

МВД России
Санкт-Петербургский университет

А. С. Душкин, М. Р. Илакавичус, Н. Ф. Гейжан

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Учебник

Санкт-Петербург
2022

УДК 378/159.9
ББК 74.00/88.37
Д 86

Душкин А. С., Илакавичус М. Р., Гейжан Н. Ф.

Д 86 Педагогика и психология: учебник. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 20122. — 244 с.

Авторский коллектив:

Душкин А. С. (гл. 1, 2, 3, 4, 5, 9);

Илакавичус М. Р. (гл. 8, 10, 11);

Гейжан Н. Ф. (введ., гл. 6, 7, 12, закл.)

ISBN 978-5-91837-637-9

Учебник содержит общие основы педагогики и психологии, проблемы психологии личности, дидактики, теории воспитания с учетом достижений современной науки. Структурную основу составляют закономерности развития психолого-педагогического знания и логика целостного педагогического процесса. По-новому, с учетом плюралистических подходов, раскрываются теоретико-методологические и общие основы педагогики и психологии. При раскрытии проблем воспитания и обучения используются идеи наук, сопредельных с педагогикой, а также положительный педагогический опыт.

Предназначен для обучающихся в образовательных организациях МВД России по направлению подготовки 40.04.01 — юриспруденция и полностью соответствует программе дисциплины «Педагогика и психология».

УДК 378/159.9
ББК 74.00/88.37

Рецензенты:

Ерофеева М. А., доктор педагогических наук, профессор
(Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя);

Гривенная Е. Н., доктор педагогических наук, доцент
(Краснодарский университет МВД России);

Борисова С. Е., кандидат психологических наук, доцент
(Орловский юридический институт МВД России им. В. В. Лукьянова)

ISBN 978-5-91837-637-9

© Санкт-Петербургский университет
МВД России, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ	8
Глава 1. Предмет, методы и задачи психологии как науки	8
1.1. История развития психологии и ее основные отрасли	8
1.2. Предмет психологии, ее связь с другими науками	18
3. Основные методы психологических исследований	22
Глава 2. Познавательная сфера личности	27
2.1. Сущность и свойства ощущений и восприятия	27
2.2. Определение представления, внимания, памяти и их основные характеристики	35
2.3. Характеристика воображения, мышления и речи	42
Глава 3. Эмоционально-волевая сфера личности	50
3.1. Понятие и характеристика эмоций и чувств	50
3.2. Определение, сущность и проявление воли	57
3.3. Саморегуляция психических состояний	60
Глава 4. Психические свойства личности	64
4.1. Общая характеристика психических свойств	64
4.2. Понятие и характеристика темперамента	66
4.3. Сущность и содержание характера	73
4.4. Общая характеристика способностей человека	80
Глава 5. Психология личности и представления о субъектности	86
5.1. Личность как базовая категория психологической науки	86
5.2. Психологическая структура личности. Основные психологические теории о личности	94
Глава 6. Психология общения	102
6.1. Понятие и характеристика общения	102
6.2. Сущность и функции профессионального общения	109
6.3. Приемы и способы эффективной коммуникации с партнером по общению	116
РАЗДЕЛ II. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	121
Глава 7. Педагогика как наука и область гуманитарного знания	121
7.1. Цели и задачи педагогической деятельности	121
7.2. Характеристика педагогики как науки	130
7.3. Развитие педагогических идей в истории педагогики	136
7.4. Характеристика методов педагогического исследования	144

Глава 8. Андрагогика как наука об образовании взрослых.....	149
8.1. Предмет и задачи андрагогики.....	149
8.2. Взрослый как субъект образования.....	152
8.3. Образование взрослых в контексте теории непрерывного образования.....	156
8.4. Основы организации обучения взрослых.....	159
Глава 9. Содержание и система образования.....	169
9.1. Понятие и сущность содержания образования.....	169
9.2. Система образования.....	179
9.3. Инновационные процессы в образовании.....	185
Глава 10. Основы дидактики.....	194
10.1. Предмет и проблематика дидактики.....	194
10.2. Принципы обучения и правила их реализации.....	202
10.3. Актуальные аспекты дидактики.....	204
Глава 11. Основы теории воспитания.....	208
11.1. Социальные и личностные аспекты воспитания.....	208
11.2. Закономерности и принципы воспитания.....	212
11.3. Основные направления воспитания в высшей школе.....	214
Глава 12. Методы и технологии воспитания.	
Средства и формы воспитания.....	219
12.1. Методы и технологии воспитания.....	219
12.2. Соотношение понятий «методы» — «приемы» — «средства» — «формы» воспитания.....	233
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	238
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	240

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе психолого-педагогическая наука уже достаточно глубоко проникла во все сферы человеческой деятельности. Данные педагогики и психологии используются в решении многих проблем, в том числе при совершенствовании деятельности сотрудников правоохранительных органов.

Овладение педагогическими знаниями предусмотрено после освоения основ психологии. И это не случайно. Если психология отвечает на вопрос, как и почему, по каким законам протекает психическая жизнь человека в разных условиях, то педагогика призвана показать, как организовать деятельность людей (любого возраста), чтобы способствовать их образованию, то есть воспитанию, социализации, обучению, профессиональному становлению.

Сотрудники органов внутренних дел в своей повседневной профессиональной деятельности постоянно сталкиваются с психолого-педагогическими задачами, такими как воспитание и обучение личного состава, профессиональная служебная и физическая подготовка, морально-психологическая подготовка, профилактика правонарушений и правовое просвещение граждан.

Зачем нужно изучать педагогику и психологию?

Деятельность сотрудников органов внутренних дел регулируется федеральными законами и нормативными правовыми актами Министерства внутренних дел Российской Федерации, которые определяют цели, задачи и средства работы по воспитанию и обучению личного состава, а также взаимодействия с гражданами. Но для того чтобы выполнить любое служебное требование в этой работе нужно знать, как это сделать, сотрудничая с разными категориями людей и в разных условиях, а также уметь это сделать эффективно. Этому помогает опыт, накопленный столетиями человеческой истории, его обобщение, осмысление, выявление закономерностей, принципиальных положений, без знания которых работать с людьми можно только «методом проб и ошибок». Личный опыт много значит для формирования про-

фессионального мастерства. Однако при работе с людьми опора только на личный опыт малоэффективна. Полезнее осмысливать его, опираясь на достижения в области педагогики и психологии.

Освоение психолого-педагогических знаний — это не только знакомство с основами психолого-педагогической деятельности. Это прежде всего развитие собственного профессионального самосознания. В начале XX века русский педагог и философ С. И. Гессен писал: «Только наука вносит сознательность и критическое отношение туда, где без нее господствует неизвестно откуда полученный навык и безотчетность не нами творимой жизни»¹. Осознать себя как воспитателя, преподавателя, руководителя, понять свои сильные и слабые профессиональные качