходах и установках.

Длительные ожидания, связанные с какими-то чрезвычайно важными событиями, которые, однако, не принесли ожидаемого результата. Например, ожидание экзаменов и затем провал при поступлении в вуз и т.д.

Мы, естественно, перечислили далеко не все действия, ситуации, которые могут привести и часто приводят к нервно-психическому перенапряжению и стрессу. Чаще всего факторов возникновения стрессовых ситуаций бывает одновременно несколько. Как говорят в народе, беда не приходит одна. К тому же следует иметь в виду, что стрессоустойчивость человека резко понижается, если он только что перенес какую-либо травму, болезнь.

Однако существует много приемов и способов преодоления и снятия нервно-психических напряжений и тем самым преодоления стрессовых ситуаций. Назовем и кратко раскроем наиболее эффективные из них.

## **295. Аутогенная тренировка**

В литературе по самоуправлению личности с целью преодоления нервно-психических и физических перенапряжений и выхода из стрессовых ситуаций аутогенная тренировка рекомендуется и используется чаще всего. Овладеть методикой аутогенной тренировки полезно каждому. Заметим попутно, что аутогенную тренировку часто и не без основания называют методикой целенаправленного самовнушения. Некоторые авторы придерживаются понятия психологической саморегуляции. Не вдаваясь в детали и сущность используемых понятий, отметим, что все три понятия – аутогенная тренировка, целенаправленное самовнушение и психологическая саморегуляция – имеют, на наш взгляд, право на существование. Там где речь идет об аутогенной тренировке, там, как правило, применяется система специально разработанных упражнений, ориентированных на целенаправленную саморегуляцию психических состояний человека.

Аутогенную тренировку, как метод лечения некоторых нервных расстройств, активно применял в 30-е годы австрийский психиатр Иоганн Генрих Шульц. Разработанные им приемы самовнушения, которые лежат в основе аутогенной тренировки, затем многократно усовершенствовались и стали применяться не только для лечения неврозов, но и для преодоления стрессовых состояний спортсменов и людей других специальностей, в работе которых нервно-психические нагрузки часто достигают критических.

Аутогенная тренировка состоит из ряда упражнений, которые осуществляются путем целенаправленного самовнушения и приводят к расслаблению мышц, нормализуют дыхание и, на этой основе, снимают нервно-психическое напряжение.

Систематическая аутогенная тренировка позволяет снять напряжение, страх, нервозность и тем самым восстановить нормальное рабочее состояние. Аутогенную тренировку следует использовать как до возможных конфликтных ситуаций, действий, которые могут привести к стрессу, так и сразу же после них.

В условиях стресса и сразу после стрессовых ситуаций люди ведут себя по-разному. Чаще всего проявляются две формы поведения человека, который только что вышел из стрессовой ситуации. Одни впадают в угнетенное, подавленное состояние, их переживания могут быть таковы, что они ведут к апатии и депрессии (Депрессия - аффективное состояние, характерное отрицательным эмоциональным фоном, изменениями мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью мотивационной сферы, когнитивных

представлений и общей пассивностью поведения). Другие как бы становятся неуправляемы, что проявляется в излишней внешней суетливости, повышенной возбудимости, а иногда и агрессивности.

И в том, и в другом случае требуется время, чтобы снять нервнопсихическое напряжение, уменьшить переживания от неудачи, и всего того, что создало стрессовую ситуацию.

Приемы и методы преодоления стрессовых ситуаций:

Необходимо переключиться на диаметрально противоположный вид деятельности по сравнению с тем, который вызвал стрессовую ситуацию.

Попытаться расслабиться, снять напряжение, используя доступные вам приемы аутогенной тренировки, целенаправленного самовнушения (дыхательные упражнения; упражнения, ориентированные на терморегуляцию области лба, конечностей и т.д.).

Заняться любимым видом спорта (лыжи, плавательный бассейн, волейбол и т.п.).

Отвлечься: а) посещением выставок, кино, театра;

б) чтением художественной литературы;

в) встречами с друзьями, близкими.

Заняться любимым делом, хобби.

Срочно выехать за город, в лес, командировку, которая никак не связана с источником стрессовой ситуации.

Произвести мысленный анализ и переоценку ценностей. Опираясь на приемы самовнушения добиться того, чтобы более реалистично и трезво подойти к оценке источника стрессовой ситуации, убедив себя, что все это не стоит того нервно-психического напряжения, которое вы испытали.

### 3.8. Раздел 8. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Номер раздела дисцпл.	Наименование тем лекционных занятий	Объем в часах
8. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	Тема 44. Предмет, система, содержание юридической психологии. Юридическая психология в системе научных отраслевых знаний	4/4/1
	Тема 45. Психические процессы, состояния и реакции, воля – их психолого-правовая оценка	4/4/1
	Тема 46. Личность как объект психологического познания в правоприменительной деятельности.	4/4/1
	Тема 47. Психология преступного поведения. Личность преступника. Психология преступной группы	4/4/1
	Тема 48. Психология предварительного расследования	4/4/1
	Тема 49. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном и гражданских процессах	4/4/1
	Тема 50. Психологические особенности адвокатской деятельности	4/4/1
Тема 51. Психология особенностей судопроизводства по уголовным и гражданским делам	4/4/1	
Всего в четвертом семестре (лекции / семинары / самостоятельная работа):		<b>18/18/36</b>
ИТОГО:		<b>72</b>

*План раздела: изучить теоретические основы такой отрасли психологической науки, как «Юридическая психология».*

*Цель: освоить представленные в разделе темы, посредством следующего тематического материала:*

**Предмет, система, содержание юридической психологии. Юридическая психология в системе научных отраслевых знаний.**  
(*Теоретические основы юридической психологии*)

296. Предмет и методы юридической психологии
297. Предмет и задачи психологии юридического труда
298. Цели и основные задачи юридической психологии как науки
299. Междисциплинарные связи юридической психологии
300. Отрасли юридической психологии
301. Принципы в юридической психологии общенаучные и психологические
302. Основные задачи юридической психологии
303. Оформление юридической психологии как науки
304. Ранняя история юридической психологии – 18 – 19 веков
305. Оформление юридической психологии как науки
306. История юридической науки в 20 веке
307. Личностный подход в психологии
308. Правосознание, его уровни
309. Понятие и сущность правовой психологии
310. Правовые средства и психология

**Психические процессы, состояния и реакции, воля – их психолого-правовая оценка**  
(*Общи основы юридической психологии*)

311. Психология поведения. Виды психологических действий человека
312. Понятие характера в психологии
313. Понятие эмоций. Роль эмоций в жизни человека. Функции эмоций
314. Понятие темперамента в психологии. Виды темперамента
315. Общение и его место в системе общественных и межличностных отношений
316. Обмен информации как коммуникативная функция общения
317. Структура общения. Общение и деятельность

Личность как объект психологического познания в правоприменительной деятельности

*(Общи основы юридической психологии)*

318. Личность в системе межличностных отношений
319. Правовая психология личности
320. Проблема нормального и аномального развития личности
321. Психологические составляющие конфликтных ситуаций. Личностные отношения
322. Психологическое исследование и его методы
323. Особенности самоуправления личности
324. Интеллектуальное развитие и его нормы
325. Легитимизация норм в психологии
326. Режимы функционирования психики человека
327. Понятие логики и ее специфика
328. Основные формы мышления и их соотношение с логикой
329. Мышление и воображение
330. Мотивация, психологические установки, ценностные ориентации, интересы, идеалы
331. Понятие мотива, мотивации. Виды мотивов

Психология преступного поведения. Личность преступника. Психология преступной группы

*(Психологический анализ личности преступника и преступной деятельности)*

332. Психология правонарушения
333. Понятие и общая характеристика личности преступника
334. Структура личности преступника
335. Проблемы изучения личности преступника
336. Психологическая сущность преступного поведения
337. Анализ преступной деятельности
338. Основные черты психологической характеристики личности преступника
339. Классификация преступников
340. Типология преступников
341. Психологические аспекты исследования личности обвиняемого в уголовном процессе
342. Психология организованной преступности
343. Психология неосторожной преступности
344. Психология преступных групп и преступных организаций
345. Понятие криминального насилия. Общая характеристика.
346. Проблемы несовершеннолетних в юридической психологии
347. Подросток и преступление
348. Психологические особенности следствия по делам несовершеннолетних
349. Психология реконструкции события преступления

Психология предварительного расследования *(Психология допроса и опознания)*

350. Психология допроса подозреваемого и обвиняемого
351. Психология допроса свидетеля и потерпевшего
352. Психологическое содержание опознания
353. Влияние личных качеств опознающего
354. Психологический анализ показаний потерпевшего
355. Психологические особенности осмотра места происшествия
356. Психология предъявления для опознания
357. Судебная экспертиза как особое процессуальное действие
358. Роль интуиции в психологии осмотра места происшествия
359. Психология очной ставки
360. Круг вопросов, выносимых на разрешение экспертов-психологов
361. Понятие об объекте и предмете экспертного исследования психолога
362. Содержание законодательства и предметы СПЭ
363. Особенность экспертно-психологических понятий
364. Понятие и признаки аффекта

Судебно-психологическая экспертиза в уголовном и гражданских процессах

*(Психологический анализ личности потерпевшего. Психологический анализ личности осужденного)*

365. Психологическая характеристика потерпевшего
366. Исследование личности потерпевшего
367. Психологический анализ коллектива осужденных
368. Методы психологического воздействия на осужденных в процессе их перевоспитания
369. Особенности социализации и формирования личности правонарушителя в подростковом и юношеском возрасте
370. Анализ преступного поведения несовершеннолетних
371. Судебно-психологическая экспертиза (СПЭ): цели и задачи
372. Судебно-психологическая экспертиза эмоциональных состояний
373. Судебно-психологическая экспертиза потерпевших по делам о сексуальных преступлениях
374. Экспертиза социально-психологических особенностей членов преступной группы
375. Судебно-психологическая экспертиза определения способности несовершеннолетнего правонарушителя осознавать значение совершаемых им действий
376. Общая психологическая характеристика судебного процесса
377. Психологические основы полемики в судебном процессе
378. Формирование убеждения и принятие решения судом
379. Психологический анализ творческого начала в правоприменительной деятельности
380. Предмет и задачи криминальной психологии
381. Предмет и задачи исправительно-трудоустройственной психологии
382. Психологический анализ коллектива осужденных
383. Психологическая характеристика адаптации освобожденного к условиям жизни на свободе

Психологические особенности адвокатской деятельности

*(Психология личности и профессиональной деятельности юриста)*

384. Правовая регламентация профессиональной деятельности юриста
385. Оценка способностей юриста к профессиональной деятельности
386. Структурно - психологический анализ профессиональной деятельности юриста
387. Профессионально значимые качества личности юриста
388. Психологическая устойчивость юриста
389. Психология адвоката
390. Речь адвоката

- 391. Этика и психология правоприменительной деятельности
- 392. Структура профессиограммы следователя
- 393. Речь в юридической работе
- 394. Психолого-педагогические аспекты формирования личности правоведа
- 395. Психология правоохранительной деятельности
- 396. Психология деятельности адвоката
- 397. Личность юриста
- 398. Психология прокурора
- 399. Психология судьи
- 400. Психология отношений адвоката-защитника с прокурором и судом
- 401. Психология присяжных заседателей
- 402. Особенности сферы социального познания присяжных
- 403. Психологические особенности личности следователя
- 404. Психологические аспекты достоверности в познавательной деятельности следователя
- 405. Познавательная деятельность следователя
- 406. Психологический отбор профессиональных качеств следователя
- 407. Психологические аспекты подготовки следователя к допросу
- 408. Общее представление о психодиагностическом исследовании кандидатов в правоохранительных органах
- 409. Психологический портрет работника органов правопорядка. Основные структурные компоненты его личности
- 410. Шкала прогрессивных матриц Дж. Равенна (психодиагностика)
- 411. Профессиональная деформация работников органов правопорядка
- 412. Психологический анализ различных видов деятельности работников правоохранительных органов
- 413. Психология формирования высокого уровня дисциплинированности работников органов правопорядка
- 414. Психология дисциплинарной практики в органах правопорядка

**Предмет, система, содержание юридической психологии.  
Юридическая психология в системе научных отраслевых знаний  
(Теоретические основы юридической психологии)**

**296. Предмет и методы юридической психологии**

Психология – наука о психике – изучает, каким образом внешние воздействия, т.е. отражаемое, переходит во внутреннее психическое отражение и становится регулятором нашей деятельности, она изучает общие закономерности взаимодействия человека со средой.

Юридическая психология включает в себя различные области научных знаний, является прикладной наукой и в равной мере принадлежит как психологии, так и юриспруденции. Такая характеристика справедлива, поскольку отвечает роли юридической психологии, ведь она возникла для изучения закономерностей проявления психики человека в ситуациях, регулируемых правом.

К методам юридической психологии относятся следующие методы ее исследования:

- метод структурного анализа – направлен на выявление структурно-функциональных зависимостей в явлении, которое надлежит исследовать. При помощи данного метода изучается личность преступника;
- метод структурно-генетического анализа – направлен на исследование возникновения и развития изучаемого объекта;
- метод естественного эксперимента – направлен на изучение испытуемым лицом обстановки эксперимента, который воспринимается им как подлинное событие;
- метод беседы – это метод доверительного общения с исследуемым лицом при помощи косвенных вопросов;
- метод изучения гражданских и уголовных дел, а также следственных и судебных ошибок осуществляется с целью полного исследования личности различных субъектов правоотношений;
- биографический метод – с его помощью их биографии исследуемого лица и ему принадлежащих документов исследуется личность;
- метод обобщения независимых характеристик позволяет прийти к обоснованным выводам на основе исследования служебных и других характеристик личности;
- метод изучения отдельного случая состоит в углубленном исследовании социально-психологического явления на одном конкретном объекте.

Юридическая психология не станет полноценным связующим звеном между психологией и правом и будет продолжаться считаться вспомогательной и второстепенной для права науки, если не будет развивать теоретические проблемы в конкретно-научном, междисциплинарном аспектах, актуальные как в правоприменительной, так и в законотворческой деятельности.

Одной из важнейших современных проблем юридической психологии является разработка ее категориального аппарата и его соотношение с системой правовых понятий, а также контроль участия и использования психологии в законотворчестве.

**297. Предмет и задачи психологии юридического труда**

Психология труда – область психологии, изучающая закономерности формирования и проявления (процессы и состояния, особенности личности) в процессе его труда.

Труд юристов отличается от труда большинства людей других профессий тем, что регулируется правом, и это накладывает отпечаток на личность каждого юриста.



Под предметом психологии юридического труда можно понимать психологические закономерности правоприменительной деятельности и ее психологические основы: профессиограммы юридических профессий; индивидуальный стиль и мастерство; воспитание профессиональных навыков и умений; подбор и расстановку кадров; стиль и руководство правоприменительной деятельностью; профессиональную ориентацию, профессиональный отбор, профессиональное воспитание и формирование личности работников правоохранительных органов; организацию рабочего места, рабочего времени и др.

Юридические профессии характеризуются специфическим разнообразием решаемых задач:

- задача планирования своей деятельности. При планировании своей деятельности каждому юристу необходимо мысленно сопоставлять свои будущие действия с нормами законодательства, которые регламентируют его действия;

- задача профессионально организовать свою деятельность, которая, как правило, имеет два аспекта:

а) организация собственной работы в течение рабочего дня, недели, организация работы по делу в условиях ненормированного рабочего дня;

б) организация совместной работы с другими лицами;

- задача развивать профессиональное чувство повышенной ответственности за последствия своих действий. Такая задача связана с тем, что труд многих юристов (прокурора, следователя, судьи, оперативного работника и др.) связан с осуществлением особых властных полномочий, с правом и обязанностью применить власть от имени закона;

- задача снимать высокую эмоциональную напряженность в процессе своего труда. Это связано с отрицательными эмоциями, с необходимостью их подавлять;

- задача в определенных случаях преодолевать сопротивление отдельных лиц или микрогрупп. Например, прокурор, следователь, оперативный работник, судья в поисках истины по делу нередко наталкиваются на пассивное или активное сопротивление со стороны заинтересованных в определенном исходе дела лиц.

Программа решения этих задач может быть выражена в самой общей форме. Каждое новое дело для следователя, прокурора, судьи, адвоката представляет собой новую задачу. Чем меньше шаблонов используется в подходе к делу, тем выше вероятность того, что поиски истины увенчаются успехом. По существу, для всех юридических профессий характерен творческий аспект труда, который вытекает из решения перечисленных задач.

## **298. Цели и основные задачи юридической психологии как науки**

Цель юридической психологии общая с юриспруденцией – построение правового государства и общества, а специфика – способствование достижению ее на основе раскрытия зависимостей и влияний юридико-психологической реальности, а также разработки путей их оптимизации.

Основные задачи науки:

- вооружение всех работников и граждан, включенных в создание и совершенствование правовой системы. Достоверными юридико-психологическими знаниями, позволяющими лучше принимать юридико-психологические зависимости, а также пути влияния на них;

- способствование цивилизованному профессионально-психологическому развитию личности работников юридических органов и их профессионализма;

- разработка психологически обоснованных путей повышения эффективности решения профессиональных задач, стоящих перед законотворческими, правоисполнительными и правоприменительными органами и их специалистами, а также деятельности по укреплению правопорядка другими органами, организациями и лицами.

По своим целям и задачам юридическая психология, как видим, является прикладной, практически ориентированной отраслью научного знания. Это и естественно, поскольку само возникновение ее и развитие шло и идет на основе запросов практики и в стремлении обеспечить достижение более высоких результатов в различных видах юридической деятельности.

## **299. Междисциплинарные связи юридической психологии**

Самая тесная связь юридической психологии установилась с криминалистикой, особенно с ее разделами, посвященными следственной практике и методике расследования преступлений.

Однако в этом интеграционном процессе необходим более высокий качественный уровень, который привел бы к созданию системы психологического обеспечения внедрения и реализации рекомендации криминалистики (и не только следственной тактики, но и всех ее трех частей) в деятельность правоохранительных органов. Для этого необходима более широкая и квалифицированная методическая (по сравнению с настоящим положением) помощь специалистов (экспертов)-психологов в процессе расследования (рассмотрения) уголовных дел.

Весьма тесная связь существует между юридической психологией и криминологией. Важнейшие разделы криминологической науки просто не могли бы развиваться без опоры на ее разделы, касающиеся психологии личности.

Особое внимание криминологов привлекают именно особенности личности преступника, которые связаны с его преступным деянием, объясняют причины его совершения (направленности, ценностные ориентации, основные потребности, интересы, отношение к нормам морали, уровень правосознания, психические и психофизиологические особенности).

Традиционные связи поддерживаются между юридической психологией и судебной психиатрией, особенно в пограничных областях человеческой психики, находящейся между психической нормой и психической патологией, о чем свидетельствует развитие такого междисциплинарного вида совместных исследований, которое определилось в качестве комплексной психолого-психиатрической экспертизы.

Тесные связи юридическая психология поддерживает также и с социальной психологией. Такие ее разделы, как социально-психологические проблемы личности, являются базовыми в изучении психологических аспектов деятельности следователя, состава суда и т.п.

### **300. Отрасли юридической психологии**

В настоящее время произошло разветвление юридической психологии на криминальную, оперативно-разыскную, следственную, судебно-экспертную, судебную и исправительную. Такая дифференциация показывает острую необходимость в компетентных исследованиях в различных направлениях, имеющих не только общую основу, но и специфику.

Пенитенциарный психолог, например, скорее всего не окажется компетентным в судебно-психологической экспертизе, и, в свою очередь, оба эти специалиста – в выставлении профессиограмм различных видов юридической деятельности.

Для каждого вида профессиональной деятельности в области юриспруденции, несмотря на их общность, актуальными оказываются разные психологические проблемы, требующие психологической разработки и решения либо с помощью специалистов-психологов, либо самими юристами на основе применения юридической психологии.

Современные социально-юридические проблемы вызывают огромный общественный резонанс и не решаются лишь силой и властью закона.

К таким проблемам можно отнести несовершенство закона, снижение уровня правового сознания граждан, рост преступности, низкую раскрываемость преступлений, неэффективность исправительных воздействий на осужденных, уровень психологической устойчивости у участников боевых действий и чрезвычайны происшествий, а также стрессогенность труда во многих юридических профессиях.

Современную юридическую психологию, которая в период своего становления называлась судебной, можно представить такой характеристикой ее отраслей.

Криминальная психология, изучающая психологические механизмы преступления, занимается исследованием образования преступного умысла, личности преступника, структуры преступной группы, психологических особенностей потерпевших.

Следственная психология занимается психологией реконструкции события преступления, психологией отдельных следственных действий: допроса, осмотра места происшествия, обыска, опознания и др.

Судебная психология изучает психологические особенности судебного процесса, психологию его участников, психологию допроса в суде.

Судебно-психологическая экспертиза позволяет в судопроизводстве разрешать вопросы с привлечением специалиста, обладающего специальными психологическими познаниями.

Психология социальной реабилитации (ранее именовавшаяся исправительно-трудовой психологией) изучает психологические аспекты перевоспитания осужденных, психологию воспитательного процесса и его участников, структуру групп осужденных и др.

Психология правового воспитания занимается изучением формирования правосознания, понимания норм права, отношения к этим нормам.

### **301. Принципы в юридической психологии общенаучные и психологические**

К принципам юридической психологии относятся:

- принцип объективности, обязывающий строить систему научного познания строго в соответствии субъективной реальностью, отражать в ней только то, что действительно существует. Необходимо принимать все меры для исключения влияния на научные знания пристрастий, личных взглядов, предубеждений, корпоративной солидарности, амбициозности и низкой подготовленности того (тех), кто проводит исследования и претендует на признание его изысканий в качестве определенного вклада в создание научной картины юридико-психологической реальности;

- принцип детерминизма (причинности, каузальности), отражающей объективно существующие в мире причинно-следственные связи и предписывающий обнаруживать причины юридико-психологических явлений, а также рассматривать последние как причину тех или иных следствий в правовой сфере. Установление причин – важнейшее условие разработки конструктивных предложений по совершенствованию практики, в противном случае они будут «бить» по следствиям и ничего не улучшать;

- принцип взаимосвязи и взаимодействия вытекает из факта существования изучаемых явлений в окружении других, с которыми они связаны и взаимно влияют друг на друга. Если изучаемое психологическое явление попадает в систему связей с другими психологическими или непсихологическими явлениями, то оно определенным образом будет изменяться под их влиянием и в то же время, изменившись, окажет какое-то обратное влияние. В юридико-психологической реальности трудно, даже невозможно найти что-то, что можно понять изолированно, вне взаимосвязей с другими явлениями, условиями или событиями. Так, возникнув, скажем, под влиянием какой-то нормы права, юридико-психологическое явление (следствие) не пассивно следует ему, а

меняет регулирующую силу нормы, увеличивая или ослабляя ее. Это необходимо учитывать при изучении психологических явлений и их возможностей изменять правовые;

- принцип системности развивает предыдущий и противостоит функционализму – упрощенному схематическому представлению, что психическая деятельность протекает как простая сумма отдельных, локальных психических актов (например, познавательных или эмоциональных). Между тем, и самая психика системна, и ее проявления системы. Так, ошибочно полагать, что наличие у человека какого-то качества (неуравновешенность, вспыльчивость, агрессивность и др.) является причиной преступления. Преступление совершают не какие-то отдельные качества, а личности. Преступление – всегда личностный акт, в котором обнаруживается весь внутренний мир человека, санкционирующий проявление каких-то «криминогенных начал» и регулирующий их проявление;

- принцип развития выражает органически присущие миру и психике динамизм и изменчивость, обнаруживающиеся в истории всего человечества, в жизни каждого человека и в каждом психологическом акте. Результаты психологического развития каждого человека далеко не однозначны, индивидуализированы и в решающей степени обусловлены обстоятельствами истории его жизни и его собственной активности. Этот относится практически ко всем психическим процессам, состояниям и свойствам человека. Поэтому к каждому человеку нельзя подходить с однажды сложившимися мерками;

- принцип взаимосвязи психики и деятельности констатирует неразрывность этих двух важнейших феноменов. Деятельность – продукт психики человека. Психическая деятельность – внутренний план, детерминанта внешней активности. Через деятельность, при оперировании с объектами мира, действуя, человек не только обнаруживает свою внутреннюю сущность, но и раскрывает ее свойства, недоступные нередко пассивному созерцанию. Например, свойства горючести, хрупкости объектов обнаруживаются только тогда, когда их поджигают и разбивают.

Важно, что в деятельности психология человека не только проявляется, но и изменяется. Сознание, особенности психики человека, проявляясь и реализуясь в деятельности, испытывают обратное влияние со стороны ее характеристик и слагаемых: объектов, условий, целей, мотивов, способов и др.

Основными методологически ми принципами являются:

- генетический подход к психическим явлениям, исследование их в развитии;
- изучение психики человека во взаимосвязи биологических и социальных факторов;
- признание неразрывной взаимосвязи психики и деятельности.

### **302. Основные задачи юридической психологии**

Среди задач, решаемых юридической психологией, наиболее значимыми являются:

- разработка психологических основ законодательной базы;
- исследование психологических аспектов противоправного поведения как индивидуального, так фи группового, изучение социально-психологических факторов, способствующих этому;
- разработка воспитательно-профилактических и реабилитационных мер;
- изучение психологических аспектов раскрытия преступлений, разоблачения тех, кто к ним причастен;
- развитие судебно-психологической экспертизы;
- психологическое обеспечение правоохранительной деятельности: разработка профессиограмм различных юридических специальностей, оказание психокоррекционной помощи служащим в условиях нервно-психических перегрузок, проведение профотбора на ряд специальностей.

Юридическая психология опирается в своих исследованиях на общую психологию, которая изучает основные закономерности проявления психики, разрабатывает методы и систему общих понятий, являясь базовой отраслью, имеющей фундаментальное значение.

В своих разработках юридическая психология использует также знания, полученные в возрастной, педагогической, экономической, социальной, дифференциальной и других отраслях психологии.

Так, например, чтобы раскрыть психологию групповых правонарушений несовершеннолетних, необходимо знать их возрастные особенности, психологию деятельности и самоуправления, психологию межличностных отношений, группового поведения и другие вопросы общей, возрастной и социальной психологии.

Человек, находящийся в экономической пространстве, ориентирующийся на общественные нормы и заботящийся о полезности для него происходящего, несомненно, включен и в правовой контекст. Таким образом, многие проблемы криминального проявления человека в области экономики могут быть решены только на пересечении экономики, психологии и права.

В этой связи необходимо отметить, что экономическая и юридическая психологии могут иметь общий объект исследования – экономические преступления.

Дифференциальная психология, изучающая индивидуальные психологические различия, их причины и последствия, позволяет проявляться индивидуальному подходу в решении многих вопросов в области юридической психологии. Изучение таких различий важно как в отношении отдельного человека, так и групп людей, объединенных каким-либо признаком. Например, изучение личности обвиняемого или преступника.

Юридическая психология опирается на психологию труда, разрабатывая психологические основы различных юридических профессий, атак же на инженерную психологию при разрешении проблем взаимоотношения человека и техники, например, при расследовании преступлений на транспорте или при управлении сложными техническими средствами.

### 303. Оформление юридической психологии как науки

Конец XIX и начало XX века связаны с интенсивным развитием психологии, психиатрии и некоторых юридических дисциплин в первую очередь – уголовного права). Ряд ученых, представлявших эти науки в тот период, занимали прогрессивные позиции (И.М.Сеченов, В.М.Бехтерев, С.С.Корсаков, В.П.Сербский, А.Ф.Кони и др.).

Развитие психологии, психиатрии и права привело к необходимости оформления юридической психологии как самостоятельной научной дисциплины. П.И.Ковалевский в 1899 году поставил вопрос о разделении психопатологии и правовой психологии, а также введении этих наук в курс юридического образования.

Примерно в этот же период развернулась борьба между антропологической и социологической школами уголовного права. Родоначальником антропологической школы был Ч.Ломброзо, создавший теорию «врожденного преступника», который в силу своих атаквистических черт не может быть исправлен.

Представители социологической школы использовали идеи утопического социализма и решающее значение в объяснении причин преступности придавали социальным факторам. Для этого времени некоторые идеи социологической школы несли в себе прогрессивные элементы.

В начале XX века в юридической психологии появляются экспериментальные методы исследования.

Значительное количество работ этого периода посвящено психологии свидетельских показаний. Это работы И.Н.Холчева «Мечтательная ложь» (1903 г.), Е.М. Кулишера «Психология свидетельских показаний и судебное следствие» (1904 г.) и др. На эту же тему были сделаны доклады М.М.Хомяковым «К вопросу о психологии свидетеля» (1903 г.), А.В. Завадским и А.И. Елистратовым «О Влиянии вопросов без внушения на достоверность свидетельских показаний» (1904 г.), О.Б.Гольдовским «Психология свидетельских показаний» (1904)

Появляются работы Л.Е.Владимирова, Г.С.Фельдштейна, М.Н.Гернета и других, в которых исследуются психология личности преступника.

Наиболее обстоятельная работа по судебной психологии принадлежала Гансу Гроссу. В его «Криминальной психологии», вышедшей в 1898 г., использованы результаты общепатологических экспериментальных исследований ряда психологов того времени.

В изучении психологии расследования преступлений серьезным шагом вперед было непосредственное применение экспериментального метода психологии. Один из создателей этого метода французский психолог Альфред Бинэ впервые экспериментальным путем изучал вопрос о влиянии внушения на детские показания. В 1900 г. он опубликовал книгу под названием «Внушаемость», в которой вопросам влияния внушения на детские показания посвящена специальная глава. В ней А.Бинэ делает небезынтересные выводы: 1) ответы на вопросы всегда содержат ошибки; 2) в целях правильной оценки показаний в протоколах судебных заседаний следует подробно излагать как вопросы, так и ответы на них.

В 1902 г. эксперименты по определению достоверности свидетельских показаний производил немецкий психолог Вильям Штерн. Его задачей было не изыскание научно обоснованных приемов получения показаний свидетелей, как у А.Бинэ, а установление степени достоверности показаний. Опираясь на свои данные, В.Штерн утверждал, что свидетельские показания принципиально недостоверны, прочны, поскольку «забывание есть правило, а воспоминание – исключение».

Итоги своего исследования В. Штерн доложил на заседании Берлинского психологического общества, они вызвали большой интерес в юридических кругах многих стран Европы. Впоследствии В.Штерн создал персоналистическую концепцию памяти, носившую ярко выраженный идеалистический характер. Согласно этой концепции память человека не является отражением объективной реальности, а выступает лишь как ее искажение в угоду узко эгоистическим интересам личности, ее индивидуалистическим намерениям, ее гордости, тщеславию, честолюбию и пр.

Доклад В.Штерна вызвал бурную реакцию и у русских юристов. Рьяными сторонниками В.Штерна в России стали профессор Петербургского университета О.Б.Гольдовский, профессора Казанского университета А.В.Завадский и А.И.Елистратов. Они самостоятельно провели серию опытов, подобных опытам В.Штерна, и сделали аналогичные выводы. Сам О.Гольдовский говорил: «Психологические основания ошибок очень различны, и вывод их сопоставления картины, воспроизведенной свидетелем, с действительностью получается очень печальный. Свидетель не дает точной копии, но лишь суррогат ее».

Взгляды А.В. Завадского и А.И.Елистратова наиболее точно сформулированы в следующем высказывании: «В.Штерн произвел ряд опытов над достоверностью свидетельских показаний. Опыты дали ему право составить такое положение: безошибочные показания будут исключением, правилом же должны считаться показания с ошибками. Положение это может считаться вполне установленным».

Вопросами судебной психологии в Германии занимались также О.Липманн, А.Краммер, В.Ф.Лист, С.Яфф и др. А 1903 г.В.Штерн при сотрудничестве Листа и Гросса стал выпускать журнал «Доклады по психологии показаний».

Исследования по криминалистической психологии проводились и в других странах: во Франции – Клапаредом, в США – Мейерсом, а также Микином Кеттелом, который в 1895 г. провел эксперимент с памятью студентов, а затем предложил составить указатель степеней точности свидетельских показаний.

Над вопросами психологии свидетельских показаний в России работали также М.М.Хомяков, М.П.Бухвалова, А.Н.Бернштейн, Е.М.Кулишер и др. В 1905 г. вышел сборник «Проблемы психологии. Ложь и свидетельские показания». Многие статьи сборника пронизывала идея о недостоверности свидетельских показаний.

Характерным является отзыв об экспериментах В.Штерна тогдашнего обер-прокурора уголовно-кассационного Сената России (впоследствии министра юстиции) И.Г.Щегловитова. Он писал: «Новейшие наблюдения показывают, что свидетельские показания содержат множество произвольных искажений истины, и поэтому необходимо избегать установления внешней обстановки преступления исключительно при помощи свидетелей».

Однако необходимо отметить, что далеко не все ученые юристы и психологи того периода разделяли негативное отношение к свидетельским показаниям. Среди них прежде всего следует назвать крупнейшего русского юриста А.Ф.Кони. В прениях по докладу О.Гольдовского «психологии свидетельских показаний» на заседании уголовного отделения юридического общества Петербургского университета А.Ф.Кони резко выступил против выводов В.Штерна и О.Гольдовского. Он говорил: «Нельзя скрывать, что исследования Штерна крайне односторонни, нельзя также скрывать и того, что в сущности это столько же поход против свидетелей, сколько и судей и особенно присяжных заседателей».

Позднее, на заседании того же общества, А.Ф.Кони выступил с самостоятельным докладом по тому же вопросу, который по существу был ответом на неосновательные утверждения о ненадежности свидетельских показаний.

Ученые Казанского университета М.А. Лазарев и В.И.Валицкий констатировали, что положения Штерна не будут иметь значения для практики, что важнейшее зло при свидетельских показаниях не произвольные ошибки, а сознательная ложь свидетелей, явление распространенное более, чем принято считать: почти 3/4 свидетелей отступают от правды.

Известный советский психолог Б.М.Теплов правильно отмечал, что даже при полной субъективной добросовестности авторов результаты психологических экспериментов по содержанию будут определяться теорией, которой они руководствуются. В своих психологических изысканиях В.Штерн и другие проявляли непонимание особенностей психического отражения объективной действительности.

Так, сущность произвольной памяти они рассматривали как случайный результат пассивного запечатления мозгом действующих на него факторов. «Наш обзор различных теорий памяти в зарубежной психологии показал, что основным и общим для них пророком является то, что память не изучалась как продукт деятельности, и прежде всего практической деятельности субъекта, а также и как особая, самостоятельная идеальная деятельность. Это являлось одной из основных причин, порождавших как механистические, так и идеалистические представления о памяти».

Развитие наук, в том числе наук о социальных явлениях, порождает стремление разобраться в причинах преступности, дать научное обоснование деятельности социальных институтов, занимающихся ее предупреждением. Таким образом, уже в XIX веке начинает складываться новый подход к решению данной проблемы, сутью которого является стремление скрыть причины преступного поведения и на их основе ставить программу практической деятельности по борьбе с преступлениями и преступностью.

#### **304. Ранняя история юридической психологии – 18 – 19 веков**

Как большинство новых наук, возникших на стыке различных отраслей знания, юридическая психология на первых этапах своего развития не была самостоятельной.

Так, еще современник Петра Великого И.Т.Посошков (1652 – 1726) давал психологические рекомендации относительно допроса обвиняемых и свидетелей, классификации преступников. В «Книге о скудности и богатстве» он объяснял, как детализировать показания лжесвидетелей, чтобы получить материал для их изобличения, рекомендовал классифицировать преступников во избежание вредного влияния худших на менее испорченных. Одними из первых работ о защите нарушенных прав человека, которые можно с полным основанием внести в раннюю библиографию юридической психологии, написаны в конце 18 века немецким естествоиспытателем К.Эккартсгаузеном («О необходимости психологического познание при обсуждении преступлений», «Судейские истории», «Кодекс или законоположение человеческого разума»). В 1792 году вышла книга другого немецкого ученого, философа И.Х.Шауманна «Мысли о криминальной психологии», в которой была предпринята попытка психологического анализа отдельных уголовно-правовых понятий.

В начале 19 века появляются работы: И.Гофбауера «Психология в ее основных применениях к судебной жизни» (1808) и И.Фридреха «Систематическое руководство по судебной психологии» (1835), в которых наряду с психологическим освещением личности преступника, вопросов вины и некоторых других содержались отдельные положения, относящиеся к психологии уголовного судопроизводства.

Психологические вопросы оценки свидетельских показаний интересовали французского ученого-математика Пьера Симона Лапласа. В «Опытах философии теории вероятностей», изданных во Франции в 1814 г., Лаплас делает попытку дать материалистическую интерпретацию вопроса надежности судебных решений. Лаплас понимал, насколько трудно оценить правдивость или ложность показаний свидетелей из-за большого числа сопровождающих обстоятельств, но считая, что суд в своих суждениях опирается не на математическую достоверность, а лишь на вероятность.

Одним из первых авторов, который рассмотрел ряд судебно-психологических аспектов в контексте идеи гуманизма в России, был М.М.Щебатов (1733 – 1790). В своих трудах он требовал, чтобы законы разрабатывались с учетом индивидуальных особенностей личности человека. Он положительно оценивал фактор труда в перевоспитании преступника. Над подобными вопросами в начале 19 века работали В.К.Елпатьевский, П.Д.Людий, Л.С.Гордиенко, Х.Штельцер и др.

### 305. Оформление юридической психологии как науки

В середине 19 века Ч.Ломброзо одним из первых попытался научно объяснить природу преступного поведения с позиции антропологии. Теория Ч.Ломброзо находит последователей и в наше время. Очевидно, что если до конца следовать логике антропологической теории Ч.Ломброзо, то борьба с преступностью должна осуществляться путем физического уничтожения либо пожизненной изоляции «врожденных» преступников.

В конце 19 и начале 20 веков развитие психологии, психиатрии и права привело к необходимости оформления юридической психологии как самостоятельной научной дисциплины. П.И.Ковалевский в 1899 году поставил вопрос о разделении психопатологии и правовой психологии, а также введении этих наук в курс юридического образования.

В начале 20 века в юридической психологии начинает использоваться экспериментальный метод исследования. Одни из создателей этого метода, французский психолог Альфред Бинэ, первым стал экспериментально изучать вопрос о влиянии внушения на детские показания. В 1900 году он опубликовал книгу под названием «Внушаемость».

В 1902 г. оду эксперименты по определению степени достоверности свидетельских показаний производил немецкий психолог Вильям Штерн. Опираясь на свои данные, В.Штерн утверждал, что свидетельские показания принципиально недостоверны, порочны, поскольку «забывание есть правило, а воспоминание – исключение».

Впоследствии В.Штерн создал персоналистическую концепцию памяти, которая имела ярко выраженный идеалистический характер. Согласно этой концепции, память человека не является отражением объективной реальности, а выступает лишь как ее искажение в угоду эгоистическим интересам личности, ее индивидуалистическим намерениям, гордости, тщеславию, честолюбию и др.

Горячими сторонами В.Штерна в России стали русские ученые. Значительное количество их работ по психологии этого периода посвящено именно свидетельским показаниям. Это работы И.Н.Холчева «Мечтательная ложь», Г.Португалова «О свидетельских показаниях» (1903), А.В. Завадским и А.И.Елистратовым «О влиянии вопросов без внушения на достоверность свидетельских показаний» (1904), О.Б.Болдыревским «Психология свидетельских показаний» (1904). В 1905 году вышел сборник «Проблемы психологии.

Ложь и свидетельские показания». Многие статьи сборника пронизывала идея о недостоверности свидетельских показаний. Однако необходимо отметить, что далеко не все юристы и психологи того периода разделяли негативное отношение к свидетельским показаниям.

### 306. История юридической науки в 20 веке

В 1925 году в нашей стране впервые в мире был организован Государственный институт по изучению преступности и преступника. Значительный вклад в развитие юридической психологии того времени внесли В.М.Бехтерев и А.Ф.Кони.

Интересные исследования провел психолог А.Р.Лурия в лаборатории экспериментальной психологии, созданной в 1927 году при Московской губернской прокуратуре. Он изучал возможности применения методов экспериментальной психологии для расследования преступлений и сформулировал принципы работы прибора, который впоследствии получил наименование «разоблачителя лжи» (лай-детектор).

Сущность судебно-психологических изысканий того периода психолог А.Петровский охарактеризовал следующим образом: «В 1920-е годы судебная психология – это авторитетная и обширная область науки, имеющая предметом изучения психологические предпосылки преступления, быт и психологию различных групп преступников, психологию свидетельских показаний и судебно-психологическую экспертизу, психологию заключенного и т.п.».

В те годы были переведены на русский язык и изданы труды западных ученых: Э.Штерна, М.Геринга, Г.Гросса, О.Липпмана, Г.Мюнстерберга, А.Гельвига.

Первым значительным исследованием в области судебно-психологической экспертизы была книга А.Е.Брусиловского «Судебно-психологическая экспертиза: ее предмет и методика». В ней содержатся примеры использования судебно-психологической экспертизы в уголовном судопроизводстве.

В 1934 году была опубликована работа М.С.Строговича и А.Е.Брусиловского «Свидетельские показания в качестве судебных доказательств». Разрабатывал вопросы юридической психологии С.В.Познышев. Его книга «Криминальная психология. Преступные типы» стала итогом осуществленных исследований личности преступника, причин преступлений, совершенных отдельными лицами.

В начале 1930-х гг. исследования по судебной психологии были остановлены.

В 1964 году было принято специальное постановление ЦК КПСС « о дальнейшем развитии юридической науки и улучшении юридического образования в стране», в соответствии с которым уже в следующем учебном году в программу подготовки юристов в высших учебных заведениях по всей стране был введен курс «Психология (общая и судебная)».

В мае 1971 г. в Москве состоялась 1-я Всесоюзная конференция по судебной психологии.

В июне 1989 г. в Ленинграде был организован Всесоюзный семинар-совещание преподавателей юридической психологии. Его участники рассмотрели и утвердили предложенную в докладе профессора В.Л.Васильева программу вузовского курса предмета «Юридическая психология».

Существенный вклад в развитие юридической психологии в наше время внесли В.В.Романов, М.И.Еникеев, В.Л.Васильев.

### 307. Личностный подход в психологии

Изучая личность в любом ее аспекте, нельзя произвольно отсекаать изучаемое явление (процесс, свойство, качество) от личности в целом.

Любое качество человека (например, организованность, дисциплинированность) не может существовать вне контакта с его личностью, вне системы мотивов его поведения, его отношений к действительности, его переживаний, убеждений и т.д.

Необходимость оценки различных психических процессов, свойств или состояний именно с позиций права порождает целый ряд вопросов. Не свойственных никакой другой отрасли психологии, кроте юридической, и, следовательно, составляющих ее специфическое содержание (например, вопрос о «способности полностью осознавать значение своих действий», вопрос о том, могли те или иные особенности характера и личности способствовать совершению противоправных действий и др.).

Личностный подход позволяет разобраться во множестве свойств и особенностей человека, не только «разложив и по полочкам», но и вскрыв связи и взаимоотношения между ними. В психологической науке прочно утвердилось положение о том, что любая реакция человека, весь строй его внутренней жизни зависят от тех особенностей личности, которые сформировались у него в процессе его социального опыта, - от его потребностей и мотивов, интересов и установок, т.е. системы отношений к действительности. Для того чтобы понять действительную психологическую природу того или иного свойства, в том числе и профессионально значимого, т.е. определить, какую функцию оно выполнит в процессе деятельности. Необходимо рассматривать это свойство в личностном аспекте – с точки зрения мотивов и целей этой деятельности. Для реализации личностного подхода необходимо исследование психических явлений в структуре личности.

Первая категория психических явлений – психические процессы (ощущение, восприятие, память, мышление и т.д.), которые определяются относительной кратковременностью их протекания. Ни один психический процесс не может, оставаясь самим собой, протекать более или менее долго. Зависимость психических процессов от личности выражается в том, что они, не имея самостоятельной линии, зависят от общего развития личности.

Вторая категория – психические состояния: бодрость, усталость, активность, пассивность, раздражительность, настроение и т.д. Они длительнее, чем психические процессы.

Третья категория психических явлений – психические свойства личности. Они наиболее стойки, хотя, конечно, способны изменяться. Изменяются они в результате биологического развития человека в течение всей жизни, иногда в результате заболевания. Но больше всего – под влиянием социальных условий и, прежде всего воспитания и самовоспитания.

### 308. Правосознание, его уровни

Правосознание – сфера общественного группового и индивидуального сознания, связанная с отражением правозначимых явлений, включающая в себя правовые ориентации, отношения к правозначимым явлениям, охраняемым правом социальным, отношение к праву, законности и правосудию, представления людей о правомерном и неправомерном правопорядке в данном детстве.

Социально-психологическая сторона правосознания проявляется в причинах правозначимого поведения, правозначимых социальных стереотипах и эмоциональных оценках, правовой культуре общества.

Правосознание представляет собой область сознания, которая связана с отражением правозначимых явлений, взаимосвязь взглядов и идей, выражающих отношение общества, его индивидуумов непосредственно к праву и законности, их представление о таких понятиях, как правопорядок, правомерное и неправомерное.

Правосознание подразделяется следующим образом:

- общественное - область общественного сознания, которая отражает правозначимых явления общественного бытия;

- групповое – зависит от интересов тех или иных групп, которые зачастую противоречат общественным интересам; это означает, что групповое правосознание может быть и асоциальным;

- индивидуальное – определяется правосознанием личности, условиями ее бытового формирования, поэтому может быть представлено на различных уровнях;

- элементарное – выражается в согласовании конкретной правозначимой деятельности личности с понятием о нормах правомерного поведения;

- высшее - характеризуется определенными взглядами на правовую систему, осознанием социальной значимости права.

На основе общих представлений о должном поведении создаются модели поведения в обществе, которые регулируются правовыми нормами. Такое поведение называется правоприменительным и подразделяется на группы:

- правоисполнительное, при котором потребности личности совпадают с правовыми требованиями;

- проволослушное, когда цели и средства их достижения совпадают с общественными требованиями;

- законопослушное, при котором потребности, интересы и желания личности не совпадают с общественными требованиями, но личность, боясь наказания, вынуждена подчиняться требованиям закона.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что правосознание конкретной личности в обществе определяется правовой культурой каждой личности, ее правовой просвещенностью.

### 309. Понятие и сущность правовой психологии

Правовая психология – психология отражения правозначимых явлений в сознании общества, отдельных социальных групп и индивидов, интернализация (присвоение) личностью правозначимых ценностей.

Правовой психологией называется также раздел юридической психологии, который изучает психологические аспекты правопонимания, правотворчества, формирования индивидуального, группового и общественного правового сознания, правовой социализации личности и ее правоисполнительного проведения.

Право, правовая культура – историческое достижение цивилизации в области соционормативной регуляции жизнедеятельности общества. Аксиоматические постулаты права формировались в глубокой древности. А развитием общечеловеческой культуры социальные ценности все более интегрировались в праве. В цивилизованном обществе само право стало базовой социальной ценностью. Развитое право демократично. Оно ограничивает власть государства в пользу граждан.

Но и гражданин в правовом государстве становится способным к высокой гражданской саморегуляции своего поведения – оно становится правоприменительным. Такое поведение требует развитого правосознания, правового воспитания. Установка общественного и индивидуального сознания на правовые ценности – основа провореализации.

Право в цивилизованном обществе обеспечивает свободу личности от произвольных установлений, возможность самостоятельно проявлять свою социальную ответственность, не завися от диктата власти. От правопонимания – трактовки сущности права, отношения общества к праву – зависит состояние законности и правопорядка в данном обществе.

Право – это общеобязательный, общечеловеческий масштаб поведения. Нормативным выражением права является правовой закон. В правовом государстве верховенство принадлежит не закону вообще, а правовому закону, закону, несущему в себе социальное благо. Для определения этого качества закона необходимо соотнести его содержание с общемировой практикой законотворчества, учитывать мировые демократические стандарты. Каждая принимаемая законодателем норма должна подвергаться социальной экспертизе, оцениваться с позиции ее соответствия актуальным потребностям общества, социально-психологическим механизмам взаимодействия людей, возможностям массового поведения. Закон должен адекватно отражать то явление общественной жизни, которое он призван урегулировать.

### 310. Правовые средства и психология

Все составляющие действия права, такие, как социально-юридические средства, социальные субъекты, социально-правовые условия, включают в себя представительные психологические элементы, связи и зависимости, влияющие на силу права, его потенциал, пределы действия, активность, восприятие, ответственность на бытие.

Сила права любого правового установления связана с его принудительными и карательными свойствами и даже менее императивными – указательными и дозволительными (при положительном регулировании), но не сводится к ним. Нормы права – ядро системы правовых средств. Главным источником силы, «юридической энергии» выступают механизмы права и его норм, к которым теоретики права относят собственно правовой, социальный механизмы и психологический механизм. Такой механизм, несомненно, существует, но мало его признать, отметить влияние на сознание, мотивы и волю людей (как это чаще всего делается). Теоретически, а еще важнее практически понять, почему этот механизм не всегда срабатывает, как, при каких психологических условиях он оказывает нужное регулирующее влияние. Есть две группы таких условий: связанные со свойствами самих правовых норм и установлений, и – людей, которым они адресованы.

Каковы регулятивные свойства правовых норм и установлений, такова и их сила ориентированности содержания на улучшение жизни людей, соответствия их социальным ожиданиям, учета их правовой культуры, реалистичности (выполнимости), продуманности непосредственных, отделенных и возможных побочных последствий, оформления писаной нормы: понятности языка, определенности (не допускающей двойственных толкований), полноты.

Вторая группа условий, определяющих силу права – люди, которым правовые нормы и установления адресованы, их особенности, влияющие на понимание их, на отношение к ним, одобрение – неодобрение, желание – нежелание следовать им, возможность их соблюдать. Сила правовой нормы, установления велика, если они успешно учитывают и положительно влияют на эти особенности, тесно связанные с психологией. Общеобязательность правовых норм связана с определенным уровнем правовой культуры граждан и в зависимости от соответствия этому уровню выступает условием бытия права, обеспечения правового статуса каждого, его прав, свобод и обязанностей.

Правомерное и правонарушающее поведение – всегда появление несоответствия общеобязательного характера правовых норм правовой культуре граждан, их правосознанию.

Качество права, правового установления, провореализации зависит (наряду с собственно правовыми характеристиками) от качественной определенности их психологического свойства, отражающего способность субъекта правотворчества и провореализации понять психологическую реальность и оптимально отразить в своих действиях взаимосвязи с ней в интересах действенного укрепления законности и правопорядка. Любой закон, подзаконный нормативно-правовой акт, норма, любое положение в документе будут исполняться и что-то изменять к лучшему, если они не только рассматриваются как чисто правовое орудие, но по своему содержанию и оформлению обеспечивают психологическое воздействие на людей, которым адресованы.



### **311. Психология поведения. Виды психологических действий человека**

В зависимости от наличия или отсутствия психологического механизма действия человека разделяют на: а) рефлекторные; б) импульсивные; в) инстинктивные; г) волевые.

Рефлекторные действия являются действиями-реакциями. Они не требуют цели и регуляции в соответствии с ней, а совершаются автоматически. Инстинктивные действия исходят из органических импульсов, в них отсутствует осознание лица и предвидение результата действия. Импульсивное действие – это, как правило, действие – вспышка, действие – разрядка, когда исходное побуждение (раздражение, недовольство и т.п.), созданное ситуацией, без взвешивания и оценки его в качестве мотива непосредственно переходит в действие. Импульсивные действия чаще всего наблюдаются в патологических случаях, когда лицо в силу душевной болезни не способно совершить волевые действия.

Волевое действие – это действие, отличающееся сознательным актом поведения человека. От рефлекторных, инстинктивных и импульсивных действий оно отличается по содержанию и структуре. Волевое действие является разумным: оно имеет свое смысловое содержание, которое определяется целью и мотивом. Совершению волевого действия предшествует внутренний процесс его мотивации и выработки цели.

При этом побуждение, прежде чем перейти в действие, осознается лицом как мотив действия, а исполнение волевого действия регулируется лицом в соответствии с его целью. Таким образом, психологических механизмов имеет место в волевых действиях и отсутствует в рефлекторных, инстинктивных и импульсивных действиях.

### **312. Понятие характера в психологии**

В широком смысле характер и личность практически отождествляются, т.е. эти термины употребляются как синонимы; характер включается в личности и рассматривается как ее подструктура, наоборот, личность понимается как специфическая часть характера; личность и характер рассматриваются как «пересекающиеся» образования.

Избежать смешения понятий характера и личности можно, если придерживаться более узкого и толкования.

Характер в узком смысле определяется как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования. При таком определении характера его свойства, так же как и свойства темперамента, могут быть отнесены к формально-динамическим особенностям поведения. Однако в первом случае эти свойства предельно формальны, во втором же – они несут признаки несколько большей содержательности, оформленности. Так, для двигательной сферы прилагательными, описывающими темперамент, будут «быстрый», «подвижный», «резкий», «вялый», а качествами характера – «собранный», «организованный», «аккуратный», «расслабленный». Для характеристики эмоциональной сферы в случае темперамента применяют такие слова, как «живой», «импульсивный», «вспыльчивый», «чувствительный», а в случае характера – «добродушный», «замкнутый», «недоверчивый». Таким образом, граница, разделяющая темперамент и характер, достаточно условна. Гораздо важнее глубже понять различие между характером и личностью (в узком смысле).

### **313. Понятие эмоций. Роль эмоций в жизни человека. Функции эмоций**

Эмоция – импульсивная реакция, отражающая отношение индивида к значению воспринимаемого им явления. Продолжительные и продолжающиеся споры вокруг вопроса о мотивирующей роли эмоций, о выполняемой ими функции побуждения обсуждаются в психологии уже давно. Надо отметить, что полное отстранение эмоций от функции побуждения в значительной мере обесмысливает и производимую ими функцию оценки.

Существует принципиальное различие между отрицанием эмоциональной природы побуждающих переживаний и отказом признать какое бы то ни было участие эмоций в развитии этих переживаний. Последнее означает признание в природе психического значительного и едва ли чем-либо объяснимого несовершенства.

О способности эмоций побуждать действия говорят другие, более специфические их функции. Так, в критических условиях, при неспособности субъекта найти адекватный выход из опасных, травмирующих, чаще всего неожиданно сложившихся ситуаций, развивается особый вид эмоциональных процессов – так называемые аффекты. Одно из функциональных проявлений аффекта заключается в том, что он навязывает субъекту стереотипные действия, представляющие собой определенный закрепившийся в эволюции способ «аварийного» разрешения ситуаций: бегство, оцепенение, агрессию и т.п.

Известно, что и другие ситуативные эмоции, такие, как возмущение, гордость, обида, ревность, тоже способны «навязать» человеку определенные поступки, причем даже тогда, когда они для него нежелательны. Это позволяет утверждать, что к эмоциональному разрешению ситуаций приводят не только аффекты и что данная функция свойственна более широкому классу эмоциональных явлений.

Однако одни и те же стереотипные действия не могут быть одинаково пригодными для всех ситуаций, поэтому аффективные реакции, сложившиеся в эволюции для разрешения наиболее часто встречающихся затруднений, оправдывают себя лишь в типичных биологических условиях.

Именно этим объясняется часто наблюдаемая бессмысленность или даже вредность действий, управляемых аффектом. Так, бессмысленными являются усилия птицы, бьющейся в помещении об оконное стекло, но в естественных условиях именно свет означал бы для нее свободу.

Подробно этому, и оператор, покидающий во время аварии ничем ему не угрожающий пульт управления, мог, очевидно, избрать более правильный путь действий, если охвативший его аффект не вынудил бы его поступить по сложившемуся на протяжении миллионов лет правилу: немедленно удалиться от того, что вызывает страх. Способность эмоций нарушать целенаправленную деятельность легла в основу теорий, подчеркивающих дезорганизующую функцию эмоций.

Однако данная характеристика эмоций может быть принята лишь с определенными оговорками. Как показывают приведенные примеры, эмоции, прежде всего, организуют некоторую деятельность, отвлекая на нее силы и внимание, что, естественно, может помешать нормальному протеканию проводимой в тот же момент другой деятельности.

Сама по себе эмоция дезорганизующей функции не несет, все зависит от условий, в которых она проявляется. Даже такая грубая биологическая реакция, как аффект, обычно дезорганизующая деятельность человека, при определенных условиях может оказаться полезной, например, когда от серьезной опасности ему приходится спасаться, полагаясь исключительно на физическую силу и выносливость. В литературе особо выделяются некоторые взаимодополняющие функции, выполняемые эмоциями по отношению к определенным психическим процессам, т.е. представляющие собой частные случаи общего регулирующего их влияния. Речь идет о влиянии эмоций на накопление и актуализацию индивидуального опыта.

Одна из таких функций, осуждаемая под разными названиями, функция закрепления – торможения, слепообразования, подкрепления, которая указывает на способность эмоций оставлять следы в опыте индивида, закрепляя в нем те воздействия и удавшиеся – неудавшиеся действия, их возбудившие. Особенно ярко слепообразующая функция проявляется в случаях экстремальных эмоциональных состояний.

Второй функцией эмоций являются оценка, т.е. способность оценивать и реагировать на какие-либо действия из внешней среды. Эта функция иррациональна, т.к. приличные индивидуумы по-разному реагируют на одно и то же событие.

#### **314. Понятие темперамента в психологии. Виды темперамента**

Индивидуально своеобразная, природно-обусловленная совокупность динамических проявлений психики называется темпераментом. Римский анатом и врач Гален, живший во II в. до н.э., дал впервые развернутую классификацию темпераментов. Она включала 13 типов. Позднее число типов было сведено до 4: сангвинический темперамент (кровь), флегматический (слизь), холеристический (желчь), меланхолический (черная желчь).

Сангвиник – человек с заметной психической активностью, быстро отзывающийся на окружающие события, стремящийся к частой смене впечатлений, сравнительно легко переживающий неудачи и неприятности, живой, подвижный, с выразительной мимикой и движениями.

Флегматик – человек невозбудимый, с устойчивыми стремлениями и настроением, с постоянством и глубиной чувств, с равномерностью действий и речи, со слабым внешним выражением душевных состояний.

Холерик – человек очень энергичный, способный отдаваться делу с особой страстностью, быстрый и порывистый, склонен к бурным эмоциям, вспышкам и резким сменам настроения, со стремительными движениями.

Меланхолик – человек впечатлительный, с глубокими переживаниями, легко ранимый, но внешне слабореагирующий на окружающее, со сдержанными движениями.

Различия темперамента – различие не по уровню возможностей психики, а по своеобразию ее проявлений, т.е. по тому, как человек реагирует на жизненную ситуацию или полученную информацию.

#### **315. Общение и его место в системе общественных и межличностных отношений**

Психология анализирует прежде всего те закономерности человеческого поведения и деятельности, которые обусловлены фактором общения и взаимодействия людей. Главная задача, которая стоит перед социальной психологией, – раскрыть конкретный механизм «вплетения» индивидуального в ткань социальной реальности, чтобы понять, каков результат воздействия социальных условий на деятельность личности. Сама личность, с одной стороны, уже «продукт» этих социальных связей, а с другой стороны – их создатель, активный творец. Наблюдается взаимодействие личности и общества в целом, поэтому исследование личности есть всегда другая сторона исследования личности.

Различают два основных вида отношений: общественные и межличностные.

Структура общественных отношений исследуется социологией. Они носят безличный характер. Такие отношения строятся не на основе симпатий или антипатий между людьми, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в системе общества. Эти отношения обусловлены между социальными группами или индивидами как представителями этих социальных групп. В их основе лежат производственные, материальные отношения, над ними надстраиваются еще целый ряд: социальные, политические, идеологические. Все это в совокупности представляет собой систему общественных отношений.

Специфика их заключается в том, что в них не просто «встречаются» индивид с индивидом, а «встречаются» индивиды как представители определенных общественных групп (классов, профессий, политических партий и т.д.). Такие отношения строятся не на основе взаимодействия конкретных личностей, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в системе общества.

Межличностные отношения складываются не где-то вне общественных отношений, а внутри них, нет «чистых» общественных отношений. Практически во всех групповых действиях участники их выступают как бы в двух качествах: как исполнителя безличной социальной роли и как неповторимые человеческие личности. Вводится понятие «межличностная роль»!

Как фиксация положения человека в системе групповых связей на основе индивидуальных психологических особенностей личности (рубаха-парень, свой в доску, козел отпущения и т.д.). Межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического климата группы. Важнейшая специфическая черта межличностных отношений – эмоциональная основа.

По набору чувств можно выделить две большие группы:

1) конъюнктивные – сюда относятся разного рода сближающие людей, объединяющие их чувства. Стороны демонстрируют готовность к сотрудничеству, к совместным действиям;

2) дизъюнктивные чувства – сюда относятся разъединяющие людей чувства, не возникает желания к сотрудничеству.

Практические отношения между людьми в группе не складываются лишь на основе непосредственных эмоциональных контактов. Здесь важны отношения, опосредованные совместной деятельностью, т.е. когда приходится общаться людям психологически несовместимым между собой, что в итоге приводит к межличностным конфликтам.

### **316. Обмен информации как коммуникативная функция общения**

В ходе совместной деятельности люди обмениваются различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией.

Выявим специфику в самом процессе обмена информацией.

1) В этом случае мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом общения. Взаимное информирование их предполагает налаживание совместной деятельности и что на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера.

Здесь особую роль играет значимость информации: информация не просто принята, но и понята, осмыслена. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельности, общение и познание.

2) При обмене информацией возникает психологическое воздействие одного коммуникатора на другого с целью изменения его поведения. Эффективность коммуникации и измеряется именно тем, насколько удалось это воздействие. Это означает изменение самого типа отношений. Ничего похожего не происходит в «чисто» информационных процессах.

3) Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации, т.е. все должны говорить на одном языке. Только принятие единой системы значений обеспечивает возможность партнеров понимать друг друга.

4) Информация всегда меняется в процессе коммуникации.

5) Могут возникать специфические коммуникативные барьеры, которые носят социальный или психологический характер. Ситуация может усложниться из-за того, что партнеры относятся к различным социальным, политическим, религиозным группам. Или вследствие индивидуальных психологических особенностей общающихся, при неприязни по отношению друг к другу, недоверии и т.п. Коммуникативные барьеры бывают:

- психологическими: интроверсия (замкнутость), неадекватная самооценка (например, чрезмерно завышенная);

- проблемы конкурентной ситуации: ролевые конфликты, межгрупповые, содержательно сложные моменты (просить об одолжении);

- социальные: отсутствует общественная лингвистическая система или по-разному интерпретируются события.

Распространение информации в обществе происходит через своеобразный фильтр «доверия» и «недоверия», который действует так, что абсолютно истинная информация может оказаться непринятой, а ложная – принятой. Существуют средства, помогающие принятию информации и ослабляющие действие фильтров. Совокупность этих средств называют фасцинацией.

Эти средства создают некоторый дополнительный «фон», на котором основная информация выигрывает, т.к. фон преодолевает фильтр недоверия (музыкальное или цветное сопровождение речи).

Сама по себе информация, исходящая от коммуникатора, может быть либо побудительной, либо констатирующей.

Побудительная информация выражается в приказе, совете, просьбе, стимулируя тем самым совершение определенного действия. Стимуляция может быть различной: активация – побуждение к действию в заданном направлении; интердикция – побуждение, не допускающее, наоборот, определенных действий, запрет нежелательных видов деятельности; дестабилизация – рассогласование или нарушение некоторых автономных форм поведения или деятельности.

Констатирующая информация выступает в форме сообщения, она имеет место в различных образовательных системах и не предполагает непосредственного изменения поведения.

### 317. Структура общения. Общение и деятельность

Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека. Его образа жизни. В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент. В то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения.

Но ни одна из точек зрения не отрицает главного – несомненной связи между деятельностью и общением, признает недопустимость их отрыва друг от друга при анализе. В равной степени важен анализ предмета общения и предмета деятельности. Включение общения в этот процесс позволяет осуществить «согласование» или «рассогласование» деятельности индивидуальных участников.

Структуру общения можно охарактеризовать путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами.

Интерактивная сторона общения заключается в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. Все эти термины условны. В общении выделяют три функции: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную.

В реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от двух других. Все обозначенные здесь стороны общения выделяются в малых группах, т.е. в условиях непосредственного контакта между людьми.

### Личность как объект психологического познания в правоприменительной деятельности (Общи основы юридической психологии)

#### 318. Личность в системе межличностных отношений

Группа – ограниченная в размерах общность людей, выделяемая их социума на основе определенных признаков (характеристика выполняемой деятельности, структуры, уровня развития и т.д.).

Виды групп:

1. По размеру выделяют:

А) большая группа – количественно не ограниченная, условная общность людей, выделяемая на основе определенных социальных признаков (условные признаки: пол, национальность, возраст, профессиональное направление);

Б) реальная группа (большая-малая) – значительная по размерам и сложно организованная общность людей, вовлеченных в ту или иную деятельность;

В) малая группа (от 2 до нескольких десятков человек). Относительно небольшое число непосредственно контактируемых индивидов, объединенных общими целями и задачами.

2. По непосредственности взаимной связи:

А) условная группа – где участники объединены по определенному признаку (возрасту, полу)

Б) реальная группа – это объединение, где люди связаны реальными контактами

3. По общественному статусу:

А) формальная группа (официальная) – реальная или условно социальная общность, имеющая юридически фиксируемый статус, члены которой в условиях общественного разделения труда объединены социально значимой деятельностью, организующей их труд;

Б) неформальная (не официальная) группа – реальная социальная общность, не имеющая юридически фиксируемого статуса. Добровольно объединенная на основе интересов, дружбы, симпатии.

4. По значимости этой группы для человека:

А) референтная (эталонная) группа – это группа, под воздействием которой человек оформляет свои оценки, взгляды, находит образцы для подражания и им следует; группа, которой человек дорожит;

Б) нереферентная – это такая группа, психология и поведение которой чужды для индивида или безразличны для него;

В) антиреферентная группа – это такая группа, поведение и психологию членов которой человек не приемлет, осуждает и отвергает.

5. По уровню развития:

А) диффузная группа (низший, первый уровень развития) – это общность, в которой отсутствует сплоченность как ценностно-ориентированное единство, нет совместной деятельности, способной опосредовать отношение ее участников;

Б) ассоциация – это группа, в которой отсутствует объединяющая ее совместная деятельность, а ценностные ориентации, опосредующие межличностные отношения, проявляются в условиях группового общения.

Существует два вида ассоциаций. В зависимости от общественной направленности различают:

- просоциальные ассоциации – это общность, где высокий уровень развития социальных ценностей лишь в слабой мере опосредствует (затрагивает) групповые процессы. Например, только что созданная группа с еще не сложившейся деятельностью. Здесь успех одного человека не определяет успешности деятельности других. Нравственные ценности в такой группе функционируют, но не отработаны до конца в процессе общения и труда;

- асоциальная ассоциация – это группа, где обнаруживается зависимость от асоциальных взглядов и представлений (например, фанаты);

В) корпорация – это организованная группа, характеризующаяся замкнутостью, максимальной централизацией. Может быть:

- просоциальная корпорация (банковская система);
- асоциальная корпорация (наркобизнес, бандформирования);

Г) коллектив – это группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной деятельности высокого уровня.

Образуется высокий тип отношений, характеризуется ценностно-ориентационным единством, коллективистическим самоопределением, коллективистической самоидентификацией. Основные социальные признаки: общая профессиональная деятельность, соответствие деятельности социально значимым целям, сознательное, устойчивое единство и сплоченность, согласованность и учет основных интересов всех членов коллектива.

### **319. Правовая психология личности**

Личность – индивид как субъект социальных отношений. Индивид становится личностью только при освоении социальных функций, овладевая основополагающими базовыми ценностями.

Изучение человека как личности является основой понимания его поступков.

В любом, а в особенности в правомерном поведении, имеющем всегда высокую значимость для личности, обнаруживается она вся, вся ее психология. Поэтому правомерное поведение личности возможно практически при полной правовой неподготовленности.

Это не случайно, ибо мораль и права неразрывно связаны, и личность, разбирающаяся в вопросах морали, которой присущи честность, порядочность, добросовестность, доброжелательность, добросовестность, человечность, ответственность, организованность, требовательность к себе, правильно интуитивно укладывает, что справедливо, а что нет.

Правда, в некоторых случаях, характерных тонкостями правового урегулирования, не поддающимися моральной оценке, возможны все же промахи, которые подпадают под квалификацию немотивированных или неосторожных.

Таким образом, личность, находящаяся на достаточно высоком уровне социального, морального, интеллектуального развития, обладает достоинствами, которые являются фундаментом ее правомерного поведения. Вместе с тем надежные взаимоотношения личности с правовой системой, гарантирующие ее от всяких случайных правонарушений и обеспечивающие правильное решение ею всех правовых вопросов, возникающих в процессе жизни и деятельности, требуют, чтобы она была развита и в правовом отношении.

Отношение требования правомерного поведения к гражданину. Он должен:

- знать основные законы и их требования;
- быть убежденными и иметь желание соблюдать правомерное поведение;
- быть способным постоянно и везде соблюдать правомерное поведение;
- обладать внутренней сопротивляемостью к криминогенным соблазнам.

### **320. Проблема нормального и аномального развития личности**

Понимание нормы:

- статистический критерий (быть таким, как большинство);
- адаптационный, гомеостатический критерий (главное – хорошая приспособляемость, уравновешенность со средой) – из физиологии;
- негативный критерий (пока явно не болен, то здоров) – из медицины;
- культурный релятивизм – о норме и патологии можно судить только на основании соотнесения особенностей культуры социальных групп;
- экзистенциальный подход – психически большие – жертвы общества. «Антипсихиатрия»;
- описательные критерии психического здоровья – какими свойствами должна обладать здоровая личность? Рассматривается то позитивное, что несет в себе здоровая личность. Здоровая личность как состояние, полнота. Ненаучный подход;
- бихевиоризм – приспособление, гомеостаз со средой;
- в психоанализе не усматривалось отличие невротической личности от нормальной. Свойства мотивации невротика распространялись на всех;
- гуманистический подход – обобщение качеств выдающихся личностей. Указание вершины без указания пути.

Когда разводим понятие «личности» и «человека», «нормальность» или «аномальность» определяется тем, насколько хорошо личность служит человеку, способствует ли приобщению к родовой человеческой сущности.

«Нормальное развитие – это такое развитие, которое ведет человека к обретению им родовой человеческой сущности. Условиями и одновременно критериями такого развития являются: отношение к человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции слова Человек; способность к децентрации, самоотдаче и любви как к способу реализации такого отношения; творческий, целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению;

возможность самопроектирования будущего; вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни».

Речь идет не о состоянии, а о тенденции, развитии человека (личность здесь – только инструмент). Грустный диагноз: психически здоров, но личностно болен.

### **321. Психологические составляющие конфликтных ситуаций. Личностные отношения**

Межличностное восприятие (социальная перцепция) – восприятие, понимание и оценка человека человеком.

Существует две формы познания личности, особенностей человека.

1. Эмоциональная форма познаний (эмпатия) – способность эмоционально воспринимать другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Уровни:

А) Низкий уровень – общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям и намеренностям собеседника;

Б) Средний уровень – по ходу общения у человека возникают отдельные отрывочные представления о переживаниях другого человека;

В) Высокий уровень – отличает умение сразу войти в состояние другого человека, не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия с ним.

2. Логическая форма познания личности, особенностей себя и других людей (рефлексия) – понимание другого путем размышлений за него.

Ошибки логического понимания:

А) эффект стереотипизации – когда по одной, двум чертам человека относят к определенному стереотипу и приписывают ему набор качеств, присущих этому стереотипу;

Б) эффект структурирования – проявляется в том, что логически объединены в целостный образ только строго определенные черты, и когда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается;

В) эффект ореола – проявляется в том, что первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности обобщается на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление о человеке благоприятно, то его положительные качества переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются, либо наоборот;

Г) эффект первичности – выражается в том, что очень часто в дальнейшем все последние сведения о человеке, противоречащие созданному образу, отбрасываются как случайные, нехарактерные;

Д) эффект переоценивания – проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния

Е) конформность – подверженность групповому давлению и изменение своего поведения под влиянием других лиц группы.

Внушаемость и конформизм.

Внушаемость – непроизвольная податливость человека мнению группы.

Конформизм – сознательная уступчивость человека мнению большинства группы, для избежания конфликта с ней.

Различают два типа конформности:

А) внутренняя личностная конформность – действительное преобразование установок в результате внутреннего восприятия позиции окружающих оцениваемой как общее обоснованное и объективное, чем собственное;

Б) внешняя конформность – демонстративное подчинение навязываемому мнению группы с целью заслужить одобрение или избежание порицания.

Нонконформизм – выступает как опровержение человеком мнения большинства, как протест подчинения, как кажущаяся независимость личности от мнения группы, хоть на самом деле и здесь точка зрения большинства является основной для человека.

Коллективистическая идентификация – предполагает такую мотивацию отношений к товарищу как к числу коллектива, когда субъект исходя из высоких нравственных мировоззрений, принципов. Реально действенно относится к другим как к самому себе и к себе как со всем другим в коллективе.

Коллективистическая самоопределенность – особая форма самоопределенности личности, избирает отношение индивида воздействием конкретной группы, выражающееся в принятии им одних и отвержении других групповых воздействий в зависимости от опосредующих факторов (от оценок, убеждений и т.д.).

Социально-психологический климат – относит устойчивый эмоциональный настрой, преобладающий в группе или коллективе, в которой соединены настроения людей, их душевные переживания и волнения, отношения друг к другу, к работе и окружающим событиям.

Групповая сплоченность – один из процессов групповой динамики, характеризующий степень приверженности группе ее членов. В качестве конкретных показателей сплоченности рассматриваются:

- уровень взаимной симпатии;

- степень привлекательности группы для ее членов;

- ценностно-ориентационное единство – фиксирующее степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к деятельности и ценностям как более значимым для группы в целом.

## 322. Психологическое исследование и его методы

Метод – это «путь» – т.е. способ достижения какой-либо цели, решений конкретной задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения действительности.

Методы научных исследований – это приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций.

Методами психологии называются основные пути и приемы научного познания психических явлений и их закономерностей.

Этапы психологического исследования:

1) Подготовительный. Изучение состояния вопроса, определение задач и рабочей гипотезы исследования, разработка методики.

2) Сбор фактических данных. Реализует конкретную методику исследования и в свою очередь распадается на ряд последовательно включаемых звеньев экспериментальных серий.

3) Количественная и качественная обработка данных исследований. Подсчет средних величин, построение графиков и таблиц.

4) Интерпретация данных и формулирование выводов.

Классификация методов психологии:

1) Организационная группа методов:

- метод сравнительного анализа – предполагает сопоставление исследуемых объектов по различным признакам, показателям;

- лонгитюдный метод – предусматривает многократное обследование одних и тех же лиц на протяжении длительного времени. Это позволяет определить индивидуально личностные особенности учащихся, проследить динамику развития изучаемых качеств личности;

- метод комплексного анализа – заключается в рассмотрении объекта с позиции различных наук или с позиций различных точек, например, между физическим, психическим и социальным развитием личности. Может совмещать в себе два вышеуказанных метода (лонгитюдный и сравнительный).

2) Эмпирическая группа методов – включает наблюдение и самонаблюдение; эксперимент; психодиагностические методы (тесты, опросы (устный – беседа; письменный – анкетирование), метод анализа продуктов деятельности.

3) Методы обработки фактических данных – включает в себя генетический и структурный методы.

- генетический метод – метод анализа материалов в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов – близнецовый метод;

- структурный метод – выявление связи между всеми характеристиками личности.

4) Интерпретационные методы – включают в себя генетический (анализ материалов в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов) и структурный (выявление связи между всеми характеристиками личности) методы.

Характеристика основных эмпирических методов психологии, таких как «наблюдение», «эксперимент», «беседа», «свободный опрос», «метод экспертных оценок», «тестирование»

Наблюдение – это метод состоит в преднамеренно систематическом и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специальных закономерностей в определенных условиях и отыскание смысла этих явлений, смысла, который непосредственно не задан.

Наблюдению доступны только внешние поведенческие проявления: пантомимика, мимика, речевое поведение. Традиционным способом фиксации данных в методе наблюдений является дневник наблюдений. В нем обязательно должна найти отражение ситуация (фон, контекст), указывают время события. Достоинства наблюдения заключаются в том, что объект наблюдения не ощущает себя таковым и ведет себя естественно.

Недостатком метода являются:

- пассивная позиция исследователя, заставляющая иногда ощущать в течение длительного времени проявление внешних процессов, состояний, свойств;

- субъективность интерпретации наблюдаемых явлений.

Наблюдение подразделяется на: открытое и закрытое; включенное и не включенное; прямое и опосредованное.

Одной из разновидностей данного метода является самонаблюдение, принимающее форму словесного самоотчета о том, что видит, слышит, переживает человек и т.д. Подобный словесный отчет фиксируется как всякое внешнее объективное выражение и проявление психических состояний человека.

Эксперимент – метод сбора факторов в специальных заданных условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений. В отличие от наблюдения, психологических эксперимент предполагает возможность активного вмешательства исследователей в деятельность испытуемого. Выделяют два вида эксперимента – лабораторный и естественный.

3) Лабораторный эксперимент – проводится в лабораторных условиях с применением специальных приборов. Действия испытуемого определяются инструкцией. С помощью лабораторных экспериментов можно исследовать свойство внимания, памяти, восприятия и т.д., т.е. какие-то глубинные исследования;

- 4) Естественный эксперимент - организуется и проводится в обычных жизненных условиях, где исследователь практически не вмешивается в ход происходящих событий, фиксируя их в том виде, как они разворачиваются сами по себе. Характеризуется отсутствием напряжения у испытуемого.

Эксперимент разделяют на этапы: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий эксперимент – выделяет определенные психические особенности и уровень развития соответствующих качеств в момент проведения исследования.

Формирующий (обучающий) эксперимент – предлагает целенаправленное воздействие на испытуемого в целях формирования у него определенных качеств.

Положительные стороны эксперимента:

1) исследователь не ожидает случайного проявления психических процессов, а сам создает условия, чтобы вызвать их у испытуемых;

2) исследователь может целенаправленно изменить условия и течение психических процессов;

3) может быть проведен с большим количеством испытуемых.

Недостатки метода: требует большой организационной работы и высокого профессионализма со стороны экспериментатора.

Методы беседы.

Методы беседы – это метод доверительного общения с обследуемым лицом. При этом используется прием косвенных вопросов и исключаются какие бы то не было навязывающие вопросы. Метод получения информации на основе вербальной, т.е. словесной коммуникации. Стандартизированный опрос, вопросы заранее подготовлены, строгая формулировка и неизменный порядок. Плюсы метода: данные, полученные при стандартизированном опросе, легко сравнимы. Ошибки минимальны, а личный контакт с испытуемым дает возможность избежать ошибочного понимания отдельных вопросов. Уменьшается число вопросов без ответов. Минусы: данный вид опроса носит отпечаток искусственности (устная анкета).

Свободный опрос. По форме приближается к обычной беседе между людьми и носит естественный, неформальный характер. Ведется тоже по определенному плану, и основные вопросы разрабатываются заранее, но в ходе опроса исследователь меняет формулировку, задает дополнительные вопросы. Положительные стороны метода: опрос позволяет гибко менять тактику исследований, содержание вопросов, получать на них нестандартные ответы. Отрицательным в методе является то, что полученные данные при опросе сложнее обрабатывать статистически.

Метод экспертных оценок.

Данный метод заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа суждений и формальной в обработке результата.

Метод тестирования.

Тестирование – метод, использующий стандартизированные вопросы и задачи. Тест – система заданий, позволяющих измерить уровень развития определенных психологических качеств личности. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой психологию разных людей, давать дифференциальные и сопоставимые оценки.

Тест-задание – предполагает оценку психологии и поведения человека на базе того, что он делает. В нем предполагается серия специальных заданий, по итогам которых судят о наличии или отсутствия и степени развития изучаемого качества. Положительные стороны: может проводиться на различных аудиториях. Отрицательным в методе является то, что человек может заранее знать ответы и подгонять их «под себя».

Тест-опросник – Основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надежности вопросов, по ответам на которые можно судить личностных качествах испытуемого

Тесты проективные – здесь заложен механизм проекции, согласно которому человека склонен приписывать свои собственные неосознаваемые качества другому человеку.

Метод анализа процессов и продуктов деятельности – предполагает изучение материализованных результатов психической деятельности человека, материальных продуктов его предшествующей деятельности.

### 323. Особенности самоуправления личности

Самоуправление человека осуществляется благодаря трем функциям психики: отражению, отношению и регуляции. Они обеспечиваются тремя сферами психики, составляющими ее строение: познавательной, эмоциональной, мотивационной. Даже построив образ действительности, сориентировавшись и оставаясь пассивным, человек не только не сможет преобразовать действительность, но и приспособиться к ней. Чтобы этого не произошло, должна проявиться регулирующая функция психики.

Регуляция – это налаживание, проведение механизма и его частей в такое состояние, что они могут работать. Регуляция человека, как исполнение его решений, осуществляется за счет проявления взаимосвязанных движений, действий, деятельностей, осуществляемых как во внутреннем, так и во внешнем плане.

Психическая регуляция невозможна без предварительной оценки или проявления субъективного отношения к происходящему, вследствие которых возникает побуждение к активности или отказ от нее. Отношение предполагает взаимосвязь, взаиморасположение объектов, а также их свойств. Таким образом, психическое отношение связано с оценкой: ранжированием явления в определенной системе координат или по шкале, где есть «нулевая» отметка, а также полюса «плюс» и «минус». Человек что-то любит, ценит, к чему-то стремится (+), к чему-то равнодушен (0), что-то не принимает или боится (-). Отношение в виде оценки



проявляется человеком как рационально, с помощью интеллекта, так и эмоционально. Оценка может быть выражена через личностные смыслы и высшие ценности.

В психологической литературе регуляцию часто используют как синоним управления, хотя они соотносятся как часть и целое. Управление определяется как функция системы, обеспечивающая сохранение ее определенной структуры, поддержание режима ее деятельности, а регуляция – как исполнение решений, выполнение деятельности, проявление деяний или бездействия.

Психическое самоуправление человека предполагает самовоздействие с целью упорядочивания, сохранения, изменения, развития функционирования себя как целостной системы в различных контекстах жизни. Самоуправление человека осуществляется путем построения образа действительности, его оценки и осуществления на этой основе регуляции. Психическое самоуправление (управление) состоит из мотивационного, ориентировочного, планирующего, исполнительного, контролирующего, оценивающего блоков и осуществляется как процесс, состоящий из функциональных звеньев, объединенных по принципу обратной связи.

Если под механизмом понимать цепочку взаимосвязанных действий, приводящих к определенному результату, то механизм самоуправления должен быть представлен комплексом функциональных звеньев. Например, произвольная регуляция, оп. О.Конопкину (1980), включает следующие звенья: 1) принятие субъектом цели деятельности; 2) построение субъективной модели значимых внешних и внутренних условий активности; 3) формирование программы исполнительных действий; 4) создание системы субъективных критериев успешности достижения цели; 5) получение информации о результатах; 6) контроль и оценка полученных результатов; 7) принятие решения о коррекции системы саморегулирования в любом звене.

Итак, можно поставить перед собой цель: получение высшего образования. Для того чтобы утвердиться в этой цели, анализируются значимые внешние условия: где, каким образом это возможно. А также значимые в достижении этой цели: уровень занятости и доходов, характер семейных и профессиональных обязанностей, уровень развитости и образованности, степень работоспособности и здоровья и т.п. После проектирования тех действий, которые необходимы для получения студенческого билета, каждый потенциальный студент делает предположения о степени своих вложений и своей успешности, т.е. создает систему субъективных критериев успешности достижения цели. Здесь возможны разнообразные варианты: от стремления стать компетентным и получить диплом с отличием (красный диплом) до «лишь бы сдать» положенные экзамены и зачеты. Несомненно, регуляция только в том случае осуществится, когда подключится реальная активность. Когда же первые результаты получены, происходит сличение (контроль) с желаемым или ожидаемым результатом и оценка, которую каждый студент, прежде всего, увидит в зачетке и почувствует в виде эмоциональной реакции: удовольствие или неудовольствие разной степени. Ну и, наконец, последнее звено, после которого начнется новый цикл, принятие решения о продолжении учебы, учтя предыдущий опыт, вкусив радость познания и трудность успеха или горечь неуспеха и разочарования. И снова ставится новая цель, и так – всю жизнь. Человек не всегда является в полной мере хозяином своих психических проявлений или автором своего самоуправления. Обозначение психики человека как «сознание» и «самосознание» не должно приводить к заблуждению, что все, что происходит с ребенком или взрослым и развитым человеком, осознается и всем, происходящим в психике, человек может руководить.

### **324. Интеллектуальное развитие и его нормы**

Знание норм и социальных контекстов предполагает наличие развитого интеллекта. Интеллект – это наш способ постижения мира. Без него невозможно ни знание норм, ни самооценка собственно поведения, ни прогнозирование последствий нарушения норм (в виде наказания, например). Попробуем рассмотреть подробнее процесс интеллектуального развития.

Согласно идеям французского психолога Ж.Пиаже, развитие когнитивных способностей является результатом адаптации ребенка к внешнему миру. Пиаже выделял три главные стадии когнитивного развития: сенсомоторную стадию конкретных операций и стадию формальных операций. На первой, сенсомоторной стадии (примерно, до двух лет), осуществляется становление и развитие чувствительных и двигательных схем. Ребенок знакомится с окружающим миром непосредственно: он слушает, смотрит, трогает, нюхает, пробует на вкус, манипулирует, ломает и т.д. Все это позволяет ему накопить достаточно чувственных образов мира, чтобы приступить к символической деятельности – заменять манипуляции с самими предметами манипуляциями с символами.

На стадии конкретных операций (от 2 до 11-12 лет) преобладает именно символическая деятельность. Символическое мышление развивается параллельно овладению языком и другими знаковыми системами (жестами), позволяющими представлять бесконечную разнообразность окружающего мира в конечном наборе символов и знаков. Ребенок учится сравнивать, классифицировать, упорядочивать, т.е. совершать конкретные действия с какими-либо элементами действительности.

На стадии формальных операций (12-15 лет и далее) заканчивается формирование понятийного мышления. Все большую роль в познании мира начинают играть гипотезы и дедуктивные умозаключения. Мышление становится абстрактным – отвлеченным от непосредственной реальности. Именно на этой стадии заканчивается формирование нормативного и нравственного мышления, связанное с понятиями «справедливость», «добро», «зло», «грех», «добродетель» и т.д. Для нас особый интерес представляют правила мышления, которыми человек должен овладеть на этой стадии. Эти правила делают мышление «нормальным», логичным. Не случайно логику определяют как науку о правильном мышлении.

Большинство людей, даже не изучавших логику, умеют мыслить правильно, согласно логическим законам. Мы интуитивно следуем этим законам: закону исключенного третьего (суждение может быть истинным

или ложным, третьего не дано), закону противоречия (запрет на противоречивые рассуждения) и другим. Нарушение этих законов в процессе мыслительной деятельности можно рассматривать как когнитивную (интеллектуальную) девиантность (нарушенность). Знание этих законов теснейшим образом связано с нормативностью и представлением о нормах. Например, «нормальный» человек не станет нарушать закон исключенного третьего, утверждая, что то или иное поведение является одновременно нормальным и девиантным. Мы пользуемся интуитивной логикой в нормативных рассуждениях, типа «человеческая жизнь – высшая ценность, поэтому убийство – самый страшный грех». Логическое мышление становится возможным благодаря глубокому владению языком, в котором помимо всего прочего отражены все нормы и правила, регулирующие жизнь людей. На поведение человека накладывается лингвистическая схема, делающая его поведение «нормальным» и дающая ему рецепты взаимодействия с реальностью. Лингвистические схемы выполняют все важные функции: мотивационную и интерпретационную.

### **325. Легитимизация норм в психологии**

Люди – существа мыслящие и, как следствие, склонны во всем искать смысл. Мы не переносим бессмыслицы. Это в полной мере касается норм и правил. Одна из главных задач социализации – представить людям объяснение норм.

Объяснить, почему нельзя одно, можно другое и нужно третье. Эти объяснения принимают различную форму на все процессе социализации, постепенно усложняясь, подстраиваясь под когнитивное развитие ребенка, что, впрочем, отнюдь не исключает возможности пользоваться относительно простыми объяснениями «на взрослом уровне». Объяснение норм преследует две цели: 1) объяснить, почему существует норма и почему ее нельзя нарушать (обычно это связывается с картиной мира); 2) заставить признать данную норму, сделать ее легитимной. Оба момента связаны, но это разные моменты. Учитывая, что оба отмеченных момента в процессе социализации сливаются, мы будем называть объяснение норм легитимизацией, делая тем самым акцент на убеждении. В этом процессе можно выделить несколько стадий:

1) дотеоретическая стадия: начинается с момента овладения языком. В языке уже содержатся нормативные структуры, упорядочивающие, классифицирующие и проясняющие реальность;

2) научно-теоретическая стадия содержит теоретические обоснования в зачаточной форме. Это уровень простых объяснительных схем, часто имеющих прагматическую направленность, связанность с конкретными действиями. Пословицы, поговорки, моральные лозунги, народная мудрость, сказки, легенды – вот примеры подобных объяснений.

Ребенок знакомится с изречениями типа «без отца дитя – полсироты, а без матери – полная сирота» (легитимизация высокого статуса матери) или «яблочко от яблоньки недалеко падает» (возможная легитимизация стремления быть похожим на родителей).

На этой же стадии объясняются стереотипы поведения, скажем, «мужчина должен быть мужественным, чтобы быть настоящим воином» или «девочка должна вести себя скромно. Чтобы быть желанной невестой». Суеверия можно также отнести к этому уровню: «нельзя просыпать соль, иначе случится в доме раздор (ссора)» или «если вернулся, выйдя из дома, – посмотри в зеркало, чтобы удача не отвернулась»;

3) теоретическая стадия подразумевает достаточно сложные схемы объяснения, с помощью которых нормативный порядок легитимизируется в терминах развитой системы знаний. Эта стадия отличается от предшествовавшей уровнем интеграции. Легитимизация норм на этой стадии предусматривает понятные и структурированные «системы отчета» для соответствующего комплекса норм;

4) метатеоретическая стадия предполагает еще большую смысловую интеграцию по сравнению с предыдущей.

Если на теоретической стадии происходила смысловая интеграция реальностей, имеющих непосредственное отношение к норме, то теперь все сектора нормативной реальности интегрируются во всеобъемлющую картину мира.

Четвертый уровень легитимизации представлен символическими системами, отражающими все уровни реальностей – от повседневности до религиозного опыта. На этом этапе формируется нормативно-смысловая матрица, упорядочивающая восприятие реальности и самовосприятие.

### **326. Режимы функционирования психики человека**

Все функции психики могут осуществляться в различных режимах ее работы, своеобразные условия которых накладывают ограничения на ее возможности. Примерами различных режимов работы психики являются такие феномены, как сновидения, аффективный взрыв, воспоминание о прошедшем, осознание человеком посильности цели, которую он ставит перед собой.

Психика, функционируя, может работать в единстве четырех режимов, а именно: бессознательно, в режимах переживания, сознания и рефлексии, либо при доминировании одного из них. Эта типология строится на различении при психическом отражении во всяком феномене сознания двух фигур – «наблюдателя» и «наблюдаемого».

Так, человек в качестве «наблюдателя» отражает окружающую действительность, она для него выступает как «наблюдаемое». В свою очередь, каждая из этих фигур может находиться как в активном, субъектном состоянии, так и в пассивном, объектном. В режиме бессознательного «наблюдатель» и «наблюдаемое» пассивны.

В режиме переживания «наблюдатель» пассивен, а «наблюдаемое» активно.

В режиме сознания «наблюдатель» активен, а «наблюдаемое» пассивно.

В режиме рефлексии «наблюдатель» и «наблюдаемое» активны.

Активность либо пассивность проявляется во всех трех функциях психики: отражении, выражении субъективного отношения, а также регуляции. Согласно обсуждаемой типологии, субъектом, в полном значении этого понятия, человек является, когда его психика функционирует в режиме сознания и рефлексии. В режиме переживания субъектность снижена, а в бессознательном режиме такая способность отсутствует: отражение, отношение и регуляция проявляются помимо сознательного намерения человека либо вопреки ему.

Режимы функционирования психики в соответствии с их возможностями можно представить и структурно в виде уровней строения психики, т.е. как ее этажи, начиная с глубинного – бессознательного (подвал), выше находятся уровни переживания (1-й этаж), сознания (2-й этаж) и вершинный уровень – уровень рефлексии (3-й этаж).

В онтогенезе бессознательное функционирование психики ребенка начинается еще до рождения в виде ощущений. В раннем детстве большую роль играет режим переживания. Формирование режима сознания происходит с развитием сознания ребенка, проявление уровня рефлексии связано с формированием его самосознания. Таким образом, термины «сознание», «самосознание», «сознание» и «осознание» обозначают разную психическую реальность.

Если взять обычное функционирование психики человека, оно происходит в режиме сознания, но может либо самопроизвольно, либо по желанию человека перейти работать на другой уровень. Таким образом, работу психики можно схематично представить как процесс, меняющий уровни и условия функционирования.

В режиме сознания регуляция психики осуществляется как произвольная, целенаправленная, сознательно-опосредованная.

### **327. Понятие логики и ее специфика**

Слово «логика» происходит от древнегреческого слова «логос», которое можно перевести как «понятие», «разум», «слово», «рассуждение». В настоящее время оно употребляется в следующих основных значениях.

Во-первых, этим словом обозначают закономерности в изменении и развитии вещей и явлений объективного мира. Закономерности в изменении и развитии вещей и явлений объективного мира называют объективной логикой.

Во-вторых, словом «логика» обозначают особые закономерности в связях и развитии мыслей. Эти закономерности называют субъективной логикой. Закономерности в связях и развитии мыслей являются отражением объективных закономерностей.

Логикой называют также науку о закономерностях в связях и развитии мыслей.

Логика – сложный, многогранный феномен духовной жизни человека. В настоящее время существует великое множество самых разных отраслей научного знания. В зависимости от объекта исследования они делятся на науки о природе – естественные науки и науки об обществе – общественные науки. В сравнении с ними своеобразие логики заключается в том, что ее объектом выступает мышление.

В чем же специфика логики по сравнению с другими науками, изучающими мышление?

- Философия исследует мышление в целом. Она решает фундаментальный философский вопрос, связанный с отношением человека и его мышления к окружающему миру.

- Психология изучает мышление как один из психических процессов наряду с эмоциями, волей и т.д. Она раскрывает взаимодействие с ними мышления в ходе практической деятельности и научного познания, анализирует побудительные мотивы мыслительной деятельности человека, выявляет особенности мышления детей, взрослых, психически нормальных людей и лиц с отклонениями.

- Физиология раскрывает материальные, физиологические процессы, исследует закономерности этих процессов, их физико-химические и биологические механизмы.

- Кибернетика выявляет общие закономерности управления и связи в живом организме, техническом устройстве и в мышлении человека, связанном прежде всего с его управленческой деятельностью.

- Лингвистика показывает неразрывную связь мышления с языком, их единство и различие, их взаимодействие между собой. Она раскрывает способы выражения мыслей с помощью языковых средств.

Своеобразие же логики как науки о мышлении и состоит в том, что она рассматривает этот общий для ряда наук объект под углом зрения его функций и структуры, то есть роли и значения в познании и практической деятельности, и в то же время с точки зрения составляющих его элементов, а также связей и отношений между ними. Это и есть собственный, специфический предмет логики. Поэтому она определяется как наука о формах и законах правильного мышления, ведущего к истине.

### **328. Основные формы мышления и их соотношение с логикой**

Логика изучает познающее мышление и применяется как средство познания. Познание как процесс отражения объективного мира сознанием человека представляет собой единство чувственного и рационального познания.

Чувственное познание протекает в трех основных формах: ощущение, восприятие, представление.

Ощущение – это отражение отдельных чувственно воспринимаемых свойств предметов – их цвета, формы, запаха, вкуса.

Восприятие – это целостный образ предмета. Возникающий в результате его непосредственного воздействия на органы чувств.

Представление – это сохранившийся в сознании чувственный образ предмета, который воспринимался раньше. Представления могут быть не только образами предметов, существующих реально; нередко они формируются на основе описания предметов, не существующих в действительности. Такие представления образуются на основе восприятий реальных предметов, являются их комбинацией.

Чувственное познание дает нам знание об отдельных предметах, об их внешних свойствах. Но оно не может дать знаний о причинной зависимости между явлениями.

Однако, познавая окружающий мир, человек стремится установить причины явлений, проникнуть в сущность вещей, раскрыть законы природы и общества. А это невозможно без мышления, отражающего действительность в определенных логических формах.

Основные особенности мышления:

1) мышление отражает действительность в обобщенных образах. В отличие от чувственного познания – мышление абстрагируется от единичного, выделяет в предметах общее, повторяющееся, существенное. Подобным образом создаются понятия юридического лица, государственного суверенитета и так далее. Абстрактное мышление глубже проникает в действительность, открывает присущие ей законы;

2) мышление – процесс опосредствованного отражения действительности. При помощи органов чувств можно познать лишь то, что действует на них. Не наблюдая самого факта преступления, можно на основании прямых и косвенных улик установить преступника;

3) мышление неразрывно связано с языком. При помощи языка люди выражают и закрепляют результаты своей мыслительной работы;

4) мышление – процесс активного отражения действительности. Активность характеризует весь процесс познания в целом, но прежде всего – мышления. Применяя обобщение, абстрагирование и другие мыслительные приемы, человек преобразует знания о предметах действительности.

Обобщенный и опосредствованный характер отражения действительности, неразрывная связь с языком, активный характер отражения – таковы основные особенности мышления.

Мышление способно обобщать множество однородных предметов, выделять наиболее важные свойства, раскрывать существенные связи. Мышление является высшей по сравнению с чувственным познанием формой отражения действительности.

Было бы неправильно рассматривать мышление в отрыве от чувственного познания. В познавательном процессе они находятся в неразрывном единстве. Чувственное познание содержит в себе элементы обобщения, которые свойственны не только представлениям, но и восприятиям и ощущениям и составляют предпосылку для перехода к логическому познанию.

Как ни велико значение мышления, оно основывается на данных, полученных с помощью органов чувств. А с помощью мышления человек познает недоступные чувственному познанию явления.

Рассмотрим основные формы мышления – понятие, суждение, умозаключение. Отдельные предметы или их совокупность отражается мышлением человека в понятиях, различных по своему содержанию, – как определенная связь их существенных признаков (то есть в форме понятия). В форме суждений отражаются связи между предметами и их свойствами. Суждение представляет собой способ связи понятий, выраженный в форме утверждения или отрицания. Рассматривая умозаключение, при помощи которого из одного или нескольких суждений выводится новое суждение, можно установить, что в умозаключениях одного вида вывод получается одним и тем же способом.

Подобным же образом, то есть благодаря связи суждений, можно получить вывод, имеющий любое содержание. Общим, что имеется в различных по содержанию умозаключениях, является способ связи суждений. Обусловленное этими связями содержание мыслей существует в определенных логических формах: понятиях, суждениях, умозаключениях. Отличительная особенность правильного вывода в том, что от истинных посылок он всегда ведет к истинному заключению. Такой вывод позволяет из имеющихся истин получить новые истины и помощь чистого рассуждения, без обращения к опыту, инструкции и тому подобному. Неправильные выводы могут от истинных посылок вести как к истинным, так и к ложным заключениям.

В современной логике логические процессы изучают путем их отображения в языках формализованных, или логических исчислениях. Современная логика складывается из большего числа логических систем. Эти системы приятно делить на логику классическую и логику неклассическую. Логика как наука едина, она складывается из множества более или менее частных систем. В каждой применяется язык символов и формул.

### **329. Мышление и воображение**

Мышление – это опосредованное отражение в сознании человека существенных свойств, связей и отношений предметов и явлений окружающего мира.

К мыслительным операциям относятся: анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, конкретизация, обобщение.

Формы мышления:

- понятие – это обобщение знаний целой группы предметов, явлений действительности, объединенных по однородности их существенных признаков;

- суждение – это отражение связей между предметами и явлениями действительности. Ии между их свойствами и признаками;

- заключение – это выводы, которые делает человек из имеющихся в его распоряжении данных.

Качества мышления:

- широта мышления – выражается в широкой познавательной деятельности человека, охватывающей различные области знаний, характеризуется всесторонним и творческим подходом;
- глубина мышления – выражается в умении проникнуть в сущность сложных вопросов, увидеть проблему там, где у других вопросов не возникает;
- самостоятельность мышления – характеризуется умением человека выдвигать новые задачи и находить на них ответы, не прибегая к частой помощи других людей;
- критичность мышления характеризуется умением человека объективно оценивать свои и чужие мысли, всесторонне проверять выдвигаемые выводы;
- гибкость мышления характеризуется легкостью, свободой мысли при выборе способа решения новых задач, умение в случае необходимости быстро переключаться с одного способа решения на другой;
- быстрота мышления – это способность человека быстро разобраться в сложной ситуации, быстро обдумать и немедленно принять правильное решение.

Воображение – это психический процесс, состоящий в создании новых образов объектов, явлений на основе имеющихся знаний и представлений.

Функции воображения:

- целеполагание – это будущий результат деятельности, который создается в воображении, существует только в сознании субъекта и направляет его активность на получение желаемого;
- предвосхищение – это моделирование будущего за счет обобщения элементов прошлого опыта и установление причинно-следственных связей между его элементами;
- замещение действительности – это способность силой воображения мысленно переносить себя в определенную ситуацию;
- проникновение во внутренний мир другого человека.

Воображение, как и мышление, возникает у юриста в проблемной ситуации, когда необходимо решить творческую задачу.

Особенно велико значение воображения в деятельности следователя, направленной на раскрытие преступления, когда отсутствие необходимой информации побуждает его к мысленной реконструкции механизма совершенного преступления. С помощью воображения следователю удастся активизировать мышление и найти правильное решение.

### **330. Мотивация, психологические установки, ценностные ориентации, интересы, идеалы**

Под мотивацией понимается система побуждений человека, направленных на достижение конкретных целей. Мотивация поведения дает ответы на вопросы: «Чего хочет человек? К чему он стремится?» и т.п.

В основе мотивации людей лежат потребности. Потребность – это испытываемая человеком нужда в чем-либо. Потребность побуждает человека к активности.

Любая классификация потребностей условна. Потребности являются главным фундаментом, на котором строится вся психическая деятельность человека, его ум, чувства и воля. К потребностям примыкает система таких побудительных факторов, как убеждения, взгляды, стремления, интересы, идеалы. Эта система, соотношенная с потребностями, и становится мотивацией поведения. Мотивация, не исходящей из потребностей, не существует.

Потребность, прошедшая через систему побудительных факторов и осознанная человеком, становится мотивом поведения. Мотив – это осознанное побуждение для определенного действия.

Осознанные побуждения реализуются после длительного обдумывания. Неосознанные побуждения реализуются автоматически на основе усвоенного личностью прошлого опыта. Такие побуждения представляют собой систему установок.

В психологии под установкой понимаю психическое состояние человека как субъекта деятельности, определяющее готовность и конкретные особенности его поведения в ответ на воздействия внешней среды.

Установка формируется в психике субъекта в результате предварительных опытов в виде изначальной реакции на воздействие ситуации, в которой ему приходится ставить и решать задачи. Характерной чертой установки является ее несознательный психический процесс, оказывающей решающее влияние на содержание и течение сознательной психики.

Установка направляет всю деятельность человека, мобилизуя необходимые для этого его психические силы. Установка во многом определяет все поведение человека, поэтому знание закономерностей проявления установки – необходимое условие для оценки личности преступника, потерпевшего и т.д. Содержательной стороной установки являются ценностные ориентации личности.

Поведение человека соотносится с определенными ценностями. Выделяют несколько категорий ценностей:

- личностные;
- общественные;
- материальные;
- духовные;
- политические;
- идейные.

Ценности очерчивают круг интересов людей. Интерес выражает стремление человека ознакомиться с предметом (идеей, человеком), познать его. Интерес у человека может возбудить любой объект, который привлечет его внимание.

Идеал – это представление человека о том, каким он хочет себя видеть, к чему он стремится (каким быть, каким стать). Формируются идеалы под влиянием социальной среды. Наличие идеалов вносит четкость в мотивацию поведения человека

### **331. Понятие мотива, мотивации. Виды мотивов**

Мотив – смысл совершения какого-то действия, поведения. Мотивация – потребность конкретного индивида добиваться успеха и избежания неудачи, вызывающая активность человека в определенном направлении.

Виды мотивов: мотивы самоутверждения, защитные мотивы, мотивы замещения, игровые мотивы, мотивы самооправдания.

Мотивы самоутверждения. Потребность в самоутверждении – важнейшая потребность, стимулирующая широчайший аспект человеческого поведения. Она проявляется в стремлении человека утвердить себя на социальном, социально-психологическом и индивидуальном уровнях.

Утверждение личности на социальном уровне означает стремление к завоеванию социального статуса, т.е. к достижению определенного социально-ролевого положения, связанного с признанием личности в сфере профессиональной или общественной деятельности. Утверждение на социальном уровне обычно связано с завоеванием престижа и авторитета, успешной карьерой, обеспечением материальных благ.

Защитная мотивация. Исследования показывают, что значительное число убийств имеет субъективный, как правило, неосознаваемый смысл защиты от внешней угрозы, которой в действительности может и не быть. В данном случае страх перед вероятной агрессией обычно стимулирует совершение упреждающих агрессивных действий.

Мотивы замещения. Нередки случаи совершения насильственных преступлений по механизму замещающих действий. Суть этих действий состоит в том, что если первоначальная цель становится по каким-либо причинам недостижимой, то лицо стремится заменить ее другой – доступной. Благодаря «замещающим» действиям происходит разрядка (снятие) нервно-психического напряжения в состоянии фрустрации.

Игровые мотивы к числу основных мотивов преступного поведения относится игровой мотив. Этот тип мотивации достаточно распространен среди воров, расхитителей, особенно мошенников, реже – среди других категорий преступников. К представителям преступников «игроков» принадлежат те, кто совершает преступления не только, а во многих случаях и не столько ради материальной выгоды, сколько ради игры, доставляющей острые ощущения.

Мотивы самооправдания. Одним из универсальных мотивов преступного поведения в подавляющем большинстве случаев является мотив самооправдания: отрицание вины и, как следствие, отсутствие раскаяния за содеянное. Искреннее осуждение своих действий встречается довольно редко, но и при этом вслед за признанием обычно следуют рассуждения, направленные на то, чтобы свести вину к минимуму.

### **Психология преступного поведения. Личность преступника.**

#### **Психология преступной группы**

#### ***(Психологический анализ личности преступника и преступной деятельности)***

### **332. Психология правонарушения**

Когда речь идет о психологии правонарушения, то это значит, что речь идет только о сознательных волевых действиях психически здорового лица. Разрушение психической деятельности под влиянием болезни прежде всего изменяет психологические компоненты поведения. Мотивация личности становится патологической в силу того, что она формируется в условиях нарушенной нейродинамики мозга. У психически больной личности нарушаются социальные установки и мотивы поведения, внешние (социальные) раздражители попадают в большой мозг, в силу чего происходит нарушение смысловой регуляции поведения личности.

Поэтому сотруднику правоохранительных органов при проведении оперативно - розыскной деятельности во всех случаях следует обращать внимание на поведение лица (правильное ли оно или неправильное), на его высказывания и интересы. Обычно внешняя форма поведения у психически больных лиц бывает неправильной, одинаков отдельных случаях может быть правильной, сохраняется даже профессиональная пригодность. Но объяснения своего поведения, в частности своих мотивов, иногда уже вызывают сомнения в психическом здоровье лица.

На практике, кроме личного значения, действие может иметь определенное социальное значение. Действие лица становится социально значимым и приобретает характер общественного действия всегда. Когда оно затрагивает интересы личности, определенных общественных групп, общества в целом. В зависимости от своего социально-психологического значения действие при этом выступает в форме поступка или проступка.

Поступком называется социально полезное действие, т.е.е действие, имеющее положительное моральное, юридическое или общественное значение.

Проступком является социально вредное действие, т.е. действие, которое имеет отрицательное моральное, юридическое или общественное значение.

Для сотрудника правоохранительных органов в оперативно-розыскной деятельности всегда важно понять поступок лица, его социально-психологическое значение.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

А) в каждом преступном поведении наряду с физическими и наблюдаемыми имеются и психические (ненаблюдаемые) элементы;

Б) когда мы говорим о психологии правонарушения, то мы подразумеваем только один вид человеческого поведения – волевое поведение; волевое действие лица может иметь положительное или отрицательное социально-психологическое значение.

### 333. Понятие и общая характеристика личности преступника

Личность преступника – совокупность свойств, присущих совершающему или совершившему преступление человеку, составляющих его индивидуальность.

Личность преступника в криминологии изучается на трех уровнях:

- индивидуальном;
- групповом;
- общем.

Общепринятыми постулатами при рассмотрении личности преступника отечественная криминология считает то, что:

А) Совокупность интегрированных в ней социально-значимых свойств, образовавшихся в процессе многообразных и систематических взаимодействий с другими людьми. Этот аспект личности позволяет рассматривать личность преступника как:

- члена общества;
- члена социальных групп или иных общностей;
- носителя социально-типичных черт;

Б) человек не рождается, а становится преступником. То есть каждый индивид как личность – это продукт не только существующих отношений, но также своего собственного развития и самосознания. Одно и то же по своим объективным признакам общественное положение, будучи по-разному воспринято и оценено личностью, побуждает его к совершенно различным социальным ценностям и сторонам действительности, нормам и институтам, самому себе и своим обязанностям, различным общностям, группам и т.д. зависит, следовательно, как от внешних, так и внутренних, личностных обстоятельств.

Здесь важно отметить постоянно взаимодействие социологического и психологического, каждое из которых нельзя ни умалывать, ни преувеличивать;

В) необходимо изучать субъекты совершения самых разнообразных преступлений, в том числе и неосторожных;

Г) стойкие антиобщественные взгляды и ориентации и ярко выраженная индивидуалистическая направленность не характерна всем без исключения лицам, совершившим преступление;

Д) изучение личности преступника должно строиться на твердой правовой основе, т.е. должна изучаться личность тех, кто по закону признается субъектом преступления. Поэтому рассматриваемая категория имеет временные рамки: с момента совершения преступления, удостоверенного судом, и до отбытия уголовного наказания.

Но чью же личность мы будем изучать? Так, например, «личность преступника, обвиняемого, подсудимого, осужденного» определяется в соответствии с нормами уголовно-процессуального законодательства, хотя речь будет идти об одном и том же лице. Надо помнить, что эти понятия схожи (для обывателя), но не для нас и тем более не тождественны. В научной литературе предлагается ряд названий, интересующих нас, но к ним можно придираться с точки зрения русского языка или ряда норм права. Некоторые из них приведены ниже:

- «предкриминогенная» личность;
- «административно - антисоциальная» личность;
- «личность, представляющая общественную опасность»;
- девиантная личность; личность с отклоняющимся (девиантным) поведением и пр.

### 334. Структура личности преступника

Психологический анализ личности предполагает максимальный учет индивидуальных психических особенностей и биологически обусловленных свойств, которые отражаются на механизме человеческого поведения, включая преступное. Их выделение в структуре личности преступника вовсе не означает психологизации или биологизации причин совершения преступления хотя бы потому, что многие психические особенности и биологически обусловленные свойства находятся под определяющим влиянием социальных факторов. Причиной совершения преступлений являются, как известно, лишь социально приобретенные отрицательные черты личности. Неблагоприятные особенности отдельных психических процессов, состояний и биологически обусловленных свойств могут лишь способствовать действию этой причины.

С учетом сказанного в структуре личности преступника выделяется ряд подструктур:

- одна из них включает в себя такие социально-демографические признаки, как социальное происхождение и положение, семейное и должностное положение, национальная и профессиональная принадлежность, а также уровень материальной обеспеченности;
- уровень умственного развития, культурно-образовательный уровень, знания, умения и навыки;
- в третью входят нравственные качества, ценностные ориентации и стремления личности, ее социальные позиции и интересы, потребности, наклонности, привычки;
- четвертую образуют психические процессы, свойства и состояния личности;

- пятая объединяет такие биофизиологические признаки, как пол, возраст, состояние здоровья, особенности физической конституции и т.д. (причем имеются социальные проявления этих признаков).

Изъятие любой из подструктур разрушает целостность всей структуры, поскольку ни одна из них не может существовать самостоятельно. Следовательно, все они находятся в определенных взаимоотношениях и взаимосвязи, благодаря чему мы имеем дело не со их простой суммой, а со сложной совокупностью элементов, образующих в целом личность преступника.

Могут быть предложены и другие варианты структуры личности преступника. В частности, известна следующая схема, включающая:

- социально-демографические и уголовно-правовые признаки;
- социальные проявления в различных сферах общественной жизни;
- нравственные свойства;
- психические особенности.

Надо заметить, что любая такая схема не будет содержать в себе каких-либо специфических черт, присущих именно личности преступника, ибо она отличается от личности вообще не отсутствием или наличием каких-либо компонентов своей структуры, а прежде всего содержанием, направленностью определенных компонентов этой структуры.

В предупредительной работе многие из названных черт личности преступника должны быть объектом воздействия. В наибольшей степени это относится к нравственным характеристикам, подлежащим коррекции. Однако часто бывает так, что изменить поведение человека очень трудно, если не принять меры к повышению его профессионального уровня, овладению новыми специальностями, упрочению материальной обеспеченности, лечению соматических заболеваний и психических расстройств.

### **335. Проблемы изучения личности преступника**

Одной из коренных проблем изучения личности преступника является проблема соотношения социального и биологического. Она имеет принципиальное практическое и правовое значение. От ее решения во многом зависят объяснение причин преступности и определение главных направлений борьбы с ней. Оценка роли биологических факторов часто представляет собой тот рубеж, который разделяет многие теории.

Отечественные психологи исходили и исходят из того, что преступность, как и конкретные преступления, в любом обществе имеет социальный характер, социально обусловлена. Это отнюдь не означает игнорирования биологических факторов, однако они могут носить лишь характер условия, способствующего преступному поведению, но отнюдь не его причины.

Некоторые ученые в подтверждение того, что биологические факторы могут сами по себе приводить к преступному поведению, что предрасположенность к такому поведению, что предрасположенность к такому поведению биологически детерминирована и может передаваться по наследству, приводят данные о том, что в общей массе преступников немало лиц с расстройствами психической деятельности.

Действительно, как показывают исследования, среди преступников, особенно совершающих насильственные преступления, высок удельный вес людей, имеющих психические аномалии в рамках вменяемости. Он достигает 30%.

Положения психологии, психофизиологии, психиатрии, некоторые криминологические данные дают основание считать, что ослабление или искажение психической деятельности любого происхождения способствует возникновению и развитию таких черт характера, как раздражительность, агрессивность, жестокость, и вместе с тем ведет к снижению волевых процессов, повышению внушаемости, ослаблению сдерживающих контрольных механизмов.

Эти черты препятствуют нормальной социализации личности, приводят к инвалидности, мешают заниматься определенными видами деятельности и вообще трудиться, что повышает вероятность совершения противоправных действий и ведения антиобщественного образа жизни. Значимость указанных факторов возрастает в современных условиях, характеризующихся общей психической напряженностью, увеличением количества эмоционально-стрессовых расстройств, состояний психической дезадаптации.

Однако это вовсе не означает, что аномалии психики являются причиной совершения преступлений.

Во-первых, среди всей массы преступников субъекты с такими аномалиями не составляют большинства.

Во-вторых, даже наличие психических аномалий у конкретного лица далеко не всегда свидетельствует о том, что они сыграли криминогенную роль в его противоправном поведении.

В-третьих, как доказано многими эмпирическими исследованиями, не сама аномалия психики предопределяет совершение преступления, а то воспитание, те неблагоприятные условия формирования индивида, которые породили его криминогенные личностные черты. Разумеется, такие аномалии могут способствовать их возникновению и развитию, как и самому противоправному поведению, но лишь в качестве условия, не определяющего это поведение в целом.

Констатация какой-то психической аномалии (например, психопатии, олигофрении в степени дебильности, органического поражения центральной нервной системы и т.д.) отнюдь не объясняет, почему данный человек совершил преступление.

Мотивация, внутренние причины преступного поведения не представлены в диагнозе, который лишь определяет наличие того или иного расстройства, его степень, тяжесть и т.д. Поэтому понять субъективные причины преступления, представленные в мотиве, можно лишь путем психологического изучения личности. Дефекты психики, если, конечно, они имеются, вовсе не представляют мотивов преступного поведения, хотя и могут влиять на них.



Как установлено, психопатии, например, являются одним из факторов, способствующих совершению насильственных преступлений. В то же время давно известно, что психопаты успешно работают и выполняют многие другие обязанности. Поэтому основное значение имеет не аномалия сама по себе, а социальный облик лица, сформированный обществом.

Психологами предпринимались попытки выявить значение биологических факторов в личности преступника путем изучения близнецов. Это изучение ориентируется на единое генетическое начало, а именно на сходство (идентичность) генотипа, и направлено на выяснение степени совпадения иных, в том числе криминологических признаков.

Значение близнецового метода состоит в том, что однояйцовые близнецы имеют идентичный генотип. Они рождаются в виде двух мальчиков или двух девочек.

Сравнивая таких близнецов и оценивая величину внутрисемейной корреляции (соответствия), можно установить, какие их особенности детерминированы генотипом и какие - воздействием среды.

Сопоставление данных различных исследований показывает частоту преступности второго близнеца, если первый был преступником, при этом, как оказалось, частота преступного поведения однояйцовых близнецов в два раза выше, чем у двуяйцовых. Однако это не может служить доказательством биологического происхождения преступлений.

Преступное поведение лиц, обладающих сходным генотипом, может объясняться как сходной средой формирования личности, так исходными психофизиологическими особенностями изученных лиц.

К тому же однояйцовых близнецов среди населения очень немного, а среди преступников практически единицы, что не позволяет сделать какие-либо однозначные выводы.

### **336. Психологическая сущность преступного поведения**

Мы знаем, что преступное действие – это мотивированный, целенаправленный, сознательный и управляемый акт противоправного поведения, которым достигается определенная цель, и этот акт не разлагается на более простые.

Каждое действие имеет смысловое содержание и направлено на достижение относительно близких целей, которыми оно регулируется в период его осуществления. Мотивы, побуждающие определенное лицо к действию, удовлетворяются при осуществлении поставленной цели. В силу этого преступное действие приобретает определенный смысл и носит характер законченного волевого акта.

Цель как компонент преступного действия выполняет в нем определенные функции.

Первая ее функция состоит в осознании действующим лицом объекта, предмета или лица, на которое направляется его действие.

Вторая функция выражается в желании достигнуть определенного результата этого действия. Благодаря цели лицо регулирует свои действия и направляет их на достижение того результата, который содержится в ней.

Прямой результат – это тот, который входит в субъектную цель лица. Он является реализацией и непосредственным выражением цели. При вмешательстве объективных, не зависящих от воли действующего лица сил, прямой результат может не совпадать по своему объему с целью лица. При этом цель реализуется не до конца и результат оказывается меньше, чем намечившаяся цель действия. Несовпадение цели и результата выступает в этом случае в форме «невыполнения цели».

На практике, в частности в процессе оперативно-розыскной деятельности, для смысловой характеристики преступного действия недостаточно знать только его цель. Кроме цели, каждое действие имеет свой мотив.

Совершая конкретное действие, лицо может руководствоваться различными побуждениями.

В оперативно-розыскной деятельности сотрудников правоохранительных органов важно всегда своевременно выявить и понять действенные мотивы лица и на этой базе постараться убедить и переубедить его.

Установление мотива действия ведет к раскрытию смыслового содержания действия и является основой для установления психологического контакта и соответствующего воздействия на личность.

Исполнение преступления требует волевых усилий, которые «питаются» силой мотива и цели действующего лица. На этой стадии психическая деятельность лица проявляется в регулировании осуществляемого действия в соответствии с его целью. Затраченная лицом психическая и физическая энергия воплощается в результате действия. Поэтому содержание преступного действия должно рассматриваться прежде всего с результативной стороны, т.е. как процесс реализации цели в результатах действия. Достижение цели означает окончание действия как волевого акта. Лицо оценивает достигнутые результаты, сопоставляя его с намеченной целью. При этом оно констатирует его удачу или неудачу, успех или неуспех.

Таким образом, следует различать функции, выполняемые мотивом и целью на стадиях подготовки (мотивации) и исполнения преступного действия.

На подготовительной стадии мотив и цель формируют решение и порождают волю лица.

В стадии исполнения преступления они определяют содержание уже сформированной воли лица, выступая ее смысловой стороной. Свою функцию мотив и цель в дальнейшем выполняют путем корректировки направленности совершаемых действий. Благодаря этому обеспечивается их претворение в действие и через него в реальные факты действительности.

### **337. Анализ преступной деятельности**

При совершении преступления отдельное действие может выступать в качестве самостоятельного, автономного акта поведения или являться частью более обширного целого, т.е. преступной деятельности.

Преступная деятельность как структурная форма преступного поведения представляет собой совокупность действий, объединенных единством мотивов и целей. В преступной деятельности проявляется характерная для человека способность к действиям дальнего прицела, далекой мотивации и целенаправленности, характерной для преступного действия. Как деятельности, так и входящим в ее состав отдельным действиям присущи свои мотивы и цели. При анализе преступной деятельности следует, таким образом, различать мотивы и цели отдельного действия и преступной деятельности в целом. Указанные виды мотивов и целей не могут заменяться один другим: мотивы отдельных действий, входящих в деятельность, не равнозначны мотивам деятельности в целом.

По своему содержанию мотивы и цели действия и деятельности могут совпадать. Лишь при этом условии можно говорить о единой преступной деятельности лица. Однако мотивы и цели действия и деятельности по своему содержанию могут и не совпадать.

Общая цель определяет направленность, ход и построение всей преступной деятельности и подчиняет себе цели входящих в нее отдельных действий. В соответствии с ней происходит прогнозирование действующим лицом конечных результатов преступной деятельности и результатов каждого действия, входящего в него.

Структурно-психологический анализ, т.е. рассмотрение совершенного преступного акта поведения в единстве с предшествующей деятельностью этого лица (как правило, до преступления), дает возможность выявить всю деятельность в целом и входящие в нее непреступные действия, в которых в большинстве случаев четко выражены мотивы и цели их совершения.

Это помогает в оперативно-розыскной деятельности выявить весь психологический механизм деятельности лица, в которой преступный акт поведения выступает в качестве последнего завершающего действия, являясь по закону самостоятельным актом поведения. Эти действия в большинстве случаев прогнозируются, планируются, подготавливаются, наконец, для их совершения используются знания, опыт, навыки.

Даже в том случае, если совершено преступление без заранее обдуманного плана, когда преступное решение действовать возникло под влиянием создавшейся ситуации, полностью проявляются эти сложившиеся психические изменения личности.

Социально-психологические дефекты всегда входят элементом даже в психологическую структуру преступлений, совершенных по небрежности, самонадеянности. Элементами психологической структуры преступления, как уже нами отмечалось, выступают также наличие цели на удовлетворение противоправной потребности (или способа для ее удовлетворения), знания, мыслительная деятельность по прогнозированию, подготовке, совершению преступных действий, сокрытию следов преступления и т.д.

Выявление психологической структуры преступления позволяет полнее устанавливать истину, определять пути перевоспитания лиц, совершивших преступление.

Только в том случае, если досконально изучены психологическая структура преступления, элементы каждого преступного действия, представится возможность более целенаправленно осуществлять деятельность по ликвидации этой структуры.

### **338. Основные черты психологической характеристики личности преступника**

Изучение и учет психологических особенностей личности позволяет установить отличия преступников от не преступников, выявить факторы, влияющие на совершение преступлений.

Выборочные психологические исследования, статистические данные свидетельствуют о том, что:

- среди преступников значительно больше мужчин, чем женщин;

- возрастная характеристика преступников позволяет делать выводы о криминогенной активности и особенностях преступного поведения представителей различных возрастных групп. Психологией давно установлено, что лица подросткового и юношеского возраста чаще совершают преступления агрессивного, импульсивного характера. Наиболее часто совершают преступления лица в возрасте от 18 до 40 лет (до 70-75%). В этой группе наибольшая криминальная активность характерна для возрастной группы 25-29 лет, затем следует 18-24-х летие; 14-17-ти летие; и затем – 30-40-а -летие.

Наблюдаемая тенденция роста преступности несовершеннолетних (практически на 10 – 14% каждый год!) требует не только моральной, но и специальной правовой подготовки.

Необходимо также помнить, что многие из этих категорий правонарушителей имеют психические аномалии (как наследственные (психопатия, слабоумие в форме дебильности и пр.), так и носящие приобретенный характер (алкоголизм, наркомания, травмы центральной нервной системы и пр.));

- семейное положение и особенно воспитание оказывают влияние на формирование личностных качеств. Такие отклонения от общепринятых норм, как фактические брачные отношения родителей, неполные семьи, раздельные бюджеты родителей, низкий уровень культурных отношений в семье, наличие в ней стереотипов правонарушающего поведения, один ребенок в семье или, наоборот, много детей или детдомовское воспитание, - должно вызывать особое внимание;

- коэффициент преступности среди не состоявших в браке почти в два раза выше, чем среди состоявших (хотя это объясняется и тем, что значительную долю преступников составляют молодые люди, не успевшие обзавестись семьей);

- особое внимание необходимо обращать на трудовую деятельность до совершения преступления (здесь характерна частая смена места работы и учебы, большие перерывы и пр.);

- уровень образования преступников, как правило, ниже, чем у законопослушных граждан;

- современное положение, выраженное в существенном материальном расслоении общества, выделяет личность преступника по имущественному положению, т.е. по доходам. Например, на границе со странами Балтии отмечается значительный рост благосостояния местного населения, выросший за последние годы;

- среди характеристик личности преступников особого внимания заслуживают такие, как «характер и длительность преступной деятельности».

Преобладающую часть преступников составляют: убийцы, воры, хулиганы, разбойники, грабители, мошенники, насильники и те, кто нанес пострадавшим телесные повреждения. Важно отметить наличие специального рецидива (т.е. повторного совершения тех же или сходных преступлений) среди хулиганов, мошенников и лиц, совершавших ранее кражи;

- важно также отметить такой фактор, как «особое отношение к закону». Нельзя сказать, что лица, совершающие преступления, плохо их знают. Напротив, подавляющее большинство из них обладают даже большими правовыми знаниями, чем законопослушные граждане. Но у них отсутствует уважительное отношение к праву, не сформирована потребность следовать его предписаниям. И это относится не только к преступникам-рецидивистам.

### **339. Классификация преступников**

Для того чтобы правильно решить сложные вопросы классификации и типологии преступников, что имеет большое научное и практическое значение, необходимо определить принципиальные методологические подходы к этим приемам научного познания. Прежде всего следует отметить, что классификация и типология, при всей их схожести, не одно и то же.

Классификация, являясь более низким уровнем обобщения, представляет собой устойчивую группировку исследуемых объектов по их отдельным признакам и строится на весьма жестких критериях групп и подгрупп, каждая из которых занимает четко зафиксированное место. Типология такой жесткой дифференциации не содержит.

Классификация преступников может быть построена по различным основаниям, среди которых следует выделить две большие группы признаков:

- социологические (социально-демографические);
- правовые.

К первой из них относятся: пол, возраст, уровень образования, уровень материальной обеспеченности, социальное положение, наличие семьи, социальное происхождение, занятость общественно полезным трудом, род занятий, наличие специальности, место жительства.

Ко второй – характер, степень тяжести совершенных преступлений, совершение преступлений впервые или повторно, в группе или в одиночку, длительность преступной деятельности, объект преступного посягательства, форма вины.

Отдельную группу составляют признаки, характеризующие состояние здоровья преступников. В этой связи могут быть выделены здоровые, а также лица, страдающие соматическими или психическими расстройствами.

Личность преступника как явление типологического порядка есть носитель наиболее общих, устойчивых, существенных социально-психологических черт и свойств. Специфика личности как типа заключается именно в том. Что в ней имеются особенности, которые выступают в качестве внутренних психологических причин преступного поведения. Ведь любое преступление, в какой бы форме оно ни совершалось, не есть случайное по отношению к личности.

В своей основе оно подготовлено развитием ее социальных, нравственных, социально-психологических свойств. В качестве таковых выступают жизненный опыт человека, наполненный социальным содержанием, а также черты духовного мира. Предопределяющие в конфликтных ситуациях выбор общественно опасного варианта поведения.

Личность преступника является закономерной социальной фигурой для конкретного общества настолько, насколько закономерно существование преступности на данном этапе развития этого общества. Поэтому можно говорить о личности преступника как временном социальном типе только в связи с преступностью, представляющей собой преходящее социальное явление.

Это временный тип, как и преступность в целом, обладает, однако, устойчивыми чертами и свойствами, позволяющими выделить его в качестве самостоятельного.

### **340. Типология преступников**

Могут быть выделены отдельные типы личности преступника, например, по мотивам личного обогащения. Однако стремление к повышению материального достатка не является противоправным, и главное здесь заключается в том, какие средства для достижения этой цели избираются.

Такой тип личности традиционно называется «корыстным», но это, скорее всего, моральная оценка; понятие корысти обозначает здесь общую направленность личности и избираемые средства деятельности, а не только сам по себе мотив. Поэтому выделение корыстного типа приемлемо лишь с такой оговоркой. Этот тип объединяет всех лиц, совершивших преступления (любые) по мотивам личного обогащения. Чаще всего – это кражи, грабежи, разбои, хищения, мошенничество, ряд должностных преступлений.

Следует отметить, что среди виновных в корыстных (прежде всего в хищениях государственной собственности) и должностных преступлениях заметно выделяется группа. Совершающая такие действия из

престижных побуждений, т.е. для того, чтобы занять в жизни более высокое социальное, в первую очередь, должностное положение, завоевать авторитет среди окружающих, быть все время на виду и т.д.

Это часто сопровождается неправильным пониманием производственных и иных нужд своего предприятия или учреждения. Корысть, понимаемая в смысле личного обогащения, если она здесь есть, выступает в качестве дополнительного мотива. Следовательно, названных преступников можно объединить в «престижный тип».

Однако по престижным мотивам совершаются не только хищения и должностные преступления. Давно установлено, что иногда кражи, грабежи, разбои, хулиганство и некоторые другие преступления совершаются для того, чтобы завоевать авторитет в группе, закрепиться в ней, если членство в группе представляется ценным.

Подобные мотивы весьма характерны для преступников молодежного возраста, причем и здесь мотивы личного обогащения не всегда являются ведущими. Стало быть, и такого рода преступников целесообразно относить к престижному типу.

Сложнее определить тип личности преступников, совершающих так называемые корыстно-насильственные преступления, например разбои и грабежи. Для решения этого вопроса необходимо исходить из того, какие мотивы преступления были главными. Так, если разбой совершался с целью обогащения, то субъекта следует отнести к корыстному типу.

Но практика показывает, что некоторые разбойные нападения, например, организуются лидерами соответствующих преступных групп не для обогащения этих лидеров, а для того, чтобы сплотить их участников, еще больше подчинить своему влиянию. Стало быть, такие преступления могут совершаться из некорыстных побуждений.

Мотивы «насильственных» преступлений (убийства, телесные повреждения, изнасилования) и хулиганства достаточно разнообразны. Вообще называть насилие мотивом ошибочно, потому что совершать насильственные действия ради них самих могут лишь психические больные, невменяемые люди. Понятие насилия во многом отражает внешний характер действия, а не только его внутреннее содержание. Преступления против личности могут совершаться по мотивам личного обогащения, поэтому виновных следует относить к корыстному типу.

Некоторые убийства и телесные повреждения совершаются их хулиганских побуждений, по мотивам ревности и мести. Лица, действия которых направляются указанными стимулами. Могут быть отнесены к насильственному типу, а виновные в изнасиловании и других половых преступлениях на почве сексуальных побуждений – к сексуальному.

Таким образом, среди основной массы преступников по мотивационным критериям можно выделить:

- корыстный, престижный, насильственный и сексуальный типы.

Такое выделение носит условный характер. Разумеется, могут быть выделены и другие типы. Легко заметить в приведенной типологии, что вид преступлений не всегда совпадает с типом личности преступника. Так, виновный в убийстве (являющемся насильственным преступлением по мотивам личного обогащения) должен быть отнесен к корыстному типу.

Мотив весьма важный, но не единственный признак для типологии преступников. Их типологические группы могут быть построены и по характеру антиобщественной направленности и ценностных ориентаций. В связи с этим можно выделить группы, которым свойственны:

- негативно-пренебрежительное отношение к личности и ее важнейшим благам: жизни, здоровью, телесной неприкосновенности, чести, спокойствию, достоинству и т.п. Подобное отношение лежит и в основе умышленных агрессивно-насильственных преступлений – убийств, телесных повреждений, изнасилований, оскорблений и т.д., а также большинства случаев хулиганства;

- корыстно-частноблагочестивые тенденции, связанные с игнорированием права на все виды собственности. Это характерно для совершения хищений, краж, мошенничества, взяточничества и иных корыстных преступлений;

- индивидуалистическое отношение к различным социальным установлениям и предписаниям к своим общегражданским, служебным, семейным и прочим обязанностям. Подобные антисоциальные черты определяют совершение ряда хозяйственных преступлений, преступлений против порядка управления, правосудия, воинских преступлений и пр.;

- легкомысленно-безответственное отношение к установленным социальным ценностям и своим обязанностям по отношению к ним, проявляющееся в развитых неосторожных преступлениях.

Возможно выделение типов преступников и по степени их общественной опасности, криминогенной зараженности, ее выраженности и активности:

- особо опасные преступники (активные антисоциальные) – многократно судимые рецидивисты, устойчивая преступная деятельность которых носит характер активной оппозиции обществу, ее ценностям и нормам; они настойчиво вовлекают в такую деятельность других лиц (коррупционеров; общеуголовных преступников, в числе которых особо необходимо выделить профессиональных преступников (для которых уголовно-наказуемые действия являются единственным или главным источником средств к существованию) и пр.). Для особо опасных преступников типично то, что благоприятные для совершения преступлений ситуации они активно создают сами;

- десоциализированные опасные преступники (пассивные асоциальные) – лица, «выпавшие из системы нормальных связей и общения, длительное время ведущие паразитическое, часто бездомное, существование. Это бродяги. Попрошайки, тунеядцы. Многие из них алкоголики. В отличие от особо опасных преступников они в основном пассивны и как бы «плывут по течению». Ситуацию для совершения корыстных правонарушений сами

обычно не создают, а используют складывающиеся. Как и особо опасные преступники, представители этого типа устойчивы в своих установках и противоправном поведении;

- неустойчивые преступники – лица, совершающие преступления (порой неоднократно) не в силу стойких антиобщественных установок и представлений, а в связи с включенностью в жизнедеятельность некоторых групп отрицательной направленности, ведения образа жизни на грани социально приемлемого и антиобщественного. Они отличаются частичной криминогенной зараженностью, в которой сочетаются черты личности преступника и особенности личности законопослушного гражданина. Наиболее распространенными представителями этого типа являются правонарушители, совершающие в нетрезвом состоянии мелкие хищения и кражи, хулиганство, реже – грабежи, разбои, некоторые насильственные преступления. При существенном изменении жизненных обстоятельств в лучшую сторону и эффективном воспитательном воздействии они способны воздержаться от противоправных действий;

- ситуативные преступники – лица, общественная опасность личности которых выражена в поведении незначительно, но тем не менее имеется и проявляется в соответствующих ситуациях. Преступления совершаются ими не потому, что конкретные ситуации имеют решающее значение, а в силу личностных психологических особенностей, из-за которых они попадают в жесткую зависимость от ситуации и в результате недостаточного нравственного воспитания не находят социально приемлемого способа ее решения. К числу ситуативных относится значительная часть насильственных преступников, а также лиц, совершивших корыстные преступления в объективно сложных жизненных обстоятельствах, например при материальных затруднениях и пр.

Разумеется, эта типология, как и другие, носит условный характер, и, по-видимому, не каждый преступник может быть без колебаний отнесен к какому-нибудь определенному типу. Можно также встретить и смешанные, промежуточные типы, которым присущи черты иных типов.

Личность преступника – проблем междисциплинарная, поэтому в ходе разработки типологии лиц, совершающих преступления, можно использовать различные критерии: социально-демографические (пол, возраст, и т.п.); отношение к содеянному; свойства характера и т.п.

В криминологии – науке, специально посвященной изучению личности преступника, подробно разработана классификация различных криминальных типов. Их необходимо знать, чтобы посмотреть на эти типы с психологической точки зрения.

По объекту посягательства, характеру преступных действий выделяются следующие типологические группы преступников: корыстные, насильственные, корыстно-насильственные.

По характеру, степени общественной опасности преступные типы подразделяются на: случайный тип, неустойчивый тип, злостный тип, особо опасный тип личности преступников и т.п.

В отличие от криминологии, юридическую психологию интересуют психологические критерии оценки личности преступников, особенности их характера, повлиявшие на их противоправное поведение.

С этой точки зрения лиц, совершающих преступления, условно можно разделить на два основных типа: социально-адаптивный и социально-дезадаптивный тип личности.

Социально-адаптивный тип личности преступника – распространен среди тех, кого относят к профессиональным преступникам, кто является лидерами организованных преступных групп. Этот тип отличается высоким уровнем нервно-психической, эмоционально-волевой устойчивости, сопротивляемостью к стрессу, к длительно воздействующим психофизическим перегрузкам, развитыми адаптивными и свойствами нервной системы. Эти качества могут усиливаться хорошо развитым интеллектом, гибким мышлением, способностью прогнозировать развитие событий. Такие лица имеют хорошую память, развитое внимание и воображение.

В мотивационной структуре преобладают мотивы достижения, позволяющие им осознанно игнорировать общепринятые правила поведения.

Можно сказать, что высокий уровень социальной адаптивности отнесется к злостному и к особо опасному криминальным типам.

Социально-дезадаптивный тип личности преступника. Низкий уровень социальной адаптации можно наблюдать у лиц, относимых криминологами к так называемому неустойчивому, а также ситуационному типам преступников, нередко оказывающихся во власти обстоятельств, которыми им трудно управлять, сохраняя должную эмоционально-волевую устойчивость, самоконтроль за своими действиями и поведением.

Поэтому такие лица чаще других оказываются под сильным воздействием аффективно окрашенных состояний, эмоций гнева, фрустрации и т.п.

Сниженный интеллект, отсутствие должного воспитания способствуют совершению такими людьми всевозможного рода насильственных преступлений.

#### **341. Психологические аспекты исследования личности обвиняемого в уголовном процессе**

Юридическая психология, являясь научной составной частью расследования преступления в рамках уголовного дела, помогает изучить психологические особенности обвиняемого в каждом конкретном случае, при этом диапазон полученных знаний должен конкретизироваться в зависимости от категорий и характера уголовного дела и от особенностей личности обвиняемого.

Следователь должен знать об обвиняемом намного больше того, что может иметь доказательственное значение и что в силу этого обычно отражается в следственном производстве. Например, мотивы преступления, т.е. побуждения, которыми руководствовался обвиняемый при его совершении, должны устанавливаться при расследовании каждого уголовного дела.

Однако представление о том, что такое мотив поведения, в юридических науках и психологии совпадают не полностью.

В психологии под мотивом понимается: побуждение к деятельности, совокупность внутренних и внешних условий, которые вызвали активность субъекта и определили ее направленность.

Уголовное право для обозначения мотивов поведения оперирует такими общественными понятиями, как «месть», «корысть» и т.п. Исследование психологических мотивов деяния углубляет познания юридически значимых побуждений, лежащих в основе правонарушения.

Психологическое изучение личности обвиняемого включает в себя исследование его внутреннего мира, потребностей, побуждений, лежащих в основе поступков (мотивов поведения), общей структуры и отдельных черт характера, эмоционально-волевой сферы, способностей, индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности (восприятия, мышления, памяти и других познавательных процессов).

Некоторые данные, не имеющие процессуального значения, очень важны в тактическом отношении. Они служат непроцессуальными средствами решения процессуальных задач. Сентиментальность, самокритичность, эмоциональная устойчивость обвиняемого безразличны с правовой точки зрения, но знание этих свойств необходимо для построения правильной тактики допроса, направленной на получение правдивых показаний. Поэтому изучение личности с психологической точки зрения выходит за процессуальные рамки по объему собираемых сведений.

При определении источников информации следует исходить из того, что они должны обеспечить получение сведений, относящихся, во-первых, к прошлому обвиняемого (условия жизни, формирование характера), и, во-вторых, характеризующих его на момент совершения преступления и в период его расследования.

### **342. Психология организованной преступности**

Характерной особенностью организованной преступности является создание основной преступной группы, которая имеет высокий уровень саморегуляции и иерархическую структуру, включающую три звена, а в ряде случаев и более высокий уровень управления, руководства, подчинения и распределения функций между преступниками.

Психологическая структура преступной группы – сложившиеся интегрированные отношения – это отношения членов преступной группы с окружающей средой. Психологическая характеристика интегрированных отношений означает характеристику отношений, сложившихся внутри группы (межличностные, горизонтальные и вертикальные).

В процессе расширения преступной деятельности внутри преступной группы происходит формирование психологической и функциональной структуры.

На определенном этапе развития преступной группы в ее внутренней структуре появляется фигура лидера, обычно выступающего в роли организатора и руководителя. С появлением лидера группа становится организованной сплоченной, ее деятельность активизируется, получает целенаправленный характер и приобретает все более общественно опасный характер.

В одно и то же время с внутренней психологической структурой создается и функциональная структура преступной группы. Каждое новое преступление все более четко определяет роли участников группы: одни непосредственно исполняют деяние, другие подыскивают объекты преступлений, третьи обеспечивают сбыт похищенного и т.д. Функциональная структура определяется личным составом преступной группы, видом совершаемого преступления, объектом посягательства и другими факторами.

Закономерностью развития преступной группы является тенденция к постепенной замене эмоциональных отношений между участниками преступной группы на чисто деловые, функциональные, основанные исключительно на совместной деятельности.

Закономерность формирования и функционирования организованной преступности – постоянное действие в ней двух противоборствующих сил: одна из них направлена на дальнейшую интеграцию и сплочение членов преступной группы, а другая – на их разобщение.

В период представляет собой психологически спаянное формирование. Пока она удачно совершает преступления и остается не разоблаченной, тенденция к интеграции и сплочению ее членов преобладает. Если же преступная группа потерпела какую-либо неудачу и возникла опасность разоблачения и привлечения ее членов к ответственности, то усиливается тенденция к разъединению группы, проявляются скрытые конфликты, противоречия, возрастает напряженность в отношениях между ее участниками.

### **343. Психология неосторожной преступности**

В особом разделе юридическая психология рассматривает психологические аспекты неосторожной преступности, исследуя при этом бытовую и профессиональную неосторожность. В связи с бурным развитием производства и техники, проникновением во многие сферы жизни мощных энергетических источников растет общественная опасность неосторожных преступлений.

Главной особенностью психологической стороны неосторожного поведения по сравнению с умышленным преступным поведением является отсутствие или недостаточность «должного внимания», «требуемой предусмотрительности», «волевых усилий», «должного напряжения психических сил и т.п. при наличии реальной возможности их осуществления. Потому при описании психического источника неосторожности часто используются такие выражения, как «пренебрежительность», «легкомыслие», «беспечность» и др., однако подобные выражения предполагают скорее социально-этическую, уголовно-правовую, чем психологическую характеристику процессов, механизм возникновения которых трудно изучаем.

Поэтому важнейшая задача – раскрыть психологический механизм неосторожного преступления, связать неосторожное поведение с психологическими особенностями личности, т.е. с внутренним миром субъекта. Всегда затруднительно назвать реальную психическую составляющую, определяющую направленности и содержание неосторожного преступления, которая была бы самостоятельным психологическим феноменом и имела бы научно установленные закономерности.

Например, для мотивационной сферы «неосторожных» правонарушителей характерны преступления самонадеянность и небрежность, в результате которых правонарушитель либо своевременно не замечает аварийной ситуации, либо легкомысленно надеется ее предотвратить недостаточно надежными средствами и способами. Нарушая те или иные установленные инструкциями и положениями правила (управления транспортом, обращения с оружием и т.д.), эти лица, зная о возможных трагических последствиях этих нарушений, надеются на благополучный исход, не имея для этого достаточных оснований, а зачастую вообще не думают о необратимых последствиях.

Из-за недостатка профессиональных качеств у таких лиц недостаточно опыта, чтобы уметь себя психологически контролировать в сложных и непредвиденных ситуациях, у них преобладает высокая эмоциональность над мышлением, отсюда и склонность к необоснованному риску, который, как правило, основан на случайном совпадении обстоятельств, можно сказать на «везении».

В психологии неосторожных преступлений весьма актуальным представляется исследование биоритмов (эмоционального, волевого) и состояний, которые вызваны катаклизмами природы, например магнитными бурями и другими подобными явлениями.

#### **344. Психология преступных групп и преступных организаций**

Обычно преступная деятельность группы людей развивается на фоне их постоянного взаимодействия между собой, которая веден к формированию между ними соответствующих межличностных отношений. Общности, в которых индивиды находятся в непосредственном контактном общении, называются малыми группами.

Малой группе характерны следующие признаки, отличающие ее от случайной ситуативной группы людей:

- члены малой группы находятся в непосредственном, обычно более или менее продолжительном общении друг с другом («контакт лицом к лицу»);
- в малых группах появляются общегрупповые мотивы, ценности, цели, которые не сводимы к механической сумме индивидуальных мотивов, целей и т.п.;
- в малых группах возникают определенные правила и нормы поведения, а члены группы должны придерживаться этих норм;
- в малых группах устанавливается определенная функционально-ролевая структура (лидерство, руководство, подчинение), своя неформальная система ролей, статусов, а между членами группы формируются межличностные отношения;
- малая группа представляет собой субъект кооперированной деятельности индивидов, стоящей на основе взаимодействия между ними;
- в малых группах действуют две взаимосвязанные тенденции групповой активности – интеграция (сплочение, упрочение психологического единства) и дифференциация (проявление различия в функциональных ролях и психологических статусах членов группы).

Под малой группой можно понимать относительно малочисленную по своему составу реальную контактную общность людей, члены которой объединены совместной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении друг с другом, что является причиной возникновения как межличностных связей, так и особых групповых мотивов, ценностей и норм.

Под групповой динамикой понимаются процессы образования полевой структуры группы, руководства и лидерства, выработки совместных ценностей, норм и правил поведения, а также санкций за отступления от исполнения групповых норм, регулирования поведения членов группы (убеждение, давление, внушение, принуждение и т.д.), сплочения и кооперации, конфликтного взаимодействия.

Все эти процессы обеспечивают развитие и изменения в группе в период ее функционирования.

«Лицо» любой группы определяет система внутригрупповых социально-психологических явлений, отражающих содержательно ее психологию. В психологии группы можно выделить три группы явлений:

- А) межличностные отношения;
- Б) явления, отражающие единый характер психологии совместного субъекта деятельности (групповое мнение, нормы, традиции, ритуалы, социально-психологический климат);
- В) социально-психологические свойства группы (организованность, подготовленность и т.д.).

Межличностные отношения (неформальные отношения) – это официально не регулируемые, преимущественно эмоциональные взаимоотношения членов группы, основанные на личностных выборах и обусловленные содержанием совместной деятельности.

Иногда пороки в развитии межличностных отношений (интерперсональная разобщенность, конфликтные взаимоотношения, отсутствие реальной поддержки и т.д.) могут скрываться за внешне четкой структурой организации формальных, функциональных взаимоотношений и необходимостью взаимодействовать в силу приказа, распоряжения, принуждения.

Однако нарушения в системе межличностных отношений уже «подтачивают» группу изнутри и часто ведут, если лидером или руководителем не будут предприняты соответствующие меры, к ухудшению результатов совместной деятельности и разобщению группы.

Групповое мнение есть совокупность преобладающих оценочных суждений, выражающих общее или преобладающее отношение членов группы к значимым социальным событиям, результатам совместной деятельности, поведению отдельных членов группы и т.д. Традиции, обычаи и ритуалы являются эффективным средством сплочения, способствуя развитию внутригрупповых отношений и социально-психологического климата.

Социально-психологический климат – это комплексное эмоционально-психологическое состояние группы, отражающее степень удовлетворенности членов группы различными факторами совместной деятельности и внутригрупповой жизни.

Социально-психологические свойства типа подготовленности, организованности, сплоченности в группе проявляются своеобразно. Отражая групповой рост и качественное развитие группы.

Численный предел малой группы, по некоторым источникам, составляет не более 45 человек. Группа, которая насчитывает людей больше, относится к классу «больших групп». В большой группе, кроме непосредственного взаимодействия, наблюдается опосредствованное общение (через третьих лиц, по техническим каналам связи и т.д.).

Поэтому в таких группах наряду с контактным взаимодействием и межличностными отношениями большую роль приобретает опосредствованное общение. Наряду с этим две другие указанные выше группы явлений, как и в малой группе, сохраняют свою значимость, характеризуя психологию большой группы.

### **345. Понятие криминального насилия. Общая характеристика.**

Термин «криминальное насилие» обозначает ряд запрещенных законом физических или психических действий, совершаемых в отношении других лиц вопреки их воле и желанию, причиняющих им физический вред и моральный ущерб. Во многом тождественным ему является понятие агрессии. Перечень и характер этих действий определен в уголовном законе. Сам акт установления подобного запрета – свидетельство того, что насилие является опасной формой поведения людей, наносящего серьезный ущерб их правам и интересам.

В то же время насильственное преступное поведение – один из предметов пристального и неослабевающего интереса как рядового обывателя, так и специалистов самых разных видов человеческой деятельности, художественного, литературного, кинематографического, научного творчества. Оно сопровождает жизнь людей на протяжении всей известной истории. Во многом и сама история человечества – это история насилия.

По формам проявления криминальное насилие весьма разнообразно. Наиболее опасным считается убийство – насильственное лишение жизни другого человека. Среди других его форм – изнасилование, причинение вреда здоровью, различные формы психического и физического принуждения к совершению определенных действий.

Несмотря на многообразие форм насильственного преступного поведения, а также индивидуальный или массовый характер их проявления, психологические механизмы насилия имеют во многом сходный характер. Их суть может быть сведена к одному общему фактору – жесткой психологической зависимости агрессора от объекта агрессии.

В криминальном поведении психологическая зависимость агрессора по своему характеру отличается от аналогичной особенности, свойственной большинству людей. Каждому человеку уже в силу социального характера его развития и воспитания свойственно стремление к объединению с другими людьми для удовлетворения своих потребностей, достижения личных и совместных целей.

В этих объединениях людей каждый неизбежно занимает определенную позицию, в том числе и зависимую, подчиненную. Однако в отличие от агрессивных преступников правопослушные люди при неблагоприятно для них складывающихся обстоятельствах способны выйти из группы, выйти из не удовлетворяющего или даже травмирующего их контакта либо постараться изменить свое отношение (внутреннюю позицию) к изменившимся обстоятельствам.

Для агрессивных преступников ситуация принципиально иная. Контакты с определенными людьми приобретают для них жизненно важный, можно сказать, жизнеобеспечивающий характер. Психологический «стержень» насилия в том, что преступник (во многом неосознанно) приписывает жертве способность удовлетворять его потребности или вести себя в соответствии со своим представлением о должном поведении, а затем в той или иной форме требует их удовлетворения и соответствующего поведения.

### **346. Проблемы несовершеннолетних в юридической психологии**

Антисоциальное поведение несовершеннолетнего взаимообусловлено влиянием факторов в первую очередь внешней социальной среды, а также индивидуальными особенностями личности подростка, которые обуславливают его индивидуальное реагирование на различные жизненные неудачи.

Чаще всего преступления совершают так называемые «трудные», педагогически запущенные подростки. Под трудновоспитуемостью понимают негативизм и сопротивление педагогическим воздействиям, которое может быть обусловлено самыми разными причинами, далеко выходящими за рамки педагогической и социальной запущенности.



Известно, что личность трудного подростка характеризуется низким уровнем его воспитания в семье и в школе. Это связано с тем, что если для большинства детей в учебном процессе преобладают познавательные мотивы, то для проблемных подростков в этом же процессе преобладает мотив принуждения, отрицательное отношение к учебе, которое, в конечном счете, противопоставляет их коллективу.

На личность трудного подростка большое влияние оказывает особая сфера – улица, сверстники, особенно старшие по возрасту, имеющие опыт антисоциального поведения, склонные к совершению правонарушений. У большинства таких подростков в структуре личности доминируют отрицательные качества: безответственность, агрессивность и т.п. Важнейшим условием формирования личности «трудного» подростка в большинстве случаев являются отрицательные семейные условия, связанные с аморальным поведением родителей.

Социальную адаптацию детей и подростков могут затруднять различные нервно-психические заболевания и отклонения. Поэтому в данном случае недостаточно мер педагогического воспитания, необходимы вмешательство и помощь психиатров, невропатологов, психотерапевтов, осуществляющих медицинскую коррекцию. Как правило, на практике не учит биологического фактора приводит к бесполезности воспитательных мероприятий. В процессе развития ребенок переживает определенные кризисные периоды, характеризующиеся качественно новыми скачками в развитии его психики и организма, связанные с половым созреванием подростка.

Также важнейшим из появившихся чувств является чувство взрослости, которое представляет собой новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда – типичные возрастные конфликты и их преломление в самосознании подростка. Наркотик и алкоголь в данном случае является средством, которое временно дарит молодому человеку иллюзию благополучия и эмоционального комфорта. В результате взаимодействия неблагоприятных внешних условий с определенными проблемами или искажениями в психике подростка возникает трудновоспитуемость.

### **347. Подросток и преступление**

Антисоциальное поведение несовершеннолетнего обусловлено влиянием факторов в первую очередь внешней социальной среды (в особенности микросреды), а также индивидуальными особенностями личности подростка, определяющими его индивидуальное реагирование на различные «жизненные ситуации».

Противоречия между постоянно растущими потребностями людей и относительно неравными возможностями их удовлетворения приобретают применительно к подросткам особенно острый характер в силу противоречия между повышенным энергетическим потенциалом молодых, бурным развитием их физических, интеллектуальных, эмоциональных сил, желанием самоутвердиться в мире взрослых и недостаточной социальной зрелостью, недостаточным профессиональным и жизненным опытом, а следовательно, и сравнительно невысоким социальным статусом.

Неудовлетворенная потребность в самоутверждении в основном и приводит к преступлениям.

Зачастую посредством употребления алкоголя подростки, демонстрируя свою «взрослость», совершают различные преступления. Если алкоголь вообще облегчает общение между людьми, то для подростков данное его свойство становится особенно значимым в совершении преступления: в силу недостаточности социального опыта, робости, неискренности в общении между полами некоторые пытаются с помощью алкоголя приобрести большую уверенность в себе, преодолеть чувство собственной неполноценности и т.п.

Подростки чаще интегрированы в субкультурных группы, чем взрослые. Это объясняется и естественным стремлением объединиться в условиях поиска столь значимых для молодежи дружеских и сексуальных контактов и привязанностей, и пониманием ровесников при непонимании взрослыми и т.п. В подростковых компаниях очень часто высмеиваются такие качества, как сентиментальность, отзывчивость, доброта, отрицаются очень многие и другие общечеловеческие качества и ценности. Отсюда – жестокость, доходящая порой до садизма, развязность, оскорбления по адресу «чистеньких мальчиков и девочек», которые «сидят дома, читают книги и хорошо учатся».

В группировке подросток проходит своеобразную школу ложного коллективизма, риска, романтики, подлости и жестокости. Здесь его поддерживают материально, убеждают, что он «все может». Такие «стаи» обоснованно называют молодежными бандами. В криминогенных компаниях модель поведения примитивная: слабый – пропадай, сильный – выживай. Подросток, часто не принимая стили отношений в группировке, вынужден оставаться в ней. Иначе он – изгой. Ибо для подростка самое важное – это общение, чувство «мы», осознание своего «Я». В дальнейшем при систематической преступной деятельности в группе происходит распределение ролей и функций при совершении преступлений.

Для несовершеннолетних правонарушителей характерно совершение преступлений в группе, так как многие преступления технически невыполнимы для одиночного подростка; кроме того, некоторые подростки, участвуя в действиях группы, смелеют и даже наглеют, поскольку это одобряется групповым авторитетом.

### **348. Психологические особенности следствия по делам несовершеннолетних**

При проведении следственных действий с участием несовершеннолетних следователь должен хорошо знать психологические особенности личности несовершеннолетних и учитывать их при выборе тактических приемов проведения с ними того или иного следственного действия.

Допросу несовершеннолетнего подозреваемого должна предшествовать тщательная подготовка. Для этого следователю необходимо собрать материалы, которые дали бы возможность подвести несовершеннолетнего к правильной оценке не только совершенного им преступления, но и иных негативных поступков. Необходимо

выяснить, какие люди его окружают, определить уровень его развития, круг его интересов и особенности характера, иными словами – установить индивидуальные свойства личности несовершеннолетнего.

Проводя следствие по делам несовершеннолетних, необходимо в первую очередь путем опроса изучить его семью, место учебы и работы. Важно установить, чем он увлекается, каково его отношение к общественной работе, как он учится, с кем дружит, каков этот подросток в общении с другими сверстниками: агрессивен, общителен, замкнут, правдив, считается ли с мнением коллектива, его непосредственное отношение к родителям и учителям. Важно установить, как он воспринимал меры наказания за совершенные проступки, если таковые были, и каково его отношение к принятым мерам и т.п.

В это же время решается вопрос о том, кого имеет смысл пригласить для участия в допросе (педагога, психолога, психиатра).

Изучая личность несовершеннолетнего, следователь должен установить его положительные качества, время, когда его поведение стало меняться в худшую сторону, выяснить, какие причины способствовали этим изменениям. Это необходимо следователю не только для получения правдивых показаний, но и для психологического воздействия на несовершеннолетнего в целях его воспитания.

Добытая информация о личностных особенностях несовершеннолетнего (агрессивность, доброта, правдивость, лживость и т.п.) необходима для того, чтобы установить следователю с ним психологический контакт, который поможет выбрать правильную тактику допроса.

В зависимости от материалов дела следователь должен определить линию взаимоотношений с допрашиваемым. Если преступление было совершено вследствие неблагоприятно сложившейся ситуации и подросток подавлен случившимся, следует помочь ему не только в выборе линии поведения на следствии, но и в дальнейшей повседневной жизни. Когда из материалов дела следователь видит, что несовершеннолетний бравирует совершенным преступлением, недостойно ведет себя, необходимо сразу же пресечь такое поведение, объяснив ему, что «геройство» надо проявлять там, где это необходимо и т.п.

### **349. Психология реконструкции события преступления**

Реконструкции события преступления – это целенаправленный процесс, целью которого является мысленное воссоздание прошлого события преступления по следам, обнаруженным следователем в настоящем. Реконструктивная сторона деятельности по самой своей сути заключается в упорядочении путем анализа и синтеза полученной в результате поисковой деятельности информации.

Можно выделить два направления такой реконструкции:

- реконструкция непосредственно события преступления и объективных условий, которые способствовали его совершению;
- исследование личности преступника. Целью такого исследования является получение полной информации о субъекте преступления и его субъективной стороне, которые проявляются в преступном поведении данной личности.

Основным определяющим компонентом психологической реконструкции события преступления является познавательная деятельность следователя по собиранию и исследованию самых разнообразных фактов, на основании которых им полностью восстанавливается прошлое событие, все взаимоотношения различных лиц, связанных с этим событием, познается личность субъекта, совершившего преступление. Реконструкция события преступления – это процесс создания модели преступления.

Процесс реконструкции начинается с получения следователем необходимой информации с помощью органов чувств. Однако объектами чувственного восприятия являются при расследовании преступлений не сами устанавливаемые события, а их отображения (следы преступника и т.п.).

Особенно велико значение воображения в мыслительной деятельности следователя при реконструкции события преступления, когда отсутствие исчерпывающей информации, неопределенность ситуации побуждают его к мысленной реконструкции механизма совершенного преступления, оба раза разыскиваемого преступника. В связи с этим возникает необходимость построения мысленных моделей взаимосвязей фактов, явлений настоящего с прошедшим событием. В процессе этой деятельности широко понимаются эксперимент с объектами, выявленными в процессе познавательной деятельности.

В деятельности следователя существенное значение приобретают криминалистические знания и опыт, которые являются необходимой предпосылкой и для активизации воссоздающего воображения и мышления. Воображение и мышление следователя в процессе работы должны не только отражать и направлять его собственные действия, но и постоянно соотноситься с интеллектуальной деятельностью всех участников дела и причастных к делу лиц. Он обязан думать за себя и за других.

Необходимо отметить, что реконструкционная деятельность подвержена сопротивлению со стороны не заинтересованных в успешном расследовании дела лиц путем инсценировки события преступления.

### **Психология предварительного расследования (Психология допроса и опознания)**

### **350. Психология допроса подозреваемого и обвиняемого**

Если процессуальное положение подозреваемого и обвиняемого имеет существенные различия, то в психологическом аспекте эти различия представляются значительно менее важными. В частности, у подозреваемого происходит частая смена состояний, сопровождаемая то появлением уверенности в себе,

стремлением к активному противодействию, недооценкой возможностей следствия, самоуверенностью, то, напротив, возникновением подавленного, депрессивного состояния, растерянности, безволия.

В отличие от подозреваемого обвиняемый чаще всего имеет больше сведений о положении дел, о содержании имеющихся доказательств у следствия. Однако на предварительном следствии у подозреваемого и обвиняемого наблюдаются многие сходные психологические состояния, мотивы, побуждения, а отсюда – и особенности поведения.

Психические состояния, мотивы действий, личностные качества допрашиваемых определяют их поведение на предварительном следствии и тем самым обуславливают психологический подход к ним, избрание наиболее эффективных, тактических и психологических приемов. На допросе обвиняемый может испытывать самые разнообразные чувства.

На допросе обвиняемый может быть в состоянии душевного потрясения, стыда, опасаясь, что о случившемся узнают родные и близкие, друзья, сослуживцы, соседи. Моральные оценки и суждения окружающих небезразличны даже для людей с устоявшимися антиобщественными взглядами. Нежелание огласки является весьма сильным мотивом, во многом определяющим поведение обвиняемого. При выявлении такого мотива задача следователя – убедить допрашиваемого в необходимости дать правдивые и полные показания. Только это хоть в какой-то степени поможет сохранить понимание близких ему людей.

Для обвиняемого на предварительном следствии очень характерно психологическое состояние тревоги, неопределенности, невозможности правильного предвидения сложившейся ситуации и управления ею. Часто подозреваемому неизвестно, какими доказательствами располагает следователь, какая мера пресечения может быть избрана, какие следственные действия, в том числе и носящие принудительный характер, будут проведены и т.д. Такое психологическое состояние является основой для разработки и применения тактических и психологических приемов.

Допрашиваемые могут испытывать одновременно целый комплекс чувств, тесно связанных между собой.

Особое место занимают психологические состояния, переживаемые невинным человеком, который в силу стечения обстоятельств оказался в положении подозреваемого или даже обвиняемого. Безусловно, он испытывает чувства возмущения, гнева, обиды, стремится скорее избавиться от необоснованных, с его точки зрения, подозрений, доказать свою невиновность; он также может ощущать беспомощность, невозможность опровергнуть имеющиеся против него улики, преодолеть предубеждение окружающих.

Эффективность допроса во многом зависит от того, в каком психологическом состоянии находится допрашиваемый, от осознания обвиняемым своей вины, от готовности дать правдивые показания. Следователь должен тактически умело ослабить или нейтрализовать отрицательные психологические состояния и усилить, поддержать положительные.

### **351. Психология допроса свидетеля и потерпевшего**

Из отдельных разновидностей допроса самым распространенным является допрос свидетелей и потерпевших. Любое лицо, которое способно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для дела, и давать о них показания, может быть свидетелем, за исключением защитника обвиняемого, который не может быть допрошен об обстоятельствах дела, ставших ему известными в связи с выполнением обязанностей защитника.

Свидетелем может быть как человек, непосредственно воспринимавший событие преступления или другие обстоятельства, имеющие значение для дела, так и тот, кому стало известно об этом со слов других лиц или из документов, а также из других источников.

Потерпевшим является лицо, которому преступлением причинен моральный, физический или имущественный вред. Он так же, как и свидетель, может быть допрошен о любых обстоятельствах, подлежащих доказыванию, а также о своих взаимоотношениях с обвиняемым.

При подготовке к допросу свидетелей и потерпевшего следователь намечает круг подлежащих выяснению вопросов в зависимости от психологических особенностей личности потерпевшего, его доминирующих психических состояний.

Особое внимание следователь уделяет следам преступления, которые могут быть обнаружены на месте происшествия, выявлению очевидцев и свидетелей, условий восприятия потерпевшим события преступления или его последствий.

Допрос свидетелей и потерпевшего разделяется на четыре стадии: установление психологического контакта с допрашиваемым; свободный рассказ допрашиваемого; постановка уточняющих вопросов; ознакомление с протоколом и магнитной записью показаний.

После установления контакта с допрашиваемым следователь предлагает ему рассказать все известное по делу. Данный этап допроса называется свободным рассказом допрашиваемого, в процессе которого он излагает известные ему факты в той последовательности, которую он избирает сам или которую ему рекомендует следователь.

Следователю не рекомендуется прерывать вопросами или репликами свободный рассказ допрашиваемого, чтобы не сбить его с последовательного изложения обстоятельств, имеющих отношение к делу.

После изложения показаний следователь с помощью различных вопросов уточняет, восполняет проблемы, выявляет новые факты, не упомянутые в свободном рассказе. Если полученные показания, по мнению следователя, являются ложными, то он должен:

- при добросовестном заблуждении допрашиваемого помочь ему исправить ошибки;
  - при умышленной даче ложных показаний изобличить его во лжи и заставить дать правдивые показания.
- При допросе применяются следующие тактики и приемы:

А) Допрос с использованием ассоциативных связей:

- по смежности. В процессе формирования показаний в памяти свидетеля, потерпевшего, подозреваемого, обвиняемого образуются ассоциации по принципу смежности между образами предметов и явлений в том одновременном или последовательном порядке, в каком они воспринимались. Чтобы помочь допрашиваемому припомнить интересующий факт, следователь напоминает ему о предмете или явлении, которые находились с предметами допроса в пространственной или временной связи. С этой целью допрашиваемого могут выводить на место происшествия, где в его памяти «оживают» детали происшедшего;

- по сходству. Аналогичную функцию, что и в предыдущем приеме, выполняет предъявление допрашиваемому не относящихся непосредственно к делу предметов, слов, выражений и т.д. Предложенный следователем раздражитель (например, фотография человека) может вызвать в памяти допрашиваемого образ какого-то человека, похожего на изображенного на фотографии;

- по контрасту. Этот прием основан на использовании временных связей в памяти допрашиваемого, включающих представления о противоположных, контрастирующих объектах. Например, событие, интересующее следствие, произошло летом. Если допрашиваемый затрудняется сказать, когда это событие было, то, напомнив ему о зиме, можно помочь восстановить в его памяти забытое время;

- с помощью наглядности. Этот прием применяется в том случае, когда допрашиваемый затрудняется сформулировать словами те или иные признаки предмета, явления. Тогда ему предъявляют те или иные предметы, связанные с интересующими следствие обстоятельствами.

Такие предметы могут оказаться своеобразным стимулом для припоминания: из вид вызовет связанные с ними в памяти допрашиваемого ассоциации, которые и приведут к припоминанию интересующего объекта.

Б) Повторный допрос по ограниченному кругу обстоятельств.

При повторной даче показаний допрашиваемый может вспомнить забытые им при первом допросе факты, обстоятельства. Объясняется это психологическим механизмом реминисценции, под которым понимается явление усиления в памяти новых смысловых связей при отсроченном воспроизведении.

### **352. Психологическое содержание опознания**

С психологической точки зрения опознание представляет собой следственное действие, при котором лицо воспринимает предъявляемые ему объекты, сопоставляет, сравнивает их с мысленными образами объектов, воспринятых им ранее, и на этой основе приходит к выводу об их тождестве, сходстве или различии.

Опознание, если иметь в виду его психологическое содержание, состоит из двух стадий: подготовительной (предварительный допрос об обстоятельствах, при которых опознающие ранее воспринимали определенное лицо либо предмет, и об особенностях, приметах, по которым они могут их опознать) и основной (само опознание). В связи с тем, что психологические закономерности опознания начинают действовать уже на подготовительной стадии, целесообразно начать рассмотрение именно с нее.

В процессе допроса, предшествующего опознанию, следует учитывать психофизиологические особенности опознающего, психологическую характеристику его состояния в момент восприятия, а также физические особенности и признаки воспринятых им объектов. Человек расценивает какие-либо объекты (других людей, животных. Вещи, предметы), сохраняет в памяти их мысленные образы, а замет при предъявлении аналогичных объектов сопоставляет их с имеющимися у него образами. В конечном счете процесс сводится к сравнению образа объекта, хранящегося в памяти опознающего, с объектами, предъявляемыми следствием. Вывод, получаемый в результате такого сравнения, сообщается следователю.

При подготовке и проведении опознания нужно учитывать ряд объективных и субъективных факторов. К объективным относятся условия, при которых происходило восприятие, характеристика воспринимаемых объектов. Очевидно, что расстояние, условия освещения, продолжительность наблюдения, время, прошедшее с момента восприятия до предъявления на опознание, могут оказать значительное воздействие на его результаты. Так, восприятие свидетелем преступника, находившегося от него на значительном удалении, ночью, на плохо освещенной улице, в течение очень непродолжительного времени уменьшает возможность его последующего опознания, вот почему на допросе, предшествующем опознанию, необходимо выяснить, при каких условиях происходило восприятие.

Значительное влияние на опознание оказывает длительность первичного восприятия: видел преступника один раз в течение короткого отрезка времени, общался с ним более продолжительное время, видел его неоднократно. Если потерпевшие, свидетели хорошо знают преступника, опознание не нужно вовсе.

В немалой степени психология опознания определяется особенностями личности опознающего, его отношением к событию преступления и правонарушителю, психологическим состоянием, в котором он находился. Это может быть потрясение, гнев, отвращение, стыд, растерянность, ненависть и т.п. Эмоциональные переживания нередко сочетаются с готовностью помочь следствию, в частности, изобличить преступника. Бывает, что опознающий боится мести преступника, его соучастников, родственников, друзей.

Опознающий может испытывать жалость к преступнику (особенно если он несовершеннолетний, престарелый) в связи с возможным его арестом, осуждением, суровым наказанием в случае изобличения и, возможно, опасением ошибки при опознании.

Сам процесс восприятия и последующие результаты опознания определяются и особенностями воспринимаемых объектов. Анализ следственной практики показывает, что чаще всего объектом опознания является человек. При этом он может восприниматься непосредственно или опосредованно, в целом или по отдельным признакам (например, свидетель не видел преступника, а только слышал его голос). В ситуациях, связанных с совершением преступления, свидетели, потерпевшие воспринимают обычно внешность преступника,

его физические, возрастные, национальные особенности. При необходимости вспомнить и описать воспринятое за основу берутся далеко не все, а лишь отдельные, так называемые опорные признаки: возраст, рост, телосложение, черты лица, движения, речь. На практике наблюдатель чаще всего запоминает форму лица, носа величину и форму лба, бровей, рта, губ, подбородка, цвет глаз.

Нередко потерпевшие, свидетели воспринимают и запоминают преступника по таким признакам его внешнего облика, как особенности одежды, прическа, украшения, которые строго говоря, не относятся к физическим признакам человека.

При восприятии и последующем опознании наибольшую ценность имеет восприятие индивидуальных признаков человека, его особых примет. Так, сообщение на допросе о том, что преступник имеет на лице характерный шрам, будет способствовать его розыску и опознанию.

Психологическая характеристика предъявления для опознания основана на анализе двух основных процессов: усвоение отличительных признаков определенного объекта и использование данных признаков для выделения этого объекта из других, ему подобных. Первый процесс психологи называют формирующим и относят его к стадии усвоения, второй – опознавательным, его относят к стадии распознавания. Первая стадия в основном доследственная. Усвоение отличительных признаков завершается созданием мысленного образа человека или предмета, который лишь позднее будет представлять интерес для следствия. Вторая целиком входит в содержание рассматриваемого следственного действия, но не исчерпывает его.

Действие указанных выше объективных и субъективных факторов весьма желательно выявлять еще перед допросом лица, которому впоследствии предстоит участвовать в опознании, с тем чтобы все нежелательные воздействия указанных факторов были своевременно учтены следователем.

### **353. Влияние личных качеств опознающего**

Восприятие, на основе которого строится в последующем опознание, зависит от самых различных личностных качеств. Так, возраст потерпевшего, свидетеля способен оказать влияние на восприятие и оценку ими признаков другого лица. Несовершеннолетние и особенно малолетние вследствие недостаточного жизненного опыта многие признаки взрослого человека оценивают неверно. Например, ребенок любого взрослого человека считает высоким; молодые люди нередко людей, которые значительно старше их (на 20-25 лет), называют старыми.

Напротив, пожилые люди зачастую преуменьшают возраст людей, которые их моложе. В показаниях пожилых лица 30-40 лет именуется «молодыми людьми».

Говоря о возрасте, следует иметь в виду, что он по сравнению с другими признаками внешности человека труднее поддается точному установлению. Чем моложе человек, тем выше точность определения его возраста. Наибольшая точность достигается в тех случаях, когда опознаваемый не старше 25 лет.

Впечатление о возрасте зависит от различных обстоятельств. Если очевидец воспринимает двух людей разного возраста, то в показаниях они, как правило, фигурируют как «старый» и «молодой», хотя действительная разница в возрасте может быть незначительной. При восприятии группы лиц примерно одного возраста отдельные членов как бы подравниваются под средний возраст группы. Может происходить подравнивание возраста под оформление внешности. Однако действие иллюзии подравнивания имеет свои пределы, после которых снова начинает действовать иллюзия контраста. Человек средних лет в группе пожилых людей будет восприниматься значительно моложе своего возраста.

Описание и оценка признаков другого человека обусловлены и другими индивидуальными особенностями опознающих. Замечено, например, что люди невысокого роста обычно склонны преувеличивать рост других людей, и наоборот. Следственной практике известно много случаев, когда потерпевший или свидетель называли преступника «высоким», в то время как он был среднего роста.

По этой же причине возникают отклонения при описании роста и телосложения нескольких участников расследуемого события. Если, предположим, грабителей было двое, из которых один худой, а другой средней комплекции, то второго зачастую называют толстым. Причем это происходит не только в силу стремления более ярко обозначить каждого, но и в силу известного явления контраста.

Одежда (расцветка, фасон) меняет впечатление о фигуре. Что же касается цветов, то обилие неточностей в этой части показаний давно уже привлекло внимание психологов.

Немаловажное значение при восприятии и опознании предмета имеют возраст, жизненный и профессиональный опыт, интересы, знания опознающего. Дети обычно путано, с ошибками рассказывают о признаках одежды, не разбираются в названиях цветных тонов, не умеют определить размера, расстояния. Портной, как правило, сможет дать обстоятельную характеристику особенностей одежды наблюдаемого человека; фотограф, художник – определить черты внешности; механик, водитель – марку, модель, другие данные автомашины и т.п.

### **354. Психологический анализ показаний потерпевшего**

Формирование показаний потерпевшего происходит поэтапно. Выделяют три стадии этого процесса: восприятие, запоминание и воспроизведение. Каждое из них содержит возможность выпадения или искажения необходимой для следователя информации.

Восприятие – это чувственный этап познания, отражение человеком предметов и явлений в совокупности их свойств. С целью исключения ошибок в показаниях потерпевшего важно учитывать особенности восприятия им в момент совершения преступления обстоятельств дела, личности преступника. Экспериментально доказано,

что испытываемые им чувства страха, стыда, и т.п. могут способствовать искажению восприятия, суживая его объем, приводя к неправильной оценке случившегося.

Особую роль в процессе восприятия имеет эмоциональное состояние потерпевшего. Эмоциональная реакция, вызванная у потерпевшего преступлением, неизбежно снижает полноту и точность восприятия.

Вторая стадия формирования показаний характеризуется образованием и сохранением представлений. Представления – сумма образов, воспринятых ранее и в силу основной помехи – времени – подверженных определенным искажениями. Полнота и точность показаний во многом зависят от срока, прошедшего с момента преступления, поэтому потерпевших рекомендуется допрашивать как можно скорее после событий, о которых они должны рассказать. Однако поскольку преступление наносит душевную травму потерпевшему, иногда полезно отложить процесс, чтобы последствия стрессовой ситуации несколько ослабли. Вот почему с учетом физического и психического состояния потерпевшего стараясь не причинять ему излишних психических травм, целесообразно в случае необходимости провести повторный допрос.

При даче показаний потерпевшие воспроизводят воспринятые ими и сохраненные в памяти обстоятельства. Но это не простое копирование обстановки события, а сложный психический процесс, в котором активно участвуют мышление, эмоции, проявляется направленность интересов. Показания потерпевших далеко не всегда объективны. Причин может быть много. Потерпевший, например, стремится отомстить преступнику за причиненные страдания и т.п.

Необъективность показаний потерпевшего может объяснять также и тем, что он, получив ту или иную информацию следователя о материалах дела, подпадает под ее влияние. В таких случаях показания потерпевшего содержат сведения не лично им воспринятые, а сообщенные другими лицами. Несоответствие показаний потерпевшего подлинным обстоятельствам дела иногда является следствием стыдливости, смущения, неловкости при необходимости рассказать о действиях преступника либо о собственных действиях в момент совершения преступления и т.д.

### **355. Психологические особенности осмотра места происшествия**

Особенностью следственного осмотра является также его неотложный характер. В отличие от многих других первоначальных следственных действий осмотр места происшествия должен быть проведен немедленно. Всякая отсрочка может привести к изменениям обстановки, утрате следов и улик, забыванию очевидцами и свидетелями важных для дела обстоятельств.

В таких условиях у следователя недостаточно времени для подготовки к осмотру, обдумывания его тактики, получения консультаций. Он вынужден действовать очень быстро, но все же понимая, что любая его ошибка трудно исправима, может привести к невозможной утрате доказательств.

Началу осмотра места происшествия должна предшествовать организационная работа следователя (подбор оперативной группы, подготовка и проверка научно-технических средств, приглашение специалистов, обеспечение охраны места происшествия и т.п.). Большое значение имеет относительное постоянство оперативных групп, компетентность их состава, четкое взаимодействие.

Организуя оперативную группу, необходимо помнить о целесообразности сочетания профессионального и жизненного опыта ее участников, их психологической совместимости (готовности вместе работать, помогать друг другу, сохранять в любых ситуациях выдержку, благожелательность, самообладание, взаимное уважение, умение быстро преодолевать возникающие конфликты).

Осмотр места происшествия относится к тем немногим следственным действиям, при проведении которых следователь действует публично, в присутствии других людей. Это также требует определенной психологической подготовки, в частности умения сосредоточиться, сохранять устойчивость и переключаемость внимания и в то же время руководить действиями участников осмотра, поддерживать необходимую дисциплину, атмосферу сотрудничества.

Осмотр места происшествия – это вид сложной комплексной деятельности, состоящей из действий следователя, сотрудников органа дознания, специалистов и понятых, при руководящей роли следователя. Деятельность следователя складывается из ряда операций и реализуется в познавательном, поисковом, организационном и достоверительном элементе, кратко их обозначим.

Познавательный элемент деятельности составляют: восприятие обстановки, фактов, явлений; установление между ними причинной связи; выдвижение предположений, версий. Поисковый элемент деятельности – это поиск, обнаружение изменений, вызванных действиями преступника, изъятие следов, вещественных доказательств. Организационный элемент включает в себя руководство оперативной группой в ходе осмотра (организация охраны места происшествия, помощь потерпевшему, распределение функций между участниками осмотра и т.д.).

Удостоверительный элемент деятельности следователя – это закрепление, удостоверение и фиксация выявленных в ходе осмотра следов, вещественных доказательств, установленных фактов. Следователь составляет протокол осмотра места происшествия, чертежи, схемы и т.п.; сам или с помощью специалистов производит фотографирование, киносъемку, видеозапись.

В оперативной группе между участниками необходимо четкое разделение функций в зависимости от характера выполняемых действий. Успешность осмотра места происшествия во многом зависит от коллективных усилий всех его участников, их согласованности.

Основной организационно-тактической формой взаимодействия следователя, работника органа дознания, специалиста, эксперта на первоначальном этапе расследования является совместный выезд на место преступления в

составе оперативно-следственной группы. Их взаимодействие при осмотре места происшествия предполагает на дублирование работы, а обязательное и четкое распределение функций.

Если следователь производит непосредственно осмотр места происшествия, отыскивает и закрепляет доказательства, фиксирует результаты осмотра в протоколе, то оперативный работник по указанию следователя выполняет комплекс оперативно-розыскных заданий, направленных на раскрытие преступления, а специалист или эксперт оказывают помощь следователю в обнаружении, закреплении, изъятии следов и т.д.

Эти мероприятия должны проводиться одновременно с осмотром места происшествия и обеспечивать условия, необходимые следователю для более качественного осмотра и расследования в целом.

### **356. Психология предъявления для опознания**

Предъявление для опознания представляет собой следственное действие, при котором определенное лицо, ранее допрошенное по данным фактам следователем, опознает живого человека, труп, предмет или их фотографическое изображение. Как правило, опознаваемый объект должен быть предъявлен для опознания в группе с другими однородными объектами в количестве не менее трех. О результатах опознания составляется специальный протокол.

Процесс опознания сводится к сравнению образа объекта, хранящегося в памяти опознающего, с объектами, предъявляемыми следствием. Вывод, который получается в результате такого сравнения, сообщается следователю.

На процесс опознания влияет ряд факторов:

1) условия формирования образа объекта, воспринятого в связи с событием преступления:

- социально-психологические установки воспринимающего («вор», «бандит» и т.д.);
- эмоциональное состояние субъекта (сильное волнение, аффект);
- физическое состояние субъекта (т.е. состояние его органов чувств, здоровья);
- неблагоприятные погодные и иные обстановочные условия (ночное время, ненастье и т.п.);
- кратковременность восприятия;
- значительное число объектов и т.п.

2) объективность восприятия и анализа информации об объектах, предъявленных следователем (это связано главным образом с условиями, в которых проводится опознание);

3) объективность вывода опознающего, который сообщается следователю.

При производстве опознания необходимо учитывать действие факторов, которые могут привести к тенденциозному восприятию опознающим предъявленных объектов (отсутствие шнурков, остриженная наголо голова, помятая одежда и пр.)

### **357. Судебная экспертиза как особое процессуальное действие**

Судебная экспертиза – особое процессуальное действие, строго регламентированное законом, целью которого является получение заключения эксперта. Экспертиза проводится в тех случаях, когда для решения вопросов, возникающих в ходе расследования преступлений или их судебного разбирательства, возникает потребность в применении специальных познаний в определенной области науки, техники, искусства или ремесла.

Под специальными познаниями понимается совокупность сведений и навыков, которые не могут быть признаны общеизвестными, поскольку принадлежат относительно узкому кругу специалистов, чаще всего профессионалов, в какой-либо области.

В соответствии с вышесказанными экспертиза определяется как исследование, осуществляемое экспертом на основе специальных познаний в целях дачи заключения, служащего доказательством по делу.

Судебно-психологическая экспертиза (СПЭ), развивающаяся в соответствии с закрепленными в законе общими принципами, является основной формой использования специальных психологических познаний. СПЭ способна оказывать значительную помощь в решении фундаментальных для уголовного процесса вопросов: о внешности лиц, совершивших общественно-опасные деяния, квалификации преступлений, индивидуализации ответственности, достоверности показаний и многих других.

Специальные психологические познания могут быть использованы в форме консультации или сведений специалиста. Справочно-консультационная деятельность ведущего лица – это непроцессуальная, т.е. не регулируемая уголовно-процессуальным законодательством деятельность, заключающаяся в информировании следователя или суда о возможности существования тех или иных явлений с точки зрения современной психологии. Консультативная справка психолога по запросу следователя или суда оформляется в письменной форме и приобщается к делу.

Основные уголовно-процессуальные обязанности специалиста – участие в производстве следственных действий с использованием своих специальных профессиональных знаний и навыков для содействия следователю в обнаружении, закреплении или изъятии доказательств; обращение внимания следователя на обстоятельства, связанные с обнаружением, закреплением и изъятием доказательств; дача пояснения по поводу выполняемых им действий.

Юридическим основанием производства СПЭ являются постановление лица, производящего дознание, следователя, прокурора или судьи либо определение суда. Основной процессуальной обязанностью эксперта-психолога является дача объективного заключения на основе проведенных исследований в соответствии с его

специальными познаниями по вопросам, поставленным перед ним органом, ведущим производство по делу. Права и обязанности эксперта регламентированы УПК. СПЭ проводится амбулаторно и в зале судебного заседания.

Результат экспертного исследования оформляется в виде письменного заключения, составленного по определенной форме. В акте заключения обязательно указываются когда и кем назначена, а также проводилась СПЭ, какие материалы и методы были использованы, раскрываются логики и способ доказывания для возможности проведения юридической оценки данного заключения, в итоге формулируются аргументированные ответы на поставленные вопросы.

Акт заключения визируется подписью эксперта. СПЭ может быть проведена как одним экспертом, так и комиссией.

При комиссионной экспертизе заключение визируется всеми членами, при этом каждый член экспертной комиссии несет личную ответственность за данное им заключение. Если заключение не может быть дано, оформляется аргументированное заключение о невозможности дать заключение.

В случае необоснованности заключения эксперта или сомнения в его правильности может быть назначена повторная экспертиза, которая поручается другому эксперту. Если экспертное заключение признано недостаточно на допрос или назначена дополнительная экспертиза.

Каждый психолог может быть привлечен для проведения СПЭ. Но нужно отдать отчет, что специалист в общей, возрастной, социальной и даже в юридической психологии не становится автоматически экспертом-психологом.

Эксперт-психолог должен иметь универсальную теоретическую и психодиагностическую подготовку, владеть методологией, технологией и методикой экспертного исследования. Важную роль играют также и личностные качества эксперта, позволяющие в условиях неочевидности устанавливать истину, нести за полученные результаты колоссальную ответственность.

### **358. Роль интуиции в психологии осмотра места происшествия**

При осмотре места происшествия нельзя ограничиваться поиском следов, соответствующих версии следователя, поскольку она может быть неверной. Нужно исследовать любой обнаруженный факт или явление с разных точек зрения, подвергать сомнению наблюдаемые признаки. Все это необходимо не только потому, что первая выдвинутая следователем версия, его модель события могут оказаться ошибочными.

Нельзя сбрасывать со счетов возможность инсценировки, подготовленной преступником на месте происшествия. Проводимый в процессе осмотра места происшествия психологический анализ позволяет сделать вывод о мотиве совершенного преступления. В большинстве случаев мотив определяется характером преступления (например, совершение лицом хищения, кражи, как правило, свидетельствует о наличии корыстного мотива и т.п.).

В преступлении могут найти отражение черты характера (жадность, злобность, агрессивность, жестокость и пр.), волевые качества преступника (осторожность, смелость, трусость, решительность и т.п.). К примеру, дерзкие, смелые, решительные преступники чаще всего рассчитывают на неожиданность, внезапность, применение физического насилия.

### **359. Психология очной ставки**

Очная ставка проводится следователем между лицами, в показаниях которых имеются существенные противоречия, поэтому она, как правило, связана с острой конфликтной ситуацией и высокой эмоциональной напряженностью. На результаты очной ставки оказывают влияние две группы факторов.

К первой относятся факторы, характеризующие противоречия в показаниях допрашиваемых как бы изнутри субъекта, а именно:

- заблуждение одного лица или группы лиц;
- заведомо ложные показания одного или обоих участников очной ставки;
- прежний преступный опыт допрашиваемого;
- напряженные отношения между ее участниками;
- ролевые позиции ее участников;
- темперамент и состояние того или иного допрашиваемого.

Вторая группа факторов также связана с противоречиями на очной ставке, но оказывает влияние на эти противоречия со стороны внешней ситуации. К ним относятся в первую очередь действия самого следователя как организатора очной ставки:

- выбор времени. С проведением очной ставки можно поспешить и можно безнадежно опоздать. В ряде случаев правильный выбор времени очной ставки может оказаться главным фактором, определяющим ее успех;
- уровень подготовки к очной ставке;
- контроль следователем своего собственного состояния;
- планирование очной ставки.

В течение всей очной ставки подход следователя к ее участникам должен быть глубоко индивидуальным, основанным на всестороннем анализе личности каждого из них, занимаемой им позиции, анализе причин такой позиции с учетом всех материалов уголовного дела.

При производстве очной ставки между двумя преступниками для следователя имеется определенная степень риска, которая сводится к тому, что преступники используют очную ставку или для углубления



противоречий, или для еще большего запутывания хода следствия. Этот риск может быть уменьшен благодаря всесторонней подготовке к очной ставке и активной роли следствия в период ее проведения.

Очная ставка обладает большой силой воздействия на лиц, в чьих показаниях содержатся преднамеренные искажения истины. Она часто играет роль кульминационного, переломного пункта в их дальнейшем поведении на следствии.

Изобличительная сила очной ставки выражается прежде всего в непосредственном впечатлении, которое оказывает живая речь одного ее участника на другого. Показания, произнесенные непосредственно в присутствии изобличаемого дающим их лицом, более впечатляют, чем те же показания, оглашенные следователем. Кроме того, устный рассказ на очной ставке обычно дополняется деталями и нюансами, интонационными экспрессивными оттенками, которые придают ему убедительность и жизненную достоверность.

При подготовке к проведению очной ставки с участием обвиняемого целесообразно изучить психологические особенности, характеризующие обычные для него приемы и способы общения с другими людьми. Большое значение имеет выяснение позиций обвиняемого в межличностных отношениях в семье, на работе, в кругу друзей, характера прежних отношений со вторым участником очной ставки, нет ли моральной зависимости обвиняемого от него, не испытывает ли последний слепого доверия, страха и т.п.

### **360. Круг вопросов, выносимых на разрешение экспертов-психологов**

Мысль о возможности и даже необходимости практического применения в уголовном процессе данных научной психологии родилась на рубеже XIX – XX веков, почти одновременно с превращением психологии в самостоятельную область знаний. Первые экспертизы имели не только практический, но и научно-исследовательский характер. Юридические запросы способствовали развитию психологии, возросшие возможности психологии позволяли, в свою очередь, ставить перед нею все более сложные задачи. Например, влияние на человека его страстей и аффектов получило к себе внимание вначале в русле судебной психопатологии, а затем было доказано существование нормального и патологического аффекта и их специфика у психически здоровых людей и при психопатологии.

В настоящее время продолжает расширяться круг вопросов, выносимых на разрешение экспертов-психологов, продолжает расти количество экспертных исследований по уголовным и гражданским делам. Среди традиционных вопросов, разрешаемых СПЭ, следующие:

- принципиальная способность свидетелей или потерпевших правильно воспринимать имеющие значение для дела обстоятельства и давать о них правильные показания;
- способность несовершеннолетних обвиняемых полностью (или в иной мере) сознавать значение своих действий и в полной (или иной) мере руководить ими;
- способность несовершеннолетних потерпевших по делам об изнасиловании правильно понимать характер и значение совершаемых с ними действий и оказывать сопротивление;
- способность несовершеннолетних обвиняемых по делам об изнасиловании правильно понимать и оценивать психическое состояние потерпевшей;
- психические состояния в момент совершения противоправных действий, снижающие способность сознавать значение своих действий и руководить ими;
- психические состояния, затрудняющие выполнение профессиональных функций при управлении сложными техническими устройствами;
- психические состояния, предрасполагающие к самоубийству, в период, предшествовавший смерти;
- конкретные психологические особенности (черты характера, особенности эмоционально-волевой сферы, упрочившиеся мотивы поведения, качества познавательной деятельности и т.д.);
- авторство по образцам письменной речи;
- постоянные и переменные роли в группе;
- зависимость формирования личностных особенностей и поведения (мотивации поведения, установок, ценностных ориентаций) от влияния социально-психологической атмосферы деятельности.

### **361. Понятие об объекте и предмете экспертного исследования психолога**

Объектом экспертного исследования психолога могут быть свидетели, потерпевшие и обвиняемые, как дети, так и взрослые, как здоровые, так и с психическими отклонениями. Определяя цель и задачи СПЭ, надо учитывать, что эксперт-психолог (как юридический психолог) и психолог-исследователь имеют в виду разные объект и предмет исследования. Объектом исследования эксперта является не вообще функционирование психики подэкспертного, он должен изучать психологические механизмы поведения человека в конкретной юридически значимой ситуации. Ситуационное функционирование психики как объекта исследования обязательно также и в отношении «родственных» видов экспертиз: психологических, психиатрических и комплексных экспертиз, исследующих психику с помощью привлечения познаний специалистов одной или одновременно нескольких наук (психологов и/или психиатров, наркологов, сексопатологов). Чтобы не превысить пределы компетентности, экспертам и юристам необходимо знать, что:

- предметом судебно-психологического экспертного исследования должны быть юридически значимые психические феномены: механизмы и закономерности функционирования психики, приводящие к конкретным правовым последствиям;
- предметом судебно-психиатрической экспертизы должны быть психические расстройства, приводящие к конкретным правовым последствиям;

- предметом комплексной психолого-психиатрической экспертизы должны быть психические расстройства, детерминирующие механизмы функционирования психики, приводящие к конкретным правовым последствиям;

- руководствуясь законом, оценка исследуемой личности, ее состояний, действий и их последствий, всей системы представленных доказательств, установленных на предварительном следствии, относится к предмету правосудия.

Например, при решении вопроса о невменяемости (ст.21 УК РФ) назначается судебно-психиатрическая экспертиза, которая устанавливает не только наличие болезненного состояния психики, но и каким образом заболевание оказало влияние на способность лица «осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) либо руководить ими» в исследуемой ситуации. Невменяемость – это не диагноз, а юридическая оценка деяния, поэтому этот вердикт выносится органами правосудия на основании заключения экспертизы.

Экспертиза лиц с психическим расстройством, не исключающим вменяемости (ст. 22), или несовершеннолетних с отставанием в психическом развитии, не связанном с психическим расстройством (ч. 3. ст. 20), производится комплексно, с привлечением психиатров и психологов. Познания психологов необходимы, чтобы диагностировать меру полноты проявления социальных субъектных способностей лица, имеющих юридическое значение. Познания психиатров необходимы, чтобы решить вопрос о влиянии или не влиянии на эти способности психического расстройства. Впрочем, возможен другой путь: проведение однородных экспертиз, вначале судебно-психиатрической, а затем судебно-психологической.

Вопросы, которые ставятся перед экспертами в этих случаях:

1) страдает ли данное лицо каким-либо психическим расстройством, страдало оно указанным расстройством в период, относящийся к инкриминируемому правонарушению?

2) если лицо страдает психическим расстройством, то могло ли оно осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) либо руководить ими в период совершения инкриминируемого правонарушения?

Ответы на эти вопросы относятся к последующему установлению вменяемости или невменяемости лица. Затем эксперты решают вопрос (3 или 4), носящий уточняющий характер:

3) имеются ли у данного лица симптомы такого психического расстройства, которые препятствовали ему в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) либо руководить ими в период совершения инкриминируемого правонарушения?

4) имеется ли у данного несовершеннолетнего лица отставание в психическом развитии, не связанное с психическим расстройством, которое препятствовало ему в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) либо руководить ими в период совершения инкриминируемого правонарушения?

Для определения невменяемости наряду с психиатрами возможно участие психолога для экспериментально-психологического обследования подэкспертного, поэтому обязательно назначение судебно-психиатрической, но возможно и назначение комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы (КСППЭ).

Установление аффекта (ст. 107 и 113) относится к компетенции СПЭ. И если стоит вопрос о вменяемости этого лица, судебно-психиатрическая экспертиза проводится заранее. Установление аффекта не требует участия психиатров, поэтому назначение комплексной психолого-психиатрической экспертизы не является правильным.

Адекватное представление об объекте и предмете различных экспертиз, исследующих психику, позволит эксперту и лицу, производящему дознание, не выходить за рамки профессиональной компетенции.

### **362. Содержание законодательства и предметы СПЭ**

Эксперт-психолог устанавливает на любые, а юридически значимые психологические особенности, т.п. психические процессы, состояния, свойства личности, способности субъекта, которые оказали существенное влияние на понимание или протекание ситуации правонарушения. Поэтому к психологу-эксперту правомерна постановка таких вопросов:

1) Имеются ли у данного лица (обвиняемого) такие психологические особенности, которые оказали существенное влияние на его поведение при совершении инкриминируемого ему правонарушения?

2) Находилось ли лицо (обвиняемый) в момент совершения действий (указать каких) в психическом состоянии, которое могло вызвать существенное снижение качества выполнения профессиональных функций?

3) Соответствует ли уровень сформированности у испытуемого профессиональных навыков требованиям ситуации?

4) Имеются ли у данного лица (потерпевшего) такие психологические особенности, которые оказали существенное влияние на его способность оказывать сопротивление?

5) Имеются ли у данного лица (свидетеля, потерпевшего) такие психологические особенности, которые оказали существенное влияние на снижение его способности давать правильные показания о важных для дела обстоятельствах (указать каких)?

6) В каком эмоциональном состоянии находилось лицо в период, предшествовавший самоубийству? Чем это состояние могло быть вызвано?

Не следует в вопросе конкретизировать характер возможных особенностей, т.к. неспециалисту их перечислить трудно и их может быть множество. Конечный список сам по себе суживает экспертное исследование, а неадекватное перечисление психологических особенностей снижает его целенаправленность.

Вопрос к эксперту должен быть точно обусловлен той проблемой в процессе доказывания по делу, решение которой вызвало необходимость использования специальных познаний в психологии.

Системный подход требует и психологического анализа: учета методологических принципов психологии, а не только права. В психологии понятие возраста связано не с календарной датой, а с периодом, причем в психологии существуют разночтения о начале и конце, например, подросткового возраста. Степень социальной и психологической зрелости несовершеннолетних может быть различной, поскольку развитие может идти неравномерно (что, впрочем, соответствует понятию о нормальном его течении). Значительно отличается, например, ход развития девочек и мальчиков. По этим причинам психологи практически единодушны, что психологических стандартов, связанных с конкретными годами возраста, например, в периоде от 11 до 17 лет, в подростковом периоде быть не может.

Предмет, задачи, функции экспертно-психологического исследования должны быть обусловлены содержанием законодательства. Чтобы законодательные нормы опирались на психологические реалии, задачей юридической психологии является не только разработка, но и контролирование использования психологии в законотворчестве.

### **363. Особенность экспертно-психологических понятий**

Ситуативное сужение сознания происходит, когда психика человека начинает функционировать с доминированием режима переживания. Возникновение глубокого эмоционального состояния характеризуется таким механизмом, при котором эмоции замещают собой функциональные звенья произвольно-сознательного самоуправления, снижая его до эмоционального уровня, существенно затрудняя проявление рефлексивно-волевых, творческих возможностей личности, способствующих совладению с собой и ситуацией. Поэтому в соответствии со ст. 107 и 113 УК РФ перед СПЭ необходимо поставить такой вопрос: «Находилось ли данное лицо в состоянии аффекта или ином эмоциональном состоянии, которое препятствовало ему в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) либо руководить или в период совершения инкриминируемого правонарушения?»

Исследования показали, что существуют основания для судебно-психологического экспертного исследования «юридически значимых эмоциональных состояний», а не только «психологического аффекта».

В психологическую типологию вошли психологический (информационный и эмоциональный) стресс; аффект, острое горе и тревожность (беспомощность и безнадежность) как проявление кризиса, состояние ревности и состояние тревожности как конфликтные состояния; разного типа состояния фрустрации; а также страсть. Эти эмоциональные состояния влияют на самоуправление человека и могут быть такой глубины, что снижат в пределах нормы интеллектуальные и/или волевые возможности человека.

Влияние рассматриваемых эмоциональных состояний, а именно: аффекта, острого горя и тревожности, стресса, ревности, фрустрации, страсти, - в большей мере проявляется как воздействие сильных, длительных и, важнее всего, глубоких эмоциональных состояний, деформирующих активность субъекта в реактивность, приводящих к замещению эмоций функциональных звеньев самоуправления и тем самым снижающих уровень его функционирования с рационального, сознательного до эмоционального, не в полной мере осознанного.

Учитывая особенности и степень влияния этих глубоких эмоциональных состояний, можно отметить значительную уязвимость разных звеньев самоуправления.

Например, в стрессовом состоянии у человека затруднено принятие решения о цели и способах ее достижения, снижены контроль и коррекция, поскольку он не определил ни требования среды, ни свои возможности, ни их соотношение. Его рефлексивные возможности снижены и в плане выхода в рефлексивную позицию, и в плане коррекции функциональных звеньев самоуправления.

При кризисных переживаниях (физиологический аффект, острое горе, тревожность как беспомощность и безнадежность) – происходит эмоциональный всплеск энергии либо ее отток. По этой причине у человека в состоянии острого горя, например, возникает оценка ситуации как неразрешимой, а слабое звено в самоуправлении – принятие решения. Например, в аффекте оно происходит неожиданно для самого субъекта, так как всплеск эмоций подает сигнал о наличии возможностей (в виде прилива эмоциональной энергии) для преодоления трудностей, и принятие решения действовать диктуется эмоцией.

Есть специфика и в конфликтных переживаниях: ревности и тревожности. В ревности, например, слабые звенья самоуправления – оценка результата и коррекция, и, как следствие, возникает ригидность. При тревожности снижается уровень адекватности самооценки, человек испытывает трудность принятия решения действовать или изменять действие (осуществлять коррекцию), снижается энергетика волевых возможностей (решительности, смелости, настойчивости).

В состоянии функции понижаются контроль и коррекция (изменение цели, способов) деятельности.

Страсть усиливает энергичность деятельности и акцентирует ее направленность.

Несмотря на то, что они могут оказаться юридически значимыми состояниями как у обвиняемых, так и у потерпевших и свидетелей.

Итак, «внезапно возникшее сильное душевное волнение» и «беспомощное состояние» как юридические понятия можно соотносить с кризисными эмоциональными состояниями, а именно аффектами, острым горем и тревожностью (беспомощностью-безнадежностью) как психологическими состояниями, а «сильное душевное волнение» - с состояниями ревности, тревожности, разного типа фрустрациями, а также страстью. Такие состояния не только могут способствовать наступлению эмоционального кризиса, но и сами способны достичь глубины, приводящей к сужению сознания. Они относятся к сильному душевному волнению, т.е. характеризуются не силой взрывного характера проявляющейся яркой внешней выраженностью и субъективной внезапностью, а

глубиной влияния на функционирование психики. Именно глубина эмоционального состояния является существенным признаком влияния эмоций на функционирование психики.

Установленный нами перечень эмоциональных (т.е. психологических) состояний, относящихся к юридически значимым эмоциональным состояниям, является лишь примерным и вероятным потому, что их юридическую значимость необходимо устанавливать в каждом конкретном экспертном случае. Ни одно из них, кроме аффекта и, по-видимому, других кризисных состояний, нельзя однозначно считать сужающими сознание, так как эти состояния могут быть разной степени проявления. Глубина аффективной вспышки и других кризисных состояний имеет предельную возможность сужения сознания, за границами которой начинает функционировать либо режим бессознательного, либо возникают патологические проявления психики, примерами которых являются патологический аффект и катастрофическая фрустрация.

Однако лишь судебно-психологическое экспертное исследование может доказать, является ли переживаемое человеком эмоциональное состояние юридически значимым или достигла ли эмоциональная вспышка степени аффекта. Итак, юридически значимое эмоциональное состояние характеризуется не столько целостностью и своеобразием в зависимости от его вида (стресс, тревожность, острое горе, фрустрация и др.), сколько своим влиянием на личность, приводящим к снижению ее возможности быть субъектом социальных отношений. Это состояние возникает при функционировании психики, в котором доминирует не режим сознания, а режим переживания.

Таким образом, юридически значимое эмоциональное состояние – это состояние, приводящее к страдательности положения переживающего человека, поскольку у него снижается проявление социальной субъектности. Это выражается в снижении уровня отражения и регуляции, так как режимы сознания и тем более рефлексии не функционируют полноценно. Данное влияние выражается также и спецификой взаимосвязи функций отражения и регуляции: нарушением единства сознания и деятельности и/или целостности деятельности. Такое состояние в своих крайних вариантах проявляется либо в виде пассивной созерцательности переживающего человека, либо чрезмерной неупорядоченной активности, т.е. в виде аффективного взрыва, либо «срыва» или «сбоя» в любом звене функционирования психического отражения, программирования и регуляции, т.е. сознательного самоуправления. Значим ли этот факт, например, для уголовного права?

Поскольку личность как субъект социальных отношений, профессиональной и других деятельностей и в целом в самоуправлении проявляется через способности, чтобы обнаружить «юридически значимые способности», необходимо, очертив границы психического феномена «способности», также рассмотреть его через призму законодательной базы.

Актуальным для права, например, является установление следующих способностей:

- А) свидетеля давать правильные показания;
- Б) определенного лица руководить преступной группой;
- В) потерпевшего оказывать сопротивление;
- Г) обвиняемого предотвратить дорожно-транспортное происшествие;
- Д) определенного лица в условиях риска принять решение.

Для права актуально также установления меры проявления способностей:

- А) обвиняемого руководить собой в эмоциогенной ситуации;
- Б) обвиняемого понимать значение совершаемых действий либо руководить собой в связи с психическим расстройством, не исключающим вменяемости;
- В) несовершеннолетнего обвиняемого понимать значение совершаемых действий либо руководить собой в связи с отставанием в психическом развитии, не связанном с психическим расстройством;
- Г) несовершеннолетнего потерпевшего лица понимать сексуальный характер совершаемых с ним действий и оказывать сопротивление;
- Д) потерпевшего от воздействия деструктивного культа проявлять избирательное поведение;
- Е) несовершеннолетнего лица в полной мере осознавать значение своих действий и руководить собой для возможности самостоятельного принятия решения при влиянии на него старших по возрасту лиц и др.

Судебное экспертно-психологическое наполнение психологических понятий «способность», «эмоциональное состояние», «самоуправление», «психологические особенности» и др. возникает при наложении на психологическую реальность законодательного контекста. Причем экспертологическое содержание понятия может меняться в конкретных контекстах статей законодательства, как это было показано на примере юридически значимых эмоциональных состояний и способностей.

### **364. Понятие и признаки аффекта**

Аффект (от лат. – совершать согласно с чувством) в нормах уголовного закона фигурирует в качестве квалифицирующего признака в составах тяжких и средней тяжести умышленных преступлений против жизни и здоровья личности и влечет уменьшение наказания по сравнению с санкцией, предусмотренной основным составом.

Уголовный закон характеризует аффект как внезапное сильное душевное волнение (ст. 107, 113 УК РФ).

Психологи и психиатры определяют аффект как кратковременный и чрезвычайно сильный эмоциональный разряд, возникающий в экстремальных условиях, когда субъект не справляется с ситуацией. В отличие от физиологического (эмоционального) стресса (от англ. – напряжение, термин введен впервые Гансом Селье в 1936 г.), аффект сопровождается таким чрезмерным нервно-психическим перевозбуждением, которое приводит к временной дезорганизации сознания и крайней активизации импульсивных действий. В стрессе

проявляются максимальные адаптационные возможности индивида. Стресс – необходим для жизни, аффект – опасен для нее.

Исходя их роли аффекта, нацеленного на выполнение физиологических перегрузок, в кровь поступает значительное количество адреналина и других «горячих» материалов. Их пополнение идет за счет усиления деятельности желудочно-кишечного тракта, в который органы секреции выбрасывают дополнительные порции ферментов. Это обеспечивает прибавку в физической силе человека, который в момент переживания аффекта в состоянии сделать мощное физическое усилие, невозможное в обычном состоянии. Торможение при аффекте коры головного мозга ведет к ряду психических сдвигов – нарушается внимание. Оно приковывается лишь к тому, что вызвало аффект. Другие раздражители не воспринимаются. Виновные в момент совершения преступления не слушают слов других лиц и не замечают их действий.

Психологи, говоря о «физиологическом» аффекте, рассматривают его как разновидность эмоций. Понимание аффекта в уголовном праве несколько иное: это не внешне-эмоциональная реакция на воздействие, а внутренне (душевное) состояние лица.

В отличие от эмоций в их обычном течении (гнева, страха, мести и т.д.), аффект характеризуется экзальтированностью, всеохватностью и подавляющим действием на психику человека, что искажает отражательные и контрольные функции.

Состояние аффекта характеризуется значительным нарушением волевой регуляции действий человека. Поведение субъекта при аффекте регулируется не заранее обдуманной целью, а тем чувством, которое полностью захватывает личность и вызывает импульсивные действия. Кроме того, в состоянии аффекта нарушается важнейший механизм деятельности – избирательность в выборе поведенческого акта, резко изменяется привычное поведение человека, деформируются его установки, жизненные позиции, нарушается способность к установлению взаимосвязей между явлениями, в сознании начинает доминировать какое-либо одно, часто искаженное представление. В психиатрии это называется «суждением» сознания.

Поскольку при аффекте наблюдаются не только нарушения в эмоциональной сфере, но и нарушения сознания и воли лица, проявляющиеся в утрате способности правильно воспринимать реальную действительность, объективно оценивать обстоятельства и контролировать собственные действия, можно говорить об аффекте не только как о психологической, но и о психической аномалии.

При диагностике аффекта в процессе психолого-психиатрической экспертизы очень важно не только установить начало аффекта, его признаки, но и выделить его этапы.

Традиционно выделяют три этапа. На первом этапе резко дезорганизуется вся психическая деятельность, нарушается ориентировка в окружающей действительности. На втором этапе перевозбуждение сопровождается резкими, большой силы, автоматическими, плохо контролируемыми действиями.

Большое количество повреждений, нанесенных потерпевшему, может создать внешне обманчивую ситуацию о нанесении их с особой жестокостью. На третьем заключительном этапе происходит спад нервного напряжения, возникает состояние резкой слабости, депрессии и даже сна.

Состояние аффекта не относится к состоянию невменяемости. Импульсивные действия, совершенные в состоянии аффекта, являются малоосознанными, но все-таки связанными с сознанием. Импульсивные действия, вызванные аффектом, являются необдуманными, но не случайными. Преступления, совершенные в состоянии аффекта, уголовно наказуемы, так как считается, что человек в состоянии предотвратить наступление аффекта, а сами противоправные действия зависят от установок личности, от системы отношений к различным явлениям действительности.

### **Судебно-психологическая экспертиза в уголовном и гражданских процессах** *(Психологический анализ личности потерпевшего. Психологический анализ личности осужденного)*

#### **365. Психологическая характеристика потерпевшего**

Психология потерпевшего изучает факторы формирования его личности, поведение до совершения преступления, в момент совершения и после совершения преступления, а также разрабатывает практические рекомендации, касающиеся допроса потерпевшего. Глубокие психологические исследования личности потерпевшего и преступника дают возможность выявить причины и условия возникновения конфликтной ситуации и наметить пути их преодоления.

Потерпевший – это одна из центральных фигур предварительного следствия и рассмотрения дела в суде, особенно если речь идет о преступлении против личности. Конкретные обстоятельства, причины и условия преступления не могут быть раскрыты полностью, если во внимание не принимается личность потерпевшего, так как очень часто преступные действия обвиняемого вызываются неправомерными, неосмотрительными или просто легкомысленными действиями потерпевшего. Его поведение, относящееся к объективным признакам состава преступления, может влиять на вину обвиняемого, а иногда (необходимая оборона) и исключать ее.

Исследование личности потерпевшего можно рассматривать в двух аспектах:

А) «статическая область» - это возраст, пол, национальность, служебное положение и т.д.; ряд этих признаков требуется выяснить по непосредственному требованию закона, причем некоторые из них могут прямо влиять на квалификацию преступления (например, возраст при половых преступлениях) и т.п.

Психологическая характеристика потерпевшего. Следует отметить, что чем значительнее роль поведения потерпевшего в происхождении преступления, тем интересна антисоциальная ориентация личности преступника. В преступлениях против личности такая зависимость выступает наиболее ярко, потому что в психологическом механизме совершения преступления большое значение приобретают эмоции преступника,

возрастающие иногда до степени аффекта, так как воздействие потерпевшего воспринимается им сквозь призму личной значимости;

Б) «динамическая область», т.е. поведение потерпевшего в период, непосредственно предшествовавший событию преступления, и в период события преступления и связь этого поведения с поведением преступника.

К специальным методам исследования личности и поведения потерпевшего относятся анализ следственной и судебной статистики, изучение материалов судебно-психологической и судебно-психиатрической экспертиз, социально-психологические и судебно-психологические исследования конфликтных ситуаций.

Поведение потерпевшего в момент совершения преступления зависит от:

- влияния внешней среды, в данном случае преступного нападения или иного воздействия;
- индивидуальных особенностей личности, которые обеспечивают разнообразную гамму реакций на внешнее преступное воздействие (о обморочного состояния до самообороны или активного нападения на преступника).

Эти особенности личности характеризуются типом высшей нервной деятельности потерпевшего (сильный, активный, подвижный, уравновешенный при прочих равных условиях находится в более выгодном положении), чертами его характера (в первую очередь волевые качества, и в частности воля к борьбе, а также самолюбие, гордость, застенчивость и т.п.), жизненного опыта в поведении потерпевшего и т.д. Жизненный опыт имеет большое значение в поведении потерпевшего по делам о половых преступлениях, преступлениях на транспорте, во области нарушений правил техники безопасности. На поведение потерпевшего оказывает существенное влияние правосознание: знание закона, своих прав дает дополнительные возможности при отражении преступного нападения, создает убежденность в правоте действий, препятствующих преступному посягательству. С точки зрения общественных интересов наиболее целесообразным представляется активное, целеустремленное поведение потерпевшего, направленное на отпор и пресечение преступных посягательств и не выходящее за рамки, которые для данных ситуаций установил закон (институт необходимой обороны и т.п.).

Нравственно отрицательное содержание поведения потерпевших повышает вероятность совершения преступлений по отношению к ним. Необходимо различать понятие «жертва преступления» и понятие «потерпевший».

Жертва преступления есть всякий человек, понесший моральный, физический или имущественный вред от противоправного деяния, независимо от того, признан он в установленном законом порядке потерпевшим или нет. Иначе говоря, «жертва» - понятие виктимологическое, «потерпевшие» - уголовно-процессуальное. Эти понятия могут и не совпадать между собой. Виктимность отдельного лица есть не что иное, как неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима.

### **366. Исследование личности потерпевшего**

Взаимосвязь и взаимообусловленность личности и отрицательного поведения потерпевшего до преступления и динамику психологического механизма их развития можно в известной мере проследить на примере проявления некоторых установленных исследованиями нравственно-психологических черт у части потерпевших от убийств, причинения телесных повреждений и изнасилований, совершение которых провоцировало поведение потерпевших.

Доминирующими по устойчивости и значимости в структуре нравственно-психологического облика потерпевших были такие качества, как агрессивность, деспотизм в отношении близких, неуживчивость, склонность к употреблению алкоголя, половая распущенность, неразборчивость в выборе знакомых, в частности, вследствие склонности к веселому времяпрепровождению при не оправданной обстоятельствами доверчивости. Многие из них обуславливают совершение различных по характеру преступлений.

Важным регулятором поведения личности является уровень развития ее самооценки. В исследованиях отечественных и зарубежных психологов подчеркивается, что в подростковый период формируется умение оценивать себя не только через требование авторитетных взрослых, но и через собственные требования. Главным критерием в оценке себя становятся нравственно-психологические аспекты взаимоотношений подростка с другими людьми.

В процессе психологического анализа жертвы важным является анализ ее ценностных ориентаций, одного из основных структурных образований зрелой личности. Ценностные ориентации обуславливают направленность личности, определяют позицию человека.

Как правило, показания потерпевшего являются одним из источников доказательств и занимают самостоятельное место в системе доказательств. Они имеют много общих черт со свидетельскими показаниями, однако не могут ни отождествляться с ними, ни рассматриваться как их разновидность.

От свидетельских показаний потерпевшего отличаются как по своему субъекту, так и по процессуальной природе и содержанию. Эти показания даются лицом, которому причинен моральный, физический или материальный вред и которое по своему процессуальному положению является участником процесса. Потерпевший наделен правами, обеспечивающими ему возможность добиваться удовлетворения своих законных интересов, нарушенных конкретным преступлением.

Показания потерпевшего отличаются от свидетельских и по процессуальной природе: они не только источник доказательств, но и средство защиты его интересов. В них может быть выражено и отношение потерпевшего к совершенному преступлению, могут содержаться его объяснения тех или иных факторов, выдвигаемые им версии, аргументы и их обоснование. Интересы потерпевшего полностью соответствуют задаче установления истины в случаях, когда потерпевший заинтересован в раскрытии преступления и изобличении его подлинного виновника.

Специфические черты показаний потерпевшего должны учитываться при исследовании и оценке их. Потерпевший обязательно должен быть допрошен, ибо дача показаний является его гарантированным законным правом как участника процесса.

Показания потерпевшего являются важным процессуальным документом, который нужно оценить с точки зрения его доказательственного значения, зная особенности личности потерпевшего. Очень важный фактор в расследовании преступления – правосознание потерпевшего. От того, насколько нетерпимо относится потерпевший к правонарушениям, хочет помочь следствию и правосудию, часто зависит достоверность и точность его показаний.

Действия преступника, последствия преступного деяния нередко приводят потерпевшего в состояние сильнейшего душевного потрясения, возбуждения, страха, тяжелой депрессии, гнева, возмущения, отчаяния, растерянности.

С целью исключения ошибок в показаниях потерпевшего важно учитывать особенности восприятия им в момент совершения преступления обстоятельств дела, личности преступника. Экспериментально доказано, что испытываемые им чувства страха, гнева, стыда, обиды и т.п. могут способствовать искажению восприятия, суживая его объем, приводя к неправильной оценке ряда факторов, признаков, деталей. При физиологическом аффекте, который встречается нередко в результате преступного посягательства на личность, у потерпевшего затрудняется самоконтроль.

Правильная оценка своих действий, ухудшается восприятие реальной обстановки. В подобных состояниях потерпевший может ошибиться, оценивая физические данные преступника, количество правонарушителей, характер действия нападавших и т.п. Однако сильные переживания, испытываемые потерпевшими в момент совершения преступления, зачастую делают их восприятие более глубоким, ярким, дают возможность надолго запомнить многие, даже незначительные детали, события, признаки внешности преступника.

Поскольку преступление наносит душевную травму потерпевшему, он мысленно многократно возвращается к случившемуся, вспоминая различные обстоятельства преступного события. При этом потерпевшему нередко удается вспомнить какие-либо существенные обстоятельства, о которых он не сообщил при первом допросе.

Вот почему с учетом физического и психического состояния потерпевшего стараюсь не причинять ему излишних психологических травм, целесообразно в случае необходимости провести повторный допрос.

Следует иметь в виду, что частые воспоминания случившегося в связанных с этим переживания активизируют мыслительные процессы потерпевшего, усиливают его стремление найти виновных.

Вот почему потерпевшие зачастую склонны сами выдвигать многочисленные предположения о том, кто и почему совершил преступление. Следственной практике также известно немало случаев, когда предположения потерпевшего подтверждались в ходе расследования.

### **367. Психологический анализ коллектива осужденных**

Создание коллектива осужденных является важным фактором в перевоспитании. В исправительном учреждении воздействие на личность всегда происходит через коллектив, и это воздействие бывает тем более полным, правильным и целенаправленным, чем скорее удастся создать коллектив. В соответствии с этим деятельность воспитателя в значительной мере и направлена на организацию коллектива осужденных. Коллектив осужденных не представляет однообразную массу. Он состоит из отдельных ячеек – индивидуальностей, личностей, которые в свою очередь образуют группы и другие категории. При создании групп должна учитываться интенсивность прошлой преступной деятельности, вид ее, отбывание наказания в прошлом, проявляющиеся отношения к мерам воздействия, труду, режиму и т.д.

Этот принцип должен соблюдаться применительно к различным группам осужденных, находящихся в колониях разного режима. Для того чтобы правильно воздействовать на коллектив заключенных, каждому воспитателю необходимо иметь ясное представление о его структуре, об удельном весе каждой входящей в него группировки и о месте личности в данном коллективе. Главное место в этой структуре занимает актив. Актив – это группа осужденных, которые твердо встали на путь исправления, принимают активное участие в трудовом процессе и общественной жизни и, что самое главное, активными действиями способствуют перевоспитанию других осужденных. Чем больше группа активистов, тем, естественно, легче вести воспитательную работу и тем, как правило, выше оценивается потенциал коллектива в целом.

Группа резерва – осужденные, которые твердо встали на путь исправления, принимают активное участие в трудовой деятельности, но по собственной инициативе не оказывают помощи в перевоспитании других лиц.

Группа пассива – осужденные, колеблющиеся в выборе стратегии своего поведения. Поступки их в значительной степени зависят от создавшейся ситуации.

Последней является группа трудновоспитуемых, к которым относятся лица, не только не вставшие на путь исправления, но и уклоняющиеся от участия в трудовом процессе, стремящиеся активно противодействовать положительному воспитательному воздействию администрации и активной части осужденных. Эта группа в союзе с осужденными из группы пассива может разлагающе действовать на весь коллектив. Если нельзя положительно воздействовать на отдельных членов этой группы, целесообразно бывает прибегнуть к переводу их в другие, более сильные подразделения и коллективы.

Воспитатель и коллектив контактируют с осужденными не только прямо и непосредственно, но и через малую группу. И от того, на чьей стороне она находится, во многом зависит успех воздействия на конкретную личность. Практически в любом коллективе осужденных на любой стадии его развития имеются малые группы.

### **368. Методы психологического воздействия на осужденных в процессе их перевоспитания**

Процесс создания коллектива в колонии во всех случаях проходит при активном участии воспитателя. Его деятельность направляется на оказание воздействия на каждую конкретную личность, на коллектив осужденных в целом. Все методы по возможности должны обеспечивать определенное воспитательное воздействие одновременно и на конкретную личность, и на создаваемый коллектив; должны переплетаться и дополнять друг друга. Методы воздействия со стороны воспитателя направлены на коллектив, а в условиях коллектива эти меры уже оказывают свое действие на каждого осужденного.

Метод убеждения.

Метод убеждения чаще всего реализуется в ходе проведения индивидуальных бесед. Как и любое психическое общение, беседа сочетает в себе цели изучения и воздействия на личность.

Во время бесед разъясняются сущность и конечная цель действий администрации исправительного учреждения, чтобы осужденные поняли, что цели действий администрации полностью совпадают с их собственными интересами. Осужденные должны знать, какими путями они могут облегчать себе переходный период к жизни и деятельности в общем коллективе российских граждан. Эти знания будут способствовать направленности их деятельности, волевых и интеллектуальных способностей на достижение таких промежуточных целей. Создается отрицательное отношение осужденного своему прошлому поведению, которое в конечном итоге и привело его к совершению преступления.

Убеждение направлено и на пробуждение у осужденного чувства совести и т.п.

Метод регулирования психических общений. Здесь воспитатель имеет большую возможность влиять на психические общения, регулировать те из них, которые складываются у осужденного с работниками колоний, с другими осужденными, с родными, близкими ему людьми.

Воспитательное воздействие представителей общественных организаций и коллективов существенно дополняется встречами с лицами, ранее отбывавшими наказание в данной колонии и ставшими полноценными гражданами российского общества.

Особое значение имеет осуществление контакта осужденного с семьей, который во многом способствует выработке у него положительных качеств, изменению его отрицательных психических состояний. Особенно важно правильно использовать в целях воспитательного воздействия свидания с родственниками, которые надо тщательно подготавливать. Перед свиданием воспитатель информирует их о тех изменениях, которые произошли в психологии данного осужденного, о возможных путях укрепления в нем положительных интересов, качеств, тактично подсказать наиболее целесообразную линию их поведения при свидании т.д. Для достижения целей перевоспитания воспитатель должен использовать все психические общения, в которые вступает осужденный.

Метод передачи информации.

Специально и целенаправленно отбираемая информация, поступающая к осужденному, должна способствовать восполнению его социального опыта, получению и переработке им сведений, которых он раньше не получал, и т.д. Опыт многих воспитателей показывает, что очень важно собирать сведения о том, как живет семья осужденного в настоящее время, как ей оказывают помощь государство, коллектив, где он раньше работал. На наглядных примерах он видит, что хотя он и причинил вред государству, коллективу, они оказывают помощь его семье, делают все, чтобы его дети росли нормальными гражданами. Такие факты существенно влияют на выработку твердого решения перевоспитываться, повысить активность в труде, скорее вернуться к нормальной жизни.

### **369. Особенности социализации и формирования личности правонарушителя в подростковом и юношеском возрасте**

Социализация представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, социальных группах и приобретении жизненного опыта, усвоения ценностей, норм и правил поведения. Часто выделяют ряд стадий социализации:

- 1) первичная или ранняя социализация (от рождения до подросткового возраста);
- 2) вторичная – стадия индивидуализации, характеризующаяся стремлением индивида выделить себя среди других, критически осмыслить общественные нормы поведения;
- 3) стадия интеграции, отражающая желание человека найти свое место в жизни, «влиться» в общество;
- 4) трудовая стадия, где основополагающим являются процессы самоактуализации и самореализации;
- 5) послетрудовая – оценка прожитого жизненного и профессионального пути.

Отклоняющееся, в том числе противоправное поведение связано со следующими дефектами социализации:

- дефекты в организации воспитания, приводящие к развитию антиобщественной ориентации и асоциальной мотивации;
- дефекты в понимании и выполнении социальных ролей, приводящие к отрицанию роли, непониманию ее социальной значимости, а также к уклонению от исполнения роли;
- дефекты в системе общения (сужение круга общения, общение в группе с отклоняющимся поведением, невозможность удовлетворения потребностей в эмоциональном контакте, самоутверждения и т.д.);
- дефекты индивидуального социального опыта, зависящие от ошибок в воспитании, специфики общения (например, в семье). Усвоения норм асоциального поведения и т.д.;
- дефекты социального контроля, зависящие от недостаточной эффективной деятельности семьи, учебно-воспитательных и производственных организаций, правоохранительных органов;



- дефекты социальной адаптации, отражающие, в частности, процессы миграции и урбанизации.

Из всех переживаемых ребенком кризисных периодов наиболее трудным как для самих ребят, так и для тех, кто занимается их воспитанием (родителей, учителей и др.), является кризис подросткового возраста. Для него характерным является эмоциональная неустойчивость подростка, повышенная возбудимость, неуравновешенность, неадекватность реакций, часто проявляющихся в неоправданной резкости и повышенной конфликтности с окружающими. Повышенная конфликтность, особенно в отношении со взрослыми, родителями, учителями объясняется тем, что меняется система отношений подростка с окружающими его людьми. Вследствие обостренного чувства взрослости он стремится к равенству в отношениях со взрослыми и сверстниками. Стремясь избавиться от опеки, от оценок и влияния взрослых, подросток становится очень критичным по отношению к ним, начинает обостренно чувствовать недостатки родителей и учителей, подвергать сомнению советы и высказывания старших. Таким образом, возникает много поводов для возникновения конфликтов и столкновений между взрослыми и подростками. Немалую роль при этом играет педагогическая несостоятельность взрослых, недостаточное уважение достоинства подростка, опора в воспитании на директивные, принуждающие меры и наказания.

Несовершеннолетние правонарушители по сравнению с подростками, правонарушений не совершавшими, имеют социально отягощенные дефекты психологического и интеллектуального развития, с том числе:

- различные нарушения в деятельности организма, происшедшие в период внутриутробного развития, родов, в младенческом и раннем детском возрастах (в том числе от черепно-мозговых травм, общесоматических и инфекционных заболеваний);

- ярко выраженные начиная с детского возраста невропатологические черты и патохарактерологические реакции (чрезмерная крикливость, плаксивость, повышенная обидчивость, легкая ранимость, капризность, эффе́ктивность, раздражительность, постоянное беспокойство, нарушение сна, речи и др.);

- заболевание алкоголизмом;

- явления физического инфантилизма (вялость, быстрая утомляемость, пониженная работоспособность и т.д.) либо выраженное отставание в физическом развитии, включая дефекты внешнего вида;

- пониженный уровень интеллектуального развития, создающий трудности в общении со сверстниками, воспитателями, в учебы и труде, затрудняющий приобретение необходимой информации и социального опыта.

### **370. Анализ преступного поведения несовершеннолетних**

При анализе преступного поведения несовершеннолетних выявлено четыре типа нарушителей. Для которых общественно опасное деяние является:

а) случайным, противоречит общей направленности личности;

б) результатом общей отрицательной ориентации личности, обуславливающей выбор среды, времяпрепровождения и непосредственного варианта действий при наличии подстрекательства, примера преступного поведения и т.п.;

в) результатом преступной установки личности, включающей активный поиск, организацию повода и ситуации для преступных действий, соответственно относительно устойчивой системы антисоциальных оценок и отношений. Предложенная типология не только фиксирует основные варианты возможной направленности личности несовершеннолетних правонарушителей, но и отображает процесс постоянного формирования социально-негативных черт личности, переход от единичных деформаций к их цепочке.

Практика показывает, что каждому допросу несовершеннолетнего должна предшествовать тщательная подготовка. Здесь важно выяснить, какие люди окружают несовершеннолетнего, в каких условиях он живет, с кем дружит, как он работает или учится. Важно определить уровень развития, способности, круг его интересов, а также особенности характера.

В каждом конкретном случае работник правоохранительных органов имеет дело с неповторимым сочетанием черт, качеств, свойств личности и мотивов ее общественно опасного поведения. Сколько правонарушителей – столько и их психологических «образов». Но в этой индивидуальности всегда есть общее, наиболее типичное, определяющее факт правонарушения и преступления.

Вот на этом-то общем и типичном и сосредоточено главное внимание, ибо только знание общего и типичного в духовном мире несовершеннолетнего правонарушителя может оказать эффективную помощь для его воспитания.

### **371. Судебно-психологическая экспертиза (СЭП): цели и задачи**

Судебно-психологическая экспертиза (СЭП) представляет собой исследование, проведенное следующим лицом – экспертом – на основе специальных познаний в области психологии с целью дачи заключения, которое после соответствующей его проверки и оценки следователем либо судом будет ваяться доказательством по уголовному делу.

Основная цель проведения СЭП – полное познать личность обвиняемого и мотивы его криминогенного поведения. Иными словами, при помощи судебно-психологической экспертизы удастся объяснить поведение обвиняемого, выяснить его психологическую установку и стимулы, побудившие его к действию.

СЭП в отличие от многих экспертиз не имеет отлаженной структуры. В каждом случае ее назначения следователю предстоит самому найти необходимых специалистов, способных провести экспертное исследование. Основная задача СПЭ – определить причины поведения человека в определенной ситуации, отсутствии должной

реакции или реагирования неадекватно ситуации. Чаще всего такая экспертиза осуществляется в отношении несовершеннолетних.

Задачи СПЭ:

- установление способности несовершеннолетних обвиняемых, имеющих признаки отставания в психическом развитии, полностью сознавать значение своих действий, руководить ими;
  - установление способности обвиняемых, потерпевших и свидетелей адекватно воспринимать имеющие значение для дела обстоятельства и давать о них правильные показания;
  - установление способности потерпевших по делам об изнасиловании (в том числе малолетних и несовершеннолетних) правильно понимать характер и значение совершенных с ними действий и оказывать сопротивление;
  - установление наличия или отсутствия у подэкспертного в момент совершения преступления состояния аффекта или иных не патологических эмоциональных состояний (сильного страха, эмоционального стресса), способных существенно влиять на его сознание и деятельность;
  - установление наличия у лица, предположительно покончившего жизнь самоубийством, в период, предшествовавший его смерти, психического состояния, предрасполагавшего к самоубийству, и определение возможных причин возникновения этого состояния;
  - установление структуры преступной группы на основе имеющихся данных о психологических особенностях личности ее участников, которые позволяют занимать лидирующее или какое-либо иное положение в группе;
  - установление у лица, управлявшего техническим устройством, психического состояния, существенно повлиявшего на его способность управлять им (на транспорте, на производстве).
- СПЭ не ограничивается простой констатацией факта. Перед экспертом стоит задача установления причинных связей эмоциональных реакций подэкспертного.

### **372. Судебно-психологическая экспертиза эмоциональных состояний**

Судебно-психологическая экспертиза эмоциональных состояний начинается разработками следственных или судебных органов в тех случаях, когда возникает вопрос о возможности квалифицировать действия обвиняемого (подсудимого) как совершенные в состоянии сильного душевного волнения (физиологического аффекта) и это состояние предусмотрено законодателем в качестве смягчающего вину обстоятельства по делу об убийствах и нанесении тяжелых телесных повреждений.

Высокая степень эмоциональных переживаний специфически воздействует на характер познавательных процессов и на структуру сознания субъекта.

Психологии известен ряд эмоциональных состояний, характеризующихся высоким эмоциональным напряжением. К ним относятся состояние физиологического аффекта (сильного душевного волнения), стресс (психическая напряженность) и фрустрация.

Состояние аффекта характеризуется краткостью и «взрывным» характером, которое обычно сопровождается ярко выраженными вегетативными (например, изменение цвета лица, выражения глаз и др.) и двигательными проявлениями.

Состояние аффекта формируется у субъекта очень быстро и в течение долей секунды может достичь своего апогея, оно возникает внезапно не только для окружающих, но и для самого объекта. Обычно аффект протекает в течение нескольких десятков секунд. Физиологический аффект необходимо отличать от патологического.

Эмоциональными состояниями, оказывающими дезорганизирующее влияние на поведение человека в ситуации конфликта, могут быть стресс и фрустрация. Эти эмоциональные состояния диагностируются психологом и могут интерпретироваться юристом как состояния сильного душевного волнения и рассматриваться в качестве смягчающего ответственность обстоятельства.

В психологии стресс понимается как состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудовых условиях как в повседневной жизни, так и при особых экстремальных состояниях. Стресс может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на деятельность человека, включая даже полную ее дезорганизацию.

Фрустрационное поведение – это то поведение, которое не контролируется ни волей, ни сознанием человека, оно дезорганизовано и не имеет содержательно-смысловой связи с мотивом ситуации. При таком поведении свобода сознания и волеизъявления ограничена.

Квалифицированная оценка эмоциональных состояний подследственного или свидетеля в значительной степени зависит не только от опыта психолога, но также от объема информации о личности и поведении субъекта преступления в материалах уголовного дела.

### **373. Судебно-психологическая экспертиза потерпевших по делам о сексуальных преступлениях**

Объектом СПЭ потерпевших по делам о сексуальных преступлениях могут быть лица женского и мужского пола, пострадавшие от сексуального насилия. На практике этот вид экспертизы проводится, как правило, в отношении малолетних и несовершеннолетних потерпевших - жертв половых преступлений.

В компетенцию психологической экспертизы входит оценка способности психически здоровой потерпевшей (потерпевшего) понимать характер и значение преступных действий виновного и оценка

способности оказывать сопротивление в зависимости от уровня психического развития, в частности уровня интеллектуальных способностей, от и индивидуально-психологических особенностей и психического состояния в момент деликта.

Поскольку следователь не является специалистом по оценке психического здоровья, а области компетенций психологической и психиатрической экспертиз нередко перекрывают и дополняют друг друга, то при сомнениях относительно психической полноценности потерпевшей признаки умственной отсталости, сведения о перенесенных черепно-мозговых травмах, употреблении алкогольных напитков, наркотиков и т.п.) следует назначать комплексную психолого-психиатрическую экспертизу.

Способность понимать характер и значение совершаемых действий означает достижение потерпевшей такого уровня психического развития, который позволяет ей на основе своих знаний и опыта своевременно и правильно раскрыть истинные намерения преступника, оценить криминальность ситуации, понять нравственно-этическую сущность происходящего и его возможных последствий.

Одной из важных составляющих, определяющих поведение потерпевших в криминальной ситуации, является уровень их психосексуального развития.

Важным этапом экспертного исследования является анализ ситуации совершения преступления. В зависимости от внезапности развития, новизны условий, сложности ситуации, личности виноватого оказывается и возможность потерпевшей к осознанию угрожающего характера ситуации, и способность противостоять действиям виновного. Анализ ситуации деликта требует соотнесения поведения потерпевшей с ее характерологическими особенностями.

Если она в достаточной мере была способна к пониманию характера и значения совершаемых с нею действий, встает вопрос о способности оказывать сопротивление, что во многом зависит от индивидуально-психологических свойств потерпевшей, типа и черт характера, особенностей эмоционального реагирования.

Для решения вопросов по данному виду СПЭ требуется тщательный сбор материалов, отражающих поведение потерпевшей и виновного на всем протяжении деликта.

### **374. Экспертиза социально-психологических особенностей членов преступной группы**

Экспертиза социально-психологических особенностей членов преступной группы назначается в период предварительного следствия, когда преступление совершено в условиях сложившейся неформальной группы с асоциальной и криминальной направленностью. Перед следствием возникают вопросы о групповых ролях обвиняемых. Психологическая структура группы в значительной степени определяет индивидуальное поведение.

Структура преступной группы строго организована. Возглавляет преступную группу лидер, в функции которого входит организация и руководство преступлением. Наличие лидера – один из главных отличительных признаков ОП.

Выдвижение лидера в преступных группах происходит стихийно, по мере их развития и функционирования. В группе можно выделить активных членов. Это как правило, «авторитеты» - лица, пользующиеся уважением у лидера и других членов преступной группы и обычно уже имеющие некоторый криминальный опыт. Третья категория – это участники группы рядовые исполнители преступления. В преступной группе может существовать также оппозиционер, находящийся в скрытой конфронтации с лидером или в оппозиции.

При анализе преступной группы необходимо учитывать следующие факторы:

- причины объединения в данную группу или цель группового взаимодействия. Эти причины могут быть многообразны и зависят как от внешних факторов, например невозможности совершить преступление без объединения, так и от внутренних факторов – личной симпатии и психологической зависимости;

- особенности внутриличностного взаимодействия.

Эксперт-психолог способен дать заключение о степени влияния группы на отдельного участника, установить наиболее типичные формы взаимодействия между членами группы, как при совершении преступлений, так и в процессе расследования.

Психолог может установить неформальных лидеров, которые часто пытаются завуалировать, принизить свою истинную роль, активно противодействуют расследованию.

При психологическом анализе организованной преступной группы необходимо определить степень ее антиобщественной направленности, цели и мотивы, а также специфику эмоциональных связей между членами группы. Причем очень важным является выявление не только лидерских позиций среди подозреваемых, но также позиции конформистов, которые обязательно присутствуют в любой преступной группе.

### **375. Судебно-психологическая экспертиза определения способности несовершеннолетнего правонарушителя осознавать значение совершаемых им действий**

Перед судебно-психологической экспертизой стоят задачи: определить уровень интеллектуального развития и уровень развития эмоционально-волевой сферы несовершеннолетнего, а также индивидуально-типологические особенности личности, которые могут иметь значение при разрешении данного дела.

В процессе СПЭ определяется, способен ли данный подросток полностью осознавать характер и значение совершенных им действий, а также регулировать свою деятельность в процессе правонарушения.

Для оценки способности осознавать значение совершаемых действий и руководить ими рекомендуются следующие типовые вопросы:

- каковы интеллектуальные и индивидуально-психологические характеристики подростка?

- если учитывать особенности его психического развития, мог ли он полностью осознавать значение совершаемых им действий?

- каковы особенности психического состояния подэкспертного в период инкриминируемых ему действий?

- если принять во внимание особенности психического развития подэкспертного и особенности его психического состояния, в какой мере он мог руководить своими действиями?

В процессе изучения преступления следователю необходимо проанализировать формирование правосознания подростка, его самооценки, особенности развития реальных жизненных ценностей. Для выявления условий жизни и воспитания подростка, индивидуальных особенностей психики, а также ближайшего окружения целесообразно допросить педагогов, соседей, родителей. Полученные сведения имеют важное значение для эксперта-психолога.

Далее необходимо исследовать способы принятия подростком преступного решения. Принятие решения рассматривается как процесс взаимодействия личностных черт субъекта, его установок, ценностных ориентаций с особенностями объективной внешней ситуации, в которой подросток действовал. В процессе принятия решения определяющее значение имеют индивидуальные свойства личности.

Получив информацию от психолога об индивидуальных особенностях личности подследственного, следователь должен соотнести их с объективной внешней реальностью, со спецификой антиобщественного поступка.

Нередко следственным работниками в процессе следственных действий с подростками приходится сталкиваться с явлениями личностной незрелости подростка, что затрудняет решение вопроса о способности несовершеннолетнего полностью осознавать значение совершаемых им действий.

Одной из важных причин личностной незрелости может быть и социально-педагогическая запущенность подростка. Поводом для назначения СПЭ для таких подростков могут служить данные о неблагоприятных условиях воспитания несовершеннолетнего.

### **376. Общая психологическая характеристика судебного процесса**

Судебное разбирательство – это всегда столкновение добра и зла во имя справедливости. Сознание того, что последствием судебного решения может быть судебная ошибка, несправедливая безнаказанность или несоразмерное наказание преступника, превращает спор между обвинителем и защитником в настоящий бой. В судебном процессе борьба идет не за себя, а за других, отсюда повышенное чувство ответственности.

Психологический анализ судебного процесса дает возможность разработать рекомендации, направленные на повышение эффективности правосудия, культуры процесса, максимального воспитательного воздействия на всех его участников.

Правосудие, которое в большей степени, чем многие другие виды деятельности, выступает как сфера общения между людьми, связано с целым рядом социально-психологических явлений, например эффективностью деятельности социальных групп, особенностями оценочных суждений в группе, восприятием и пониманием людьми друг друга, внушением, авторитетностью, социально-психологической ролью личности и т.д.

При этом в сфере судопроизводства закономерности социальной психологии могут служить и улучшению, и ухудшению результатов деятельности. Коллегиальное начало, состязательность сторон при осуществлении правосудия отвечают закономерностям социальной психологии. В ходе совместной деятельности смягчаются крайние показатели психических процессов всех членов группы, повышается эффективность мышления, уменьшается действие тех субъективных факторов, которые могут привести к ошибочному результату.

На основе анализа всей совокупности собранных по делу доказательств, главным критерием которого является истина, строится обвинительная речь или речь защиты, выносится приговор по делу. Вместе с тем доказательства в подавляющем большинстве носят личностный характер (показания потерпевшего, свидетеля, подсудимого, других участников уголовного процесса), поэтому деятельность судьи, прокурора, адвоката в судебном заседании невозможно ограничить формально-логической группировкой и оценкой полученных данных и результатов, она перемещается в область этических взаимоотношений, а именно: установление доверительного контакта с субъектами судебного разбирательства, преодоление в них чувства скованности, неуверенности, выявление причин расхождения в оценке события теми или иными лицами и многие другие вопросы, касающиеся моральной стороны рассматриваемого преступления.

Нельзя забывать, что подсудимый никогда не находится в спокойном состоянии. Совершенно недопустимы грубый тон, язвительные усмешки, оскорбительные выпады и т.п. Спокойное к нему отношение, внимание к его объяснениям входит в нравственную обязанность судьи.

### **377. Психологические основы полемики в судебном процессе**

Полемика между государственным обвинителем (прокурором) и защитником подсудимого (адвокатом) служит эффективным средством отыскания истины и помогает суду принять правильное решение.

В ходе судебного следствия государственный обвинитель вступает в диалоговую форму общения с разными участниками судебного процесса. Это может быть допрос подсудимого или потерпевшего, полемика с адвокатом – во всех случаях успех обеспечивается достижением психологического контакта с участником диалога.

Для государственного обвинителя и адвоката важно умение донести свои мысли до всех участников процесса, которым они адресуются, а также слушать других участников процесса. Необходимость быть

объективным во многом определяет позицию и отношение обвинителя и адвоката к другим участникам судебного разбирательства.

В ходе полемики государственный обвинитель и адвокат могут столкнуться с проблемой так называемого психологического барьера, препятствующего достижению контакта между ними. Понимание особенностей личности друг друга помогает преодолеть этот барьер.

Возникновение психологического барьера может быть вызвано разными причинами. В первую очередь это может быть эмоциональное состояние партнера по диалогу и, главное, отрицательный эмоциональный фон, на котором он воспринимает личность своего оппонента.

Государственный обвинитель должен исходить из того, что защитник выполняет важную процессуальную функцию, и это обстоятельство требует от прокурора психологической выдержки, выработки навыков управления своей эмоциональной сферой, а также умения влиять на эмоциональную сферу участника диалога и достигать с ним необходимого психологического контакта.

Как бы ни был прокурор убежден в своей правоте, какими бы необоснованными ни казались ему возражения и доводы защитника, он должен оставаться уравновешенным и не раздражаться из-за того, что адвокат защищает подсудимого, он не может не считаться с тем, что осуществление права обвиняемого требует его максимальной защиты.

Лишь при условии, что подсудимому были предоставлены все возможности защищаться, у прокурора будет не только юридическое, но и моральное право поддерживать обвинение, требовать наказания подсудимого.

В интересах обнаружения истины особенно важно соблюдение при допросе этических правил, выработка собственных нравственных критериев и определение пределов допустимого в поведении защитника и обвинителя.

Полемика в судебном процессе должна вестись спокойно и корректно, недопустимо проявлять раздражительность, бестактность, грубость, недопустимо прибегать к недозванным методам, в частности требовать осуждения позиции адвоката, не соглашающегося с обвинением, нельзя запугивать допрашиваемого.

### **378. Формирование убеждения и принятие решения судом**

Психологическое формирование убеждения и принятие решения судом складывается из познавательной и конструктивной деятельности суда. Однако если на предварительном следствии основной является познавательная деятельность, то в суде основной, определяющей становится конструктивная деятельность. Особенность познавательной деятельности в суде заключается в том, что материалы предварительного расследования всегда дают ему уже готовую модель подлежащего исследованию события, действий и взаимоотношений в том виде, в каком представляются они в результате завершения расследования. Однако эта модель всегда должна восприниматься судом только как вероятная истина, которая обязательно подлежит проверке и исследованию ее судом в каждом отдельном элементе, в силу того, что обвинительный тезис, сформулированный в обвинительный тезис, сформулированный в обвинительном заключении, может подтвердиться или не подтвердиться в судебном разбирательстве. Результаты конструктивной деятельности находятся в прямой зависимости от степени активности каждого участника судебного процесса. Но только суд призван решить дело по существу – это его основная и исключительная функция.

Формирование судейского убеждения всегда складывается на основе рационального познания причинно-следственной действительности, ценностного к ним подхода, чувственного переживания полученных по уголовному делу результатов, сделанных из них правовых выводов.

На формирование судейского убеждения влияют: предварительное изучение материалов уголовного дела, доказанность (недоказанность) обвинения в ходе судебного следствия, прошлая преступная деятельность подсудимого; социально-психологические (поведение подсудимого в суде и т.д.) и внесудебные факторы (требование общественных организаций, оценка средств массовой информации).

Процесс формирования убеждения является выражением личностной позиции судьи, его этических взглядов, профессионального правосознания.

Судье необходимо постоянно сохранять на должном уровне самоконтроль за своим эмоциональным состоянием, настроением, поведением, особенно в процессе общения с окружающими его людьми, участниками процесса, с коллегами по работе.

Ничто, в том числе и его личностные качества, не должно вызывать у граждан сомнений в его объективности, справедливости и беспристрастности в отправлении правосудия. При принятии групповых решений составом суда, определяющих окончательные результаты рассмотрения дела, необходимо избегать внушающего воздействия группы коллег, поэтому роль профессионально значимых психологических фактов судьи, прежде всего интеллекта, мышления судьи, значительно возрастает.

### **379. Психологический анализ творческого начала в правоприменительной деятельности**

Правоприменительная деятельность соотносится с самыми разнообразными сторонами жизни и деятельности человека. Такой подход всегда обеспечивается творческим потенциалом в личности юриста.

Творчество – это отказ от стандартных форм восприятия и мышления, от привычных схем и стереотипов поведения. Существуют личности, которые необоснованно подвергаются уголовному преследованию, и личности, которые считают, что для них закон не писан.

В таких случаях правоприменительная деятельность требует от ее участников творческого подхода, но при этом, чтобы не были нарушены требования закона.

Только благодаря творческому подходу есть вероятность раскрыть чрезвычайно сложные, долгое время оставшиеся нераскрытыми преступления, а также защитить обвиняемого, когда, казалось бы, у него нет шансов на оправдание.

Таким образом, творческое начало в правоприменительной деятельности обеспечивает способность принимать нестандартные решения, умение в сложной ситуации по-новому увидеть ее и найти новый подход к ее решению.

Творчество всегда начинается с привнесения в привычную ситуацию чего-то нового, непривычного для коллектива, в котором работает творческий человек. Поэтому очень важно уметь юристу отстаивать свои взгляды, проявляя непоколебимую настойчивость, убеждая других в своей правоте. Кроме того, творчество юриста характеризуется такими качествами, как ответственность, инициативность, независимость взглядов, психическая уравновешенность, неподверженность эмоциям и др.

При творческом подходе к разрешению запутанных юридических ситуаций для носителя этого творческого потенциала характерна способность «выхода за пределы ситуации», способность создания новой продуктивной версии, представления из известных фактов, но в новых сочетаниях.

С другой стороны, юрист всегда обязан контролировать созданные его творческим воображением гипотезы объективными фактами.

Благодаря творческому подходу создается индивидуальный – неповторимый вариант типичных для данного юриста приемов работы в типичных для него условиях.

Творческая позиция включает в себя критическую самооценку творческих способностей, обеспечивая творческую направленность личности, готовность в случае неудачи понести ответственность. Чем выше творческий потенциал юриста, тем, как правило, выше эффективность его деятельности. Творческий элемент помогает исправить и ошибки в своей деятельности.

Именно творческое начало – необходимое условие удовлетворения одной из самых ведущих потребностей личности – самореализации в правоприменительной деятельности.

### **380. Предмет и задачи криминальной психологии**

Криминальная психология изучает психологические закономерности, связанные с формированием преступной установки, образованием преступного умысла, подготовкой и совершением, а также созданием преступного стереотипа поведения. Она исследует личность преступника, а также психологические пути воздействия на него.

Предмет криминальной психологии включает в себя:

- личность правонарушителя исследуется как сложная иерархическая система, в которой вычлениают элементы, имеющие прямую связь с преступным поведением;
- личность правонарушителя познается через его деятельность, через взаимодействие с социальной средой;
- наряду с личностью и деятельностью обязательным элементом исследования является среда, окружающая индивида, в особенности социальная микросреда;
- исследуется механизм иммунитета личности в криминогенной ситуации и через познание его закономерностей разрабатываются рекомендации в области индивидуальной профилактики преступности;
- исследуются психологические особенности личности не только насильственных, но и корыстных преступников, структура и психологические особенности преступных групп.

Таким образом, при исследовании возникает необходимость комплексной оценки взаимосвязи различных характеристик среды и личности.

Одна из основных задач криминальной психологии – выделение внутренних личностных предпосылок, которые во взаимодействии прежде всего мотивационной сферы личности с определенными факторами внешней среды могут создать для данной личности криминогенную ситуацию. Преступниками не рождаются, а становятся, и, следовательно, в формировании этих качеств ведущее место отводится социальным, прижизненным факторам: воспитанию, обучению, влиянию среды. Насколько личность заряжена антиобщественными взглядами, какую имеет социальную направленность, удастся выяснить, лишь рассмотрев комплекс ее потребностей, интересов, мотивов действия. Извращенные потребности и те, удовлетворения которых субъект не заслуживает или которые общество по уровню своего развития не в состоянии удовлетворить, субъективные интересы, противоречащие общественными, способствуют возникновению антиобщественных свойств личности.

Перед криминальной психологией также стоит задача выявления так называемых психобиологических предпосылок социального поведения как неблагоприятных свойств психики и организма, которые затрудняют социальную адаптацию индивида. Биологическая подструктура, где речь идет о сугубо врожденных и наследственных свойствах индивида, не свободна полностью от влияния среды. Неблагоприятные психологические предпосылки требуют дополнительных как психолого-педагогических, так и медицинских корректирующих мер и воздействий.

### **381. Предмет и задачи исправительно-трудовой психологии**

В настоящее время система органов, обеспечивающих реализацию судебных приговоров в части отбывания наказания и перевоспитания преступников, явно не соответствует тем требованиям, которые к ней предъявляет общество. С одной стороны, в структуре коллектива заключенных нередко преобладают криминальные, «воровские» традиции преступного мира, которые оказывают жесткое отрицательное воздействие на процесс

ресоциализации и отдельной личности, человека, лишённого свободы. С другой стороны, администрация мест лишения свободы, и в том числе её воспитательный корпус, не обладает достаточной психолого-педагогической культурой, командным отношением к заключённым, и это приводит нередко к формальным мерам и формальной организации процесса отбывания наказания, превращая этот процесс в школу приобретения преступных навыков и традиций и способствуя дальнейшей деформации личности заключённого.

Исходя из вышесказанного, исправительно-трудовая психология преследует цель: перевоспитать осуждённого, а также предупредить преступление (общая и специальная профилактика), а не покарать преступника. Исходя из этой цели, можно сказать, что предметом исправительно-трудовой психологии являются психологические стороны перевоспитания лиц, совершивших преступления, приобщение их к трудовой деятельности и адаптация к нормальному существованию в нормальной социальной среде, динамика личности осуждённого, факторы, влияющие на его перевоспитание, структура коллектива осуждённых и т.п.

К факторам, влияющим на процесс перевоспитания осуждённого, относятся: труд, коллектив осуждённых, методическое воспитательное воздействие администрации мест лишения свободы, а также факультативные факторы – семья, дружеские связи с лицами, находящимися на воле, учеба, увлечение самодеятельностью и т.п.

Пластичность психики любого человека выступает как основная психологическая предпосылка возможности исправления и перевоспитания. Попадая в ИТУ, почти каждый осуждённый планирует для себя только освобождение. Перед воспитателями ИТУ стоит гораздо более сложная задача: планирование нового человека, умение видеть этого нового человека в каждом осуждённом и с помощью мер воспитательного воздействия добиваться, чтобы осуждённый тоже стремился к перестройке, переделке собственной личности. Можно выделить три основные задачи, которые поставлены перед исправительно-трудовой психологией:

- разработать психологическую методику перевоспитания лиц, совершивших преступления;
- разработать психологическую методику приобщения их к трудовой деятельности;
- разработать психологическую методику адаптации осуждённых к нормальному существованию в обществе.

### **382. Психологический анализ коллектива осуждённых**

Традиционно сложившаяся воспитательная работа в исправительных учреждениях по созданию коллектива, содержащая в себе зачастую формальные средства воздействия, в целом не принесла успеха пенитенциарной деятельности. В настоящее время, как считает М.И.Еникеев, необходимо концептуальное переоснащение всей системы ИТУ новыми, принципиально иными подходами к проблеме «исправления» преступников. Суровость, ненависть и жестокость могут дать лишь аналогичные всходы. Человеческое в человеке формируется по другим законам – по законам сострадания, сочувствия, прощения, укрепления положительных проявлений каждой отдельной личности. Все это требует более всесторонних психологических исследований по разработке и внедрению широкого спектра психолого-педагогических методов воздействия на коллектив осуждённых. Существенную помощь в создании коллектива осуждённых должен в первую очередь оказывать сам режим ИТУ, который формирует одинаковые привычки в действиях, навыках, поведении: а это в свою очередь способствует возникновению необходимых традиций, скрепляющих коллектив.

Процесс создания коллектива в колонии во всех случаях проходит при активном участии воспитателя. Воспитатель должен стремиться к укреплению самосознания коллектива, чувства коллективизма, взаимозависимости и взаимответственности.

Процесс создания коллектива может быть правильно организован только в том случае, если воспитатель знает и полностью учитывает внутренние психологические свойства каждого отдельного осуждённого.

Прежде всего, необходимо при создании коллектива создать психологическое отрицательное отношение осуждённых к своему прошлому поведению, которое привело их к совершению преступления. Без изменения отношения к своему прошлому поведению не может создаться новое отношение к жизни, не может создаться и тот коллектив, который необходим для исправления. Перспективным является исправление преступников через исповедь, покаяние, что создаёт предпосылки для подлинной перестройки личности.

Думается, что в колонии каждого типа необходимо распределять осуждённых на мелкие группы, ответственные индивидуальным особенностям личности. Здесь, как правило, учитываются личные симпатии и антипатии, общие интересы, создаются перспективы личностного самоутверждения, определяются перспективы исправления, сопровождающиеся получением определенных льгот, создается перспектива будущего. В таких группах обязательно надо создать тот «микроклимат», который будет своим авторитетом оказывать решающее благотворное влияние на поведение других осуждённых, вследствие того что начнет действовать механизм психологического подражания.

### **383. Психологическая характеристика адаптации освобождённого к условиям жизни на свободе**

Процесс адаптации к условиям нормального существования в нормальной социальной среде после длительного срока лишения свободы – сложное явление, требующее активных волевых усилий, высоких нравственных и моральных качеств освобождённого.

В последние годы была выявлена недостаточность нравственной и практической подготовки осуждённого к жизни в нормальных условиях. Осуждённый, отбыв наказание, начинает неверно оценивать свое поведение и поступки других людей и, как следствие, совершать новые преступления.

Психологическая подготовка выступает начальным и завершающим этапом в процессе исправления и перевоспитания осужденных.

Необходимость психологической подготовки вызвана тем, что человек, попадая в новые условия жизни и социальную среду, встречается со специфическими трудностями, к преодолению которых он не может быть готов психологически. Встреча осужденных со свободой часто вызывает эмоциональные реакции, неадекватные условиям ситуации и требованиям норм морали.

Психологическая подготовка осужденных заключается в активизации их психики, настрое их чувств, привычек, психических состояний и формирование установки на то, чтобы вести себя подобающим образом в условиях свободы.

Иллюстрацией психологической подготовки могут служить морально-правовые беседы с осужденным и совместный с ним анализ причин его прошлых действий и поступков.

Успех психологической подготовки к адаптации освобожденного к условиям жизни на свободе зависит от трех групп факторов.

К первой группе относится личность самого освобожденного: его мировоззрение, черты характера, темперамент, интеллект, мораль, образование, специальность, трудовые навыки и т.д.

Ко второй – условия социальной среды, окружающей личность освобожденного при освобождении: наличие жилья, прописки; семьи и взаимоотношения с ней; работа, удовлетворенность ею и взаимоотношения с трудовым коллективом и т.п.

К третьей группе относятся условия, в которых находился осужденный ИТУ и которые сказываются на его поведении в первые месяцы свободы: организация трудового процесса, срок пребывания в ИТУ, учеба, воспитательное воздействие администрации, положительное или отрицательное влияние других осужденных и т.п. Важным условием в адаптации освобожденного к условиям жизни на свободе являются усилия церкви, ее вклад в восстановление и укрепление общечеловеческих норм и ценностей. Речь идет об участии религиозных деятелей по этому вопросу. Роль церкви в решении этой проблемы очень важна в силу того, что государственные деятели, а вместе с ними и правоохранительные органы не могут справиться в настоящее время с другими не менее важными задачами.

#### **Психологические особенности адвокатской деятельности (Психология личности и профессиональной деятельности юриста)**

#### **384. Правовая регламентация профессиональной деятельности юриста**

Правоприменительная деятельность работников государственно-правовых структур четко регламентирована законом. Нарушение закона, пренебрежение своими должностными обязанностями и принципами для юриста просто недопустимо и свидетельствует, в первую очередь, о низком уровне его профессиональной квалификации.

Данное положение формирует потребность к неукоснительному, наиболее точному качественному исполнению правовых предписаний, формирует направленность личности, ее правомерное поведение. Именно потребность в соблюдении нравственных, правовых норм является основным социально значимым качеством личности, формирующим ее правосознание. А все это в совокупности составляет высокий уровень социализации личности, ответственность юристов перед обществом, нормативность их поведения.

Особенно велика роль правосознания, т.е. отношение юриста к неожиданно складывающимся ситуациям, их еще называют ситуациями риска.

Это, во-первых, ситуация получения юристом каких-либо благ с отступлением от установленного порядка; ситуация, провоцирующая взятку.

Во-вторых, это ситуация посещения в вечернее время мест общественного питания ресторанного типа, ситуация «случайного» знакомства и, в-третьих, это ситуация допроса свидетеля (потерпевшего) в его квартире, а также факт риска, обусловленный обещаниями, и многие другие.

Но во всех подобных ситуациях юристу необходимо выработать четкую линию, структуру поведения, которая обезопасила бы его от различных неприятностей, связанных с его деятельностью.

Законодательная регламентация играет в данном отношении немаловажную роль, но этого далеко не достаточно, так как существует попустительское отношение к законам, которое рождается не только из-за того, что существуют способы уклониться от ответственности, но это обуславливается имморальными, социальными, нравственными устоями личности. Так что помимо высокой правовой квалификации, каждый юрист должен быть высоконравственным лицом, у него должно быть хорошо развито чувство ответственности, чувство долга за свое дело. У каждого юриста должна быть высоко развита система ценностей, исходя из которой он будет совершать те или иные поступки. Также немаловажным является сфера и круг общения, которые могут сильно повлиять на поведение человека. И, безусловно, огромную роль, это нельзя не отметить, играет материальное положение, так как даже самый высоконравственный человек способен в различных ситуациях поступиться своими принципами и моралью.

#### **385. Оценка способностей юриста к профессиональной деятельности**

Объективная оценка способностей юриста, его индивидуально психологических, характерологических особенностей, свойств личности под углом зрения требований его профессиональной деятельности проводится с использованием разработанных для этих целей специальных критериев профессиональной пригодности.



Профессионально значимые способности юриста, в конечном итоге его пригодность к правоохранительной деятельности, уровень профессионализма оцениваются с помощью:

- квалификационных критериев, которые отражаются в различного рода документах о полученном образовании, переподготовке, специализации, присвоении классного чина и т.д.;
- объективных критериев, отражающих эффективность труда юриста с использованием количественных и качественных (оценочных) характеристик, например, по числу рассмотренных (расследованных) дел, проведенных проверок за какой-то определенный период времени, по числу полученных поощрений и взысканий, наконец, по отношению к выполнению своих служебных обязанностей и т.д.;
- психологических критериев, выявленных в результате психодиагностического обследования юриста с использованием специально подобранных для этих целей тестовых методик.

Таким образом, психологические критерии проявляются в тестовых оценках кандидата. Их надежность в первую очередь зависит от качества психодиагностического обследования, правильность интерпретации полученных результатов. Именно поэтому данную работу могут выполнять только квалифицированные психологи. Эти психологические (тестовые) критерии должны быть тесно связаны с объективными критериями профессиональной пригодности юриста.

Критерии профессиональной пригодности (как объективные по результатам работы, так и психологические, выявленные в ходе тестирования), должны:

- отражать только значимые показатели, соответствующие стабильным устойчивым параметрам правоохранительной деятельности;
- различать работников с высокой и низкой степенью профессиональной пригодности;
- быть удобными в использовании при оценке деятельности и личности любого юриста, способности которого к профессиональной деятельности необходимо исследовать.

Совокупность всех этих критериальных оценок позволяет составить предварительный профессиональный прогноз на кандидата, отбираемого в правоохранительные органы, выдвигаемого на ту или иную работу в них, подготовить заключение о степени его профессиональной пригодности с точки зрения того, насколько его психологические, личностные качества, способности соответствуют требованиям, предъявляемым правоохранительной деятельностью к личности.

### **386. Структурно - психологический анализ профессиональной деятельности юриста**

В наиболее обобщенном виде многие авторы выделяют следующие подструктуры профессиональной деятельности юриста:

- познавательно-прогностическая;
- организационно-управленческая;
- воспитательная;
- коммуникативным (общения).

Познавательно-прогностическая подструктура профессиональной деятельности юриста.

В познавательную деятельность юриста входит расследование преступлений и выявление их причин, разрешение споров в судах и многое другое. В процессе своей деятельности юрист постоянно должен вести умственную работу: прогнозировать те или иные последствия по делу, его исход, искать наилучшие варианты защиты своего клиента, четко определять чужие и свои ошибки и быстро и грамотно устранять их. Юрист все время должен стремиться к тому, чтобы найти истину, и это должно являться главным критерием его познавательной деятельности.

В этом отношении справедливо можно заметить, что познавательная деятельность юриста так или иначе сопряжена с удостоверительной функцией. Эта функция сопровождается составлением процессуальных документов, которые отражают весь ход и результаты установления истины по делу и служат доказательством всему процессу познания.

В области удостоверительной деятельности юрист должен обладать развитой письменной речью, способностью к быстрому обобщению информации, умением дать письменное описание событиям.

С психологической точки зрения в данной деятельности юристу приходится преодолевать противодействие заинтересованных лиц, которые могут противостоять установлению истины. В этом отношении необходимо применять принудительный характер познания с использованием властных полномочий. Важную роль здесь играет эмоционально-волевой фон, сопутствующий процессу познания, воздействие стресс-факторов, нередко вызывающих избыточную эмоционально-психическую напряженность.

Организационно-управленческая подструктура профессиональной деятельности юриста.

Организационно-управленческая деятельность юриста занимает очень важное место в работе юриста, так как от этого зависит эффективность его труда в целом. Особенно сильно этот аспект возрастает, когда юрист занимает какие-либо управленческие должности, в силу которых ему необходимо руководить своими подчиненными.

Юристу, помимо установления межличностных контактов с руководителями других предприятий и фирм, необходимо также эффективно с учетом индивидуально-психологических особенностей подчиненных распределять между ними обязанности, координировать ход их деятельности. Ему необходимо сохранять в коллективе нормальную, спокойную психологическую обстановку и препятствовать возникновению конфликтных ситуаций.

Юристу в любой конфликтной ситуации необходимо сохранять самообладание, принимать наиболее правильные решения и предвидеть их последствия.

Воспитательная подструктура профессиональной деятельности юриста.

Данная подструктура деятельности юриста заключается в определении целей и задач правосудия, методов профилактики и борьбы с правонарушениями, умения правильно, доступно и понятно толковать право, разъяснять его гражданам. Здесь важно отметить умение юриста разъяснять суть той или иной правовой нормы и рефлексировать правильное понимание ее гражданами.

Участие юристов в воспитательной работе предполагает их высокий образовательный уровень, культурный, наличие широкого кругозора, эрудиции. В ходе такой деятельности юристу нередко приходится выступать перед аудиторией, поэтому у него должна быть хорошо развита речь, он должен доступно и понятно доносить до присутствующих всю необходимую информацию, владеть вербальными и невербальными средствами общения.

Коммуникативная подструктура профессиональной деятельности юриста. Практически любая деятельность юриста так или иначе связана с общением, при этом оно нередко составляет основное содержание его деятельности и является не обыкновенным, бытовым общением двух приятелей, а приобретает роль профессионального.

Важно будет отметить, что профессиональное общение не всегда применяется юристом по своему усмотрению, в ряде случаев оно строго формализовано и протекает в особом процессуальном режиме с соблюдением определенных, строго очерченных форм коммуникации, таких, например, как прием заявлений у граждан, проведение допроса и очной ставки, судебные прения и многое другое. Такая заформализованность, четкая регламентация и невозможность отступления от нее являются обязательными условиями, при которых такое общение может существовать.

Но одним из важнейших качеств данной деятельности является способность устанавливать межличностные контакты с различными участниками общения, которые в значительной мере влияют на эффективность труда юристов.

Поэтому от юриста, помимо знания законов, требуются еще и определенные коммуникативные способности: умение устанавливать отношения с людьми, убеждать, учитывая индивидуально-психологические особенности, пробуждать интерес к общению в связи с теми или иными обстоятельствами, имеющими правовое значение.

### **387. Профессионально значимые качества личности юриста**

Определение профессионально-значимых качеств личности юриста очень важно и необходимо в современном обществе. Определение индивидуально психологических качеств способствует установлению пригодности личности к той или иной деятельности.

При этом если будет разработана устойчивая система подбора кадров по их личностным, правовым и некоторым другим характеристикам, то это поможет уже на первом этапе решить такую важную проблему, как качество исполнения своих профессиональных обязанностей, соответствие и способность справляться с возложенными задачами.

Одним из самых главных факторов профессиональной пригодности юридических работников является высокий уровень социальной адаптации, который заключается в нормативности поведения юриста в различных ситуациях. К необходимым качествам личности здесь следует отнести высокий уровень правосознания; честность, совестливость; принципиальность в борьбе с нарушениями правопорядка; обязательность, добросовестность, исполнительность, дисциплинированность.

Все эти качества способствуют улучшению и качественному исполнению всех возложенных на юриста задач, его неподкупность, стремление к завершению и выполнению любого, даже самого сложного и заранее проигранный дела.

К качествам, которые свидетельствуют о профессиональной непригодности, относятся низкий нравственный облик, нечестность, безответственность, недисциплинированность. Такому юристу нельзя доверять, пожалуй, никакой работы, тем более когда речь идет о судьбе человека

Следующим фактором является нервно-психическая устойчивость личности юриста. Здесь необходимо выделить такие качества, как: устойчивость к стрессу, высокий уровень самоконтроля над эмоциями и поведением, работоспособность в ситуациях, предполагающих нервное напряжение.

Данные качества позволяют на должном уровне сохранять работоспособность в состоянии утомления, способность адекватно реагировать на различные события. Отрицательно можно оценить следующие качества: низкий порог устойчивости к стрессу, повышенная эмоциональная напряженность, избыточная агрессивность, быстрая истощаемость нервных процессов.

Высокий уровень интеллектуального развития. Обуславливается следующими факторами: развитый интеллект, широкий кругозор, эрудиция; гибкое творческое мышление при решении тех или иных вопросов; активность, подвижность психических познавательных процессов; развитое воображение, интуиция. Напротив, низкая умственная работоспособность, сниженная познавательная активность, интеллект, неразвитое воображение, слабая память – качества, несовместимые с эффективностью профессионального труда.

Каждый конкретный человек по-своему индивидуален и для юриста необходимо четко определить внутренний психологический мир собеседника, особенности его характера и темперамента и, исходя из этого, построить свое общение.

В противном случае, при неправильном общении, слишком резком тоне, негативном настрое человек может замкнуться в себе, откажется разговаривать, разозлится или обидится.

Такой фактор, как организаторские способности, позволяет юристу, независимо от рода его деятельности, оказывать управляющее воздействие на различных субъектов, с которыми приходится вступать в диалог в процессе профессионального общения. Поэтому юристу, который относится к управленческому звену, должны соответствовать такие качества, как активность, инициативность, находчивость, решительность, смелость, самостоятельность и многие другие. Но помимо перечисленных качеств, у каждого юриста должна быть мотивационная сфера его деятельности. Он должен стремиться к достижению высоких результатов своей работы.

### **388. Психологическая устойчивость юриста**

Данное обстоятельство формирует стремление строго придерживаться правовых норм, воздействующих на поведение, направленность личности.

Велика роль правосознания, установочного отношения юриста к соблюдению нравственных, правовых норм поведения в неожиданно складывающихся ситуациях, которые можно назвать ситуациями или факторами профессионального риска.

Ситуация получения (приобретения) юристом каких-либо благ (предметов) с отступлением от установленного порядка, когда эти блага предоставляются якобы просто так, из уважения, а на самом деле в целях налаживания неформальных отношений с юристом, занимающим какое-либо ответственное должностное положение. Вынужденной расплатой, требуемой с юриста за предоставленные услуги, могут стать советы, содержащие профессиональную тайну, отказ от объективного, непредвзятого подхода к разрешению того или иного вопроса (дела).

Ситуация, провоцирующая взятку. Существуют различные способы передачи взятки, но в любом случае субъект, стремящийся за взятку добиться выгодного результата, сначала оценивает ситуацию, возникающую на приеме у юриста, работающего в том или ином правоохранительном органе, его поведение, особенности его личности.

Единственный выход в подобной ситуации – решительное поведение, пресекающее в самом зародыше мысль о возможности предложения взятки, немедленный вызов свидетелей, доклад руководителю правоохранительного органа о провокации или о самом факте покушения на передачу взятки.

Надежным барьером может служить прием подобного рода посетителей в присутствии других сотрудников и коллег по работе.

Ситуация посещения, особенно во время командировок, в вечернее время мест общественного питания ресторанный типа, в которых свободно продаются спиртные напитки, устраиваются всевозможного рода развлечения, в том числе и сомнительного характера. Организовать свой рабочий день и питание необходимо таким образом, чтобы даже при самых неблагоприятных условиях работы исключить пребывание в подобного рода заведениях, где можно легко оказаться вовлеченным в какой-либо конфликт, организованный в целях дискредитации юриста, занимающего ответственное служебное положение.

Ситуация допроса свидетеля (потерпевшего) в его квартире, в номере гостиницы, кроме случаев, когда, например, человек серьезно болен. Необходимо помнить, что в подобных случаях возможны провокации со стороны допрашиваемого лица, направленные на дискредитацию следователя, попытки построить отношения с ним на личной основе и таким путем в последующем оказать на него давление или даже опорочить его.

Ситуации «случайного» знакомства в гостинице, в различного рода увеселительных заведениях и т.п., когда «случайность» заранее организуется лицами, заинтересованными установить неформальные отношения с юристом или попросту дискредитировать его.

## *Психология личности и профессиональной деятельности адвоката*

### **389. Психология адвоката**

В процессе осуществления защиты адвокату приходится познавать, исследовать множество различных фактов и обстоятельств, относящихся к прошлому и настоящему, которые он должен осмыслить с позиций защиты, т.е. проанализировать имеющиеся в деле доказательства с точки зрения возможности использования их для оправдания подзащитного или смягчения его вины. Специфика защиты, своеобразие ее задач придают познавательной деятельности защитника в процессе расследования и судебного разбирательства уголовного дела особые черты, к которым относится прежде всего односторонний характер защитительной деятельности: необходимость познания главным образом оправдывающих или смягчающих вину обвиняемого обстоятельств.

Успех в работе адвоката во многом зависит от его умения общаться с людьми: строить правильные взаимоотношения с подзащитным, следователем, прокурором, судом и другими участниками уголовного процесса, устанавливать психологический контакт в первую очередь с подзащитным, изыскивать законные и реальные возможности для оказания ему психологической помощи, а в некоторых случаях – и определенного психологического воздействия.

Все указанное составляет содержание коммуникативного компонента защитительной деятельности. Коммуникативность позволяет более глубоко проанализировать психологические причины совершения преступления, охарактеризовать личность обвиняемого, правильно построить взаимоотношения в уголовном процессе, наладить общечеловеческие и процессуальные связи, исследовать характер положительных и отрицательных обстоятельств и причины конфликтных ситуаций, возникающих в ходе предварительного расследования или судебного разбирательства дела.

Существует ряд факторов, которые способствуют возникновению совместимости в деятельности адвоката. К ним относятся:

- комплекс индивидуально-психологических качеств защитника и обвиняемого;
- профессиональные навыки защитника, определяемые знаниями, умениями, опытом;
- общая и профессиональная культура адвоката;
- правильное понимание защитником своего процессуального положения.

В деятельности адвоката большую роль играет организаторский компонент. Всякая деятельность требует прежде всего четкой организации. Предварительное расследование, судебное разбирательство как составные части уголовно-процессуальной деятельности достаточно четко организованы нормами Уголовно-процессуального кодекса. Разработан порядок проведения расследования, установлена последовательность следственных действий и каждого действия конкретно. Законом строго определен порядок всего судебного разбирательства и отдельных его частей и т.д.

Что же касается защиты, то здесь такой подробной нормативной регуляции нет, хотя она, безусловно, необходима. Речь идет, например, о подготовке к процессу, составлении плана защиты, а также о четкой реализации определенных приемов, методов защиты, которые выработаны практикой адвокатской работы, профессиональным опытом защитника.

Индивидуальный стиль представляет собой индивидуально-своеобразную систему психологических средств, к которым прибегает человек для успешного осуществления своей деятельности. Выработка индивидуального стиля деятельности адвоката предполагает формирование у него индивидуально-своеобразной системы психологических приемов и средств, применяемых при осуществлении защиты. В основе индивидуального стиля работы защитника лежит прежде всего процессуальная независимость в осуществлении установленных законом прав и полномочий его как участника процесса и вместе с тем высокий уровень общей культуры и профессиональный опыт.

Организационный компонент деятельности адвоката тесно связан с конструктивным, который включает в себя планирование защиты, принятие решения об избранной той или иной стратегии и тактики защиты с учетом обстоятельств дела и поведения обвиняемого. Кроме того, сюда входят мыслительные операции по соотнесению ситуации преступления с содержанием уголовных и уголовно-процессуальных норм. Конструктивный компонент охватывает все стадии процесса, в которых участвует защитник, но наиболее наглядно он проявляется в стадии судебного разбирательства, где возможности осуществления защиты наиболее широки.

Настойчивая и последовательная линия защиты должна продолжаться и в ходе судебного следствия, где основная задача адвоката – помочь суду в установлении благоприятных для подсудимого обстоятельств. Поскольку объем исследовательской деятельности защитника в судебном следствии достаточно велик, необходимо тщательно планировать защиту. В план должны войти и ходатайства в подготовительной и заключительной частях судебного разбирательства, и определение главных пунктов защиты, которые должны быть выяснены в ходе судебного следствия, вместе с указанием конкретных действий (допрос лиц, постановка вопросов эксперту, оглашение документов и т.д.). Безусловно, такой план является предварительным. В зависимости от хода следствия он подлежит уточнению, а иногда, в связи с тем или иным неожиданным осложнением процесса, он может быть коренным образом изменен.

Конструктивный компонент адвокатской деятельности предполагает также определенную структуру защитительной речи, психологический анализ которой будет дан ниже.

Успешное осуществление защитительной деятельности требует от адвоката некоторых профессионально важных психологических качеств, среди которых ведущая роль принадлежит морально-политическим. Адвокат – это прежде всего общественный деятель, работа которого связана с определением правосудия.

Надо отметить обстоятельство, что любой из участников процесса всегда вправе определить позицию по делу соответственно своему внутреннему убеждению. Защитник же в некоторых случаях вынужден поступиться внутренним убеждением: он не может отказаться от защиты, как бы ни были противны его (защитника) нравственному чувству характер преступления, личность и позиция преступника. Интересы подзащитного оказываются нередко выше интересов истины, поскольку защитник не имеет права выявлять обстоятельства, изобличающие обвиняемого, и т.д.

Такого рода межролевые конфликты постоянно встречаются в деятельности адвоката-защитника. Так, честь, достоинство и неприкосновенность личности охраняются законом. Однако в реальной жизни эти моральные ценности не всегда мирно сосуществуют, тем более в сфере уголовного судопроизводства. Они вступают в противоречия, и одни из них приходится приносить в жертву другим.

Профессия адвоката требует от него такого поведения в общении с подзащитным, его родственниками и другими лицами, которое являло бы абсолютное доверие к ним. Совершенно ясно, что какое бы то ни было злоупотребление доверием со стороны защитника, который зачастую для подсудимого и его родственников является единственной надеждой на справедливое рассмотрение его дела, безнравственно.

Всем своим поведением адвокат должен представлять человека с высоким чувством ответственности, морально чистого, с высокой общей профессиональной культурой. Последняя предполагает сочетание внутренней культуры, интеллигентности с высокой нравственностью, образованностью.

Адвокату необходимы активность и инициатива, критичность, основанная на строгой объективной оценке имеющихся факторов, трудолюбие и усидчивость, организованность, исполнительность, аккуратность, дисциплинированность.

Познавательный компонент защитительной деятельности требует от адвоката развитого мышления, которое направлено на решение сложной задачи – установление истины в целях оправдания лица, привлеченного к ответственности, или смягчения его наказания. Эта задача сложна уже потому, что решение ее возможно только

при условии умелого сочетания защиты законных интересов подсудимого и интересов правосудия. Ее решение требует целеустремленности, поиска необходимых доказательств. Творческий характер мышления адвоката-защитника проявляется в таких качествах мышления, как самостоятельность, гибкость, необходимость для того, чтобы умело ориентироваться в сложных обстоятельствах дела, варьировать различные способы действий в поисках правильного решения. Умение находить среди огромного количества фактов такие, которые опровергают обвинение или дают возможность смягчить ответственность, отделить главное от второстепенного, требует глубины ума, пытливости, наблюдательности, цепкой памяти.

### 390. Речь адвоката

Речь адвоката должна быть строго обоснованной, убедительной, опираться на имеющиеся в деле доказательства. В соответствии с действующим законодательством РФ обязанность доказать на суде виновность подсудимого, обосновать правильность предъявленного ему обвинения лежит на прокуроре. Суд вправе вынести обвинительный приговор только при условии полной и несомненной доказанности виновности подсудимого в инкриминируемом ему деянии. Но это не освобождает защитника от необходимости доказывать выдвигаемые им положения, обосновывать приводимые им доводы и соображения, аргументировать свои выводы. Иначе все его утверждения останутся голословными, бездоказательными и не окажут влияния на формирование внутреннего убеждения судей, на вынесенное ими решение.

Содержание и структура речи адвоката строго индивидуальны и зависят от результатов судебного следствия, избранной защитой позиции, характера предъявленного обвинения, особенностей доказательственного материала и других обстоятельств уголовного дела. На построение защитительной речи большое влияние оказывает обвинительная речь. Защитник выступает в суде после прокурора и поэтому не может не учитывать тех доводов и аргументов, которые приведены прокурором. Он обязан представить на рассмотрение суда свои доводы и соображения, привести свои аргументы.

В основе построения защитительной речи всегда должна лежать главная идея, главный тезис защиты, от которого зависит содержание и структура речи, соотношение ее частей. Весь остальной материал группируется вокруг этой идеи, которая должна быть выражена предельно четко, полно и определенно.

Определив исходную позицию по рассматриваемому делу, защитник должен наметить круг вопросов, которые он намерен осветить в своей речи, определить их соотношение и удельный вес, расположить их в определенной логической последовательности.

Отсутствие логической стройности в изложении материала, бессистемность и диспропорция частей неизбежно затрудняют восприятие речи, снижают ее воспитательное значение.

Обычно речь адвоката состоит из следующих фрагментов:

- вступительная часть;
- анализ фактических обстоятельств дела;
- анализ юридической стороны предъявленного обвинения;
- характеристика личности подсудимого;
- анализ причин и условий, способствовавших совершению преступления;
- заключительная часть.

Главная задача защитника при произнесении защитительной речи – убедить суд и всех присутствующих в зале судебного заседания в правильности даваемого им толкования фактов и обоснованности предлагаемого решения. Но для того чтобы убедить своих слушателей, повлиять на них логикой доводов и суждений, нужно привлечь их внимание, заставить слушать и воспринимать сказанное. Вот почему тщательно продуманное начало речи играет важную роль. Необходимо только, чтобы вступительная часть речи была органически связана со всем ее содержанием, составляла его неотъемлемую часть.

Способы и приемы построения вступительной части речи различны. Она может быть начата с оценки общественно-политического значения рассматриваемого дела, указания на его специфические особенности, изложения программы речи, приведения общих предпосылок для обоснования позиции, избранной защитой, с отсылки к отдельным положениям, выдвинутым в речи прокурора, с характеристики подсудимого и т.д.

Основное содержание речи адвоката состоит в анализе фактических и юридических обстоятельств уголовного дела, в развернутой характеристике личности подсудимого и мотивов его поведения. Отправляясь от исходной защитительной позиции, защитник систематизирует и под углом зрения защиты оценивает собранные на судебном следствии данные, представляет суду свои соображения о доказанности или недоказанности предъявленного подсудимому обвинения, его квалификации, представляет собранные им доказательства невиновности подсудимого или смягчающие его вину.

Указанные доказательства в пользу подсудимого могут представляться двумя путями:

- по нарастающей, небольшими частями, подготавливая позицию суда к вынесению желательного для подзащитного приговора;
- сразу, массивом, путем эмоционального взрыва в тактически оправданном моменте судебного заседания.

Активная тактическая линия защиты может быть реализована и в начале судебного заседания, когда защитник заявляет ряд ходатайств, каждое из которых содержит аргументы в пользу невиновности или смягчения вины подсудимого.

В связи с этим целесообразно приводить контраргументы защиты следующим образом:

- А) если нельзя оспорить обвинение целиком и сразу, то уместно его оспаривать по частям и с разных сторон;

Б) Обвинение, изложенное в обвинительном заключении, следует раздробить на ряд фрагментов по следующим основаниям:

- по субъекту, объекту, объективной и субъективной стороне дела;
- повергнуть анализу достоверность получения доказательств по каждому их элементов;
- подвергнуть сомнению обоснованность выводов следствия по отдельным следственным действиям.

В) Выводы защитника могут быть целенаправленно обращены как на эпизоды и обстоятельства, уже рассмотренные судом, так и на те, которые в дальнейшем будут рассматриваться судом;

Г) Форма аргументации должна быть эмоционально насыщенной, гибкой, этичной и компромиссной.

Оценивая в защитительной речи криминалистические аспекты обвинительного заключения, можно выделить ряд его признаков, которые должны быть подвергнуты критическому анализу и привести к констатации одного из трех нижеперечисленных тезисов:

- имеет место полное соответствие обвинительного заключения по форме и содержанию доказательствам, имеющимся в деле;
- содержание обвинительного заключения беднее имеющихся в деле доказательств, т.е. доказательственный потенциал дела следствие не использовало в должной мере;
- содержание обвинительного заключения превосходит объем доказательств, имеющихся в деле, что свидетельствует о желании следствия выдать желаемое за действительное.

Таким образом, каждый вариант обвинительного заключения должен быть в речи защитника подвергнут скрупулезному анализу с целью обнаружения системы криминалистических, процессуальных и уголовно-правовых ошибок, что может существенно поколебать обвинение.

Правильное разрешение уголовного дела, вынесение справедливого приговора невозможны без глубокого и всестороннего изучения личности подсудимого, выявления у него комплекса социально значимых психологических качеств. Не поняв поведения подсудимого, не установив его подлинных мотивов, не раскрыв природы, характера и глубины связи между всей жизненной линией подсудимого и вменяемым его преступлением, нельзя отыскать истины по делу, сделать по нему обоснованных и убедительных выводов, дифференцировать ответственность.

Задача защитника – проанализировать все эти моменты под углом зрения защиты, раскрыть психологический механизм совершенного преступления, показать, насколько отразились в преступном деянии нравственно-психологические черты личности подсудимого, в какой мере они характеризуют его жизненную ориентацию, его интересы, желания.

Обстоятельная характеристика в речи адвоката психологического облика подсудимого, а также содержания его действий и конкретной ситуации, в которой они совершены, исключительно важна для определения степени общественной опасности подсудимого, индивидуализации его ответственности, если он виновен, прогнозирования его исправления и решения других вопросов по делу. Центральное место в характеристике личности подсудимого, в оценке его общественной опасности занимает анализ мотивов совершенного преступления. Значение того анализа предопределяется тем, что без выяснения мотивов нельзя правильно понять подлинный смысл действий человека, нельзя объяснить, почему он поступил так или иначе, какие цели он преследовал, какими побуждениями руководствовался.

Заключительная часть должна быть краткой, четкой, образной; она должна выражать главную идею защиты, ее основную мысль и вместе с тем быть органически связанной с остальными частями речи, непосредственно вытекать из них.

### **391. Этика и психология правоприменительной деятельности**

Этика и психология правоприменительной деятельности не изолирована от общей морали, господствующей в обществе. Естественно господствующая мораль является доминирующей над профессиональной. В любой профессиональной морали не может быть каких-то особых норм, которые бы не вытекали из общих принципов.

Каждый, кто силой обстоятельств вовлекается в ролевое общение с юристом, ожидает от него не только профессионально исполнения обязанностей, но и уважительного отношения, что налагает на работника особую моральную ответственность, предъявляет к нему повышенные требования как к личности. Это становится основанием для возникновения специфических норм поведения, регулирующих выполнение людьми профессиональных обязанностей и стимулирующих их внимание к самовоспитанию. С целью поддержания высокого профессионального уровня, престижа, социальной ценности юридической профессии как таковой, внушения к ней доверия со стороны общества требуется выработка особых этических норм, свойственных в первую очередь правоприменительной деятельности.

Поэтому для представителей юридических профессий недостаточно соблюдать общеэтические нормы поведения – они должны обладать и известными нравственно-волевыми качествами, практиковать в своей среде определенные принципы и правила поведения, которые, с одной стороны, регулировали бы отношения внутри профессиональной группы, с другой – отношение самой профессиональной группы к лицам, использующим ее услуги.

Независимо от вида правоприменительной деятельности стержневыми принципами профессиональной этики юриста является честность и справедливость. Без этих нравственных качеств деятельность в правовой области теряет свой смысл. От юристов требуются наряду с этим: объективность, беспристрастность, независимость, соблюдение прав человека и презумпции невиновности.

Чем выше профессиональное мастерство, тем выше этические нормы, а чем выше этические нормы, тем выше профессиональное мастерство юриста.

От представителя права профессиональная этика требует неподкупности, верности духу и букве закона, соблюдения равенства всех перед законом. Этика в правоприменительной деятельности требует гуманного отношения к правонарушителю, предоставления ему максимальных возможностей защиты, использования силы закона не только для наказания, но и для перевоспитания.

Под этикой и психологией правоприменительной деятельности необходимо понимать практическую реализацию вышперечисленных профессионально-этических норм.

Соблюдение профессионально-этических норм поведения в правоприменительной деятельности является обязательным для юриста, потому что от этого зависит положение человека в обществе.

### **392. Структура профессиограммы следователя**

Профессиограмма следователя представляет собой сложную структуру, в которой все стороны профессиональной деятельности, а также личностные качества, навыки и умения представлены во взаимной связи или зависимости.

Каждая из сторон профессиограммы отражает, во-первых, определенный цикл профессиональной деятельности, а во-вторых, в ней реализуются личностные качества, навыки, умения, а также знания, которые обеспечивают профессиональный успех на этом уровне деятельности.

Структура профессиограммы следователя основана на субъективных качествах личности, которые проявляются в определенных видах ее деятельности.

1. Социальная деятельность: патриотизм, гуманность, честность, стремление к истине и справедливости, соблюдение норм профессиональной этики, принципиальность. Социальная деятельность следователя представляет собой борьбу с преступностью, выяснение ее причин и условий и принятие мер к их ликвидации.

2. Реконструктивная деятельность: память, воображение, мышление, интеллект, интуиция, восприятие. Реконструктивная сторона деятельности следователя основана на переработке полученной информации для подготовки принятия правильного решения.

3. Организационная деятельность: организованность, воля, собранность, настойчивость, организаторские способности.

Организаторская деятельность зависит исключительно от опыта самого следователя. На нем как на организаторе расследования лежит повышенная ответственность за принятие решений, за их реализацию.

Основа организаторской деятельности – способность точно ориентироваться в действительности – в частности, в умении расставить людей в соответствии с их возможностями, воодушевить их на выполнение общественного долга.

4. Удостоверительная деятельность: аккуратность, пунктуальность, развитая письменная речь. Вся информация, полученная в процессе удостоверительной деятельности, преобразуется в специальные предусмотренные законом формы: протоколы, постановления, рапорты и т.п. Для этого следователь должен уметь хорошо владеть письменной речью, иметь навыки быстрого перевода устной речи в письменную.

5. Коммутативная деятельность: общительность, эмоциональная устойчивость, чуткость, умение слушать человека, умение говорить с человеком, владеть технологиями активного слушания. В процессе коммутативной деятельности исследователь должен получить необходимую для раскрытия преступления информацию от людей путем общения с ними.

6. Поисковая деятельность: наблюдательность, любознательность, концентрация внимания, внимательность. Поисковая сторона деятельности следователя реализует стремление к раскрытию преступления и заключается в собирании исходной информации для решения профессиональных задач.

### **393. Речь в юридической работе**

Профессиональная речь требует определенного образования. Большую роль в этом деле играют различные аспекты профессиональной речи: лексикон, произношение терминов и специальных фраз, логика высказывания и т.п.

Содержание и форма речи человека зависят от его профессии, опыта, темперамента, характера, способностей, интересов и т.д.

Речь в деятельности юриста выступает как носитель информации и как средство воздействия.

Воздействие при помощи речи бывает разных типов: воздействие человека на человека; человека на группу лиц; человека на аудиторию и др. Речевая деятельность работника юридического труда – это главным образом воздействие человека на человека и человека на группу.

Для выяснения сути и механизмов всех этих явлений, их роли в условиях юридической деятельности целесообразно провести различие между языком и речью.

Язык – система знаков, необходимых для человеческого общения, мышления и выражения. С помощью языка осуществляются познание мира, управление человеческим поведением и т.д. Язык участвует в осуществлении практически всех высших психических функций, будучи наиболее тесно связанным с мышлением.

Основными единицами языка являются слово и предложение. Речь – это процесс индивидуального использования языка в целях прежде всего общения с другими людьми. Речь обеспечивается периферическими (двигательные, голосовые, артикуляционные) и центральными (кора мозга) аппаратами, органами восприятия и понимания слов и их сочетаний, воспроизведения и использования их в жизни.

Речевую деятельность юриста можно классифицировать как речь устную и письменную, внутреннюю и внешнюю, диалогическую и монологическую, обыденную и профессиональную, подготовленную и неподготовленную.

Письменная речь характеризуется отсутствием собеседника и не зависит от реальной обстановки. Юрист должен хорошо владеть различными стилями русского языка.

Устная речь является главным инструментом общения. С ее помощью непосредственно осуществляется коммуникативная и управленческая деятельность.

Разновидностью устной речи является диалогическая речь. Семантика ее зависит от того, как воспринимается сказанное собеседником. Одно и то же слово, фраза могут произноситься по-разному и означать приказ, просьбу, дружеское замечание, порицание, выговор и т.п.

Для достижения целей устного выступления работнику юридического руда нужна высокая речевая и умственная культура. Мышление и речь человека развиваются и проявляются в единстве. В любом виде мышления обнаруживается роль речи, которая есть непосредственная действительность мысли. Слова являются средством образования и выражения понятий, суждений, отражения предметов, явлений в сознании.

### **394. Психолого-педагогические аспекты формирования личности правоведа**

Готовность личности молодого человека к профессиональной деятельности в правоприменительной системе, будучи целостным личностным образованием, включает в себя мотивационные, познавательные, эмоциональные и волевые компоненты.

Мотивы отражают стремление молодого человека стать следователем, адвокатом или прокурором и потребность успешно выполнять свои должностные обязанности.

К познавательным аспектам относится понимание стоящих в будущем задач в сфере профессиональной деятельности, ясное представление о различных сторонах этой деятельности и ее психологических особенностях, представление о профессиональных ситуациях (например, следственных ситуациях), способность видеть себя в будущем в качестве специалиста, разрешающего эти ситуации.

Эмоциональной стороной готовности является чувство личной ответственности за результаты своей деятельности, а также уверенность в своих силах и способности преодолеть многие объективные и субъективные преграды, которые могут возникнуть в процессе достижения профессиональных целей. Важно также чувство удовлетворения в процессе достижения торжества закона над беззаконием, социальной справедливости и т.п.

Волевые компоненты отражают сосредоточенность человека на выполнении профессиональной задачи, на достижении гармонии между требованиями профессии и своей личностью и обеспечиваются двумя направлениями – профессиональной ориентацией и профессиональным отбором. Оба эти направления решают одну и ту же проблему, но с разных сторон.

Профессиональная ориентация идет «от человека» и отвечает на вопрос: «Какая именно из бесконечного разнообразия профессий больше всего подходит для данного человека?». Профорентация – это знание особенностей профессии, профессионально необходимых и противопоказанных для нее качеств и свойств личности специалиста.

Весьма перспективно заблаговременное ознакомление школьников с той или иной специальностью, сочетающееся с выработкой интереса к ней, – профессиональная ориентация непосредственно в последние годы обучения в школе. Умело поставленная работа по профессиональной ориентации школьников приводит к тому, что молодежь начинает свое обучение в вузе с настоящим интересом к своему будущему труду, с пониманием его общественной значимости.

А это является важной предпосылкой к будущей высокой активности специалиста. Профессиональный отбор идет «от требований профессии», и его задачей является выбор из ряда кандидатов наилучших (в силу своих личных особенностей и свойств) для данной профессии. Большее значение приобретают психологические факторы: наличие соответствующих задатков и личностных качеств.

### **395. Психология правоохранительной деятельности**

Правоохранительная деятельность представляет собой разновидность государственной службы с присущими этой деятельности специфическими особенностями.

Психологические особенности правоохранительной деятельности – это то, что характерно для данной деятельности, изначально ей присуще, систематически и постоянно находит свое проявление в деятельности и составляет основное звено ее социально-психологического содержания.

Психологические особенности правоохранительной деятельности:

- правоохранительная деятельность рассматривается как государственная служба по выполнению программы политических задач;

- строгая регламентация правоохранительной деятельности, т.е. профессиональное поведение, зафиксировано на законодательном уровне. Отступление от своих служебных обязанностей, нарушение должностных полномочий рассматривается как нарушение закона и свидетельствует прежде всего о низком уровне профессиональной компетентности;

- властный характер правоохранительной деятельности;

- противодействие заинтересованных лиц (потерпевший, подозреваемый, родственники, соучастники и т.п.);

- сохранение служебной тайны;



- разнообразный, нестандартный, творческий характер труда работников правоохранительных органов;
- процессуальная самостоятельность, персональная (для многих – повышенная) ответственность работающих в правоохранительных органах, государственно-правовых структурах;
- экстремальный характер деятельности выражается в дефиците времени и во влиянии неблагоприятных внешних условий.

Структурировать процесс правоохранительной деятельности значит выделить исходя из цели, задач и условий этой деятельности такие составляющие, которые позволяют детализировать ее процесс и при тщательном анализе каждого из компонентов, выявить особенности деятельности и определить степень влияния на эффективность осуществления каждого вида правоохранительной деятельности является то, что ее основные структурные элементы присущи и следственной, и прокурорской, и судебной, и юрисконсультской деятельности.

В психологическую структуру правоохранительной деятельности входят:

- познавательный компонент;
- достоверительный компонент (зафиксировать полученные сведения);
- коммуникативный компонент (профессиональное общение с людьми, умение получить и передать информацию);
- организационный компонент (организация своего рабочего времени и места, деятельности подчиненных сотрудников);
- воспитательный компонент.

Выделение этих структурных компонентов позволяет определить психограмму (профессионально значимые свойства) личности юриста и в конечном итоге создать надежную систему оценки и отбора кандидатов на службу в правоохранительные органы.

### **396. Психология деятельности адвоката**

Успех адвоката во многом зависит от умелого обращения с людьми, от правильного подхода к подзащитному, от взаимодействия с судом, следователем, прокурором. Большую роль в этом играет организаторская деятельность адвоката; подготовка к процессу.

Деятельность адвоката в значительной степени обуславливается спецификой его социально-психологической роли. Он – защитник всех прав и интересов подзащитного. Эта миссия возложена на него законом.

Участвуя в решении вопросов правосудия, оценивая поступки людей, вскрывая их психологическое содержание, защитник должен иметь на это нравственное право. А это значит, что он должен быть принципиален, честен, непримирим к нарушению прав и законных интересов своего подзащитного.

Все материалы дела адвокат рассматривает в первую очередь с точки зрения своего подзащитного.

Он должен хорошо знать личность подзащитного, его психологию, мотивы его поведения. Адвокат призван выяснить все, что может послужить в пользу его подзащитного. Только изучив, проанализировав и сделав выводы о личности подзащитного, логически продумав свою линию защиты, адвокат может достичь успеха в суде. Нравственным, правовым и психологическим устоем защиты является презумпция невиновности подзащитного.

Основной этап деятельности адвоката – речь в суде. И здесь очень важны его самостоятельность, волевые качества, умение противостоять другим участникам процесса, настойчивость и решительность. Самая большая опасность для адвоката кроется в отсутствии собственного мнения, легкой внушаемости, неумении отстаивать свои убеждения, позиции. Адвокат должен представить свои доводы суду в обоснованной и убедительной форме, объяснить психологические причины и мотивы совершенного поступка подзащитного. Характеризуя личность подзащитного, защитник делает экскурсы в проблемы поведения человека в обществе, затрагивает нюансы межличностных отношений в напряженных, стрессовых ситуациях.

Это требует значительной общепсихологической подготовленности. При этом существует проблема профессиональной этики в деятельности защитника. Подзащитный доверяет адвокату сокровенные стороны своей жизни, и адвокат призван точно определить допустимую меру обнародования интимных сторон его жизни. Законодательство об адвокатуре не допускает разглашения адвокатом сведений, полученных им в связи с оказанием юридической помощи.

Адвокат не должен приспосабливаться к ожидаемому решению суда. При этом защитник не связан ни с характером ранее заданных вопросов, ни с заявленными ходатайствами, ни с общим эмоционально-психологическим настроением судебной аудитории. Свою позицию он не согласовывает ни с кем, кроме своего подзащитного, отстаивая его законные интересы.

### **397. Личность юриста**

Определение путей повышения эффективности и качества правоохранительной деятельности предполагает всестороннее изучение индивидуально-психологических особенностей, свойств личности юриста, его соответствия требованиям, предъявляемым профессией.

Можно выделить пять факторов профессиональной пригодности юриста:

- высокий уровень социальной (профессиональной) адаптации личности юриста: высокий уровень правосознания, честность, грамотность, гражданское мужество, принципиальность, обязательность, дисциплинированность, исполнительность;

- нервно-психическая (эмоциональная) устойчивость – высокая стрессоустойчивость, контроль над эмоциями и чувствами, развитые дополнительные свойства: волевая сила, уравновешенность, активность, динамичность и пластичность нервных процессов, аналитический склад ума, прогностические способности, умение выделять главное;

- высокий уровень интеллектуального развития: широки кругозор, эрудиция, высокая умственная работоспособность, способность к рефлексии («постановка на место другого человека»);

- коммуникативная компетентность – установление психологического контакта в процессе общения: проницательность, способность понимать внутренний мир собеседника, его психологические особенности, потребности, мотивы поведения, состояние психики: доброжелательное, вежливое отношение к людям, умение слушать участника диалога, отзывчивость;

- организаторские способности: инициативность, находчивость, распорядительность, настойчивость, самостоятельность, чувство ответственности за свои действия и поступки; организованность, собранность, аккуратность в работе.

Разумеется, перечисленные выше качества не исчерпывают все способности, которые необходимы юристу. В зависимости от задач одни из них на время будут проявлять себя как ведущие, другие же будут играть вспомогательную роль.

Анализ рассмотренных выше различных сочетаний качеств личности дает возможность строить прогноз относительно того, в какой мере тот или иной кандидат сможет успешно заниматься в избранной области правоохранительной деятельности, т.е. позволяет оценивать его профессиональные способности при приеме на работу, при распределении служебных обязанностей, при выдвижении на более высокую должность.

Помимо перечисленных выше качеств личности, эффективность труда юриста во многом зависит также и от мотивационной сферы его личности: в какой мере в ней доминируют социально значимые мотивы, потребности в достижении успехов в работе, в завоевании профессионального престижа, авторитета и уважения среди коллег, а также граждан, чьи законные права и интересы ему приходится защищать.

### *Психология прокурора, судьи, присяжных заседателей*

#### **398. Психология прокурора**

Деятельность прокурора характеризуется многоплановостью, она связана при осуществлении надзора как с работой государственных органов и должностных лиц, так и с охраной законных интересов и прав граждан.

Прокурор должен обладать незаурядными волевыми качествами. Его профессиональная деятельность нередко требует большой личной инициативы, упорства, настойчивости, целеустремленности, незаурядных организаторских способностей.

Уму прокурора необходимы следующие качества:

- глубина, позволяющая понять сущность факта, предвидеть ближайшие и отдаленные, прямые и побочные результаты происходящего;

- широта – способность привлечь различные знания, охватить широкий круг вопросов из области теории и практики;

- мобильность и быстрота – способность к продуктивному мышлению в разнообразной обстановке, ускоренной оценке обстоятельств;

- самостоятельность – способность ставить и находить пути решения задач без посторонней помощи;

- целеустремленность – волевая направленность мышления, несмотря на помехи, на решение определенной задачи, способность длительное время удерживать ее в сознании, последовательно и планомерно заниматься ее разрешением;

- критичность – склонность взвешивать предположения, отыскивая ошибки и искажения, раскрывая причины их возникновения;

- гибкость – установка рассматривать явление с разных точек зрения, варьировать способы действия, перестраивать свою деятельность, изменять принятые решения в соответствии с новой обстановкой.

Конструктивная (реконструктивная) деятельность прокурора в роли государственного обвинителя представляет собой процесс поиска и установления истины.

Используя самые разнообразные специальные знания (медицинские, экономические, криминалистические, психологические и т.п.), он оценивает информацию, собранную на предварительном следствии и в ходе судебного заседания под углом зрения разработки концепции государственного обвинения.

От прокурора требуются всесторонность и скрупулезность анализа доказательств, безупречность собственных выводов и умение сформулировать требования справедливого приговора.

От профессиональной деформации в виде обвинительного уклона может уберечь следующая установка: принимая меры к справедливому наказанию виновного, учитывать как права и законные интересы потерпевшего, так и его порицательные характеристики, как права и законные интересы обвиняемого, так и его позитивные наряду с негативными стороны личности.

Осуществляя коммуникативную деятельность, прокурор должен быть мастером ведения диалога, полемистом, оратором.

Важно в процессе общения заботиться не только о воздействии, но и о контакте, который станет залогом взаимодействия. Оно необходимо прокурору со всеми участниками процесса установления истины по делу.

### 399. Психология судьи

В основе судебного приговора должна лежать не только логическая неизбежность, но и нравственная обязательность. Процесс формирования внутреннего убеждения судьи связан с непрерывным разрешением сомнений, ведь по закону всякое сомнение истолковывается в пользу подсудимого.

Но речь идет не о мимолетном сомнении, «являющемся плодом вялой работы ленивого ума и сонной совести, а остающемся после долгой, внимательной и всесторонней оценки каждого доказательства в отдельности и всех их в совокупности». Именно от судьи зависит точность правового диагноза, определяющего судьбу человека. Этим обусловлена напряженность, интенсивность деятельности судей в плодотворном поиске истины при установлении существенных для дела фактов.

Разноплановость работы судьи заключается в большом разнообразии характера дела, что предполагает широкое общее и юридическое образование, умение принимать решение в самых разнообразных ситуациях. Сложность позиции судьи: необходимо избежать автоматического применения закона и субъективизма. Субъективное, а значит, предвзятое отношение в виде личных симпатий и антипатий может проявляться как в отношении к закону в виде его толкования, так и в отношении к участникам процесса.

В ходе судебного следствия тщательно проверяется объективность информации, собранной на предварительном следствии, - это реконструктивная сторона деятельности судьи. За сравнительно небольшой период судебного следствия судьи должны получить исчерпывающую характеристику подсудимого, отражающую его личность во всем многообразии ее отношений.

В этой характеристике должен быть правильно намечен социальный прогноз развития данной личности определены (в соответствии с законом) социальные средства воздействия на человека с целью его ресоциализации. Таким образом, вынесение справедливого приговора должно стать началом разрешения конфликта личности с обществом.

Судебный процесс оказывает воспитательное воздействие на всех, кто участвует или присутствует на нем, а также на формирование общественного мнения, формирует правосознание в обществе, создавая вокруг преступника и его пособников атмосферу морального осуждения, влияя на мнение о неотвратимости наказания, стимулируя общественные стремления к выявлению причин и условий, способствующих совершению преступления.

В этом, несомненно, заключается социальная важность судебной деятельности.

Судья при осуществлении судебной деятельности должен осознавать, что он является центром внимания, и, кроме нравственных и профессиональных качеств, должен проявлять достоинство, беспристрастность, такт и выдержку при руководстве процессом, имеющим публичный характер. Эти проявления имеют отношение к организационной и коммуникативной сторонам деятельности судьи.

При проведении удостоверительной деятельности от судьи требует общая и специальная культура письменной речи для четкого и логичного изложения информации в форме приговора, определений и др.

### 400. Психология отношений адвоката-защитника с прокурором и судом

Среди взаимоотношений, складывающихся между субъектами уголовно-процессуальной деятельности, значительный интерес представляют отношения между адвокатом-защитником и прокурором – государственным обвинителем. В основе этих отношений лежит то, что при различных процессуальных функциях защитник и прокурор служат одному общему делу – оказывают помощь в осуществлении правосудия, в установлении истины по делу. Поэтому, несмотря на противоположные позиции, между ними возможны и обязательны нормальные деловые отношения.

Расхождения в позициях между защитником и прокурором по конкретному уголовному делу – это исключительное, а не обычное явление, обусловленное различием выполняемых ими процессуальных функций. Причем взаимоотношения между ними строятся на строгом соблюдении предоставленных каждому из них прав и возложенных обязанностей, на понимании задач суда, прокурора, адвоката.

В судебном разбирательстве дела прокурор – государственный обвинитель и адвокат-защитник должны стремиться представить свои доводы суду убедительно, обоснованно, вскрыв реальные причины совершения преступления, дав психологическую характеристику подсудимого.

Вся деятельность защитника основывается на его внутренней убежденности о необходимости извлечь из дела все то, что свидетельствует в пользу подсудимого. Суду же нужны обоснованные доводы адвоката в пользу отстаиваемой им позиции. Аргументация своих тезисов – основа деятельности адвоката.

Участие в судебном разбирательстве требует от указанных лиц высокой культуры, взаимного уважения, честного отношения к доказательствам, профессионального такта в судебных прениях. Профессиональный такт предполагает умение быстро устанавливать правильные взаимоотношения с участниками процесса, что наилучшим образом способствует выполнению задач правосудия. Базой профессионального такта прокурора – государственного обвинителя должно быть положено умение действовать разумно, на основе глубокого уважения к суду, защитнику, потерпевшему, свидетелям, умение проявлять выдержку, сдерживать свои эмоции.

Отдельные проявления нетактичного поведения со стороны прокурора не должны быть основанием для ответной грубости адвоката. Последний должен реагировать лишь в рамках предоставленных ему прав, соблюдая спокойствие и выдержку. Однако недопустима и пассивная реакция защитника на бестактность со стороны прокурора. Это несовместимо с честью и достоинством защитника, с одной стороны, и подрывает уважение не только к данному адвокату, но и ко всей адвокатуре в целом – с другой. В таких случаях защитник обязан через председательствующего в суде потребовать занесения в протокол судебного заседания факта оскорбления (ст.264

УПК) и, если прокурор не принесет публичного извинения, поставить вопрос о привлечении его к ответственности. Разумеется, требуя вежливого и тактичного отношения к себе, защитник сам должен вести себя корректно по отношению к прокурору. Недопустимо, когда адвокат вступает в пререкания с прокурором, проявляет чрезмерную запальчивость, переходящую в грубость.

Защитник обязан проявлять максимум уважения к остальным участникам процесса, не допускать при этом никаких реплик или заявлений, унижающих достоинство других лиц, если он не согласен с их действиями.

Взаимоотношения между защитником и судом при рассмотрении конкретного уголовного дела строятся на строгом понимании и соблюдении ими возложенных на них задач, предоставленных им прав.

Участвуя в процессе, защитник должен так строить свои отношения с судом и председательствующим, чтобы последние видели в нем надежного помощника в разрешении уголовных дел, в установлении истины по делу, в вынесении законного и обоснованного приговора. Создание таких отношений во многом зависит и от суда, который должен благожелательно и внимательно относиться к законным и мотивированным ходатайством защитника.

Однако не всегда последний встречает со стороны суда такое отношение. Бывают случаи, когда защитнику препятствуют в ознакомлении с материалами дела до участия в судебном разбирательстве. Для получения дела он вынужден обращаться к судье по несколько раз.

Нередко судом нарушаются нормы ст.245 УПК о равенстве прав участников судебного разбирательства по представлению и исследованию доказательств, заявлению ходатайств. Иногда без достаточных оснований суд снимает вопросы, поставленные защитником подсудимому, потерпевшему, свидетелю, эксперту, без какой-либо мотивировки отклоняет ходатайства.

Отношения между судом и адвокатом в подготовительной части судебного разбирательства должны носить характер взаимоуважения, основанного на понимании того, что хорошо проведенная подготовка – залог успешного судебного следствия.

В ходе судебного следствия адвокат продолжает свою защитительную деятельность, устанавливая благоприятные для подзащитного обстоятельства, принимая активное участие во всех действиях, стремясь получить доказательства, оправдывающие или смягчающие вину подзащитного, стараясь опровергнуть или поколебать тезисы обвинения.

#### **401. Психология присяжных заседателей**

В Российской Федерации производится порядок отбора присяжных, аналогичный английскому. Он проводится на основе случайной выборки по спискам избирателей (социологический метод). Практика показывает, что при этом обнаруживается тенденция смещения выборки в сторону лиц старшего возраста, что объяснимо большей занятостью людей молодого и среднего возрастов. Ряд категорий граждан, как правило, исключается либо до суда по письменному заявлению, либо в суде по личной просьбе, требованию сторон или мнению председательствующего.

Далее процедура отбора длится на две чести: мотивированный отбор и безмотивный отвод. Основная задача мотивированного отбора присяжных – с помощью специально поставленных вопросов отсеять из числа вызванных в суд людей, беспристрастность и объективность которых ставится под сомнение по объективным же показателям. Среди таких людей могут быть те, кто знаком с кем-либо из участников процесса; ранее судимые или имеющие близких родственников, судимых за деяния, аналогичные рассматриваемому; близкие сотрудников правоохранительных органов т.д.

Кроме того, могут учитываться и ситуативные психологические особенности потенциальных присяжных. Например, председательствующий судья обычно спрашивает: «Считает ли кто-либо из вас, что человек, сидящий на скамье подсудимых, заведомо виновен в инкриминируемом ему деянии?». Ясно, что те, кто готовы положительно ответить на этот вопрос уже сейчас, не смогут сохранять беспристрастность в ходе судебного слушания. Помимо председательствующего в отборе могут принимать участие и стороны.

Безмотивный отвод является прерогативой сторон. Каждая из них может отвести не более двух человек из числа оставшихся. В распоряжении сторон находится список вызванных лиц, в котором указаны их полные имена, пол, возраст, место жительства и профессия. Для сторон целесообразно различать присяжных по:

- отношению к подсудимому;
- полу, возрасту и фактору поколения;
- национальным и расовым стереотипам (отношение к национальности редко бывает неосознаваемым, а потому замечено, что этот фактор влияет лишь тогда, когда доказательства вины подсудимого иной расы или национальности неясны, непочны. Если доказательства вины неопровержимы, вердикт присяжных будет жестче);
- религиозным признакам (этот фактор влияет скорее не на отношение к подсудимому, а на отношение к самому процессу, его целям, процедуре, результатам);
- социально-экономическому статусу (в США установили, что чем сильнее разница в статусах между присяжными и подсудимыми, тем больше вероятность обвинения или тем жестче вердикт);
- характеру дела. Считается, что мужчины в целом более строги, а женщины более склонны оправдывать или относиться снисходительнее, но в делах по сексуальным преступлениям, где в роли подсудимого обычно выступает мужчина, чаще бывает наоборот.

Однако все же в итоге одна из сторон может посчитать получившуюся коллегию тенденциозной, необъективной (например, в коллегии будет всего один мужчина или все присяжные попадут в узкий и неудобный для этой стороны возрастной «коридор»). Такая коллегия при согласии судьи должна быть распущена.

Психология присяжных заседателей нестабильна во времени. В ходе судебного следствия отношение присяжных к происходящему в зале суда претерпевает ряд изменений. Первое – в момент вхождения в зал заседания в качестве присяжного, принятия присяги; второе, множественное, – на протяжении всего процесса; третье, вероятно также неоднократное, – в совещательной комнате.

Первое изменение происходит с назначением человека в состав суда, которое отрывает человека от обыденности. Занимая место в коллегии, присяжный становится полноправным участником незнакомого ему действия и стремится узнать его правила.

Присяжный произносит слова присяги и тем самым принимает на себя обязательство следовать голосу совести и справедливости, и ему нужно, пользуясь новыми нормами, отличать факт от вымысла, действительность от видимости, истину от внешней стороны вещей, суть дела от уже принятого решения, личное мнение от того, с чем согласится любой здравомыслящий человек, и т.д. Однако психологически, как установлено, привычные повседневные нормы подвергаются весьма слабой корректировке (приблизительно лишь на 5%).

Второе изменение вызывается введением понятия допустимости доказательств. Недопустимые доказательства (к ним относятся в первую очередь данные о личности подсудимого, а также доказательства его вины, полученные с нарушениями закона) могут существенно повлиять на позицию присяжных, заставить их потерять беспристрастность. Бывает, что вопрос о допустимости доказательств встает уже во время основного слушания.

Считается, что присяжные следуют инструкциям судьи об отмене доказательств, признанных недопустимыми. Однако исследования показывают, что увещания судьи, как правило, не только не воздействуют на присяжных нужным образом, но и могут вызвать обратную реакцию, заставляя их лишний раз акцентировать внимание на факте. Часто присяжные оказываются перед дилеммой: либо оправдать подсудимого, основываясь на слабой доказательственной базе стороны обвинения, либо обвинить на основании доказательств, признанных недопустимыми.

Показано, что в таком случае доведенные до присяжных недопустимые доказательства все-таки оказывают больший обвинительный эффект, чем допустимые. Например, знание о криминальном прошлом подсудимого психологически достаточно сильно влияет на групповое решение присяжных.

#### **402. Особенности сферы социального познания присяжных**

Особенности сферы социального познания присяжных во многом определяют те решения, которые в конечном итоге они выносят. Присяжные могут приписать преступлению три причины: особенности личности обвиняемого, особенности личности жертвы, ситуация события. Если в ходе судебного следствия выясняется, что подсудимого замучили угрызения совести и он раскаялся в совершенном деянии; случайно получил ранения, совершая преступление; добровольно до суда возместил какие-то убытки потерпевшему; содержался до суда в плохих условиях; пострадал кто-то еще, вне прямой связи с рассматриваемым делом, например, подвергся силовому давлению со стороны органов следствия, присяжные могут решить, что он уже расплатился за свое преступление, и учесть это в своем вердикте, в вопросе о снисхождении (как и судья в приговоре).

Действия человека могут приписываться не только характеристикам его личности, но и характеристикам ситуации события. Присяжные смотрят а) насколько тесно определенное поведение человека связано с ситуацией; б) насколько оно постоянно во времени и в) насколько оно сходно с поведением других людей в аналогичной ситуации. Если поведение подсудимого не слишком разнится с повседневным, его действия воспринимаются не как умышленные, а скорее как привычные. Кроме того, при сильном несоответствии обычного поведения подсудимого и действий в момент наступления события его могут счесть находившимся под принуждением, давлением обстоятельств.

Приписывание причин преступления личности подсудимого обычно ведет к его обвинению, ситуации и среде – повышает шанс на оправдание.

Еще одним способом решения неочевидной ситуации является приписывание чести вины жертве преступления или смягчение отношения к подсудимому за счет умаления личности жертвы. Например, если жертва на момент преступления была в нетрезвом состоянии или вообще плохо характеризовалась по материалам следствия, шансы подсудимого на оправдание или снисхождение повышаются. Положение подсудимого ухудшается. Когда образ жертвы выглядит как страдальческий, например, если жертва – инвалид, старик или ребенок.

Есть и иные взаимозависимые факторы, влияющие на второе изменение:

- личности государственного обвинителя и защитника, чей успех зависит от того, насколько они вызывают доверие, привлекательны (знакомы, похожи, симпатичны), обладают атрибутами власти, престижа;
- особенности коммуникации сторон присяжными (открытость, обилие невербальной коммуникации);
- то, как преподносятся сторонами доказательства (наглядность, эмоциональность, «разжевывание», порядок аргументации, повторение);
- настроение самих присяжных.

В отношении третьего изменения действует принцип тайны совещания присяжных, когда никто не может влиять на обсуждение. Главное, что следует отметить, – это то, что все психологические закономерности второго изменения в той или иной степени перетекают в третье.

Выносимый коллегией присяжных заседателей вердикт состоит из ответов на три основных вопроса:

- 1) доказано ли событие преступления (деяния);
- 2) доказано ли совершение преступления подсудимым;
- 3) виновен ли он в нем, а также на вопрос о снисхождении

Как правило, если ответ на три первых вопроса положительный (обвинительный вердикт), юристы не сомневаются в компетентности присяжных. Более или менее понятно, если присяжные выносят оправдательный вердикт при недостатке доказательств. Недоумения возникают тогда, когда доказано, что подсудимый совершил преступление, но тем не менее присяжные признают его невиновным. Помимо уже рассмотренных отношений «обвиняемый – жертва – ситуация», влияющих на это решение (и не только в сторону оправдания), нельзя забывать о том, что присяжные представляют в суде общество, вершат справедливость от его имени, привносят в суд то представление о справедливости, которое присуще обществу.

Присяга требует от них выносить справедливое решение по внутреннему убеждению, принимая во внимание все разумные сомнения. Поэтому ответственность за судьбу человека фактически заставляет их все время искать эти сомнения, чтобы не усомниться в собственной справедливости. Отсюда и оправдания, и проявленные присяжными снисхождения к судьбе подсудимого.

### *Психология следователя*

#### **403. Психологические особенности личности следователя**

Установлению истины по конкретному уголовному делу способствует предварительное следствие, которое проводит следователь. Деятельность следователя имеет ряд особенностей:

- процессуальная регламентированность средств и сроков предварительного следствия;
- практические навыки;
- противодействие в ходе следствия заинтересованных лиц и т.п.

Служебными обязанностями следователя являются не установление обвинительной позиции по делу или, наоборот, функций защиты, а установление истины по делу в процессе его расследования. Не случайно закон запрещает под страхом уголовного наказания помогать показаниям обвиняемого путем насилия и угроз.

Повышенная психическая напряженность деятельности предъявляет ряд требований к качествам психики следователя:

- сенситивность – повышенная нервно-психическая чувствительность к различным факторам внешнего воздействия;
- эмоциональная устойчивость;
- пониженный уровень тревожности, т.е. умеренная эмоциональная возбудимость в экстремальных ситуациях;
- толерантность – привыкание или устойчивость к нервно-психическим перенапряжениям.

Важнейшими качествами следователя, которые имеют первостепенное значение при расследовании уголовных дел, являются его волевые, коммуникативные и, главное, интеллектуальные качества.

#### **404. Психологические аспекты достоверности в познавательной деятельности следователя**

В процессе расследования по уголовному делу следователь проверяет доказательства и устанавливает согласуемость всей совокупности этих доказательств, т.е. проводит критический анализ сведений о фактической стороне дела. Факт – это объективно существующая реальность, а достоверность факта – это свойство определенных знаний о самом факте. Следует заметить, что достоверными и недостоверными могут быть не только факты. Но и сведения об этих фактах.

Следовательно, достоверность знаний о факте должна быть подтверждена проверкой его информационных источников и установлением согласуемости доказательств, иными словами, заключения следователя должны в полной мере соответствовать всем имеющимся в деле фактам, их целостной совокупности.

Все сформулированные выводы следователя обязательно должны быть фактически обоснованными. Это означает, что они основываются на правильной квалификации преступного деяния, с допустимостью и относимостью доказательств, их взаимосвязью и непротиворечивостью. Именно поэтому закон обязывает следователя исследовать все обстоятельства уголовного дела всесторонне, полно и объективно с учетом смягчающих и отягчающих вину обстоятельств. Только таким путем следователь приходит к достоверным знаниям о расследуемом событии. Достоверность представляет полную доказанность конкретного факта. Это значит: правильно установлено событие преступления, виновность конкретного лица в его совершении и мотивы совершения преступления.

#### **405. Познавательная деятельность следователя**

Деятельность любого следователя направлена на установление истины по делу путем всестороннего, полного и объективного расследования, это возможно только при наличии знания норм уголовно-процессуального законодательства, которые следователь должен правильно применять. Закон устанавливает два вида доказательств: прямые и косвенные.

Расследование преступления складывается из сбора таких доказательств, которые одинаково ценны и способствуют реконструированию целостной картины преступления. Проводя различные следственные действия по уголовному делу, следователь должен всегда учитывать, что каждый человек под влиянием ситуации по-разному воспринимает увиденное. Здесь огромную роль играют эвристические, т.е. познавательные, способности следователя. Для этого следователь должен обладать соответствующим творческим воображением и развитостью

своего мышления. Познание следователя характеризуется проверяемостью сделанных им выводов для получения достоверного знания о событии, которое необходимо расследовать.

Наиболее распространенным способом получения следователем доказательств являются идентификация, доказательственное значение которой состоит в том, что благодаря ей реализуется правовой принцип индивидуализации вины и ответственности. На принципе идентификации следователю необходимо распознать те объекты, которые в конечном итоге являются неопровержимым доказательством причастности конкретного лица к преступлению, это значит, что следователь должен распознать в ходе расследования определенные признаки конкретного объекта как знаки.

Что же касается мышления следователя, то оно разворачивается в процессе расследования на основе гипотезы, версии, указывающей путь познания при конкретной исходной информативной базе. Мышление следователя строится на:

- дедукции, представляющей анализ частного случая в свете общеизвестных положений;
- индукции – творческом обобщении частного случая путем сравнения и эксперимента. Поэтому огромное значение при расследовании уголовных дел принадлежит профессиональной интуиции следователя, которая представляет его способность постижения истины в результате ее усмотрения, мысленного охвата сложившейся не простой ситуации без полной и развернутой системы рассуждений.

#### **406. Психологический отбор профессиональных качеств следователя**

Психологической наукой сформулированы основные принципы профессионального отбора. Вкратце они сводятся к следующему. Должно быть установлено, какие качества являются профессионально необходимыми для успешного выполнения той или иной работы. Затем устанавливаются методы, при помощи которых определяются, обладает ли человек требуемыми качествами. Избранный метод применяется к специалистам, пригодность которых уже доказана их работой (пробные испытания). После этого опробованный на практике метод применяется к остальным проверяемым (отборные испытания). Результаты определения профессиональной пригодности контролируются дальнейшими наблюдениями за работой молодого специалиста. Поскольку правильность прогноза не может быть сразу же проверена, целесообразно выявлять и фиксировать такие психологические качества, которые лишь с небольшой вероятностью могут рассматриваться как благоприятствующие овладению данной профессией.

Правильная оценка профессиональных способностей тех, кто уже работает следователем, важна для дальнейшего развития этих способностей и повышения деловой квалификации следственных работников.

К сожалению, современная наука не располагает пока достаточно надежными методами определения и измерения способностей, умений и навыков следственных работников, которыми можно было бы воспользоваться для решения вопроса о пригодности кандидата на должность следователя.

За рубежом широко используются различные варианты выявления способностей, умений и навыков следственных работников при помощи тестов.

На практике для этого обычно используются чисто эмпирические критерии, учитывая главным образом те свойства личности, которые противопоказаны для следственной работы (моральная неустойчивость, дефекты органов чувств и пр.). Что же касается методики положительных прогнозов о пригодности человека к следственной деятельности, то она еще очень далека от совершенства. Между тем раскрытие процесса становления следователя, изучение и популяризация приемов овладения профессией имеют большое значение для улучшения подготовки кадров следственных работников и повышения их квалификации.

#### **407. Психологические аспекты подготовки следователя к допросу**

Важным элементом подготовки к допросу является составление его плана. План может быть развернутым или кратким, письменным или мысленным. Он должен содержать перечень вопросов, которые в следственной тактике подразделяются на:

- дополняющие; - уточняющие; - напоминающие; - контрольные; - изобличающие.

Рассмотрим их подробнее:

А) Дополняющие вопросы задают с целью восполнения полученных показаний, устранения имеющихся в них пробелов. Они могут быть направлены на детализацию показаний.

Б) Уточняющие вопросы также могут задаваться с целью детализации показаний, но чаще – для уточнения, конкретизации полученных сведений.

В) Напоминающие вопросы направлены на оживление памяти допрашиваемого, на возникновение тех или иных ассоциаций, с помощью которых он припомнит интересующие следователя факты. Напоминающих вопросов обычно задается несколько, чтобы помочь допрашиваемому припомнить обстоятельства забытого события.

Г) Контрольные вопросы задаются с целью проверки полученных сведений.

Д) Изобличающие вопросы направлены на изобличение допрашиваемого во лжи, очевидной для следователя. Обычно они сопровождаются предъявлением допрашиваемому достоверных доказательств, опровергающих его показания.

Успешность допроса во многом определяется правильным выбором времени его проведения и правильной организацией вызова допрашиваемого лица. Как свидетельствует практика, преждевременный допрос (особенно подозреваемого и обвиняемого), равно как и запоздалый, может отрицательно сказаться на дальнейшем расследовании. При выборе времени допроса необходимо учитывать два фактора: субъективный и объективный.

К субъективным факторам относится состояние готовности к допросу следователя и допрашиваемого. Перед сложным допросом следователь должен находиться в хорошей «форме», т.е. в таком эмоционально-волевом состоянии, которое обеспечивало бы ему свободное оперирование имеющимися материалами дела, успешный контроль за психикой допрашиваемого лица и управление этой психикой в рамках закона с целью получения от данного лица наиболее правдивых и полных показаний.

Следователь также должен успешно регулировать собственные психические состояния во время допроса.

К объективным факторам, определяющим готовность следователя к допросу, относятся: обстоятельное изучение материалов дела, разработка версий, которые следует проверить при допросе, составление подробного плана допроса, изучение личности допрашиваемого лица.

Обязательным условием при подготовке к сложному допросу (в первую очередь подозреваемого и обвиняемого) является разработка психологических приемов установления контакта с допрашиваемым, поскольку во многих случаях именно отсутствие психологического контакта становится препятствием к раскрытию преступления вообще.

Решение вопроса о том, где, в каком месте допрашивать (по месту производства расследования или по месту нахождения допрашиваемого), зависит от конкретной ситуации.

### ***Отбор в органы правопорядка***

#### **408. Общее представление о психодиагностическом исследовании кандидатов в правоохранительных органы**

Психодиагностическое обследование кандидатов на службу в правоохранительные органы должно проводиться с помощью специально подобранной батареи тестов, которые обеспечивают решение следующих связанных между собой задач:

- отбор кандидатов, наиболее пригодных по своим индивидуально-психологическим качествам к работе в правоохранительных органах;

- выявление и отсеивание лиц, которые по своим интеллектуальным способностям, психическому складу, личностным особенностям могут быть в значительной степени подвержены профессиональной дезадаптации и соответственно не отвечают требованиям, предъявляемым к работникам правоохранительных органов.

При психодиагностическом обследовании кандидатов из резерва на выдвижение может приводиться психологическая оценка степени их пригодности для работы в качестве руководителей. В этом случае используется та же самая батарея тестов, что и при отборе лиц, впервые поступающих на работу, однако с той лишь разницей, что оценке подвергаются также качества, профессионально важные для лиц, назначаемых на должности руководящих работников.

В соответствии с указанными выше задачами психодиагностические тесты должны:

- выявлять общий уровень интеллектуального развития кандидата, структуру его индивидуально-психологических свойств, особенности темперамента и характера, адаптивные возможности к избранной профессии; быть достаточно надежными, обладать не только текущей (диагностической), но и прогностической валидностью.

#### **409. Психологический портрет работника органов правопорядка. Основные структурные компоненты его личности**

Можно говорить о психологическом потенциале работника органа правопорядка, обеспечивающем эффективность его деятельности и реализации профессиональных функций. Структурно такой психологический потенциал образуется из:

- индивидуальной профессиональной концепции;
- морально-психологических качеств;
- познавательных и интеллектуальных качеств;
- эмоционально-волевых качеств;
- коммуникативных качеств.

Рассмотрим их подробнее:

А) Индивидуальная профессиональная концепция органа правопорядка представляет собой субъективное, личностное видение системы основных профессиональных проблем, содержания, способов и приемов труда, трудностей в организации взаимодействия и личного труда. Индивидуальная профессиональная концепция в ее сформированном виде раскрывает личностный смысл деятельности работника, оказывает влияние на мотивацию труда, постановку конкретных служебных и жизненных целей.

Б) Морально-психологические качества – отражают нравственные обязательства и этические нормы поведения работника органов правопорядка. Речь идет о должностном и необходимом поведении с точки зрения нравственности, профессиональной этики, конкретных норм морали, гуманного отношения к другому человеку. Нравственную основу поведения работника составляют следующие морально-психологические качества:

- чувство профессионального долга;
- принципиальность;
- честность;
- порядочность;
- сочувствие и сопереживание;



- мужество;
- установка на соблюдение законности и служебной дисциплины;
- чувство товарищества;
- гуманность и сострадание по отношению к потерпевшим от преступлений и т.д.

В) Познавательные интеллектуальные качества. Известно, что хорошо развитые качества восприятия и внимания позволяют работнику получить достаточную информацию о складывающейся криминогенной обстановке, особенностях личности правонарушителя и т.д. Профессиональная память работника на лица, внешность человека, числа (даты рождения, например, телефоны и т.п.), имя, отчество, фамилию и т.д., позволяет эффективно решить профессиональные задачи.

Продуктивное мышление работника характеризуется такими качествами, как:

- гибкость,
- широта,
- критичность,
- быстрота,
- сообразительность,
- прогностичность,
- эвристичность и др.

Г) Эмоционально-волевые качества – деятельность работника органов правопорядка связана со стрессами и отрицательными переживаниями. Среди стресс-факторов, связанных с профессиональной деятельностью, часто называют: большую загруженность работой и отсутствие свободного времени; сложности, связанные с вхождением в новую должность; повышенную ответственность за принимаемые решения; ощущение несоответствия между тем, что должен, что хотел бы и что реально делает; необходимость часть идти на компромиссы во имя сохранения служебной карьеры; недостаток обратной информации о своей деятельности; неудовлетворительные отношения с начальством; неопределенность должностного роста; неблагоприятный социально-психологический климат в профессиональном коллективе и др. Работнику следует обращать внимание на развитие у себя таких эмоционально-волевых качеств, как:

- решительность;
- настойчивость;
- самообладание;
- эмоциональная уравновешенность;
- выдержка;
- выносливость;
- осмотрительность;
- хладнокровие;
- эмпатийность;
- уверенность в своих силах и др.

Д) Коммуникативные качества. Исследования показали, что существуют коммуникативные качества, способствующие эффективности делового взаимодействия:

- организованность;
- уверенность;
- независимость;
- скромность;
- установка на сотрудничество;
- готовность к помощи;
- сочувствие;
- обязательность и др.

Затрудняют деловое взаимодействие следующие качества:

- скептицизм; застенчивость; покорность; сверх-конформность; переоценка своих возможностей; агрессивность; стремление к доминированию; самодовольство и др.

#### **410. Шкала прогрессивных матриц Дж. Равенна (психодиагностика)**

Как известно, данный тест предназначен для исследования интеллекта объекта, выявления его способности логически мыслить, находить существенные связи между предметами и явлениями, для определения уровня умственной работоспособности, умения концентрировать внимание, сообразительности в целом, т.е. качеств, необходимых в деятельности юриста, тем более прокурорско-следственных работников. Низкие результаты по методике позволяют выявлять лиц со сниженными интеллектуальными, познавательными способностями, с недостаточно развитым аналитическим складом мышления, неспособных концентрировать внимание. Как показали результаты проведенного исследования, средняя оценка по данному тесту у группы профессионально успешных прокурорско-следственных работников оказалась более высокой, чем у групп профессионально неуспешных. Еще выше значение этого показателя было в группе профессионально успешных руководящих работников органов прокуратуры.

Результаты исследования позволили разработать четкие количественные критерии оценки кандидатов на работу в органы прокуратуры по тесту Равенна с отнесением их к одной из следующих групп профессиональной пригодности:

1-ая группа – IQ = 110 и выше – кандидат по своему интеллекту полностью соответствует требованиям специальности;

2-ая группа - IQ = от 101 до 110 – кандидат в основном соответствует требованиям специальности;

3-я группа - IQ = от 90 до 100 – кандидат частично соответствует требованиям специальности, может быть принят на работу при большем числе вакантных мест;

4-я группа - IQ = менее 90 – кандидат по уровню своего интеллектуального развития не соответствует требованиям специальности.

#### **411. Профессиональная деформация работников органов правопорядка**

Профессиональная деформация представляет собой результат искажения профессиональных и личностных качеств работника правопорядка под влиянием ряда отрицательных факторов деятельности и окружающей среды. Специфика правоохранительной деятельности, в том числе необходимость вступать во взаимодействие с правонарушителями нередко содержат в себе элементы отрицательного воздействия на личность сотрудника органа правопорядка. При отсутствии у работника достаточного уровня психологической и нравственной устойчивости развитие его профессиональной деформации является часто наблюдаемой тенденцией. При этом следует отметить, что профессиональная деформация негативно влияет на деловое общение работника и эффективность его служебной деятельности.

В психологической литературе выделяют три группы факторов, ведущих к образованию профессиональной деформации:

- факторы, обусловленные спецификой деятельности органов правопорядка;
- факторы личностного свойства;
- факторы социально-психологического характера.

Рассмотрим перечисленные факторы подробнее.

А) К факторам, обусловленным спецификой деятельности правоохранительных органов, следует отнести:

- детальную правовую регламентацию деятельности, что наряду с позитивным эффектом может приводить к излишней формализации деятельности, элементам бюрократизма;

- наличие властных полномочий по отношению к гражданам, что порой проявляется в злоупотреблении или необоснованном использовании;

- корпоративность деятельности, которая может служить причиной изоляции органов правопорядка и их отчуждения от общества;

- повышенную ответственность за результаты своей деятельности, психические и физические перегрузки, связанные с нестабильным графиком работы, отсутствием достаточного времени для отдыха и восстановления затраченных сил т.д.;

- экстремальность деятельности (необходимость выполнения профессиональных задач в опасных для жизни и здоровья ситуациях, риск, непредсказуемость развития событий, неопределенность информации о деятельности криминальных элементов, угрозы со стороны преступников и т.д.);

- необходимость в процессе выполнения служебных задач вступать в контакт с правонарушителями, что может приводить к усвоению элементов криминальной субкультуры (использованию уголовных жаргонов, обращение по кличкам и т.п.).

Б) Среди факторов, отражающих особенности сотрудников правопорядка, следует назвать:

- неадекватный возможностям работника уровень притязаний и завышенные личностные ожидания;

- недостаточную профессиональную подготовленность;

- специфическую связь между некоторыми профессионально значимыми качествами личности работника (так, решительность в сочетании с пониженным самоконтролем может развиться в чрезмерную самоуверенность и т.п.);

- профессиональный опыт;

- профессиональные установки (например, восприятие действий других людей как возможных нарушений закона может привести к обвинительному уклону в деятельности, «глобальной» подозрительности и т.п.);

- особенности социально-психологической дезадаптации личности работника органов правопорядка, приводящее к проявлению агрессивности, склонности к насилию, жестокости в обращении с гражданами и т.п.;

- особенности социально-психологической дезадаптации личности работника органов правопорядка, приводящее к проявлению агрессивности, склонности к насилию, жестокости в обращении с гражданами и т.п.;

- изменение мотивации деятельности, потеря интереса к деятельности, разочарование в профессии и т.п.

В) К факторам социально-психологического характера обычно относят:

- неадекватный и грубый стиль руководства подчиненными;

- конфликтные отношения и моббинг в общении сотрудников органа правопорядка;

- неблагоприятное влияние ближайшего социального окружения вне службы (например, семьи, друзей...).

#### **412. Психологический анализ различных видов деятельности работников правоохранительных органов**

Можно выделить следующие функции деятельности правоохранительных органов:

- профилактическую;

- оперативно-розыскную;

- деятельность по дознанию и расследованию преступлений;

- деятельность по охране общественного порядка и безопасности;
- охранную деятельность;
- судопроизводство;
- пенитенциарную деятельность.

Рассмотрим все вышеуказанные функции отдельно.

А) Профилактическая деятельность правоохранительных органов. Основной целью здесь является предотвращение правонарушений, преступлений и чрезвычайных происшествий. Практически профилактическая деятельность является составной частью работы любого сотрудника органов правопорядка. Однако по своему объему и приоритетности этот вид деятельности более характерен для участковых инспекторов милиции, работников подразделений по профилактике правонарушений несовершеннолетних и некоторых других категорий работников правоохранительных органов. Профилактическая деятельность строится на активном общении с населением, представителями органов местной власти, должностными лицами, что предъявляет особые требования к коммуникативным качествам и педагогическим способностям работников, точному соблюдению законных прав граждан и правовых актов.

Составление психограммы участкового инспектора милиции путем анализа экспертных оценок показало, что для их успешных профессиональных действий необходимо иметь следующие психологические качества:

- профессиональную наблюдательность;
- уравновешенность, самообладание при конфликтах;
- способность располагать к себе людей, вызывать у них доверие;
- тонкую наблюдательность за душевной жизнью человека;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- способность к воссозданию образа по словесному описанию;
- умение делать выводы из противоречивой информации;
- память на внешность и поведение человека;
- способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми.

Б) Оперативно-розыскная деятельность. Эта деятельность является ведущей для широкого круга работников правоохранительных органов, в том числе для сотрудников уголовного розыска, подразделений по борьбе с экономическими преступлениями и организованной преступностью, оперативно-поисковых подразделений, отделов по борьбе с незаконным оборотом наркотиков системы МВД РФ, оперативного состава ФСБ, налоговой полиции и некоторых других служб. Для специалистов этих служб оперативно-розыскная деятельность является основной, схожей по применяемым методам решения служебных задач. Выполнение оперативным работником своих должностных обязанностей требует наличия следующих психологических качеств и умений:

- способность решать профессиональные задачи в ситуациях, сопровождающихся высокой степенью личного риска и опасности для жизни;
- готовность к ситуациям силового (включая огневое) единоборства с преступниками;
- повышенная ответственность за свои действия, способность к интенсивной межличностной коммуникации с асоциальными и криминальными личностями;
- высокая психофизиологическая выносливость, связанная с отсутствием фиксированного рабочего времени (средняя продолжительность рабочего дня составляет 10-12 часов, часто бывает 7-дневная рабочая неделя, ночные выезды на задержание преступника);
- способность выдерживать длительное эмоциональное напряжение, тревожные состояния, чувство страха, неопределенности, невозможности поделиться своими сомнениями с близкими и т.п.;
- постоянная интеллектуальная активность (анализ непрерывно меняющейся информации, удержание в памяти большого количества фактов, принятие решений в условиях дефицита времени и информационной неопределенности);
- способность к ролевому перевоплощению, умение выдавать себя за других людей, искусно разыгрывать роли различных социальных и профессиональных типов;
- речевая находчивость, умение быстро и достоверно объяснить критическую ситуацию другому, скрывая при этом истинные намерения.

Значительная выраженность таких качества, как открытая агрессивность, аутоагрессия, импульсивность, депрессивные и психосоматические формы реагирования в трудных с ситуациях, социальная отчужденность, преобладание тормозных процессов над процессами возбуждения в нервной системе, могут в совокупности проявиться как «синдром профессиональной непригодности» к оперативно-розыскной деятельности.

В) Деятельность по дознанию и расследованию преступлений. Этот вид деятельности является основным для дознавателей, следователей и экспертов-криминалистов правоохранительных органов, а его содержание требует знания тактики и методики раскрытия и расследования конкретных преступлений, приемов проведения отдельных следственных действий, способов установления психологического контакта с другими людьми и т.д. Большое значение здесь приобретает интеллектуальная деятельность, творчество и выдвижении обоснованных версий преступлений и их квалифицированной отработки.

В психограмме дознавателя и следователя часто выделяют несколько групп личностных качеств, определяющих успешность работы при раскрытии и расследовании преступлений. К ним относят:

- мотивационно - ценностные особенности (развитое правосознание; честность; мужество; принципиальность; добросовестность; исполнительность, дисциплинированность; развитую мотивацию достижения; выраженную мотивацию самоактуализации и др.);

- познавательные качества (высокий уровень интеллекта; гибкость мыслительных процессов; творческое мышление; наблюдательность; умение прогнозировать; развитая интуиция; хорошая память; развитое произвольное внимание и др.);

- коммуникативные качества (умение устанавливать психологический контакт; владение коммуникативной техникой поведения; наличие организаторских качеств и др.);

- иные личностные особенности (устойчивая и адекватная самооценка; самостоятельность и независимость; ответственность; самоуважение и др.).

Г) Деятельность по охране общественного порядка и безопасности. Общей характеристикой в этой деятельности является целенаправленное наблюдение и пресечение правонарушений в общественных местах. Для этого сотрудники милиции обладают властными полномочиями по воздействию на поведение граждан в виде предупреждения о необходимости прекращения противоправного деяния и принуждения в виде наложения штрафа, задержания правонарушителей и доставления их в ИВС или спецприемники (или медвытрезвители).

Д) Охранная деятельность – является основной для сотрудников вневедомственной охраны милиции, некоторых других подразделений органов правопорядка, частной охранной службы. Ее основной целью является охрана материальных ценностей государственной и частной собственности. Содержание охранной деятельности заключается в тщательном наблюдении за охраняемыми объектами и пресечении противоправных посягательств на охраняемое имущество. Особыми условиями охранной деятельности часто являются изоляция при несении службы, нахождение в закрытом помещении и наличие стрессовой напряженности в связи с ожиданием преступного нападения на охраняемый объект.

Существенными для успешного выполнения должностных обязанностей сотрудниками охраны считаются следующие качества:

- наблюдательность и внимание (устойчивость внимания; распределение внимания; хороший объем внимания; умение видеть малозаметные изменения на охраняемом объекте и др.);

- эмоциональные и волевые качества (эмоциональная устойчивость; самообладание; упорство в преодолении возникающих трудностей; высокая активность; ответственность; самокритичность и др.);

- интеллектуальные качества (умение выбрать из нескольких вариантов решения оптимальный; способность принять решение при недостатке информации; умение определить объем информации, нужный для принятия решения и др.);

- коммуникативные качества (способность найти целесообразную в зависимости от ситуации форму общения; умение согласованно действовать с другими сотрудниками и др.);

- качества памяти (хорошая память на внешность и поведение человека; отличная моторная, двигательная память; способность в течение длительного времени удерживать в памяти большое количество информации; хорошая зрительная память на обстановку охраняемого объекта и др.);

- моторные качества (быстрое действие в условиях дефицита времени; быстрая реакция на неожиданное слуховое впечатление и др.).

Результаты любого вида деятельности работников правоохранительных органов зависят от ее качественных характеристик: нормативности, организованности, подготовленности, освоенности и эффективности.

Нормативность деятельности представляет собой степень соответствия работников правовым и нравственным нормам, положениям профессиональной этики, ориентации на применение только законных способов борьбы с противоправными деяниями.

#### **413. Психология формирования высокого уровня дисциплинированности работников органов правопорядка**

Для определения степени развития у работников органов правопорядка такого качества, как дисциплинированность, используются следующие критерии:

- уровень профессионального мастерства, отражающий систему знаний, навыков и умений, усвоенную в учебном заведении и на практической работе (опыт);

- усердие, проявляемое в профессионально-служебной деятельности как степень напряжения потенциальных возможностей (безотносительно к успехам и неудачам);

- результаты деятельности (успехи и недостатки);

- общественная активность, включающая в себя оказание помощи руководителю в укреплении дисциплины и законности путем положительного воздействия на сослуживцев;

- характер и количество поступков и проступков, в том числе и тех, за которые не объявлены поощрения или взыскания.

В определяющей мере дисциплинированность работника органа правопорядка зависит от его мотивов и степени их осознанности. Различают три уровня осознанности мотивов:

- высший – когда работник четко осознает цели и мотивы своего поведения;

- средний - при котором работнику ясны лишь общие контуры собственных мыслей и чувств, побуждающих к поступку (или проступку);

- низкий – когда мотивы поведения человеком практически не осознаются. Поступки, мотивы которых не осознаются, имеют различную природу. Причиной таких поступков может быть чрезмерное эмоциональное напряжение, стресс, утомление или переутомление, склонность к негативным привычкам (например, употреблению алкоголя) и др.

Однако неосознаваемость мотива поступка не следует смешивать с непризнанием его истинного мотива, которое выступает в виде своеобразной психологической защиты, заключающейся в профессионально-нравственном отношении мотив и приписать своим поступкам благородные побуждения.

К числу основных мотивов, влияющих на поведение работника и уровень его дисциплинированности, следует отнести:

- деловые мотивы, выражающие отношение к служебной деятельности и выполняемым профессионально-служебным задачам;
- коллективистские мотивы, характеризующие степень связи побуждений работника с ближайшим окружением, принятыми нормами и традициями поведения;
- мотивы уровня профессиональных достижений, показывающие степень влияния успехов и профессиональной деятельности на дальнейшее поведение работника;
- мотивы уровня притязаний, отражающие особенности сложившейся профессиональной самооценки и определения в связи с ней целей и трудностей выполняемых профессиональных задач;
- мотивы избегания возможного наказания за нарушения дисциплины.

У работников органов правопорядка необходимо сформировать позицию мотивацию деятельности, позволяющую преодолевать элементы недисциплинированности, склонности к дисциплинарным проступкам и нарушение проявляется:

- во-первых, в склонности к пререканиям и обсуждениям распоряжения руководителя, отступлении от установленного порядка служебных взаимоотношений, выражении недовольства;
- во-вторых, в неисполнительности, проявлении недостаточного усердия к выполнению должностных обязанностей;
- в-третьих, в побуждениях к самочинным действиям, запрещенным установленным порядком прохождения службы в органах правопорядка.

Уровень дисциплины в профессиональном коллективе, естественно, зависит от уровня дисциплинированности каждого его работника, но не сводится только к этому. Такие факторы, как психологическая совместимость и степень сплоченности членов коллектива, степень организационной и профессиональной подготовленности к совместной деятельности, качество официальных и неофициальных взаимоотношений и другие существенно влияют на уровень дисциплины в коллективе.

К числу критериев оценки уровня дисциплины в служебном коллективе относят:

- степень тяжести дисциплинарных проступков (с точки зрения оценки их последствий);
- социометрический статус нарушителей дисциплины в коллективе, то есть положение в неформальной структуре отношений членов коллектива;
- распространенность тенденций к дисциплинарным нарушениям (отношение числа работников, не допускающих нарушений, к числу совершивших дисциплинарные проступки);
- повторяемость одноименных дисциплинарных проступков;
- динамика изменения количества дисциплинарных нарушений, ее соотношение с особенностями изменений в жизнедеятельности профессионального коллектива;
- соотношение поощрений, полученных всеми сотрудниками, с наложенными взысканиями по количественным и качественным признакам.

Важное значение для поддержания высокого уровня дисциплины в коллективе имеет учет складывающихся формальных (официальных) и неформальных (неофициальных) взаимоотношений.

В неофициальной структуре взаимоотношений образуются дружеские микрогруппы, появляются неформальные лидеры, которые оказывают значительное влияние на жизнедеятельность коллектива. Сближение формальной и неформальной структур по их направленности, ценностным ориентациям, нормам и т.д. может способствовать улучшению дисциплины и организованности в работе. Если же, например, ориентация неформальных, дружеских групп или иные носят негативный характер (праздное время провождение, пьянство, уклонение от исполнения сложных профессионально-служебных задач и т.п.), то в этом случае такие «групповые стандарты» поведения могут привести к резкому снижению уровня дисциплинированности всего коллектива.

#### **414. Психология дисциплинарной практики в органах правопорядка**

В деятельности руководителей органов правопорядка по поддержанию высокого уровня организованности и дисциплинированности персонала важную роль играет дисциплинарная практика. Она достигает своей цели только тогда, когда осуществляется правильно и в ней используется все многообразие средств воздействия на личный состав и учитываются психологические особенности подчиненных.

Исследования и практика управления органами правопорядка позволяют выделить 10 правил предъявления требований руководителем к подчиненным.

1) Реальность требований. Это правило побуждает руководителя предъявлять требовательность исходя из содержания выполняемых подчиненными обязанностей, решаемых им профессионально-служебных задач, степени профессиональной подготовленности, опыта и профессиональных способностей.

2) Своевременность требований. Данное правило позволяет вести работу по предупреждению нарушений дисциплины со стороны персонала, вовремя реагировать на признаки недисциплинированности работников, мелкие проступки и халатное отношение подчиненных к должностным обязанностям.

3) Систематичность требований. Бессистемность, отсутствие связи в предъявлении различных требований к деятельности и поведению подчиненных со стороны руководителя снижают эффективность управленческих воздействий и дисциплинарной практики.



## IV. ПРИМЕР НАПИСАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ ПО ПСИХОЛОГИИ

### Актуальные мировоззренческие позиции в современной психолого-педагогической науке

*Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей:  
идеи о том, что обучение - это развитие, идущее изнутри,  
что оно основано на природных способностях;  
и идеи о том, что обучение - это формирование, идущее извне  
и представляющее собой процесс, преодоления природных склонностей  
и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками.  
(Дж. Дьюи)*

#### **Введение**

Одним из наиболее тяжелых последствий политических и социально-экономических потрясений последнего десятилетия является все более усиливающаяся тенденция к дегуманизации современного российского общества. Естественно, что эта тенденция не могла не отразиться в такой подструктуре социума как система образования, где все чаще можно наблюдать явный или латентный возврат к прескриптивной педагогике «формирования» (а точнее, подавления) личности.

В последнее время в выступлениях и публикациях работников образования разного уровня встречаются высказывания, суть которых сводится к тому, что о реальной гуманизации в российской школе говорить рано, поскольку само общество еще не готово к этому процессу.

В этой связи можно привести утверждение Г.Спенсера о том, что «Общество создается составляющими его единицами и его природа определяется природой последних. И особи, и общество действуют друг на друга, но все-таки первичным является характер особей, а производным - характер общества». Действительно, дегуманизация общества во многом детерминирована объективными факторами, но не является их фатальным результатом, так как зависит, прежде всего, от самих граждан этого общества, от способа их мировоззрения, от их отношения к другим людям, а в конечном итоге - от отношения к самим себе.

Гуманизация общества, равно как и гуманизация образования, по всей видимости, не может быть осуществлена «сверху» какими-либо указами или реформами; этот процесс может быть начат только конкретными людьми, желающими видеть себя, своих детей, своих учеников свободными, неповторимыми, самоактуализирующимися личностями. Чем больше будет таких людей, тем более вероятным будет переход образования и общества в эпоху истинной демократии и гуманизма.

Как ни парадоксально, но именно гуманистическое мировоззрение тем более необходимо человеку, чем в более антигуманных обстоятельствах он пытается реализовать себя как личность. Таким образом, становление гуманистического мировоззрения - это не просто новомодная психолого-педагогическая проблема; это зачастую единственный путь, позволяющий человеку быть автором своей личности, стать свободным и ответственным за себя, сохранить человеческое в любых, даже нечеловеческих условиях. Гуманизация образования, таким образом, представляется сегодня в качестве одной из глобальных проблем, которая должна всесторонне исследоваться как в широком социокультурном контексте, так и в контекстах конкретных и, прежде всего - в психолого-педагогических, поскольку гуманизация социума в целом и образования в частности, выступает как императив выживаемости человека, сохранения его свободы и духовности.

Заметим, что проблему гуманизации образования нельзя назвать новой и оригинальной для отечественной психолого-педагогической науки. В русской педагогике досоветского периода эта проблема изучалась такими выдающимися философами, педагогами, писателями как К.Н.Вентцель, А.И.Герцен, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, Н.И.Новиков, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др.; исследовалась в педагогической теории и практике известными представителями русской зарубежной школы XX века С.И.Гессеном, В.В.Зеньковским, П.А.Сорокиным, С.Л.Франком и др. В основе работ названных авторов лежат философские и педагогические положения о том, что человек является самоценным, свободным и ответственным субъектом своего личностного становления и развития. Нами установлено, что многие основополагающие принципы, на которых в современной мировой психолого-педагогической науке базируется большинство гуманистических концепций, впервые были разработаны классиками русской педагогической мысли XIX - начала XX веков.

Для более глубокого обоснования актуальности и установления уровня изученности рассматриваемой проблемы мы осуществили анализ тех отечественных и зарубежных философско-социологических и психолого-педагогических исследований, которые, на наш взгляд, способны послужить методологическим основанием современного образования.

Принципиально важными являются положения экзистенциальной философии, отраженные в трудах таких мыслителей как Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, А.Камю, С.Кьеркегор, Н.О.Лосский, Ж.-П.Сартр, П.Тиллих, М.Хайдеггер, К.Ясперс и др. Представители экзистенциальной парадигмы утверждают мысль о том, что личность свободна в своем становлении; свобода человека состоит в обретении им возможности «выбирать» самого себя, созидать собственную личность каждым своим действием, поступком. Тем самым человек должен нести ответственность за свое развитие и бытие, не перекладывая ее на внешние обстоятельства.

Экзистенциально-гуманистические психологические концепции, специфически дополняющие философию экзистенциализма и рассматривающие человека как суверенного субъекта решения собственных экзистенциальных проблем, представлены в работах Б.С.Братуся, С.Л.Братченко, Д.Бюджентала, Д.А.Леонтьева,

А.Маслоу, Р.Мэя, С.Е.Олишевского, А.Б.Орлова, К.Роджерса, С.Л.Рубинштейна, Ю.В.Тихонравова, В.Франкла, Э.Фромма, К.Юнга и др.

Нами выяснено, что холистическое, нередукционистское воззрение на человека как на уникальный, проактивный, биопсихосоциальный феномен отличает работы А.Адлера, Г.С.Батищева, С.Г.Вершловского, Б.С.Гершунского, Э.В.Ильенкова, В.А.Лекторского, Р.Л.Лившица, Г.Лэндрета, М.К.Мамардашвили, Г.Олпорта, Е.Б.Попова, В.С.Шубинского и др.

Особо значимая в контексте развития современного образования проблема становления личности как саморазвивающейся, гетеростатической гуманитарной системы рассматривается в трудах таких представителей системно-гуманитарного и синергетического подходов, как В.И.Аршинов, В.Г.Буданов, Э.Н.Гусинский, Л.Заде, М.С.Каган, Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов, Я.И.Свирский, И.Р.Пригожин, И.Стенгерс, Ю.И.Турчанинова и др.

Сущность и специфику личностно-центрированного подхода, как одного из наиболее последовательных гуманистических направлений в психолого-педагогической науке (с позиции которого личность рассматривается как центр собственного самосозидания), помогают выявить труды Д.и Р.Байярдов, С.Л.Братченко, М.В.Боуэн, Т.Гордона, Д.Дьюи, Р.Де Карвалио, Г.Лэндрета, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса, Н.Роджерс, Р.Снайдеров, Ю.И.Турчаниновой и др.

Значительную ценность представляют работы, посвященные проблеме межличностного диалога как необходимого условия, обеспечивающего процесс полноценного саморазвития личности (М.М.Бахтин, В.С.Библер, С.А.Рябенко, Л.Фейербах, А.У.Хараш, А.А.Шибаева).

Важнейшее место в методологической основе занимают работы, отражающие сущность личностного саморазвития как педагогического феномена (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, О.С.Газман, З.Граф, Л.Я.Зорина, Л.Н.Куликова, С.В.Кульневич, Б.М.Мастеров, Л.И.Новикова, К.Роджерс, Е.Л.Федотова, Г.А.Цукерман и др.).

Интересны и труды, посвященные проблемам личностно-ориентированного образования, позволившие уточнить общее и различное между «личностно-центрированным» и «личностно-ориентированным» подходами в современной педагогике. Важную роль здесь сыграли работы таких авторов, как Д.А.Белухин, Е.В.Бондаревская, А.В.Вильвовская, М.В.Кларин, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.

Также значимыми в плане нашего диссертационного исследования явились работы, рассматривающие проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя (студента педвуза) с гуманистической направленностью (Б.К.Адырхаева, Е.В.Андренко, О.Ф.Аникина, В.П.Бездухов, В.В.Буткевич, И.В.Вачков, Л.А.Витвицкая, Л.В.Занина, Л.Н.Куликова, И.В.Никишина, Е.В.Попова, В.А.Сластенин, В.А.Сонин, Г.Н.Траилин, Н.Д.Хмель, Е.Н.Шиянов и др.).

Ценными являются и исследования отечественных и зарубежных авторов, в которых как с психологических, так и с педагогических позиций рассматриваются различные аспекты гуманизации образования и условия его успешного осуществления (Ш.А.Амонашвили, М.Н.Берулава, П.П.Блонский, Б.С.Гершунский, Т.Грининг, И.Д.Демакова, Д.Дьюи, И.А.Зимняя, В.П.Зинченко, А.Комбс, Г.Б.Корнетов, Ю.Н.Кулюткин, Л.Кумекер, А.А.Мелик-Пашаев, Н.Д.Никандров, Л.А.Степашко, А.И.Субетто, В.А.Сухомлинский, С.Френе, Е.Б.Штейнберг и др.).

Проведенный анализ широкого спектра теоретических источников позволяет заключить, что в современной психолого-педагогической науке существует значительный объем концептуальных и прикладных работ, посвященных проблеме гуманизации образования, что подтверждает ее значимость и актуальность. В то же время, на сегодняшний день данную проблему можно считать открытой в теоретико-методологическом отношении и, особенно, в отношении практическом.

Так, наши исследования обнаружили, что гуманистически ориентированные теоретические и практические положения нередко встречают неприятие как у представителей государственных и административных структур, так и у значительного числа педагогических работников, поскольку процесс гуманизации безусловно труден и требует не только изменения содержательных и процессуальных компонентов образования, но прежде всего - изменения мировоззрения, способов деятельности и отношений со стороны всех участников педагогического взаимодействия.

На современном этапе развития всей образовательной системы России обнаруживается противоречие между очевидной необходимостью гуманизации современного отечественного образования, как важного условия гуманизации и демократизации российского общества в целом, и отсутствием у многих педагогов гуманистически-ориентированного личностно-профессионального мировоззрения, что, в конечном итоге, приводит к преобладанию в реальном образовательном пространстве традиционного прескриптивного подхода.

### *Анализ мировоззренческих позиций в науке*

Провозглашение приоритета гуманистических идей в отечественном образовании не является достоянием сегодняшнего времени; напротив, эти идеи декларировались многими десятилетиями, нередко выступая поводом для различных реформ и реорганизаций как в советский, так и в современный периоды. В зарубежном образовании практически все существующие (в несопоставимо большем, чем в нашей стране количестве) психолого-педагогические концепции также претендуют на «статус» гуманистических.

Феномен тенденции к «тотальной» гуманизации объясняется, по всей видимости, тем, что название «гуманистический подход», предложенное создателем диспозиционной теории личности Г.И.Олпортом еще в 1930-м году, несет не столько научный смысл, сколько аксиологический. Очевидно, что ни один представитель психолого-педагогической науки не рискнет объявить себя «не гуманистом», независимо от направленности своего профессионального мировоззрения.



Таким образом, как в зарубежной, так и в отечественной науке нередко наблюдается смешение понятий, ведущее к невозможности точного осмысления сущности гуманистического подхода и его принципиального отличия от всех иных психолого-педагогических концепций. Следствием этого являются крайне неоднозначные трактовки таких категорий как «гуманизм», «гуманизация» и т.п. На наш взгляд, развести возникшую конгрегацию противоречивых пониманий сути гуманистического подхода (и, следовательно, сути гуманистического мировоззрения) возможно при условии компаративного рассмотрения наиболее популярных мировоззренческих позиций, существующих в современной психологии и педагогике.

В настоящее время существуют, по меньшей мере, три научных течения (известные под названием «трех сил» мировой психолого-педагогической науки), принципиально различающиеся воззрениями на природу человеческой личности и феномен ее становления: **социодинамический, психодинамический и гуманистический подходы**. Для понимания сущности мировоззренческих позиций, лежащих в основе названных подходов, возникает необходимость произвести анализ их методологических положений.

Психолого-педагогические концепции, строящиеся на **социодинамическом мировоззрении**, исходят из признания решающей роли социума (куда входят обучение и воспитание) в формировании человека. При этом, как правило, не признается наличие как субъективных источников личностного развития, так и каких-либо врожденных качеств, существенно влияющих на этот процесс.

К теоретическим предшественникам социодинамических воззрений в области философии можно отнести Д.Локка, который одним из первых возвел социодинамические идеи в ранг научного учения, введя в науку теорию, так называемой «чистой доски» (Tabula Rasa), исходя из которой, все люди от рождения одинаковы. У младенца нет никаких «врожденных добродетелей», и сознание его подобно чистому листу или же чистой доске. Все, что будет написано на этой доске, зависит только от среды и воспитания.

В дальнейшем социодинамическое мировоззрение, отрицающее существование внутренних источников личностного развития, получило развитие в трудах К.А.Гельвеция, который провозгласил всемогущество воспитания, утверждая, что «воспитание может все», в том числе и воспитать гения из любого ребенка.

Большое влияние на становление социодинамической парадигмы оказала эволюционная теория Ч.Дарвина (в частности, его идея, что изучение животных может иметь отношение к пониманию человеческого поведения), а также труды В.М.Бехтерева, И.П.Павлова, И.М.Сеченова, А.А.Ухтомского.

В настоящее время наиболее влиятельными концепциями, представляющими социодинамическое мировоззрение в мировой психолого-педагогической науке являются бихевиоризм (Э.Толмен, Э.Торндайк, Д.Уотсон и др.), социально-когнитивная теория (А.Бандура, Р.Уолтерс и др.), необихевиоризм (Б.Скиннер, К.Халл и др.).

Анализ данных концепций позволяет утверждать, что социодинамическая методология обуславливает сциентистский характер, построенных на ее основе психологических и педагогических положений: «В психологии и педагогике могут быть использованы те же общие методы, которыми пользуются в естественных науках». В пространстве социодинамического мировоззрения не допускается возможность личностного саморазвития и утверждается, что сущность и поведение человека детерминированы внешней средой; так, по словам Д.Уотсона: «Вся человеческая деятельность обусловлена средой, независимо от индивидуальных и генетических различий».

Здесь же Д.Уотсон провозглашает главный тезис социодинамически-ориентированной педагогики, смысл которого в том, что воспитание всемогуще и судьба индивидуума зависит только от воспитания и среды: «Доверьте мне десяток здоровых нормальных детей и дайте возможность воспитывать их так, как я считаю нужным; гарантирую, что, выбрав каждого из них наугад, я сделаю его тем, кем задумаю: врачом, юристом, художником, коммерсантом и даже нищим или вором, независимо от его данных, способностей, призвания или расы его предков».

Заметим, что классический бихевиоризм Д.Уотсона занимает наиболее радикальную позицию среди других концепций, построенных на социодинамическом мировоззрении. Д.Уотсоном был разработан элементаристский подход к развитию человека, в соответствии с которым предметом психологии (педагогике) должно быть только то, что можно объективно наблюдать и описывать. Поскольку из всех личностных проявлений реальна только внешняя поведенческая активность, обуславливаемая непосредственными воздействиями каких-либо внешних стимулов, любое многообразие человеческого поведения можно описать и объяснить формулой  $S \rightarrow R$ , где  $S$  - это стимул, воздействующий на организм индивида, а  $R$  - внешняя реакция индивида на данный стимул. Что при этом происходит во внутреннем мире человека (ребенка) не должно являться предметом научных и профессиональных интересов психолога или педагога. По сути дела, данная формула отрицает само понятие «личность».

Дальнейшее развитие основанных на социодинамическом мировоззрении психолого-педагогических подходов к формированию человека связано с именем создателя «когнитивного» бихевиоризма Э.Толмена. В отличие от Д.Уотсона, Э.Толмен уже не игнорировал человеческую индивидуальность, однако считал ее лишь следствием создания в мозге специфической «карты» окружающей среды (когнитивной карты), которая «... определяет, какие ответные реакции будут в конечном итоге осуществляться». Эти карты формируются в мозге как генетически, так и (в большей степени) на основании приобретенного опыта и представляют собой целостный образ конкретных внешних ситуаций.

При помощи когнитивных карт в каждый момент времени индивид определяет пути решения той или иной ситуативной проблемы, оценивает, какие реакции будут наиболее эффективными в уже известной или изменившейся ситуации. Таким образом, Э.Толмен модифицировал формулу «стимул – реакция», добавив еще одну составляющую – « $I$ » (индивидуум как носитель когнитивной карты):  $S \rightarrow I \rightarrow R$ .

По мнению Э.Толмена, стимулы не порождают напрямую реакции, а обрабатываются мозгом и, интегрируясь, создают сложную когнитивную структуру, которая не только обуславливает последующее

поведение человека (ребенка), но и позволяет ему в разнообразных ситуациях самостоятельно овладевать новыми способами действий, успешно решать возникающие в изменяющихся условиях задачи. Тип научения по такому интегративному принципу Толмен назвал латентным, поскольку глубинные механизмы возникновения когнитивных карт и их структура не доступны для научного исследования.

Отметим, что естественнонаучное подкрепление социодинамической подход получил от русской физиологической школы. В частности, труды В.М.Бехтерева в области рефлексологии и учение И.П.Павлова о высшей нервной деятельности утвердили сторонников социодинамически-ориентированных психолого-педагогических концепций в выводе, что условные (И.П.Павлов), или же сочетательные (В.М.Бехтерев) рефлексы являются главными элементами в природе человеческого поведения, и оперируя с рефлексами, можно вырабатывать любые формы поведенческой активности.

Окончательное утверждение социодинамической парадигмы, как одной из «трех сил» в психолого-педагогической науке, связано с автором концепции «оперантного» бихевиоризма Б.Скиннера. Он не отвергал напрямую существования субъективных качеств в человеческой природе: «Возражение против внутренних состояний состоит не в том, что они не существуют, а в том, что они не значимы...». В то же время, в области понимания человеческой природы, процессов личностного развития и социального поведения, Б. Скиннер занимает наиболее ортодоксальную бихевиористскую позицию.

В концепции Б.Скиннера личность, как таковая, не существует; личность - это всего лишь сумма паттернов поведения. Различные ситуации обуславливают различные образцы реакций. При этом каждая реакция основана на предыдущем опыте и частично на генетических особенностях; следовательно, анализ человеческой сущности сводится к правильному пониманию причин поведения (функциональному анализу). Такие личностные качества как достоинство, ответственность, воля и т.д. Б.Скиннер объявляет объяснительными фикциями, то есть ложными понятиями, которые используются людьми вследствие непонимания истинных причин наблюдаемого поведения.

Применение таких понятий, с точки зрения Б. Скиннера, должно быть полностью исключено из научного психолого-педагогического тезауруса. Использование объяснительных фикций в науке ведет к подрыву ее объективности и мешает осуществлению истинного анализа и контроля поведения. Субъективные личностные качества и проявления, в том числе духовные и нравственные, Скиннер считает лишь элементами поведенческого репертуара.

Исходя из мировоззренческой позиции Б.Скиннера и других представителей необихевиоризма, внутренние, субъективные факторы личностной активности признаются «ментальными иллюзиями». Никакое поведение не зависит от человека и не является свободным. Любой, даже самый элементарный, поведенческий акт детерминирован внешними причинами «... приняв это, мы перестанем цепляться за представление об ответственности, а с ним вместе - и за доктрину свободной воли».

Что касается интеллектуально-познавательных сфер, то они, с точки зрения рассматриваемой позиции, безусловно значимы для индивида, но также являются частью поведенческого спектра. Знание необходимо человеку для успешной адаптации к окружающему миру; оно позволяет эффективней реагировать на стимулы внешней среды, «... знание - это обученное поведение».

Основное отличие классического бихевиоризма от «оперантного» заключается в том, что в первом исследуется, какой стимул вызывает какую реакцию. При этом, чтобы вызвать ту или иную поведенческую активность человека используется подкрепление стимула, а не самой реакции. Таким образом, классический бихевиоризм изучал реактивное (отвечающее на предшествующее воздействие) поведение и, соответственно, реактивное обуславливание, открытое И.П.Павловым.

В пространстве «оперантного» бихевиоризма исследуется, так называемое, оперантное поведение и обуславливание, то есть поведенческие акты (операнты), в основном, возникающие спонтанно, которые подкрепляются или естественно (полезный для организма результат), или искусственно (со стороны психолога или педагога). Иными словами, происходит селекция изначально произвольных поведенческих актов и само поведение становится управляемым. «Оперантное обуславливание усиливается или ослабляется событиями, которые следуют за реакцией. Если реактивное поведение управляется тем, что ему предшествует, то оперантное поведение управляется своими последствиями».

Оперантное обуславливание - это процесс формирования, поддержания и управления человеческим поведением посредством его последствий (подкреплений). Подкрепление - наиболее важная категория в теории «оперантного» бихевиоризма. Подкреплением может быть любой стимул, повышающий вероятность определенной реакции: «... если за фрагментом поведения следует нечто, что вызывает вероятность воспроизведения этого фрагмента, такое следование называется подкреплением». Подкрепление может быть как позитивным, так и негативным. Позитивное подкрепление повышает возможность повторения определенного действия или поведения; негативное подкрепление уменьшает или исключает какие-либо реакции. «Негативные подкрепляющие символы называются отвращающими, в том смысле, что это то, от чего организм «отворачивается», чего он избегает».

По мнению Скиннера, позитивные и отвращающие подкрепители полностью детерминируют поведение человека. Любое поведение может быть проанализировано и точно объяснено более или менее сложной совокупностью позитивных и негативных подкреплений. Кроме того, можно предсказать вероятность появления какой-либо поведенческой активности, при условии, что известны значимые для данного индивида подкрепители.

К подкреплениям искусственным Скиннер относил поощрения (позитивный вариант) и наказания (отвращающий вариант). Причем наказание информирует индивидуума о том, чего делать не следует, но не сообщает, что именно нужно делать; оно не дает индивидууму возможности определить, какое поведение в данной ситуации является правильным. Награждение - намного более действенный способ управления

поведением, так как дает точное представление о том, какие именно поведенческие фрагменты поощряются. «Использование наград - в высшей степени селективный и эффективный способ контроля над поведением».

В конечном итоге, Б.Скиннер модифицирует формулу Э.Толмена, внося в нее существенное дополнение:  $S \rightarrow I \rightarrow R \rightarrow F$ , где  $F$  - подкрепитель (от англ. fixing - подкрепление, фиксирование). Новый вариант «главной формулы бихевиоризма» был приложен к общим положениям о развитии («формировании») человека большинством социодинамических концепций.

В пространстве психолого-педагогической науки, основывающейся на «оперантном» бихевиоризме, подкрепляющие воздействия, обеспечивающие развитие человека и управляющие его поведением, редко связаны с прямыми физическими вознаграждениями или наказаниями. Такие подкрепители, часто обуславливающие поведение опосредовано, получили название «вторичные подкрепители». Вторичные подкрепители представляют собой нейтральные стимулы, которые, так или иначе, преобразуются в какие-либо первичные подкрепители или же ассоциируются с ними. К примеру, вторичным подкрепителем учебно-познавательной деятельности школьника является отметка.

В целом, анализ источников, составляющих теоретико-методологическую основу социодинамического подхода в психологии и педагогике позволяет заключить, что с позиции научного и профессионального мировоззрения основоположников и сторонников этого подхода, человек не способен к свободному и конструктивному личностному росту. Главная (а зачастую и единственная) роль в развитии личности здесь отводится среде и находящимся в ее пространстве подкрепителям. Подкрепление исполняет селективную функцию в контексте личностного развития с первых и до последних дней жизни человека. Если какая-либо активность не получает никакой награды, или получает отвращающий подкрепитель, она элиминируется из репертуара поведения, и индивид в соответствующем направлении не развивается; если же поведенческие акты поощряются первичными или вторичными подкрепителями, индивид обязательно проявит тенденцию к их продолжению и, соответственно, будет обеспечено его развитие (формирование). Вне системы подкреплений люди не способны к какой-либо активности.

Таким образом, личность, с точки зрения «носителей» социодинамического мировоззрения - это лишь сумма паттернов поведения: «... не существует личности иной, нежели суммы поведения». Личность - это «черный ящик», внутри которого есть нечто, но оно недоступно для объективного изучения; вследствие этого изучаются «входы» и «выходы», причем «выходы» можно обуславливать позитивными или негативными подкрепителями со стороны внешней среды и, прежде всего, со стороны обучения и воспитания. Все личностные проявления человека сводятся к социально обусловленным поведенческим реакциям. Данное мировоззрение отрицает внутренний мир человека как предмет научного исследования; такие понятия, как совесть, нравственность, любовь, достоинство, творчество, свобода, ответственность, смысл жизни и т. п., объявляются «объяснительными фикциями» и также отвергаются: «Свобода - всего лишь слово, указывающее, что мы еще не нашли истинную причину поведения. Достоинство - такая же фикция, как и свобода - оно курьезным образом связывается с обозримостью причин поведения».

С позиции социодинамического мировоззрения, личность - это всего лишь пассивный реципиент внешнего воздействия, которое и определяет конечный итог ее развития. Претензии человека на авторство собственной судьбы, на существование какой-либо свободы действий - полная иллюзия. Иллюзией признается и обратная сторона свободы - ответственность: поскольку индивидуум детерминирован социумом, является продуктом своей среды (в том числе воспитания), он не несет ответственности за свое состояние.

С точки зрения представителей социодинамического мировоззрения, для формирования благополучной личности и для создания благополучного общества в целом, те социальные структуры, функции которых в той или иной форме имеют отношение к управлению поведением человека и контролю за ним (семья, школа, армия, тюрьма, церковь и т.д.), должны создавать среду, обеспечивающую путем селективных подкреплений формирование социально приемлемых и социально полезных форм поведения, и элиминирование из поведенческого репертуара девиантных и делинквентных проявлений. При этом индивидуальность, неповторимость отдельной личности могут только помешать процессу ее «целенаправленного формирования». Как утверждал Б.Скиннер: «Только изгнав автономного человека, мы можем превратить реальные причины человеческого поведения из недоступных в манипулируемые».

Продолжая анализ существующих в современной психолого-педагогической науке мировоззренческих позиций, рассмотрим те концепции, в основе которых находится психодинамическое мировоззрение. Такие концепции описывают структуру и развитие личности, исходя из ее внутренних, субъективно-психологических характеристик. Поведение с позиции данного подхода является лишь эпифеноменальным проявлением сложной внутренней сущности человека. В настоящее время наиболее влиятельными концепциями, представляющими психодинамическое мировоззрение являются психоанализ З.Фрейда, аналитическая психология К.Юнга, индивидуальная психология А.Адлера.

Основу **психодинамического подхода** составляет психоаналитическая концепция З.Фрейда. Центральное положение его теории состоит в признании того, что движущими силами личностного развития являются механизмы бессознательного; сознание, подобно вершине айсберга, лишь немного выступает над поверхностью бессознательного, основная же «масса» психических содержаний скрыта в его глубинах. «Сознание - лишь небольшая часть психического; оно включает то, что мы сознаем в каждый данный момент».

В область бессознательного входят генотипические элементы (инстинкты, влечения), которые никогда не проявлялись в сознании и недоступны ему; также в этой области присутствует фенотипическое содержание, которое находилось прежде в сознании, но было запрещено моральными установками, подавлено и вытеснено в бессознательное, откуда продолжает воздействовать (зачастую травмирующе) на сознание уже опосредовано.

В теории Фрейда личность состоит из трех подсистем – «Id», «Ego» и «Super Ego» - каждая из которых представляет собой хотя и непосредственно взаимосвязанный с другими, но вполне самостоятельный структурный компонент личности.

«Id» - это основная и самая фундаментальная (глубинная) психическая подструктура личности, содержание которой полностью бессознательно. Происхождение «Id» генотипично, это атавистическое наследие, полученное человеком от эволюции; оно представляет собой совокупность биологических инстинктов и влечений. Инстинктивная часть «Id» (в основном сексуальная и агрессивная) постоянно требует от индивидуума немедленной и абсолютной реализации своих потребностей, не соотнося их ни с реальной внешней ситуацией, ни со временем. «Id» полностью асоциально, «... в Id нет ничего соответствующего идее времени, нет признания протекания времени. Естественно, что Id не знает ценностей, добра и зла, не знает морали».

«Ego» - это психическая подструктура, которая в отличие от «Id» находится в контакте с внешним миром. По словам Фрейда, если «Id» руководствуется «принципом удовольствия», то «Ego» - «принципом реальности». «Id» - реагирует на потребности, «Ego» - на возможности.

Основной задачей «Ego» является самосохранение личности. В соответствие с этой задачей «Ego» выполняет (или, по крайней мере, пытается выполнить) функции управляющего центра по отношению к событиям внешнего и внутреннего мира, контролируя при этом «высшей инстанцией» – «Super Ego».

«Super Ego» - верхняя и последняя часть личностной структуры, выполняющая роль внутреннего цензора. Super Ego - это комплекс моральных установлений, этических принципов, нравственных и культурных норм, а также норм поведения. В целом, «Super Ego» - это уровень психики, где создаются запрещения и транслируются на уровень «Ego».

«Super Ego», выступая в трех ипостасях - совесть, самонаблюдение и идеалы, - «предупреждает» «Ego» о невозможности или, напротив, о необходимости совершения тех или иных поступков, разрешает или запрещает не только какие-либо формы поведения человека, но даже его мысли. В отличие от «Id», «Super Ego» не врожденная, а приобретенная психическая подструктура; она складывается под влиянием социальной среды и воспитания в процессе социализации личности ребенка. В нем зафиксированы все сознательно и бессознательно усвоенные личностью запреты, предписания и наставления, первоначально исходившие от родителей, позже от учителей и воспитателей, от различных религиозных, этнических и прочих социокультурных императивов.

Названные психические подструктуры находятся в перманентном конфликте, который пытается разрешить инстанция «Ego» посредством выработки механизмов защиты, позволяющих человеку достичь реализации (часто мнимой) фрустрированных напрямую инстинктивных стремлений, а психоаналитически-ориентированному психологу или педагогу - объяснить личностные и поведенческие особенности конкретной личности.

Единственной эффективной защитой, которая снижает или полностью элиминирует психическое напряжение, по мнению З.Фрейда, является сублимация. Это механизм психологической защиты, заключающийся в трансформации энергии сексуального или агрессивного начала, идущей из «Id» в приемлемые для «Super Ego» (и, соответственно, для сформировавшего его социума) формы поведения. Деструктивная энергия может сублимироваться в продуктивную деятельность, в творческую, интеллектуальную, культурную активности. В конечном итоге сублимированная психическая энергия является главным источником развития личности, источником цивилизованной деятельности человека. Все ценности науки, культуры, искусства созданы бессознательно сублимированной энергией их творцов.

Таким образом, с точки зрения психоаналитического мировоззрения, человек лишен свободы в сознательном избрании пути своего личностного развития. Его поступки и жизненные выборы предрешены конфликтом между биологическим и социальным и взаимосвязаны с опытом, который человеком, как правило, не осознается.

Социодинамическое мировоззрение также отрицает (хотя и по абсолютно иным основаниям) какую-либо свободу в процессе личностного развития; но, в отличие от бихевиоризма, в психоанализе уделяется большое внимание такому феномену как внутренний мир человека.

В то же время, психоаналитический взгляд на природу человеческой сущности крайне пессимистичен; изначальная природа человека представляется исключительно негативной. В человеческом исходном потенциале нет ничего, кроме асоциального и агрессивного. Сам человек с собственной деструктивной и аморальной сущностью справиться не способен. Социально значимым (или, по меньшей мере, социально безопасным) человека могут сделать только внешние структуры, в том числе воспитательные, за счет формирования контролирующей психической надстройки «Super Ego». «Плохое мы приносим с собой в мир в виде инстинктивного приданого. Добро же в нас возникает в лучшем случае под гнетом социального давления. При этом никогда нельзя знать заранее, что именно будет посеяно нашими воспитателями».

Отметим, что психодинамический подход неоднороден по составляющим его теориям. Кроме классического психоанализа в него входят концепции К. Юнга и А. Адлера, которые по своей сущности ближе к гуманистическому мировоззрению, чем к психоаналитическому.

В теории К. Юнга личности оказывается большее доверие, чем в теории З.Фрейда. По мнению К.Юнга, каждый человек целостен в своей амбивалентности. Добро и зло - это единый психоэнергетический потенциал, обеспечивающий становление личности; это единственный источник человеческого творчества. Человек способен быть субъектом собственного саморазвития за счет интеллектуальных и волевых начал, находящихся в распоряжении «Ego». Воля, неспособная напрямую контролировать и управлять инстинктивными и бессознательными процессами, может, тем не менее, оказывать на них значительное опосредованное воздействие.

Процесс саморазвития личности, обеспечивающий ее духовный и психический рост, был назван Юнгом «индивидуацией». «Индивидуация означает становление единым, однородным существом и поскольку

индивидуальность - это наша наиболее внутренняя, постоянная и ни с чем несопоставимая уникальность, то индивидуация также подразумевает становление собой. Мы, следовательно, можем перевести индивидуацию как «становление собой» или самореализацию» - отмечает К.Юнг.

А.Адлер исходил из введенного им же в теорию личности принципа холизма (от гр. holos - целое) - идеи целостности. Его холистическая концепция отрицала постулат Фрейда о противостоянии бессознательных побуждений личности и внешней, социальной сферы. По Адлеру, внутриличностные интенции и социально-детерминированные цели взаимосвязаны и в единстве обуславливают целостный процесс развития личности. Таким образом, он считал, что индивид в равной степени мотивирован как на реализацию внутренних потребностей, так и на овладение средой.

По мнению А.Адлера, человек не детерминирован фатально своим бессознательным, он свободен в выборе «стиля жизни», жизненной цели и несет ответственность за свой выбор. Человек способен управлять собственной судьбой, и именно он является ее творцом. «Каждый индивидуум представляет собой единство личности и индивидуального формирования этой личности. Индивидуум - и картина, и художник. Он - художник своей собственной личности».

Таким образом, К.Юнг и А.Адлер, находясь в пространстве психодинамического подхода, вплотную приблизились к позиции гуманистического мировоззрения. Их концепции оказали значительное влияние на развитие экзистенциальных и гуманистических идей в гуманитарных науках. Признание К.Юнгом и А.Адлером человека главным творцом собственной судьбы послужило началом становления «третьей силы» в психолого-педагогической науке - гуманистического подхода.

Концепции, в основе которых лежит **гуманистическое мировоззрение**, рассматривают человека как автора собственной жизни, несущего ответственность как за взаимоотношения с внешним миром, так и с миром внутренним. Эти концепции отрицают социодинамическую идею о доминирующем влиянии среды (в том числе обучения и воспитания) на развитие человека: «...воспитание и обучение - только бледные мазки на ярком полотне человеческого характера».

Те психодинамические положения, которые провозглашают фатальную зависимость человеческой судьбы от бессознательных и деструктивных мотивов и потребностей, от вытесненных эпизодов раннего детства и наследственности, в пространстве гуманистического мировоззрения также не принимаются. «Наследственность - это не более чем материал, из которого человек строит себя сам. Это не более чем камни, которые могут быть использованы, а могут быть отвергнуты строителем. Но сам строитель - не из камней». В то же время, гуманистическим мировоззрением не отрицается роль и значение социальных и генетически заданных факторов личностного развития. Созидая себя, являясь главным творцом своей личности, человек использует и окружающую среду, и «сырой материал наследственности» как неперенные условия своего становления.

Гуманистическое мировоззрение основано на вере в возможность самоактуализации личности каждого человека, если предоставить ему право самому выбрать свой индивидуальный путь саморазвития и условия, оказывающие этому содействие. По мнению представителей данного мировоззрения, в человеке изначально нет ничего негативного, разрушительного, асоциального. Его исходный личностный потенциал направлен исключительно на здоровое, полноценное и конструктивное развитие. Все деструктивные, ненормальные проявления вторичны и привнесены извне; они появляются в структуре и поведении личности как следствие конфликтов и противоречий между тем, чем была сущность индивидуума потенциально и тем, что «сформировали» из нее внешние социальные структуры, в том числе педагогические.

Однозначного подхода к определению исторического периода возникновения гуманистической проблематики на сегодняшний день не существует. Так, к примеру, А.Х.Горфункель полагает, что эти идеи появились только в эпоху Возрождения; М.И.Петросян относит появление этого мировоззрения к античному периоду. В то же время, основополагающие идеи гуманистического мировоззрения можно встретить еще в философии и культуре Древнего Востока, в частности, в работах древнекитайских мыслителей Лао - Цзы и Конфуция.

Педагогически акцентированную интерпретацию идеи гуманизма получили в трудах Ж.-Ж.Руссо и др., который развил теорию о конструктивности человеческой сущности и необходимости предоставления возможности для ее саморазвития. Руссо, заявлявший, что первое из естественных прав человека - это свобода, наиболее последовательно выступил против схоластической школы, подавлявшей свободу и достоинство личности.

Д.Дидро, расширивший педагогический аспект гуманистических идей, утверждал, что «воспитание и обучение должны быть прежде всего направлены на развитие индивидуальности детей и на освобождение их талантов».

Сильнейшее влияние на становление гуманистического мировоззрения оказали русские педагоги XIX века К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, Н.И.Новиков, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и другие.

Как самостоятельное направление в психолого-педагогической науке гуманистический подход появился в 50 - 60-х годах XX столетия и связан, прежде всего, с именами таких ученых, как Ш.Бюлер, С.Джурард, С.Коэн, А.Маслоу, Р.Мэй, Г.Олпорт, К.Роджерс и др.

В 1961 году в США появляется «Журнал гуманистической психологии» (Journal of Humanistic Psychology) и в этом же году - Ассоциация Гуманистической психологии, которая в 1970 году приобретает статус Международной. На сегодняшний день гуманистическое мировоззрение в психолого-педагогической науке представляет серьезную альтернативу социодинамическому и психодинамическому воззрению на природу человека и процесс его становления.

Поскольку гуманистический подход является методологической основой нашего исследования, мы считаем целесообразным рассмотреть более подробно его главные концептуальные составляющие: «Личностно-центрированный подход» К.Роджерса и «Теорию самоактуализации» А.Маслоу.

Истоки саморазвития человека, с точки зрения личностно-центрированного подхода К.Роджерса, обусловлены его личностной структурой, условно состоящей из трех психических компонентов: организм, феноменальное поле, самость.

Организм - это индивидуум как живое существо в целом: физическое бытие, чувства, эмоции, потребности и т.д. Организм изначально направлен на самоусиление и в нем нет ничего негативного, не отвечающего задаче личностного роста. Организму присуще естественное и здоровое стремление к постоянному усилению себя, к непрерывному развитию, идущему через определенные стадии роста. Развитие в сторону усиления - это имманентная личностная тенденция организма, которая не формируется и не задается извне; она является врожденной и ориентирует личность по мере ее взросления на индивидуальное становление, личностную автономию и самоактуализацию. Базальной характеристикой такой тенденции организма (особенно в детском возрасте) является поведенческая активность.

Данная активность не обуславливается внешней средой и находящейся в ней системой подкреплений. Последствия активности ребенка могут быть для него в какой-то момент и негативными (по Скиннеру – «отвращающими»), но они не способны фрустрировать генетическое влечение к развитию; ребенок, реализуя тенденцию организма к росту, может овладеть новыми навыками, более эффективными. Таким образом, в отличие от скиннеровского утверждения, что «Поведение - это то, что делает организм», личностно-центрированный подход предполагает обратное: активность, поведение являются естественными проявлениями тенденций здорового организма к саморазвитию. «В каждом ребенке существуют мощные силы, которые непрерывно стремятся к самоактуализации».

Феноменальное поле (поле опыта) - это весь опыт индивидуума, который им осознается, независимо от того, существовал ли этот опыт изначально на сознательном или бессознательном уровне; иными словами - это внутренний мир человека, в котором отражается все, что происходит в организме и во внешней среде. «Поле опыта уникально для каждого индивидуума; «феноменальное поле» содержит все, что происходит внутри оболочки организма в любой данный момент, что потенциально доступно сознанию». Заметим, что опыт (experience) - одно из центральных понятий в теории К.Роджерса, используемое для обозначения сложного и непрерывного процесса субъективного переживания индивидом событий внутреннего и внешнего мира. Опыт, переживаемый в пространстве феноменального поля, рассматривается как субъективная, но в то же время, наиболее аутентичная реальность.

Пространство феноменального поля охватывает рефлексивную способность, волю, управление психическими процессами, поведением и т.д. В контексте Роджерсианского подхода, поле опыта эпифеноменально по отношению к организму и развивается из него, в то время как структуры социальной системы, в которой существует индивид, рассматриваются как условия становления данного поля.

Внутренний мир феноменального поля каждого человека уникален и неповторим, он не всегда может совпадать с существующей реальностью. Степень соответствия переживаемого и рефлексивируемого индивидуумом в своем феноменальном поле реальной действительности Роджерс называл конгруэнтностью. Высокая степень конгруэнтности означает, что нечто сообщаемое или как-либо выражаемое индивидуумом другим участникам общения и нечто внутренне им переживаемое, в том числе и рефлексия собственных сообщений и переживаний, более или менее тождественны.

По мнению К.Роджерса, наиболее высокую конгруэнтность демонстрируют дети; они непосредственно и искренне выражают свои чувства и эмоции и, как правило, не переносят свой нереализованный потенциал в новые ситуации. Для демонстрации инконгруэнтности нужно обращаться к людям, миновавшим стадию детства; отсюда вытекает один из известных тезисов личностно-центрированного подхода: «... в ряде ситуаций живого опыта ребенок более мудр, чем взрослый». Большинство конфликтов, коммуникативных проблем, в том числе связанных с воспитанием и обучением, К.Роджерс рассматривает как проявление инконгруэнтности. В то же время, для обеспечения конструктивного личностного роста человеку необходимо быть как можно более конгруэнтным, то есть тем, кто он есть на самом деле.

Самость (последний компонент личностной структуры) - это совокупность восприятий индивидуумом самого себя. Самость по Роджерсу выражается, прежде всего, в способности индивидуума к самооценке и определению своего места и своей роли во внешнем мире. Самость не является врожденным компонентом в структуре личности, она приобретает ребенком в процессе взаимодействия с социумом. Общение ребенка с внешним миром и с другими людьми является непременным условием развития самости и личностного роста в целом.

Таким образом, К.Роджерс не отвергает важнейшей роли и значения социума, но и не относит его к главному фактору становления личности. Социум представляется как некая «почва» или «активная образовательная среда», в которой протекает процесс индивидуального саморазвития.

Уже в раннем возрасте ребенок постепенно начинает воспринимать как собственное «Я», так и свои стремления и потребности (идущие из организма) на основе своего собственного поля опыта. «Собственное Я ребенка растет и изменяется в результате непрерывного взаимодействия в феноменальном поле».

Самость включает в свою структуру такие компоненты, как восприятие своей сущности, индивидуальности, своих особенностей и способностей; восприятие и самооценивание себя в отношениях с внешним миром и другими людьми. В целом, самость или представление личности о самом себе «... есть взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего».

С момента, когда у индивидуума развиваются способность к самооценке, потребность в самоуважении и, соответственно, стремление завоевать уважение со стороны других людей, самость приобретает бинарную структуру и разводится на самость реальную («Я – реальное») и самость идеальную («Я – идеальное»).

«Я – реальное» - это совокупность представлений индивидуума о самом себе в настоящем времени, которая складывается на основании более или менее адекватной самооценки собственных качеств, способностей, личностных особенностей и т.п.

«Я – идеальное» - это совокупность представлений, отражающих то, каким человек хотел бы быть.

Представления индивидуума о своем реальном и идеальном личностном образе создают уникальную внутреннюю систему, получившую название «Я – концепция», на основании которой развиваются как взаимоотношения с внешним миром, так и отношение к самому себе. Степень соответствия «Я – реального» «Я – идеальному» также характеризуется конгруэнтностью.

Несоответствие между актуальным состоянием индивида и его идеальными представлениями о себе, по мнению К.Роджерса, может стать причиной психического дискомфорта, невротизации и затруднить процесс здорового личностного роста. В то время как принятие самого себя таким, каким реально человек является, ведет к полной конгруэнтности и, как следствие, к психическому здоровью и равновесию. Здесь идеи К.Роджерса полностью совпадают с представлениями одного из основателей экзистенциализма С.Кьеркегора о цели жизни, которая заключается в том, чтобы «... быть тем «Я», которым ты действительно являешься».

Понятие «конгруэнтность» в понимании К. Роджерса является антонимом фрейдовскому понятию «защита», поскольку защита, являясь поведенческой реакцией организма на угрозу или какую-либо иную негативную информацию, ведет к перцептивному искажению опыта в сознании, или же к вытеснению этой информации из пространства сознания; в то время как состояние конгруэнтности обеспечивает адекватное восприятие индивидуумом его актуального опыта.

Анализируя природу личностного саморазвития с позиции личностно-центрированного подхода, необходимо охарактеризовать такое свойство личности, как ориентация на ценности. К.Роджерс, используя данные исследований философа Ч.Морриса, изучавшего различия в ценностных ориентациях у людей разных национальностей, разделяет существующие ценности на два вида: ценности «действенные», проявляющиеся в выборе индивидуумом реальных объектов, и ценности «знаемые» - проявляющиеся в выборе объектов символических.

Ценности «действенные» - это то, что ценно и важно для конкретного индивидуума как для живого существа в данный момент времени; то, что необходимо «здесь и теперь» организму для реализации его тенденций к саморазвитию и самоусилению. Эти ценности синхронические, обладающие высокой динамикой и гибкостью; они не фиксированные и не абсолютные. То, что сейчас ценно человеку для здорового функционирования или для обеспечения жизнедеятельности, через некоторое время (как правило, после получения и реализации ценности) может стать абсолютно неважным и безразличным. «Действенные» ценности обуславливаются текущими и конкретными потребностями такой психической подструктуры, как организм, транслирующий в пространство феноменального поля свои потребности.

Иными словами, феноменальное поле выполняет роль внутреннего экрана, на котором проецируется то, что происходит в организме. Поскольку, с точки зрения К.Роджерса, в здоровом организме изначально нет негативного потенциала, все потребности, идущие из него в феноменальное поле, трансформируются там в «действенные» ценности, ориентирующие индивидуума исключительно на самоусиление. Именно поэтому К.Роджерс подчеркивал необходимость доверять опыту собственного организма и обращаться к своему внутреннему миру как к главному консультанту в вопросах личностного роста. «Собственному организму можно доверять; организм является подходящим инструментом для выбора поведения, наиболее соответствующего данной ситуации».

В потенциале организма находятся не только потребности, имеющие биологический характер, в нем генетически заложена потребность к освоению информации, к получению знаний, к осознанию внешнего мира и самого себя. Иными словами, в организме находит свое выражение вся целостность человека.

Заметим, что многие ученые признавали познавательную потребность имманентным свойством человека, которую невозможно формировать извне. В частности, И.П.Павлов утверждал, что основой познавательной потребности является врожденный ориентировочный рефлекс «Что такое?», являющийся источником «неистребимой тяги к познанию»: «Едва ли достаточно оценивается рефлекс, который можно было бы назвать исследовательским рефлексом или как я его называю, рефлекс «Что такое?», один из фундаментальных рефлексов. У человека этот рефлекс идет чрезвычайно далеко, проявляясь, наконец, в виде той любознательности, которая создает науку, дающую нам ориентировку в окружающем мире».

В конечном итоге, принятие человеком «действенных» ценностей (как результат безусловного доверия собственному организму) является основным условием эффективного личностного роста.

Ценности «знаемые» (абсолютные) - это ценности, приходящие из социальной среды; они внешние по отношению к индивидууму и не связаны с тем, что происходит в его организме. Ценности «знаемые» достаточно абстрактные, негибкие, диахронические и, как правило, неизменчивые. К «знаемым» можно отнести и такие ценности, как признание и уважение со стороны других людей и, прежде всего, родителей. «Как только ребенок начинает сознавать себя, в нем развивается потребность в позитивном внимании. Эта потребность универсальна для людей, она всепроникающа и постоянна. Является ли она врожденной или приобретаемой - несущественно для теории».

Ценности «знаемые» - это также результат проекции на «экран» феноменального поля потребностей, но уже не со стороны организма, а со стороны самости. Самость как самостоятельная психическая подструктура

обладает собственными потребностями (часто несовпадающими с потребностями организма), среди которых доминирующей, особенно у ребенка, и является потребность в признании и принятии.

Вышеприведенные положения личностно-центрированного подхода, касающиеся воззрений на личностную структуру, позволяют рассмотреть внутренние механизмы саморазвития человека. Изначально (в младенчестве) ребенок ориентирован исключительно на «действенные» ценности; в то же время, он закрыт для принятия ценностей внешних, «знаемых». В феноменальном поле младенца (которое еще полностью бессознательно) отражаются только действенные потребности его организма, и они направлены исключительно на усиление и здоровый рост. По мнению К.Роджерса, младенец развивается физически и психически так быстро и эффективно, потому что безусловно следует имманентным организмическим тенденциям.

Такое развитие продолжается до тех пор, пока в структуре личности не появляется новый психический компонент - самость, которая является достаточно самостоятельной подструктурой, но эпифеноменальна по отношению к полю опыта являясь, в определенной степени, его продолжением. С момента появления в структуре личности самости, на ребенка начинают воздействовать две мощные силы: одна, идущая из организма и опирающаяся на тенденцию к самоактуализации; вторая, идущая от самости и ориентированная на получение любви и признания.

Если обе силы совпадают по направлению, то есть взрослые (психологи, педагоги, родители) поддерживают тенденции ребенка к индивидуальному саморазвитию, безусловно удовлетворяя при этом его потребность в любви, признании и уважении, то идет процесс эффективной личностной самореализации.

Если обе силы противостоят друг другу, то есть взрослые принуждают ребенка отказаться от собственного уникального пути развития своих возможностей и настаивают (как правило, из лучших побуждений) на своих нормах и ценностях, определяя их принятие как условие получения любви и уважения, то идет процесс «расщепления личности». Такое противостояние приводит к необходимости выбора (часто на бессознательном уровне): отказаться от своего пути личностного роста и принять навязанные извне стандарты, получив при этом любовь и уважение со стороны взрослых, или же продолжать развиваться, ориентируясь на внутренние тенденции собственного организма, но рискуя не получить любви и признания.

Первый путь ведет к «фундаментальному отчуждению» (отчуждению от собственного внутреннего мира) и потере индивидуальности. У ребенка формируется недоверие и даже опасение по отношению к собственным чувствам, переживаниям, оценкам, к своему опыту в целом; локус оценки все более становится экстернальным, что делает ребенка конформным и ориентированным исключительно на внешние оценочные суждения. В результате, он превращается в объект манипулирования, лишенный свободы внутреннего выбора, без которого возможность здорового личностного роста исключается. «Ребенок начинает действовать так, чтобы получить любовь или одобрение, независимо от того, является ли это для него здоровым. Дети могут действовать против собственных интересов, приходят к представлению о себе как созданных для того, чтобы удовлетворять или умиротворять других».

Второй путь (избираемый ребенком реже) ведет к неудовлетворенности общением, конфликтам, агрессии, аномалиям в поведении; второй путь (равно как и первый) является источником не только социально-педагогических, но и психотерапевтических проблем.

Таким образом, оба пути являясь патогенными, препятствуют личностному росту, и задача педагогов (родителей) заключается в объединении сил, действующих как со стороны организма, так и со стороны самости, с тем, чтобы обеспечить наиболее здоровый, полноценный процесс самоактуализации личности ребенка. Такая задача решается, если взрослый безусловно принимает ребенка, что определяется позицией «я принимаю (люблю, признаю) тебя таким, какой ты есть», а не позицией – «я приму тебя, если...».

В то же время, безусловное принятие ребенка не означает безусловного принятия всех его поступков; К.Роджерс полагает, что со стороны взрослого вполне допустимы высказывания негативного содержания, но они не должны отрицательно оценивать саму личность ребенка. Принятие ребенка, уважение его индивидуальности не должно зависеть от поведения. Безоценочное принятие ребенка является основным условием конструктивного саморазвития его уникального личностного потенциала.

Конструктивный вариант личностного саморазвития определяется термином «самоактуализация» (self-actualization). Самоактуализация - это естественный процесс, обусловленный стремлением индивидуума к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей; она проявляется как унаследованная тенденция двигаться в сторону усиления себя, к психическому и физическому здоровью, к личностной автономии. Одновременно тенденция к самоактуализации способна приблизить человека к состоянию конгруэнтности.

В целом, самоактуализация ведет к становлению «полноценно функционирующей личности», то есть личности неконформной, свободной, успешно ориентирующейся как на неискаженные потребности своего целостного организма, так и на ценности внешнего мира. Полноценно функционирующий человек свободен от защит, открыт опыту, он способен жить «здесь и теперь», способен к рефлексии и интеллеktуален, но при этом интеллект не подавляет эмоциональных и интуитивных аспектов его личности. «Полноценно функционирующая личность - синоним оптимальной психологической зрелости, полной конгруэнтности, полной открытости опыту... Полноценно функционирующая личность - это человек в процессе, конструктивно изменяющийся человек».

Полноценно функционирующая личность характеризуется интернальным локусом оценки. Человек исходит из того, что он является главным творцом и экспертом собственной жизни, и принимает на себя полную ответственность за процесс своего роста. Выборы решений, оценочные суждения человек ищет скорее во внутреннем, чем во внешнем мире; он уверен в себе, неконформен, настойчив в достижении цели, свободен и независим: «Все меньше и меньше он ищет у других одобрения или неодобрения решений, выборов и стандартов,



по которым надо жить. Он осознает, что выбор - это его личное дело; что единственный вопрос, который имеет смысл - полностью ли удовлетворяет и верно ли выражает меня мой образ жизни?».

Таким образом, с позиции личностно-центрированного подхода, личность представляется центром собственного развития, включающим источники и движущие силы роста; ресурсы, необходимые для изменений в сторону усиления себя; способность избирать индивидуальный путь самоактуализации и управлять своим становлением в целом.

В то же время, стремление к самоактуализации далеко не всегда и не у каждого человека является настолько мощной интенциональной силой, чтобы справиться со всеми препятствиями личностному росту. Нормы, требования, стандарты, установленные обществом, различными социальными структурами, и в первую очередь, педагогическими, могут блокировать индивидуальные потребности и тенденции человека и навязать ему свой «набор» ценностей. В таких случаях личность идет в своем развитии неестественным, отклоняющимся от здорового роста путем. «В этом отклонении и кроется источник неудовлетворенности и аномалий поведения, которым страдают многие люди».

Таким образом, целью работы педагога, профессиональное мировоззрение которого основано на личностно-центрированном подходе, является оказание помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития. Психолог, учитель, родитель, все кто профессионально или личностно связан с проблемами психологического консультирования, воспитания, обучения в контексте личностно-центрированного подхода обозначаются одним определением – «фасилитатор».

Фасилитатор - (от англ. to facilitate - помогать, способствовать) - это, в теории К.Роджерса, тот, кто оказывает содействие личностному становлению индивидуума, помогает ему в поиске и создании благоприятных условий для самоактуализации.

Фасилитатор не формирует и не переделывает ребенка под изначально заданный образец, не вкладывает в него извне какое-либо (с его точки зрения нужное) содержание, он только помогает субъекту саморазвития стать самим собой. При этом «... ребенок отвечает за себя и вполне способен продемонстрировать ответственность, управляя собственной деятельностью, что приводит к более позитивному поведению».

Таким образом, смысл фасилитации заключается в том, чтобы помочь индивидууму освободить собственные личностные резервы роста. Эффективная фасилитация позволяет человеку уменьшить потребность в сторонней помощи или же вовсе отказаться от нее.

Процесс фасилитации может быть организован как в режиме диалогического взаимодействия «фасилитатор - субъект саморазвития», так и на основе групповой работы. В последнем случае среду фасилитации может создавать вся группа, которая в концепции Роджерса получила название «энкаунтер – группа» (от англ. encounter-group - группа встречи).

В целом, гуманистическая концепция К. Роджерса, рассматривающая человека как субъекта, иницирующего и организующего процесс собственного саморазвития, оказала значительное влияние на современную педагогическую науку, в частности, явилась основой для возникновения в педагогике такого подхода, как личностно-центрированное образование. Также в число наиболее последовательных гуманистических концепций личностного становления входит теория самоактуализации А.Маслоу.

В отличие от З.Фрейда, который построил свою теорию на основе исследований людей, имеющих различные формы психических нарушений, А.Маслоу стал изучать психические особенности и в целом жизнь людей, которые казались ему наиболее здоровыми, совершенными, творческими и достигшими в жизни гораздо больших успехов, чем обычные, «средние» люди: «Фрейд представил нам большую часть психологии, и мы должны дополнить ее здоровой частью».

Таким образом, если Фрейд стоял у истоков «глубинной психологии», изучая невротизированных индивидуумов, вникая в причины человеческих пороков и слабостей, недостатков и патологий, то А.Маслоу явился одним из патриархов «вершинной психологии», избрав в качестве объектов исследования лучших представителей человечества, исследуя высшие проявления человеческих возможностей, пытаясь постичь природу творчества, таланта, духовности.

Проведенные исследования позволили А.Маслоу дать анализ самоактуализации как ключевой категории в своей концепции. На основании изучения ряда его работ мы выделили специфические особенности данного феномена:

- самоактуализация означает полное и адекватное переживание своего опыта. Самоактуализирующийся человек отличается высоким уровнем аутоэмпатии. «Когда Я реализует самое себя, это характеризуется повышенным уровнем рефлексии»;

- самоактуализация - это процесс постоянного выбора. Практически в каждом жизненном фрагменте приходится делать выбор - продвижение или отступление. Или выбор в пользу психологических защит, безопасности, гомеостаза, или выбор в сторону личностного роста. «Если мыслить жизнь как процесс выборов, то самоактуализация означает: в каждом выборе решать в пользу роста»;

- самоактуализация - это умение нести ответственность за свой выбор и свои действия, и прежде всего нести ответственность перед самим собой. А.Маслоу считал основным критерием самоактуализирующейся личности (как и К.Роджерс - основным критерием личности полноценно-функционирующей) интернальный локус контроля. «Нельзя мудро выбирать жизнь, если ты не смеешь прислушиваться к собственной самости, в каждый момент жизни»;

- самоактуализация - это неконформизм и подчинение «... прежде всего внутренним, а не общественным детерминантам». Неконформный человек, живущий в большей степени по законам собственного внутреннего мира, в меньшей степени зависит от мира внешнего, следовательно, он в меньшей степени враждебен и деструктивен по отношению к нему, и более устойчив перед неблагоприятными внешними обстоятельствами;

- самоактуализация - это не только и не столько конечное состояние, сколько перманентный процесс реализации своего потенциала. «Самоактуализация - это не «вещь», которую можно иметь или не иметь. Это процесс, не имеющий конца ... это способ проживания, работы и отношения с миром, а не единичное достижение». Процесс самоактуализации - полное развитие и использование собственных талантов, способностей, возможностей - должен осуществляться на протяжении всей жизни человека. В тот момент, когда индивид посчитает себя полностью самореализованным, его личностное развитие можно считать прекращенным;

- самоактуализации - это разоблачение собственной психопатологии, то есть обнаружение собственных психологических защит и отказ от них. «Психологические защиты, хотя и выполняют функцию порогов по отношению к психотравмирующим содержаниям, тем не менее искажают как картину внешнего мира, так и образы мира внутреннего».

Таким образом, стремление к самоактуализации - это стремление человека к психическому здоровью, к реализации своих возможностей и талантов, к обретению способности уверенно жить в реальной действительности, а не в искусственно созданном мире надуманных экспектаций, искаженных стереотипов и убеждений, который и принимается большинством людей за реальность.

Стремление к самоактуализации не является исключительно редким проявлением, присущим единицам индивидуумов. Изначально это стремление свойственно каждому, как фундаментальная характеристика человеческой природы. Это стремление не формируется какими-либо внешними структурами, в том числе педагогическими: «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничего не отнято. Средний человек - это человеческое существо с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями».

В то же время, подавляющее большинство людей утрачивает, подавляет или деформирует свою изначальную личностную сущность, теряя, таким образом, способность к самоактуализации. Происходит это вследствие того, что в основном люди идут по пути наименьших трудностей и стремятся не столько развить свой уникальный потенциал, сколько успешно приспособиться к внешнему миру, адаптироваться к какой-то определенной культуре, подавляющей индивидуальность и строго требующей от человека соблюдения равенства и «одинаковости». Такая адаптация осуществляется в ущерб самоактуализации. В ряде работ А. Маслоу подчеркивал, что нельзя считать нормальным человека, который смог успешно адаптироваться к ненормальным условиям социума.

В конечном итоге, большинство представителей человеческого общества отказывается от попытки самоактуализироваться, и не справившись с внешними обстоятельствами, пытаются адаптироваться к ним. Здесь следует искать истоки человеческой агрессивности, деструктивных проявлений и различных фрустраций: «Жажда разрушения, жестокость, злоба - все это представляется не врожденными качествами, а скорее, жестокой реакцией на неудовлетворенность наших врожденных потребностей, эмоций и качеств».

Представители человеческого большинства, оставшиеся «по ту сторону самоактуализации», это не обделенные природой бездарности, изначально не имевшие способностей и склонностей к самовыражению, а те, кто не смог противостоять деформирующим индивидуальность воздействиям со стороны внешнего мира. По сравнению с большинством, самоактуализирующиеся люди составляют крайне незначительное меньшинство. «Хотя самоактуализация, в принципе, не представляет собой ничего сложного, на практике она встречается очень редко (по моим оценкам, достигшим самоактуализации можно считать менее одного процента взрослого населения)».

Исследуя причины того, что большинство людей мотивировано в своей жизни не интенцией к самоактуализации, а менее высокими мотивами, А. Маслоу разрабатывает теорию иерархии фундаментальных потребностей, в которой вышестоящий уровень потребности может возникнуть исключительно после реализации нижестоящего.

Первый уровень - это первичные фундаментальные потребности физиологического характера, без удовлетворения которых невозможна жизнедеятельность человека. Он не способен выйти на новый уровень потребности до тех пор, пока не реализует первый.

Второй уровень - потребность в безопасности (как физической так и психологической); он также связан напрямую с сохранением жизни, и блокирование потребностей на этом уровне приводит к тому, что человек занят только проблемой собственной безопасности или безопасности своей семьи, что также не позволяет ему самоактуализироваться на более высоких уровнях. Именно поэтому любое тоталитарное государство, незаинтересованное в существовании самоактуализировавшихся и свободных людей, стремится не выпускать своих граждан за пределы реализации примитивных потребностей.

Потребность в общении, любви, уважении, социальном признании, утверждении в обществе относятся к очередным уровням иерархии; таким образом, по мере удовлетворения нижестоящих уровней потребностей человек переходит на вышестоящие и, в конечном итоге, выходит на этап самоактуализации, потребность в которой становится доминирующей. Незначительный процент людей - самоактуализаторов, по мнению А. Маслоу, объясняется тем, что у подавляющего большинства потребности более низших, но в то же время жизненно важных уровней, оказываются депривированными, вследствие этого вся жизненная энергия и активность человека направлена не столько на осуществление собственного личностного роста, сколько на преодоление фрустрирующего дефицита на том или ином «этаже» иерархической пирамиды. Факт нахождения людей на различных уровнях реализации потребностей детерминирует различные виды мотивации, познания, ценностей и любви.

Если удовлетворение потребностей индивида блокировано на каком-либо уровне, то его мотивация ориентирована на преодоление специфического для данного уровня дефицита; такую мотивацию А. Маслоу

называл дефицитной мотивацией, или Д-мотивацией. Понятно, что в сфере Д-мотивов не содержится тех, которые побуждают к самоактуализации.

В случае реализации индивидуумом фундаментальных потребностей, его мотивация не ослабевает, более того, она усиливается и переходит на новый качественный уровень; такую мотивацию А.Маслоу обозначал как мета-мотивация или бытийная мотивация (Б-мотивация).

Б-мотивация - это мотивация к насыщенной жизни, к полноценному бытию, а не просто к выживанию. В то же время, именно Б-мотивация является побудительным механизмом самоактуализации человека. «Бытие и Становление не противоречат друг другу и не исключают друг друга. Как результат, так и процесс приносят удовлетворение сами по себе». По мнению Маслоу, основным недостатком бихевиоризма и психоанализа является ориентация исключительно на Д-мотивацию человека и игнорирование или отрицание Б-мотивации.

По такому же принципу разделяются познавательная деятельность человека и значимые для него ценности.

Дефицитное познание (Д-познание) направлено исключительно на поиск знаний и средств, необходимых для удовлетворения потребностей низших уровней пирамиды. Каждому уровню соответствует свой спектр дефицитных ценностей (Д-ценностей), которые человек стремится достичь - пища, сон; безопасность, стабильность; семья, любовь, принадлежность к социогруппе; уважение, признание, собственная значимость и так далее. Как правило, «...голодный человек замечает только пищу, нищий - только деньги».

Для верхнего «этажа» пирамиды специфично мета-познание или бытийное познание (Б-познание), направленное на осознание и освоение бытийных ценностей (Б-ценностей) - истина, добро, целостность, единство противоположностей (отказ от дихотомических жизненных выборов), жизненность (ценность самого процесса бытия, а не только его цели и смысла), уникальность, аутентичность и т.д.

Дефицитная любовь, или Д-любовь присуща людям, находящимся ниже уровня самоактуализации. Это эгоистичная любовь, она проявляется к тем людям, благодаря которым можно удовлетворить какую-либо потребность, преодолеть тот или иной фундаментальный дефицит. В Д-любви всегда присутствует тревога, враждебность и боязнь потерять свое влияние над ее объектом.

Бытийная любовь, или Б-любовь свойственна людям самоактуализирующимся; это бескорыстная любовь к бытию другого человека. Б-любовь свободна от собственнических и эгоцентрических чувств, она «... несет в себе, скорее, уважение, чем претензии, поскольку она не может причинить какие бы то ни было огорчения и практически всегда доставляет радость». Бытийная любовь создает условия для наиболее аутентичного восприятия другого человека и помощи ему в самоактуализации. «Б-любовь неявным, но вполне верифицируемым образом, творит партнера. Она дает ему представление о самом себе, позволяет ему примириться с самим собой, почувствовать, что он достоин любви. Все это создает предпосылки для его дальнейшего развития. И вот в чем вопрос: возможно ли без этого полноценное развитие человеческого существа?».

Так же как и тенденция к самоактуализации, бытийные феномены не формируются извне, они являются врожденной частью человеческой сущности, однако у большинства людей на протяжении всей их жизни этот потенциал остается в рудиментарном состоянии и замещается Д-мотивами, Д-ценностями, Д-любовью. Таким образом, смысл профессиональной деятельности психолога и педагога в концепции А.Маслоу заключается в оказании человеку (и прежде всего ребенку) содействия в самоактуализации, в активизации естественного стремления здорового человека к собственному уникальному развитию и в поддержке процесса вытеснения Д-феноменов Б-феноменами. А.Маслоу явился одним из первых ученых, профессионально исследовавших не столько деструктивные инстинкты и негативную часть психики, сколько высшие достижения человеческой сущности. Он открыл и верифицировал пути становления здорового и счастливого человека и доказал очевидность того, что эти пути открыты для каждого.

В целом, анализ существующих в психолого-педагогической науке мировоззренческих позиций позволяет заключить следующее:

- с позиции социодинамического мировоззрения человек представляет собой вполне доступную для изучения и управления биосоциальную систему, которую можно успешно научить функционировать с помощью таких несложных алгоритмов, как стимул - реакция, или же реакция - подкрепление;

- с позиции психодинамического мировоззрения человек является изначально иррациональным и асоциальным существом, поведение которого фатально обусловлено бессознательными влечениями и прошлым опытом;

- с позиции гуманистического мировоззрения человек, прежде всего, рассматривается как свободная, экзистенциально направленная личность, которая создает себя сама, несет полную ответственность за этот процесс, осознает свое назначение в жизни.

Гуманистическая парадигма неоднородна внутри себя; она представляет собой конгломерат достаточно различных течений, однако все они базируются на ряде фундаментальных принципов, которые одновременно могут являться критериями, отличающими истинно-гуманистические концепции от модных сегодня, самопровозглашенных квазигуманистических подходов. Среди наиболее значимых, на наш взгляд, принципов можно назвать следующие:

- принцип холизма - один из ключевых принципов, лежащих в основе любого гуманистически-ориентированного подхода; исходя из него, каждого человека необходимо рассматривать как единый, уникальный, целостно-организованный гештальт;

- принцип эмпирической свободы - его смысл заключается в том, что человек в состоянии делать свободный выбор и руководить собой при любых обстоятельствах. «Единственный, кто отвечает за мои собственные действия и их последствия - это я сам. Основываясь на этом чувстве свободы и силы, полноценно-

функционирующий человек имеет множество возможностей выбора в жизни и ощущает себя способным сделать практически все, что он хочет делать!»;

- принцип креативности - провозглашает творчество имманентным свойством человеческой природы, потенциально присутствующим изначально у всех людей. К сожалению, многие люди не сохраняют и не реализуют свой творческий потенциал;

- принцип рациональности - противостоит психоаналитическому представлению об обусловленности человеческой природы бессознательными, иррациональными силами. Принцип рациональности постулирует утверждение, что изначальная внутренняя человеческая природа рациональна, конструктивна и ориентирована на здоровый личностный рост. Деструктивные, асоциальные проявления у человека являются не врожденным наследием, а следствием фрустрации возможности позитивного роста и самоактуализации. «Когда социальные условия позволяют людям вести себя в соответствии с их истинной природой, рациональность будет руководить их поведением»;

- принцип субъективности - любые гуманистические теории в той или иной степени базируются на феноменологической основе. Исходя из этого принципа, каждый человек воспринимает окружающую реальность субъективно; таким образом, внутренний мир и поведение будут недоступны для понимания без акцента на индивидуальный опыт переживания конкретной личности. Данный принцип отличает гуманистические концепции, прежде всего, от концепций бихевиористских, представители которых, практикуя лабораторные и «естественно-научные» методы объективного исследования (в том числе проводимые над животными), создают разнообразные модели «среднестатистического» человека, «нормального» человека и т. п.;

- принцип проактивности - является ключевым положением гуманистических учений, согласно которому человек устремлен вперед и ориентирован на будущее. «Человек сам выстраивает свое поведение и поэтому он в высшей степени проактивен... Так как мотив достижения совершенства присущ всему живому, человечество всегда движется вперед, растет, словом, «проактивируется»;

- принцип гетеростаза - в основе данного принципа лежит идея о том, что человек не стремится к гомеостазу - статичности и неподвижности в своем психическом существовании; личность (в здоровом варианте развития) всегда находится в процессе становления, идет по пути самоактуализации, несмотря на риск, трудности и препятствия росту;

- принцип ориентации на психическое здоровье - этот принцип отличает гуманистические концепции, в первую очередь, от психоанализа, который был построен на изучении «больной части человечества».

Основоположники гуманистического подхода ориентировались в построении своей теории на полноценно-функционирующего, здорового человека. А. Маслоу, к примеру, полагал, что нельзя понять, что такое психическая патология, пока не определено, что такое психическое здоровье. Названный ряд принципов, представляющий собой наши экспликации из таких работ, как не является полным, но, тем не менее, позволяет достаточно уверенно идентифицировать гуманистические концепции в существующем многообразии психолого-педагогических школ и течений.

#### ЗАМЕТКИ «НА ПОЛЯХ»

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## V. ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКЕ

Психология – наука о душе. Этот термин в XVIII веке ввел Х.Вольф.

Название «Психология» состоит из двух греческих слов: «психи» (душа) и «логос» (слово, учение) – что в переводе означает «учение о душе».

Психология изучает особую область действительности – область психической (или душевной) жизни.

К этой области относятся наши ощущения, восприятия, представления, чувства, стремления, потребности и т.д.

Сюда же относятся такие свойства личности с ее индивидуальными особенностями, как способности, склонности, интересы, мотивы, поступки человека, его деятельность.

Вся совокупность психических явлений обобщенно называется Психикой.

Психика не существует сама по себе: она связана с разными формами органической жизни и свойственна только животным и человеку. При этом психика животных проще, элементарнее, чем у человека. Психика человека качественно отличается от психики животных. Человеку свойственна высшая форма психической жизни – «сознание».

Все явления психической жизни весьма разнообразны, но они очень связаны между собой. Задача психологии – вскрыть закономерности связей и отношений всех выше перечисленных психологических явлений. Закономерности нужно знать для того, чтобы данные науки использовать в практических целях, – а в частности – в учебно-воспитательной работе.

Для взрослого человека знания психологии – это путь к самосовершенствованию (понимание себя и других, самообучение и самовоспитание), помощь себе в социальной адаптации (повышение уровня общения с окружающими, нахождение своего места в жизни, повышение жизненного тонуса и жизненной активности посредством знаний аутотренингов) и т.д. Психологическое совершенствование – это условие профессионального и личностного роста человека и специалиста.

Существуют следующие способы познания реальности: – это наука, практика, религия и искусство. Источники познания – чувства, опыт, разум.

Способы познания Психологии – это Наука и Практика. Рассмотрим все вышеперечисленные способы познания реальности и определим ценность и качество способов познания психологической реальности.

1. Наука – это один из способов познания мира, система знаний о мире, организованный способ получения этих знаний. Наука психологической основана на: а) житейском познании (познание на эмпирическом уровне – это зрение, слух, обоняние, осязание, тактильная чувствительность – (где в обнове лежат - чувства, опыт – мы не задумываемся как познаем мир – пример - стол)); б) на научном познании – наука всегда опирается на научные обоснования (мы задумываемся над своим познанием – в основе лежит разум, рассуждения).

Наука объективна, строит точную картину мира. Мир, такой, какой он есть, не зависит от автора. Это система знаний, полученная человеком в ходе общественно-исторической практики, проверенная в практике и использованная на практике. Наука строит образ, соответствующий объекту – на практике строим точную картину мира. В науке обнаруживается – преемственность знаний (т.е. на базе старого возникает новое знание). Наука всегда систематизирована, теоретична, логична, имеет свой категоричный аппарат (в каждой науке существует своя система понятий).

2. Искусство – субъективно, – оно зависит от мировоззрения, замысла, решения автора, его творческих способностей.

Отличие Науки от Искусства:

Наука – рациональна (источник познания здесь – разум) – он дает человеку ясное знание (врожденная идея знаний заложена изначально).

Искусство – иррационально (источник познания – чувства) – знания здесь расплывчатые, субъективные, зависящие от воспринимаемой личности.

Общее в науке и искусстве – это Эмоции, Эстетика, Практика (отчасти).

3. Религия – это иллюзия – Иллюзорное отражение мира и вера в сверхъестественные силы (Иллюзия – это то, что мы не можем объяснить. Вера – когда не важно есть ли логика или правильность, но главное верить без оглядки).

Религиозная картина мира Догматична (положение пересмотру не подлежит – Библию не переписывают, не переиздают, не обсуждают – все без дискуссии принимается на веру.). Религия – Ретроспективна – это взгляд в прошлое: когда-то Иисус Христос сказал, – и ученики написали... Религия Назидательна и Поучительна (учение, которое все должны принять).

Отличие Науки от Религии:

Религия – это символ веры в Постулаты (то есть в необоснованные вещи).

Наука – признает, что строится на постулатах (необоснованных вещах), но постулаты могут и отвергаться, если они режутся с научным, подтвержденным в практике, открытием.

У любой науки всегда есть свой Объект и Предмет исследования.

Объект науки – это часть объективной реальности, на которую направлена данная наука.

Предмет науки – это какие-то стороны данного выбранного объекта, которые удастся науке охватить и высветить.

Объект реальности не зависит от науки самой (есть она или нет – он существует реально и независимо от наших знаний о нем). А вот предмет науки всецело принадлежит той науке, которая охватывает объект системой своих понятий, исследований и зависит от исследователя.

И так, психология – это наука, т.к. полученные знания в этой области Систематизированы, Логичны, Категорийны, Теоретичны.

Систематизированы – значит приведены в порядок, выстроены в единую систему.

Логичны – значит подчинены общим законам рассуждения и умозаключения.

Категорийны - значит оперируют своими, свойственными только ей, понятиями.

Теоретичны – значит имеют свои теоретические концепции.

Теория – это система представлений, которая позволяет описать, объяснить и предсказать мир (или объективную реальность).

В основе любой теории лежит Гипотеза – т.е. предположение, возможная догадка чего-то. В практической деятельности выдвинутая гипотеза может подтверждаться или не подтверждаться (опровергаться). Теория невидна в практике (вспомните например Дарвиновский «Естественный отбор»).

Человеком научные знания получены в процессе общественно-исторической практики, проверены на практике и используются в практической деятельности (т.е. знания опытные – их можно проверить, повторить, применить).

Психология, как и любая другая наука, имеет свой объект и предмет исследования.

Объект психологии - это психика человека и животного. Мы знаем, что у человека есть психика и люди изучают предмет этой науки.

Предмет психологии - это закономерности зарождения и существования психики (как она развивается в динамике, прогрессирует и регрессирует).

Психология – наука о душе – наука о закономерностях порождения и функционирования психического отражения объективной реальности в процессе деятельности человека и поведения животных.

Из истории развития психологии:

Психология (наука о душе) зародилась в глубокой древности, и -долгое время развивалась в недрах философских знаний наряду с:

- Онтологией (наукой о бытии),
- Логикой (наукой о законах мышления),
- Гносеологией (наукой о законах познания),
- Антропологией (наукой о человеке),
- Этикой (наукой о нормах и правилах поведения человека в обществе),
- Политологией (учении о возникновении классов, государств, управлении обществом, власти),
- Эстетикой (наукой о красоте, прекрасном, возвышенном, трагическом и комическом, о возникновении и развитии искусства).

Предпосылки возникновения Философских знаний:

- Через практическое освоение человеком мира накапливаются знания – развиваются Сознание, Мышление, Язык, Культура.

- Складывается мифологическая картина мира. Миф – сказка – учение о сказке. Передача знаний о мире происходит через устную речь (язык) – народный эпос, поговорки. (Сказка одинаково передается и воспринимается – значит в древности существует единое восприятие мира и бытия). Функции мифологии - описание мира, объяснение мира, моделирование (показ, объяснение на пальцах), прогнозирование. С помощью мысли, речи, моделируется «Второй слой мира» – выдуманный. Без мифологии не было бы и философии. Мифология Сенкритична (нерасчленена) – и бытие, и сознание, и опыт, и культура, и нравственность – все здесь вместе, в единстве (не рассматривает отдельно эти ее составные части).

- Письменность появляется в 3000 в до н.э. – новые потребности и процессы – возникают первые цивилизации (по рекам), разложение феодального строя, приручение животных, стабильные урожаи, строительство. Письменность применялась как позирование – сначала в цифрах (запись излишков, избытков), затем рисуночное письмо, знаковое письмо, иероглифы, алфавитное письма (звуковое). Смысл письменности – фиксация объема знаний (то, что трудно запомнить). Это новый код, который трудно освоить – не все могли осваивать письменный код. В ходе общего исторического прогресса происходит разделение труда (земледелие, скотоводство, гончарное дело и т.д.), появляется излишек, который концентрируется в руках старейшин – появляется частная собственность. Пленных не убивали, а заставляли на себя работать – формируется ремесленное общество. Появляется имущественный класс, у которого в наличие всегда есть свободное время – досуг. Элита разделилась: - на Физический труд, - и Умственный труд. Умственный труд – Интеллектуальная элита – создает, усваивает, и хранит письменный код. Появляются первые тексты о жизни, бытие, о прошлом и т.д. Знания систематизируются посредством письма.

- Постепенно вырабатывается Мировоззрение. М. – это система взглядов на мир и места человека в этом мире (а человек здесь для чего?). Основа М. = Убеждения, Вера, Идеалы. М.- это сложный феномен – мироощущение мировосприятие, миросозерцание, миропонимание, оценка мира. Уровни М. – чувственное понимание и логическое понимание. Философия – это выход на уровень понятийность. Появляется Множественная картина мира (множество позиций и высказываний: у Платона, Аристотеля, Гиппократы – возникает дискуссия – каждый писал, описывал свое личностное, авторское понимание и трактовку). Возникает множество типов Мировоззрения – Материалистическое, Идеалистическое (религиозное), Рационалистическое, Иррационалистическое, Научное, Фантастическое, Обыденное, Утопическое, Реалистическое и т.д.).

- Дискуссия по авторским моделям мира, ставит задачу выяснить: Кто мудрее описал модель Мира, Вселенной, всего Мироздания. Это особый вид деятельности – философствование – любомудрие по Платону).

Философская картина мира – как философское знание, формировалась сначала на Мифологической основе (античность), в то время, когда мифология была внедрена в сознание людей, затем на Религиозной (во времена средневековья), и на Научной основе (с века Просвещения).

Еще в античности психология достигла высокого уровня в работах Аристотеля, который дал первую систему понятий этой науки. Понятие «Душа», понималось его современниками как тень человека, его двойник, который может выходить во время смерти с его дыханием (душа, дух, дыхание – синонимы).

Эта тень существует после смерти человека, как самостоятельная субстанция. Она страдает человеческими муками, и также испытывает человеческие наслаждения. Из царства мертвых душа может вернуться («Орфей идет за своей возлюбленной Эвридикой в царство мертвых» - читаем мы в древнегреческой поэме).

В античности и средневековье человеческая индивидуальность ценностью не была. В мифологии – человек – это игрушка богов. Боги как бы сходили к человеку и играли в нем, устраивали споры, войны, раздоры.

В период дискуссии рождается идея о Субстанциях (первоосновы всего). Одни философы считали первоосновой, первопричиной мира материю – отсюда и философское направление названное Материализмом. Другие утверждали, что первоосновой является сознание – (т.е. идеальная структура) – отсюда и берет свое начало направление Идеалистическое.

Наиболее полная «материалистическая концепция» – у Демокрита (5-4 вв до н.э.) – Весь мир состоит из атомов – первая развернутая объективная материалистическая теория – это уже не наивная философия (наивная – когда не обоснована, бездоказательна как в мифологическом понимании мира). Прожил 109 лет, написал 90 произведений, обладал способностью ясновидения. Он – автор концепции АТОМИЗМА. Мир состоит из мельчайших, материальных, телесно воспринимаемых, неделимых, неуничтожимых, разнообразных по форме вещей – вечно движущихся начал – атомов. Атомы комбинируя, соединяясь, создают огромное многообразие материального мира. Атомы движутся в пустоте. Здесь он выходит на проблему пространства. Пространство – это пустое место, занимаемое объектом, определенной протяженности. Из атомов состоит все.

Душа тоже материальна – она состоит из особых идеальных сферических атомов, при смерти она отлетает и ее можно взвесить. После смерти комбинация души – круглых атомов, рассыпается и собраться не может. Атомы распались, но остались в этом мире и где-то, когда-то себя проявят, но в другой комбинации.

Душа – это орган движения и познания. «В ощущениях нам истина дана». Мир состоит из пустоты и атомов. Человек не видит этого. Душа – смертна.

В Гносеологии он автора теории «Истечения» - зародыш теории «Отражения» – с предметов истекают тонкие копии, которые, попадая на органы чувств, вызывают знания об объекте. Процесс познания истины очень сложный: начинается с органов чувств, использует рассудок и разум. Чувства дают «Темные знания», Мышление дает «Истинное знание». Он автор Теории «Первичных и вторичных качеств»: Первичные – это объективно ощущаемые свойства – протяженность, форма, твердость, объем, вес – более объективно воспринимаемые. Вторичные – зависят от восприятия субъекта: цвет, запах, вкус – более субъективно воспринимаемые.

Наиболее полная «идеалистическая» концепция – у Платона (после Сократа) – 5-4 вв. до н.э. – греческий философ – Объективный Идеализм - первичен мир «идей». Идея бестелесна, неуничтожима, существует вечно, иерархична. Иерархия – соподчиненность от низшего к высшему. К высшим идеям относит: Идею «истины, добра, красоты» (высшие духовные ценности). Низшие идеи – Стихии, Действия, Предметы. К миру Идей относит и Бога, и Душу (как бестелесные сущности). Души переселяются. Человек живет в мире вещей, предметов – в природном мире. Мир материальных вещей рассматривает как – «мир теней», т.к. предмет может быть уничтожен, а его идея вечна. Предмет вторичен. Материальный мир – это «кажущееся бытие». Миру бытия (идеям) противостоит небытие (пассивная, бесформенная материя. Материя приобретает форму лишь после соприкосновения с идеями).

В теории познания он автор «Теории воспоминания» - это теория врожденных идей: «Ребенок все знает, ему надо лишь помочь припомнить». Познание делится на: - познание материального мира (чувственное познание), и познание идей (рациональное познание).

В учении «О душе» – сделал новый шаг – открыл 3 части души – Чувственную, Волевою, Разумную. Душа соединена с телом человека, а т.к. в душах составные части могут быть различными, то он делит людей на сословия: ремесленник (сильнее чувственный фон), воин (сильнее волевой фон), мудрец и правитель (сильнее фон разума). Соотношение душевных частей у человек разное, поэтому и разные способности человеку даны с рождения. Он разделяет мир на 2: Мир бытия (идей) и Мир не бытия (материи). Душа живет на грани бытия и небытия. Она опосредует два мира. Души живут на звездах и спускаются на землю только при рождении человека, чтобы войти в его тело. При приходе на землю, душа теряет свое знание, которое она имела на своей звезде, и теперь стремится назад. Разум важен для поднятия души. Душа бессмертна.

Платон автор диалогов, где главным персонажем был его учитель Сократ. В саду Академа сделали школу и назвали ее Академией – отсюда берет начало Академическая философия Платона. Платон ранее был драматургом, певцом, писателем. Однажды, пробегаясь по аллее, обратил внимание на то, как человек в нищенской одежде разговаривает с беспризорным мальчонкой и в их непринужденной беседе паренек доказывает теорему Пифагора. Платон остановился пораженный способностью этого «Старца» развивать логические стороны разума собеседника. Этим старцем оказался Сократ, который впоследствии стал учителем Платона, а после вышеописанного случая в парке, Платон сжег все свои прежние труды и занялся мудростью – любомудрием – философией.

Его учитель – Сократ (5-4 вв. до н.э.) – бродячий бедный философ. Критикует Релятивизм (концепцию относительности – то, что истина относительна). Первый греческий просветитель, носитель и даритель знаний, мог любого самого мудрого и самодостаточного человека привести в замешательство логикой своих рассуждений. Сократ говорил: «Есть общее для всех – это устойчивые нормы Морали – они не свои у каждого». Поднимает вопросы проблемы человека. Разработал оригинальный метод познания «Я знаю, что я ничего не знаю». Работал через диалог с прохожими (через общение, понимание, иронию, смех над тем, как человек отказывается от своего

только что высказанного мнения). Разрабатывает науку Моевтику – искусство принятия спора: «В споре рождается истина» - говорил Сократ.

Сократ оставил после себя множество Сократических школ:

- Киники (циники) – Деаген, Антисфен (человек рожден мучиться – противопоставляют себя светской праздной жизни);

- Киренаики – Феадор, Аристин (человек рожден для удовольствия);

- Евгарская школа - Евклид, Евбулад (разрабатывают софистику – искусство спора, прославились своими Парадоксами: «Если ничего не потерял, то имеешь»;

- Элидо-Эритрейская школа – Федон (разработка проблем человека);

- Академическая философия Платона.

Аристотель – ученик Платона (с 17 до 37 лет учился в академии Платона) – затем организовал свое учебное заведение – Лицей, где обучал прогуливаясь со своими учениками в парке. Он привел в систему все труды греческих философов, создал энциклопедическую философию, явился родоначальником всех гуманитарных наук и много сделал в биологии, физиологии, написал огромное кол-во произведений: «О душе», «Метафизика», «Логика», «Политология», «Физика о небе» и др. Его называли последним языческим философом (язычество – поклонение многим богам) – с приходом христианства – бог был признан единым.

Философия Аристотеля в силу своей объективности оказалась Эклектичной философией (не сочетаются разделы – не синкретична) – в ней есть элементы Материализма, Идеализма, Метафизики, Рационализма, Религиозных идей. Он систематизировал философские знания и выстроил их в четкую структуру, которая просуществовала до XIX века: Онтология, гносеология, антропология, логика, этика, эстетика, политология, учение о душе (которую через десятки веков назовут психологией).

В трактате «О душе» он размышляет: Душа – сущность живого тела. Она не самостоятельная субстанция. Это функция тела. Нельзя сказать, что душа мыслит. Это тело мыслит на основе души.

Существуют три вида души ( по Аристотелю) – 1) Растительная душа – ее свойства – это питание, ощущение. 2) Животная душа – ее свойства – это движение, память, питание, стремление. 3) Человеческая душа – ее свойства – мышление.

Первым предметом изучения человека – была его душа (объект изучения – человек, а предмет изучения – человеческая душа).

Новое время - XVII век – век Рационализма – убеждение в том, что только при помощи разума можно прийти до истины.

Материализм Нового времени имеет 2 характеристики:

- Материализм Механический (опора на науку, математику, механику Ньютона),

- Материализм Метафизический (метафизика – то, что после физики – первоисточник был Бог, но сейчас изучаем реальность).

В философии развернулась дискуссия по вопросу Познания и его источниках, методах и возможностях проверки знаний. В этой дискуссии наметились 2 линии:

– Сенсуализм (человек чистая доска, которая заполняется знаниями), Эмпиризм (познание через опыт, чувства, эксперимент); и

– Рационализм (познание через разум). Родоначальник - Рене Де Карт. Идеи развивают Бенедикт Спиноза, Лейбниц и др.

Предметом Психологии становится не душа, а Сознание.

Рене Де Карт – рационалист (разум важнее), дуалист (имеет два мнения) – все животные и человек состоят из двух сущностей – тела (это механизм, машина), и душа (идея от органов чувств, врожденные идеи, благо, идея бога, идея изобретения человека). Его идея – во всем сомневаться. Но что несомненно – есть истина. По Де Карту душа и тело взаимодействуют (здесь он нарушает принцип дуализма – Страсти связывают тело и душу. С помощью Сознания выстраивается картина Мышления). Работы: «Начало философии», «Рассуждения о методе», «Правило для руководства ума» - пишет, что начинать надо с простого и очевидного, чтобы не сомневаться в исходных постулатах. Открывает прием Дедукции – получение все более сложных суждений. Знание должно быть полным без упущений. Критерием Истины следует считать Интеллектуальную инстанцию (с помощью которой усматриваются начала знаний – аксиомы) и Правильную дедукцию. Расчленять сложные проблем на составные части или задачи (из частей составить целое знание, часть легче познать). Изречения: «Мыслю, значит, существую», «Если есть мысль, значит живу». По Де Карту – существуют Врожденные Идеи (понятие Бога, Бытия, Числа, Длительности, Телесности), Врожденные Суждения - Аксиомы «У ничего не бывает свойств», «Из ничего не бывает ничего», «Нельзя одновременно быть и не быть», «У целого нет части».

Джон Локк (англ.фил.) – апонент Де Карту. – материалист, эмпирист (чувственное познание важнее) – считает, что все происходит из опыта. Работы: «Опыт о человеке разумном». Критикует концепцию «Врожденных идей» с позиции Сенсуализма ((главный источник познания – чувства) в сравнении с эмпиризмом (опытом) и рационализмом (разумом)), использовал материал из детской психологии: «Врожденных идей у ребенка нет, – все развивается и зависит от культуры, идеологии». Сознание ребенка по Локку – чистая доска. Чувственное познание, основанное на ощущениях, восприятии, это лишь первая ступень познания. Человек получает здесь простые идеи. Затем, с помощью рассудка, они комбинируются, появляются сложные идеи, затем наступает очередь рефлексии (осмысления того, что получилось) – он описал внешний и внутренний опыт субъекта. Сознание – это сложный процесс. Мы развиваемся углубляясь:

– чувственное (ощущение, восприятие опыта),

– рациональное (создание идей, знаков, символов, категорий),

– рефлексия (осмысление полученного через – размышление о своих чувствах и мыслях).



Ввел термин «Ассоциация» - что означает связь между образами, ощущениями (я вижу сумку – она большая, черная, вместительная (образы), тяжелая, шероховатая (ощущения)).

Разрабатывает теорию государства: Теория разделения властей – на законодательную, исполнительную, судебную (три разные ветви власти и они не пересекаются).

Появляется направление Ассоцианизма – где Предметом психологии становится Мышление – это направление, которое описывало человеческое мышление и сознание через связь между элементами объекта (через ассоциацию).

Принципы ассоцианизма: Душевная жизнь – как жизнь сознания. Сознание состоит из элементов. Элементами являются ощущения. Способом познания душевной жизни является Интроспекция (самонаблюдение) – познание через самого себя – субъективный метод.

Вильгельм Вундт (нем. Ученый) – 1879 – открыл первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию. Психология становится объективной. Он исследует структуру познания.

Уильям Джеймс (США) – повернул психологическую проблему – Зачем нужно сознание? - «А для того, чтобы чувствовать себя в этом мире комфортно».

Разрабатывает теорию потока сознания:

- Первый опыт человека – это опыт ощущений.
- Поток ощущений постоянно меняется.
- Ощущения стремятся стать частью личного сознания: «Я мыслю – я знаю».
- Ощущения сами по себе хаотичны. (Мы имеем дело с хаосом ощущений. Люди выхватывают из мира сгустки ощущений. Эти сгустки и есть вещи. У каждого человека свой внутренний мир, и познать другого невозможно. Но люди могут о чем-то договориться, хотя есть и часть области человека, где таится что-то личное. «Я сам собой не доволен» – человек как бы раздваивается, и в этом раздвоении одна область критикует другую.)

20-е годы XX века. – массовое открытие научных психологических школ. 1910 год. – период открытого кризиса школ, которые не могут договориться по поводу объекта исследования.

Первая школа – «Психоанализ» – направление в психологии, связанное с именем Зигмунда Фрейда. Психоанализ – это метод, теория, которая путем анализа бессознательных человеческих проблем переводит их в сферу сознания, где они осознаются, описываются, после чего у человека наступает явное улучшение в самочувствии (истерия – психогенное заболевание без основания – у человека болит сердце, а врач говорит, что все нормально).

Фрейд утверждает, что в основе человеческого поведения лежит сексуальная потребность, и подавление этих потребностей вызывает все заболевания. Фрейд показал уникальные детские проблемы (страхи, идеи, неврозы). Психоконфликт (внутри желания). Мы ищем выход, объяснения всему (ребенок прячется от темноты под одеяло – подсознательное желание вернуться в утробу матери, где ему было хорошо, и не было никаких проблем; кричит «мамочка» - возврат к тому времени, когда мать была сильна). В психоанализе – рассматривается и ищется связь между сознанием и бессознательным.

К.-Г. Юнг – ученик Фрейда – основатель «Аналитической психологии» на базе психоанализа.

Открывает понятие Комплекса – это вещи которые мы скрываем и которые скрыты от нас. Комплекс – это целая личность внутри нас, которая бессознательно овладевает нами.

Коллективное бессознательное – это то, что мы наследуем от нашей культуры, от предыдущих поколений. Вводит понятие Архетипов - первоосновы, первообразы, системы.

Альфред Адлер – ученик Фрейда – основатель «Индивидуальной психологии» - Каждый человек стремится к индивидуальному совершенству, чтобы компенсировать чувство неполноценности (это может быть психический или физический дефект, детские переживания, страхи и т.д.), стремится к чувству превосходства, которое может проявляться либо конструктивно (в помощи другим), либо деструктивно (подавляя других).

Бихевиоризм (направление в США) - от слова поведение – Д. Уотсон. – Возможно ли объективное изучение сознания человека? – Нет! Цель науки – объективность. Объективно мы можем фиксировать и оценивать только поведение. Анализируя поведенческие реакции, мы можем узнать, что за этим поведением стоит (что данный человек имеет и несет в психике).

Формула Бихевиоризма S – R, где – S (стимул – воздействие - причина поведения); – R (реакция – любое изменение организма – вегетативное, поведенческое, эмоциональное, которое можно зафиксировать.). У человека, как и у животного, есть врожденные реакции, а есть и приобретенные. Реакция определяется стимулом (воздействием). Приобретенные реакции закрепляются. Человек живет на уровне приобретенных навыков. Далее было установлено, что реакция человека определяется не только стимулом, а опосредуется образом и эмоцией, организмом личности. Таким образом, формула приобретает следующий вид: S – O – R, где компонентами являются: – стимул, - организм данной личности, - реакция.

Скиннер писал, что поведение определяется стимулом и ожидаемыми результатами (P – S: поведение - стимул).

Гештальтпсихология (образ, форма, структура) – направление в психологии. Психика состоит из отдельных частей, элементов, которые составляют целостный образ.

1. М.Вертегеймер открыл Фи-финомен в области восприятия движения (на примере отрезков с подсвечением – на определенной скорости человеку кажется, что это один и тот же отрезок).

Главное – отношение между системами. Главная идея - их целостность.

2. Курт Левин – создатель «Психологического Поля» в психологии (психологическое поле – это элементы, вещи, предметы, которые притягивают или отталкивают человека).

3. Фридриха Перлза – основатель Гештальттерапии. – «Человек не целостен в представлении о себе. Мы не воспринимаем мир таким какой он сейчас – если у нас плохое настроение, то все вокруг кажется темно».



# VI. ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ, К ЭКЗАМЕНУ, К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

## ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ (второй семестр)

№ раздела дисципл.	НАИМЕНОВАНИЕ РАЗДЕЛОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	№ темы	ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ (ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ)
1	Общая психология	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6 1.7 1.8 1.9 1.10 1.11 1.12 1.13 1.14	Понятие науки психологии. Методы психол. Сознание. Самосознание. Структура современной психологии Ощущение. Восприятие. Внимание Память. Мышление. Воображение Речь, ее функции. Виды речи. Интеллект. Нормы интеллекта Эмоции и чувства. Их виды Воля, волевой акт, волевой процесс Темперамент. Характер Способности. Одаренность Талант. Гениальность Потребность. Цель. Мотив. Мотивация Личность. Индивид. Индивидуальность
2	История психологии	2.1 2.2 2.3 2.4 2.5 2.6 2.7 2.8 2.9 2.10 2.11	История психологии – отрасль знаний Воззрение на природу психического Мысли о психике в античности Психологические идеи средневековья Психологические идеи Возрождения Психологическая мысль в 17 веке Психологические идеи просвещения Зарождение психологической науки Направления зарубежной психологии Направления отечественной психологии Экспериментальная психология России
6	Психология личности (самостоятельная работа)	6.1 6.2 6.3 6.4 6.5 6.6 6.7 6.8 6.9 6.10 6.11 6.12 6.13 6.14 6.15 6.16	Движущие силы психического развития Основные подходы изучения личности Личность. Индивид. Индивидуальность Психология личности Психологическая структура личности Проблема описания структуры личности Личностный подход Структура личности в разных подходах Факторный анализ в изучении личности Рольевые теории личности Социальная роль как единица структуры Понятие типологии личности Характеристика типов нервной деятельности Классическое учение о темпераменте Психологическая характеристика темперамента Направленность и самооценка личности
7	Психология конфликта (самостоятельная работа)	7.1 7.2 7.3 7.4 7.5 7.6 7.7 7.8 7.9	Понятие о конфликте Сущность и социальные функции конфликта Типы и стили разрешения конфликтов Внутриличностный конфликт Межличностный конфликт Конфликт между личностью и группой Межгрупповой и межгосударственный конфликт Личностные причины конфликта

		7.10	Конфликтные ситуации. Причины конфл-та Завышение и занижение оценок
--	--	------	--

**ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ**  
(третий семестр)

№ раздела дисципл.	НАИМЕНОВАНИЕ РАЗДЕЛОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	№ темы	ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ (ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ)
3	Возрастная психология	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.6 3.7 3.8 3.9 3.10 3.11 3.12 3.13 3.14 3.15 3.16 3.17 3.18 3.19 3.20 3.21 3.22 3.23 3.24 3.25	Предмет, задачи возрастной психологии Возрастные особенности Кризисы психического развития Психическое развитие в младенчестве Развитие личности от года до трех лет Развитие личности дошкольника Младши школьный возраст Подростковый возраст Юношеский возраст Индивидуальные особенности подростка Акцентуация характера Взаимоотношения подростков Проблема нормального и аномального Функциональные нарушения ВНД Формы неадекватного поведения ребенка Методы коррекции поведения Неврозы у детей. Лечение и профилактика Адаптация детей к школе Психологическая готовность к школе Симптомы эмоциональных проблем Типология психического развития Расстройство внимания при гиперактив. Коммуникативная сфера Отношение ребенка к самому себе Уровни оценки работы педагога с детьми
4	Педагогическая психологии	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6 4.7 4.8 4.9 4.10 4.11 4.12 4.13 4.14 4.15 4.16 4.17 4.18 4.19 4.20 4.21 4.22 4.23 4.24 4.25 4.26	Предмет и задачи педпсихологии Психолого-педагогическое исследование Этапы становления педпсихологии Психология образовательной деят-ти Образование. Развитие Понимание психического развития Обучение (научение) Обучение как педагогический процесс Теории обучения Учебная деятельность. Познание Учебная ситуация Контроль. Оценка. Самооценка Развитие навыков. Обучаемость Успеваемость. Неуспеваемость Психология личности педагога Структура педагогической деятельности Прогнозирование в педдеятельности Личность педагога Профессионально значимые качества Педагогическое общение. Конфликты Учение о зоне ближайшего развития Теория поэтапного формирования Проблемы детского возраста. Агрессия Страхи детей. Личные кризисы Причины неправильного воспитания Воспитине и обучение как разделы науки

		4.27 4.28 4.29 4.30 4.31 4.32 4.33 4.34	Андрологическая парадигма Педагогическая парадигма Акмеологическая парадигма Коммуникативная парадигма Гуманизация воспитания Необходимость развития педпсихологии Роль дошкольных учреждений в развитии Психология личности учителя
5	Социальная психология	5.1 5.2 5.3 5.4 5.5 5.6 5.7 5.8 5.9 5.10 5.11 5.12 5.13 5.14 5.15 5.16 5.17 5.18 5.19 5.20 5.21 5.22 5.23 5.24 5.25 5.26 5.27 5.28 5.29	Понятие социальной психологии Предмет, объект социальной психологии Социальный статус и социальная роль Структура личности. Черты личности Я-концепция личности. Самооценка Адаптация и ее механизмы. Деадаптация Социализация личности Иерархия потребностей Деятельность и ее характеристика Виды и приемы деятельности Общение, его структура и функции Понятие и виды общения. Развитие Техника и приемы общения Коммуникативные стили общения Интерактивная сторона общения Перцептивная сторона общения Интерактивная сторона общения Межличностная перцепция и аттракция Группа. Классификация групп Понятие и структура малой группы Понятие коллектива Межличностные отношения в группе Социометрия Понятие «лидер» в психологии Сплоченность и конфликт Место общения в системе отношений Восприятие и понимание друг друга Влияние группы на личность Личность в системе отношений
6	Психология личности (самостоятельная работа)	6.1 6.2 6.3 6.4 6.5 6.6 6.7 6.8 6.9 6.10 6.11 6.12 6.13 6.14 6.15 6.16 6.17	Понятие первичной группы Личность и коллектив Межличностное общение в группе Психологические установки и их виды Общение и межличностные отношения Зоны и уровни общения. Виды общения Общение как социальный акт Межличностные отношения в группах Условия психического развития личности Влияние природных особенностей Закономерности психического развития Этапы психического развития личности Формирование личности Возрастная стратификация Социализация личности Типы акцентуаций характера Основные психологические теории личн.
7	Психология конфликта (самостоятельная работа)	7.1 7.2 7.3 7.4 7.5 7.6	Конфликтные ситуации делового общения Стратегия поведения в конфликте Прогнозирование конфликтн. ситуаций Разрешение конфликтной ситуации Этапы и способы разрешения конфликта Преодоление стрессовых последствий

		7.7	Аутогенная тренировка
--	--	-----	-----------------------

**ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ  
(третий семестр)**

<b>№ раздела дисципл.</b>	<b>НАИМЕНОВАНИЕ РАЗДЕЛОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ</b>	<b>№ темы</b>	<b>ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ (ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ)</b>
<b>1</b>	<b>Общая психология</b>	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6 1.7 1.8 1.9 1.10 1.11 1.12 1.13 1.14 1.15	Понятие науки психологии. Объект. Методы психологического исследования Связь психологии с другими науками Познавательные психические процессы Эмоционально-волевая сфера личности Психические состояния Личностные свойства Понятие способностей. Одаренность Талант. Гениальность Потребностно-мотивационная сфера Когнитивная теория мотивации Связь психики и организма Мозг и психика Понятие психического Отличия психики животных и человека
<b>2</b>	<b>История психологии</b>	2.1 2.2 2.3 2.4 2.5 2.6 2.7 2.8 2.9 2.10 2.11 2.12 2.13 2.14 2.15 2.16 2.17 2.18 2.19 2.20 2.21 2.22	Экспериментальная психология Бихевиоризм и Необихевиоризм Гештальтпсихология Теория «поля» Курта Левина Гинетическая психология Ж.Пиаже Психоанализ Аналитическая психология К.Юнга Индивидуальная психология А.Адлера Неофрейдизм К.Хорни Глубинная психология Эгопсихология Э.Эриксона Дифференциальная психология Штерн Когнитивная психология Гуманистическая психология Психология рефлекса И.Сеченова Рефлекторная деятельности Павлова Объективная психология Бехтерева Учение о доминанте А.Ухтомского Психология развития ребенка Теория высших психических функций Принцип деятельности в психологии Единство сознания и деятельности
<b>3</b>	<b>Возрастная психология</b>	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.6 3.7 3.8 3.9 3.10 3.11 3.12 3.13 3.14 3.15 3.16 3.17 3.18 3.19	Предмет, задачи возрастной психологии Возрастные особенности Кризисы психического развития Психическое развитие в младенчестве Развитие личности от года до трех лет Развитие личности дошкольника Младши школьный возраст Подростковый возраст Юношеский возраст Индивидуальные особенности подростка Акцентуация характера Взаимоотношения подростков Проблема нормального и аномального Функциональные нарушения ВНД Формы неадекватного поведения ребенка Методы коррекции поведения Неврозы у детей. Лечение и профилактика Адаптация детей к школе Психологическая готовность к школе

		3.20 3.21 3.22 3.23 3.24 3.25	Симптомы эмоциональных проблем Типология психического развития Расстройство внимания при гиперактивн-ти Коммуникативная сфера Отношение ребенка к самому себе Уровни оценки работы педагога с детьми
4	Педагогическая психологии	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6 4.7 4.8 4.9 4.10 4.11 4.12 4.13 4.14 4.15 4.16 4.17 4.18 4.19 4.20 4.21 4.22 4.23 4.24 4.25 4.26 4.27 4.28 4.29 4.30 4.31 4.32 4.33 4.34	Предмет и задачи педпсихологии Психолого-педагогическое исследование Этапы становления педпсихологии Психология образовательной деят-ти Образование. Развитие Понимание психического развития Обучение (научение) Обучение как педагогический процесс Теории обучения Учебная деятельность. Познание Учебная ситуация Контроль. Оценка. Самооценка Развитие навыков. Обучаемость Успеваемость. Неуспеваемость Психология личности педагога Структура педагогической деятельности Прогнозирование в педдеятельности Личность педагога Профессионально значимые качества Педагогическое общение. Конфликты Учение о зоне ближайшего развития Теория поэтапного формирования Проблемы детского возраста. Агрессия Страхи детей. Личные кризисы Причины неправильного воспитания Воспитание и обучение как разделы науки Андрологическая парадигма Педагогическая парадигма Акмеологическая парадигма Коммуникативная парадигма Гуманизация воспитания Необходимость развития педпсихологии Роль дошкольных учреждений в развитии Психология личности учителя
5	Социальная психология	5.1 5.2 5.3 5.4 5.5 5.6 5.7 5.8 5.9 5.10 5.11 5.12 5.13 5.14 5.15 5.16 5.17 5.18 5.19 5.20 5.21 5.22 5.23 5.24 5.25 5.26	Понятие социальной психологии Предмет, объект социальной психологии Социальный статус и социальная роль Структура личности. Черты личности Я-концепция личности. Самооценка Адаптация и ее механизмы. Деадаптация Социализация личности Иерархия потребностей Деятельность и ее характеристика Виды и приемы деятельности Общение, его структура и функции Понятие и виды общения. Развитие общения Техника и приемы общения Коммуникативные стили общения Интерактивная сторона общения Перцептивная сторона общения Интерактивная сторона общения Межличностная перцепция и аттракция Группа. Классификация групп Понятие и структура малой группы Понятие коллектива. Социометрия Межличностные отношения в группе Понятие «лидер» в психологии Сплоченность и конфликт Место общения в системе отношений Восприятие и понимание друг друга

		5.27	Влияние группы на личность
		5.28	Личность в системе отношений

**ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ**  
(четвертый семестр)

№ раздела дисципл.	НАИМЕНОВАНИЕ РАЗДЕЛОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	№ темы	ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ (ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ)
8	Юридическая психология	8.1	Предмет и методы юридической психологии
		8.2	Предмет и задачи юридического труда
		8.3	Цели и задачи юридической психологии
		8.4	Междисциплинарные связи
		8.5	юридич.психологии
		8.6	Отрасли юридической психологии
		8.7	Принципы в юридической психологии
		8.8	Ранняя история юридической психологии
		8.9	Личностный подзод в юридической психологии
		8.10	психологии
		8.11	Правосознание, его уровни
		8.12	Понятие и сущность равовой психологии
		8.13	Правовые средства в психологии
		8.14	Психология поведения
		8.15	Понятие характера в психологии
		8.16	Понятие эмоций. Роль эмоций в жизни
		8.17	Понятие темперамента в психологии. Виды
		8.18	Общение и его место в системе отношений
		8.19	Структура общения. Общение и деятельность
		8.20	Личность в системе отношений
		8.21	Правовая психология личности
		8.22	Проблема нормального и аномального
		8.23	Особенности самоуправления личности
		8.24	Психологическое исследование и его виды
		8.25	Легитимизация норм в психологии
		8.26	Режимы функционирования психики
		8.27	Понятие логики и ее специфика
		8.28	Основные формы мышления и логика
		8.29	Мысление и воображение
		8.30	ОПнятие мотива. Виды мотивов. Мотивация
		8.31	Психология правонарушения
		8.32	Характеристика личности преступника
		8.33	Структура личности преступника
		8.34	Проблемы изучения личности преступника
		8.35	Сущность преступного поведения
		8.36	Анализ преступной деятельности
		8.37	Типология преступников
		8.38	Психология организованной преступности
		8.39	Психология неосторожной преступности
		8.49	Психология преступных групп
		8.50	Поняите криинального насилия
		8.51	Проблемы несовершеннолетних
		8.52	Подросток и преступление
		8.53	Реконструкция событий преступления
		8.54	Психология допроса подозреваемых
		8.55	Психология допроса свидетеля
		8.56	Анализ показаний потерпевшего
		8.57	Психолгия осмотра места преступления
		8.58	Психолгия опознания. Судебная экспертиза
		8.59	Психология очной ставки
		8.60	Работа экспертов-психологов
		8.61	Предмет и объект экспертного исследования
		8.62	Понятие и признаки аффекта
		8.63	Психология потерпевшего
		8.64	Исследование личности потерпевшего
		8.65	Психологический анализ осужденных



		8.66	Методы психологического воздействия
		8.67	Анализ преступного поведения несовершеннол.
		8.68	Судебно-психологическая экспертиза
		8.69	Психология судебного процесса
		8.70	Психологические основы полемики
		8.71	Творческое начало в юриспруденции
		8.72	Исправительно-трудовая психология
		8.73	Психология адаптации осужденных
		8.74	Правовая регламентация юриста
		8.75	Оценка способностей юриста
		8.76	Психологический анализ деятельности юриста
		8.77	Психологическая устойчивость юриста
		8.78	Психология адвоката. Речь адвоката
		8.79	Этика правоприменительной деятельности
		8.80	Структура профессиональной деятельности следователя
		8.81	Речь в юридической работе
		8.82	Формирование личности правоведа
		8.83	Психология правоохранительной деятельности
		8.84	Психология деятельности адвоката
		8.85	Личность юриста. Психология прокурора
		8.86	Психология судьи и присяжных заседателей
		8.87	Психология личности следователя
		8.88	Психология деятельности следователя
		8.89	Психология подготовки допроса
		8.90	Психологический портрет юриста
		8.91	Профессиональная деформация юриста
			Психология дисциплины юриста
			Психология дисциплинарной практики

**ВОПРОСЫ К  
ГОСУДАРСТВЕННОМУ  
ЭКЗАМЕНУ**

№ раздела дисципл.	НАИМЕНОВАНИЕ РАЗДЕЛОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	№ темы	ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ (ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ)
1	Общая психология	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6	Понятие науки психологии, ее объект, предмет Сознание, самосознание, бессознательное Структура современной психологии Человек, личность, индивид, индивидуальность Темперамент. Характер. Их вид, типы, черты Методы психологического исследования
2	История психологии	2.1 2.2 2.3 2.4	Направления зарубежной психологии Бихевиоризм. Психоанализ Гуманистическая психология Направления отечественной психологии
3	Возрастная психология	3.1 3.2 3.3 3.4	Возрастные особенности. Кризисы психического развития Психологическая готовность к школе Акцентуация характера Причины неадекватного поведения ребенка
4	Педагогическая психология	4.1 4.2 4.3 4.4	Стили воспитания и их роль в развитии личности Профессионально-значимые качества педагога Учение о ближайшем развитии Личность педагога
5	Социальная психология	5.1 5.2 5.3	Социометрия Понятие «лидер» в психологии Иерархия потребностей по А.Маслоу

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

### Основная литература:

1. Немев Р.С. Психология: В 3-х томах. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., Просвещение, 2001.
2. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А.Абульхановой и др.- М. 2003. - 298 с.
3. Общая психология. Под ред. А.Б. Петровского. – М., Просвещение, 2000. - 197с.
4. Психология. Под ред. В.Г. Казакова, Л.Л. Кондратьевой. – М., Высшая школа, 2000. - 224 с.

### Дополнительная литература:

5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., высшая школа, 2001. - 53 с.
6. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. М.: ИЦ, 2000. - 102 с.
7. Вербицкий А.А., Чернявская М.Г. Менеджер в роли учителя: материалы к курсу Психология и педагогика. Жуковский. 2004. - 149 с.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. – М., 2005. - 214 с.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. «Введение в общую психологию». Курс лекции. – М., ЧеРо, 2006. - 290 с.
10. Годфруа Ж., Что такое психология. В 2-х томах. Перевод с французского. – М.: Мир, 2002.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд. М., 2004. - 327 с.
12. Ильин Г.Л. Проективное образование и реформация науки. – М.:, 2003. – 157 с.
13. Кан-Калик В.А., Никадров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 2000. – 168 с.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной психологии М.: РАГС, 1995.- с. 85-108.
- Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
- Аверина Т.А. Аверин Н.А. Педагогическая практика и профессиональная самооценка. – М.: ИП РАН, 1997. – с. 10-14.
- Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика.- М.: Ин-т молодежи,1999
- Алексеева Е.А. Проявление ответственности в подростковом и раннем юношеском возрасте в совпадении с жизненным самоопределением. / Авт.: Дисс.кнд.псих.н., 2002
- Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова: В 2 т.- М.: Педагогика, 1980.- Т.1.- 232с.- Т.2.- 288с.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 28 с.
- Анисимов О.С. Профессионализм в воспитании и образовании. // Основы общей и прикладной психологии. – М.: рагс, 1995. – с. 205-219
- Анцыферова Л.И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии // Методологич. и теоретические проблемы психологии.- М.: Наука, 1969.- с.57-118.
- Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
- Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М. – 1981
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.; Прогресс, 1986.-420.
- Богданов Е.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя.- М., 1994.- 218с.
- Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения. - М.: Флинта; Наука, 1998.- 168с.
- Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком.- М.: МГУ, 1982.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968
- Большая советская энциклопедия: В.30 т. / Гл. ред. А.М Прохоров.- 3-е изд.- М.,1969-1987.- Т.25
- Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М., 1977.
- Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1994, - 108 с.
- Бурлачук. Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике; Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Описание к руководству и использованию / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов / Под ред. А.Ф.Кудряшова. Петрозаводск, 1992.
- Варламова Е.П. Творческая уникальность человека как предмет психологического исследования // Современные проблемы воспитания и развития личности: теория и практика / Е.П.Варламова, С.Ю. Степанов. М., 1997. С. 11-13.
- Вершловский С.Г. Проблема саморазвития будущего педагога. М. 1998.
- Вербицкий А.А. Концепция контекстного обучения в вузе. М., 1992.
- Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М., 2000.
- Воспитание общественной и профессиональной направленности личности. Иркутск, 1977 Ярошевского. М.; Воронеж МОДЭК, 1996. 512 с.
- Гоноболин Ф.П. Книга об учителе. – М.: Просвящение, 1965.
- Деркач А.А. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности / А.А.Деркач, Е.Б.Старовойтенко, А.Ю.Кривокулинский М.: РАУ, 1993. 156 с.
- Додонов Б. И. Эмоции как ценность. М.,1978.
- Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя, М.: Просвещение, 1986, - 143 с.
- Есареева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. - Л., 1976.
- Захаров Н.Н. Чистякова С.Н. Профориентация школьников: организация и управление. - М.; Педагогика, 1983, 128с.
- Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993.
- Зевина Л.В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии, 2002 5 - с. 62-67

- Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // психологический журнал, 1997, 6, Т. 18, М.: Наука, с. 36-45.
- Зеер Э.Ф. Психология профессионала. М., 2002.
- Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура. / Новое педагогическое мышление // под ред. А.В. Петровского. - М., 1989..
- Иванова З. Личность и профессия / З. Иванова, И. Косев. София, 1976
- Исаев Е.И. Опыт построения концепции психологической подготовки будущего учителя // Актуальные проблемы преподавания психологии в пединституте и в школе: Тезисы докладов научно-практической конференции. - М., 1990.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений, - М.: Издательский центр «Академия», 2001, - 126 с.
- Кон И.С. Открытие «Я». - М.: Политиздат, 1978.-367с.
- Концептуальные вопросы развития высшего образования. / Отв.ред. Б.Коссов - М., 1991
- Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая деятельность учителя и формирование его личности. - Л.,1967.
- Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В.Кузьмина, А.А.Реан. СПб.; Рыбинск, 1993.
- Кукосян А.Т. Профессия и познание людей. Ростов на / Д, 1981.
- Кульневич С.В. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества // Педагогика, 1997 5 с. 97-102
- Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя // Творческая направленность деятельности педагога / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской: Л., 1978.
- Ладенко И.С. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности / И.С. Ладенко, С.Ю. Степанов. Новосибирск, 1990.- 152с.
- Лендрет И.С. Игровая терапия - искусство отношений. М., 1998.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1981.-548с.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
- Ломов Б.Ф. О комплексном изучении человека // Познание человека. М., 1988.
- Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя, - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1992, - 224 с.
- Макаров Н.И. Направленность личности и проблемы ее воспитания. М., 1970
- Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
- Мартынова Е.В. Формирование творческих способностей подростков в процессе развивающих игр. Дипл.раб., МПУ, 1997.
- Маслоу А. Самоактуализация. // Психология личности. Тексты. / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б. - М., 1982. - С.20 -32.
- Маслоу А. Психология Бытия: Пер. с англ. / Отв. ред. С.Н.Ивашенко. М.: Рефл- Бук: Ваклер, 1997. 300 с.
- Мастеров Б.М. Соотношение «Академического» и «Практического» подходов в психологической подготовке студентов педвуза // психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. - Новосибирск, 1988.
- Мерлин В.С. Очерк психологии личности. - Пермь,1959.
- Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 253 с.
- Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М.: Ин-т практической психологии, 1996. 448 с.
- Мерлин В.С. Чему и как учить будущих учителей по психологии: (Некоторые принципы и задачи преподавания психологии в педагогических институтах) // Воспитывать психологическую пылливость будущих учителей: (Вопросы методики преподавания психологии в пединститутах) / Отв.ред. В.С.Мерлин. Пермь, 1966.
- Минакова С.Ф. Преподаватель в зеркале студенческой аудитории // Вестник высшей школы. 11. 1986.
- Миронова М.Н. Проблема изучения самосознания личности педагога.: Дисс.канд.псих наук. -Иркутск, 1999.
- Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1994.
- Морозова О.П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя // Педагогика, 2002 1 с.61-67
- Мотков О.И. Психология самопознания личности. - М., 1993.
- Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности. - М.,1956.
- Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. - М., 1985.
- Никиреев Е.М. Общение как фактор профессиональной направленности личности студента педвуза / Психологические проблемы формирования социально активной личности учителя советской школы. М.,1983.
- Никиреев Е.М., Фатыхова Р.М. Роль общения в профессиональной подготовке студентов педвуза // Студенческий коллектив и формирование личности будущего учителя. М.,1981.
- Никиреев Е.М., Шилова Т.А. К вопросу изучения структуры направленности личности // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя.- М.,1986.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под. Ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 272 с.
- Орлов Ю.М. Измерение мотивации достижения // Общая психодиагностика. М.: МГУ, 1987. С. 163-170.
- Паринова Г.К., Черняева Т. Н. Уровни опыта творческой деятельности учителя // Педагогика, 2002 5 с. 132-133
- Патрина В.В. Системный подход к социальному и профессиональному самоопределению учащихся профессиональных училищ и колледжей. Проблемы самоопределения молодежи в новых социально-экономических условиях. Материалы научно-практической конференции, тезисы симпозиума. Часть II / Департ. Образования Администр., ОблИУУ, ИОСО РАО, КемГУ; Под общей ред. С.Н.Чистяковой, Т.С.Паниной, В.И.Сахаровой. - Кемерово, 1996. - 207 с.
- Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: МГУ, 1989. 216 с.
- Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов на/Д.: Феникс, 1996. 509 с.
- Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности. М., 1993. 70 с.
- Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
- Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986.
- Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Курск, 1991.
- Пономарев Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная и прикладная / Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. М.: Наука, 1990. 222 с.

Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М.: Государственный научно-исследовательский испытательный институт МО РФ, 1997. 296 с.

Попова Л.В., Кисленко В.Я. Психологические основы профориентации на педагогические профессии: методические рекомендации. - М.: Изд-во «Прометей», МПГИ им. Ленина, 1989,-65с.

Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978. 368 с.

Проблемы повышения профессиональной квалификации педагогов и руководителей школ // Под. ред. Е.П. Тонконоговой. - М.: Педагогика,1997. - 168 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	
<b>I. ЛОГИКА УСВОЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ</b> .....	
1.1. Программное содержание курса дисциплины «Психология».....	
1.2. Программное содержание курса дисциплины «Юридическая психология».....	
<b>II. ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ ПО СЕМЕСТРАМ</b> .....	
<b>III. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ</b> .....	
3.1. Раздел 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	
1. Понятие науки психологии, ее объект и предмет	
2. Методы психологии	
3. Методы психологического исследования	
4. Связь психологии с другими науками	
5. Сознание, самосознание, бессознательное	
6. Представления о сне и бодрствовании	
7. Структура современной психологии	
8. Ощущения, их свойства, виды	
9. Пороги чувствительности	
10. Восприятие, его виды и свойства	
11. Внимание, его функции, физиология, виды, качества	
12. Память, ее процессы, свойства, виды	
13. Мышление, его виды, связь с речью	
14. Воображение, его виды	
15. Речь, ее функции. Речь и язык	
16. Виды речи	
17. Интеллект, его структура	
18. Нормы и интеллектуальное развитие	
19. Эмоции и чувства	
20. Виды чувств и эмоций	
21. Воля, волевой акт, волевой процесс, волевые качества личности	
22. Человек, индивид, личность, индивидуальность	
23. Темперамент, его виды	
24. Характер, черты характера	
25. Типы характера	
26. Способности, их структура	
27. Виды способностей	
28. Одаренность	
29. Талант. Гениальность	
30. Потребность, цель, мотив, мотивация	
31. Когнитивная теория мотивации	
32. Связь психики и организма. Мозг и психика	
33. Понятие психического	
34. Отличия психики животных от психики человека	
3.2. Раздел 2. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ.....	
35. История психологии – как отрасль психологического знания	
36. История психологии – особая отрасль знания	
37. Воззрение на природу психического	
38. Общее развитие античной психологической мысли	
39. Сократ: познай самого себя	
40. Платон: душа и царство идей	
41. Аристотель: душа – способ организации тела	
42. Психологические идеи средневековой Европы и духовная жизнь эпохи Возрождения	
43. Психологические аспекты обучения и развития детей в эпохи Средневековья и Возрождения	
44. Принципы психологической мысли 17 века	
45. Рене Декарт: рефлексы и «страсти души»	
46. Бенедикт Спиноза: Бог – природа	
47. Лейбниц: открытие бессознательной психики	
48. Гоббс и Локк: Ассоциация как главное понятие	
49. Психологические идеи эпохи просвещения	
50. Психологические взгляды французских просветителей	
51. Зарождение историзма	
52. Кант и психология	
53. Зарождение психологии как науки	
54. Экспериментальная психология, психофизика и психофизиология	
55. Направления зарубежной психологии: гештальтпсихология, бихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология	
56. Бихевиоризм	
57. Необихевиоризм	
58. Оперантный бихевиоризм	
59. Социальный бихевиоризм	

60.	Гештальтпсихология
61.	Теория «поля» Курта Левина
62.	Генетическая психология Жана Пиаже
63.	Психоанализ
64.	Аналитическая психология – Карл Густав Юнг
65.	Индивидуальная психология – Альфред Адлер
66.	Неофрейдизм – Карен Хорни
67.	Глубинная психология
68.	Эрих Фром: «Бегство от свободы»
69.	Психология межличностных отношений: Гарри Спок Салливан
70.	Эгопсихология: Эрик Эриксон
71.	Теория «дифференциальной психологии» Штерна
72.	Когнитивная психология
73.	Гуманистическая психология
74.	Направления отечественной психологии: учение И.М.Сеченова, И.П.Павлова, В.М.Бехтерева о рефлекторной природе психики; культурно-историческая теория человеческой психики Л.С.Выготского
75.	Развитие психологии в России – социокультурные корни
76.	Отечественная психологическая наука во второй половине 19 века
77.	Развитие экспериментальной психологии в России
78.	Русский путь в науке о поведении
79.	И.М.Сеченов: психический акт подобен рефлексу
80.	И.П.Павлов – создатель учения об условно-рефлекторной деятельности
81.	Объективная психология В.М.Бехтерева
82.	Учение о доминанте А.А.Ухтомского
83.	А.А.Потебня: язык народа как орган, образующий мысль
84.	Пути развития отечественной психологии в 20-50-е годы 20 века
85.	П.П.Блонский: психология развития ребенка
86.	Теория высших психических функций Л.С.Выготского
87.	Принцип деятельности в психологии
88.	С.Л.Рубинштейн: единство сознания и деятельности
89.	Первая волна репрессирования психологии и разгром педологии
90.	Вторая волна репрессий психологии в Советском Союзе
91.	Российская психология в новых социально-экономических условиях
3.3. Раздел 3.	ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....
92.	Предмет, задачи и методы возрастной психологии
93.	Возрастные особенности, возрастная классификация
94.	Кризисы в психическом развитии
95.	Психическое развитие ребенка младенческого возраста
96.	Развитие личности в возрасте от года до трех лет. Кризис «Я сам»
97.	Развитие личности дошкольника
98.	Младший школьный возраст (6-7 – 10-11 лет)
99.	Подростковый возраст
100.	Старший школьный возраст: ранняя юность (15-17 лет)
101.	Индивидуальные особенности подростков. Акцентуация характера
102.	Взаимоотношения подростков со взрослыми
103.	Юношеский возраст
104.	Проблема нормального и аномального развития личности
105.	Функциональные нарушения высшей нервной деятельности
106.	Нарушение поведенческих реакций
107.	Формы неадекватного поведения ребенка
108.	Причины возникновения неадекватного поведения
109.	Методы коррекции неадекватных форм поведения и их профилактика
110.	Неврозы у детей
111.	Лечение и профилактика неврозов
112.	Адаптация детей при поступлении в дошкольное учреждение
113.	Помощь ребенку в период адаптации в дошкольном учреждении
114.	Возможные симптомы эмоциональных проблем у детей от рождения до шести лет
115.	Психологическая готовность к школе
116.	Типология психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту
117.	Расстройство внимания при гиперактивности
118.	Уровни развития коммуникативной сферы дошкольника
119.	Уровни отношения ребенка-дошкольника к самому себе
120.	Уровни оценки работы педагога с детьми дошкольного возраста
3.4. Раздел 4.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....
121.	Предмет и задачи педагогической психологии
122.	Психолого-педагогическое исследование
123.	Этапы становления педагогической психологии
124.	Психология образовательной деятельности. Образование
125.	Развитие
126.	Подходы к пониманию психического развития
127.	Обучение (научение)
128.	Обучение как педагогический процесс
129.	Теории обучения. Традиционное обучение
130.	Теории обучения. Проблемное обучение
131.	Теории обучения. Программированное обучение
132.	Психология учебной деятельности. Познание
133.	Учебная ситуация
134.	Контроль в структуре учебной деятельности
135.	Оценка и самооценка учебной деятельности
136.	Развитие навыков (Л.Б.Ительсон)

137.	Стратегии формирования новых знаний и способностей
138.	Психология заучивания
139.	Обучаемость
140.	Неуспеваемость
141.	Психология педагогической деятельности и личности преподавателя. Педагогическая деятельность
142.	Педагогическая деятельность как организационно-управленческая
143.	Структура педагогической деятельности
144.	Прогнозирование в педагогической деятельности
145.	Контроль в педагогической деятельности
146.	Личность педагога
147.	Десять групп профессионально значимых качеств личности учителя
148.	Социальная педагогическая психология. Педагогическое общение.
149.	Оптимизация педагогического общения
150.	Конфликты между учителем и учеником
151.	Педагогическая социальная перцепция
152.	Психология педагогического коллектива
153.	Учение Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития
154.	Теория поэтапного формирования умственных действий
155.	Психологическая сущность и структура процесса учения
156.	Способы обучения на основе использования знаково-символических средств
157.	Формирование внутреннего плана умственных действий
158.	Психическое самоуправление человека
159.	Некоторые проблемы детского возраста. Детская агрессивность
160.	Страхи детей
161.	Отношение взрослых к детям во время личностных кризисов
162.	Стили воспитания и их роль в формировании личности
163.	Причины неправильного воспитания детей в семье
164.	Воспитание и обучение – как разделы педагогической науки
165.	Размышления о воспитании
166.	Педагогическая парадигма
167.	Андрологическая парадигма
168.	Акмеологическая парадигма
169.	Коммуникативная парадигма
170.	Гуманизация воспитания
171.	Необходимость развития педагогической психологии
172.	Роль дошкольных учреждений и школы в воспитании и развитии ребенка
173.	Психология личности учителя.
3.5. Раздел	5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....
174.	Понятие социальной психологии. Предмет социальной психологии
175.	Этапы развития социально-психологического знания
176.	Социальный статус и социальная роль
177.	Структура личности
178.	Черты личности
179.	«Я-концепция» личности, самооценка
180.	Адаптация, ее механизмы. Дезадаптация
181.	Социализация личности
182.	Иерархия потребностей (по А.Маслоу)
183.	Деятельность, ее характеристики
184.	Виды деятельности
185.	Приемы деятельности
186.	Общение, его структура
187.	Функции общения
188.	Общение как обмен информацией
189.	Общение и деятельность. Структура общения
190.	Понятие и виды общения
191.	Развитие общения
192.	Техника и приемы общения
193.	Коммуникативные стили и виды общения
194.	Коммуникативная сторона общения
195.	Перцептивная сторона общения
196.	Интерактивная сторона общения
197.	Межличностная перцепция
198.	Межличностная аттракция. Симпатия, дружба, любовь
199.	Знаки внимания
200.	Группа, классификация групп
201.	Понятие малой группы
202.	Структура малых групп
203.	Понятие коллектива
204.	Межличностные отношения в группах
205.	Конформизм и неконформизм
206.	Психологические процессы в малой группе
207.	Социометрия
208.	Понятие «лидер»
209.	Сплоченность и конфликт
210.	Психологические составляющие конфликтных ситуаций
211.	Межличностные конфликты
212.	Место общения в системе общественных и межличностных отношений
213.	Влияние группы на личность. Самочувствие личности в группе
214.	Восприятие и понимание людьми друг друга
215.	Личность в системе межличностных отношений
3.6. Раздел	6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ .....
216.	Движущие силы психического развития

217.	Основные подходы к изучению личности в отечественной и зарубежной психологии	
218.	Человек, индивид, индивидуальность, личность	
219.	Психология личности. Психологическая структура личности	
220.	Проблема описания структуры личности	
221.	Личностный подход	
222.	Представление о структуре личности в различных психологических теориях	
223.	Факторный анализ в изучении личности	
224.	Рольевые теории личности	
225.	Социальная роль как единица общественной структуры	
226.	Понятие типологии личности	
227.	Типология личности, основывающиеся на свойствах индивида	
228.	Психологическая характеристика типов нервной деятельности	
229.	Классическое учение о темпераменте	
230.	Психологическая характеристика темперамента	
231.	Классификация типов личности по особенностям мыслительной деятельности	
232.	Проблема развития мотивационной сферы личности	
233.	Мотив как объект, отвечающий за потребности человека	
234.	Развитие структуры мотивационной сферы	
235.	Направленность личности	
236.	Самооценка личности	
237.	Исследования в области самооценки	
238.	Понятие первичной группы	
239.	Личность и коллектив	
240.	Межличностное общение в социальной группе	
241.	Психологические установки и их виды	
242.	Общение и межличностные отношения	
243.	Зоны и уровни общения	
244.	Виды общения	
245.	Общение как социальный акт	
246.	Межличностные отношения в группах и коллективах. Понятие психологической несовместимости	
247.	Условия психического развития личности	
248.	Влияние природных особенностей на психическое развитие человека	
249.	Закономерности психического развития личности	
250.	Этапы психического развития человека	
251.	Кризис «трех лет» у ребенка-дошкольника	
252.	Теории развития социального инстинкта у ребенка	
253.	Развитие отношений между взрослым и ребенком	
254.	Психологические особенности ребенка в младшем школьном возрасте	
255.	Проблемы самооценки у детей младшего школьного возраста	
256.	Движущие силы развития личности подростка	
257.	Этапы психологического развития личности подростка	
258.	Формирование личности	
259.	Значение соотношения притязаний и самооценки при формировании личности ребенка	
260.	Возрастная стратификация	
261.	Характеристика возрастного периода юности	
262.	Проблемы юношеского самоопределения	
263.	Мотивационные предпосылки социализации личности	
264.	Интерес как ведущий мотив социальной деятельности	
265.	Социализация личности	
266.	Классификация задач, стоящих перед человеком в процессе развития	
267.	О правилах организации жизни в семье и о родительском авторитете (А.С.Макаренко)	
268.	О некоторых особенностях характеров дошкольников	
269.	Типы акцентуаций характера	
270.	Основные психологические теории личности	
3.7. Раздел	7. ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА (КОНФЛИКТОЛОГИЯ) .....	
271.	Понятие о конфликте	
272.	Сущность и социальные функции конфликта	
273.	Типы и основные межличностные стили разрешения конфликтов	
274.	Внутриличностный конфликт	
275.	Межличностный конфликт	
276.	Конфликт между личностью и группой	
277.	Межгрупповой конфликт	
278.	Межгосударственный конфликт	
279.	Личностные источники (причины) конфликтов	
280.	Внутриличностный конфликт	
281.	Конфликтные ситуации в межличностных отношениях	
282.	Причины деловых (профессиональных) конфликтов	
283.	Завышение оценок	
284.	Занижение оценок	
285.	Конфликтные ситуации делового общения	
286.	Стратегия поведения в конфликтной ситуации	
287.	Прогнозирование конфликтных ситуаций	
288.	Предупреждение конфликтных ситуаций и конфликтов	
289.	Разрешение конфликтной ситуации конфликта	
290.	Разрешение конфликтной ситуации с учетом ее сущности	
291.	Разрешение конфликтной ситуации с учетом ее целей	
292.	Разрешение конфликтной ситуации с учетом динамики (процесса) ее развития	
293.	Этапы и способы разрешения конфликтных ситуаций	
294.	Преодоление стрессовых последствий конфликта	
295.	Аутогенная тренировка	
3.8. Раздел	8. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	

Предмет, система, содержание юридической психологии. Юридическая психология в системе научных отраслевых знаний (*Теоретические основы юридической психологии*)

296. Предмет и методы юридической психологии
297. Предмет и задачи психологии юридического труда
298. Цели и основные задачи юридической психологии как науки
299. Междисциплинарные связи юридической психологии
300. Отрасли юридической психологии
301. Принципы в юридической психологии общенаучные и психологические
302. Основные задачи юридической психологии
303. Оформление юридической психологии как науки
304. Ранняя история юридической психологии – 18 – 19 веков
305. Оформление юридической психологии как науки
306. История юридической науки в 20 веке
307. Личностный подход в психологии
308. Правосознание, его уровни
309. Понятие и сущность правовой психологии
310. Правовые средства и психология

Психические процессы, состояния и реакции, воля – их психолого-правовая оценка  
(*Общи основы юридической психологии*)

311. Психология поведения. Виды психологических действий человека
312. Понятие характера в психологии
313. Понятие эмоций. Роль эмоций в жизни человека. Функции эмоций
314. Понятие темперамента в психологии. Виды темперамента
315. Общение и его место в системе общественных и межличностных отношений
316. Обмен информации как коммуникативная функция общения
317. Структура общения. Общение и деятельность

Личность как объект психологического познания в правоприменительной деятельности  
(*Общи основы юридической психологии*)

318. Личность в системе межличностных отношений
319. Правовая психология личности
320. Проблема нормального и аномального развития личности
321. Психологические составляющие конфликтных ситуаций. Личностные отношения
322. Психологическое исследование и его методы
323. Особенности самоуправления личности
324. Интеллектуальное развитие и его нормы
325. Легитимизация норм в психологии
326. Режимы функционирования психики человека
327. Понятие логики и ее специфика
328. Основные формы мышления и их соотношение с логикой
329. Мышление и воображение
330. Мотивация, психологические установки, ценностные ориентации, интересы, идеалы
331. Понятие мотива, мотивации. Виды мотивов

Психология преступного поведения. Личность преступника. Психология преступной группы  
(*Психологический анализ личности преступника и преступной деятельности*)

332. Психология правонарушения
333. Понятие и общая характеристика личности преступника
334. Структура личности преступника
335. Проблемы изучения личности преступника
336. Психологическая сущность преступного поведения
337. Анализ преступной деятельности
338. Основные черты психологической характеристики личности преступника
339. Классификация преступников
340. Типология преступников
341. Психологические аспекты исследования личности обвиняемого в уголовном процессе
342. Психология организованной преступности
343. Психология неосторожной преступности
344. Психология преступных групп и преступных организаций
345. Понятие криминального насилия. Общая характеристика.
346. Проблемы несовершеннолетних в юридической психологии
347. Подросток и преступление
348. Психологические особенности следствия по делам несовершеннолетних
349. Психология реконструкции события преступления

Психология предварительного расследования (*Психология допроса и опознания*)

350. Психология допроса подозреваемого и обвиняемого
351. Психология допроса свидетеля и потерпевшего
352. Психологическое содержание опознания
353. Влияние личных качеств опознающего
354. Психологический анализ показаний потерпевшего
355. Психологические особенности осмотра места происшествия
356. Психология предъявления для опознания
357. Судебная экспертиза как особое процессуальное действие
358. Роль интуиции в психологии осмотра места происшествия
359. Психология очной ставки
360. Круг вопросов, выносимых на разрешение экспертов-психологов
361. Понятие об объекте и предмете экспертного исследования психолога
362. Содержание законодательства и предметы СПЭ
363. Особенность экспертно-психологических понятий
364. Понятие и признаки аффекта

Судебно-психологическая экспертиза в уголовном и гражданских процессах

(*Психологический анализ личности потерпевшего. Психологический анализ личности осужденного*)

365. Психологическая характеристика потерпевшего
366. Исследование личности потерпевшего



- 367. Психологический анализ коллектива осужденных
- 368. Методы психологического воздействия на осужденных в процессе их перевоспитания
- 369. Особенности социализации и формирования личности правонарушителя в подростковом и юношеском возрасте
- 370. Анализ преступного поведения несовершеннолетних
- 371. Судебно-психологическая экспертиза (СЭП): цели и задачи
- 372. Судебно-психологическая экспертиза эмоциональных состояний
- 373. Судебно-психологическая экспертиза потерпевших по делам о сексуальных преступлениях
- 374. Экспертиза социально-психологических особенностей членов преступной группы
- 375. Судебно-психологическая экспертиза определения способности несовершеннолетнего правонарушителя осознавать значение совершаемых им действий
- 376. Общая психологическая характеристика судебного процесса
- 377. Психологические основы полемики в судебном процессе
- 378. Формирование убеждения и принятие решения судом
- 379. Психологический анализ творческого начала в правоприменительной деятельности
- 380. Предмет и задачи криминальной психологии
- 381. Предмет и задачи исправительно-трудовой психологии
- 382. Психологический анализ коллектива осужденных
- 383. Психологическая характеристика адаптации освобожденного к условиям жизни на свободе

**Психологические особенности адвокатской деятельности**

*(Психология личности и профессиональной деятельности юриста)*

- 384. Правовая регламентация профессиональной деятельности юриста
- 385. Оценка способностей юриста к профессиональной деятельности
- 386. Структурно - психологический анализ профессиональной деятельности юриста
- 387. Профессионально значимые качества личности юриста
- 388. Психологическая устойчивость юриста
- 389. Психология адвоката
- 390. Речь адвоката
- 391. Этика и психология правоприменительной деятельности
- 392. Структура профессиограммы следователя
- 393. Речь в юридической работе
- 394. Психолого-педагогические аспекты формирования личности правоведа
- 395. Психология правоохранительной деятельности
- 396. Психология деятельности адвоката
- 397. Личность юриста
- 398. Психология прокурора
- 399. Психология судьи
- 400. Психология отношений адвоката-защитника с прокурором и судом
- 401. Психология присяжных заседателей
- 402. Особенности сферы социального познания присяжных
- 403. Психологические особенности личности следователя
- 404. Психологические аспекты достоверности в познавательной деятельности следователя
- 405. Познавательная деятельность следователя
- 406. Психологический отбор профессиональных качеств следователя
- 407. Психологические аспекты подготовки следователя к допросу
- 408. Общее представление о психодиагностическом исследовании кандидатов в правоохранительных органы
- 409. Психологический портрет работника органов правопорядка. Основные структурные компоненты его личности
- 410. Шкала прогрессивных матриц Дж. Равенна (психодиагностика)
- 411. Профессиональная деформация работников органов правопорядка
- 412. Психологический анализ различных видов деятельности работников правоохранительных органов
- 413. Психология формирования высокого уровня дисциплинированности работников органов правопорядка
- 414. Психология дисциплинарной практики в органах правопорядка

**IV. ПРИМЕР НАПИСАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ ПО ПСИХОЛОГИИ.....**

**V. ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКЕ.....**

**VI. ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ, К ЭКЗАМЕНУ, К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ.....**

**ЛИТЕРАТУРА.....**

**Е.В.Фалунина**

# **ПСИХОЛОГИЯ**

*Учебное пособие для студентов вуза  
очной, заочной и ускоренной  
форм обучения*

Подписано в печать 04.12.2010  
Формат 60x84  
Печать трафаретная  
Уч.-изд. л. 43,25    Усл. печ. л. 43,25  
Тираж 100 экз.    Заказ 289

**Отпечатано в издательстве ГОУ ВПО «БрГУ»  
665709, Братск, ул. Макаренко, 40**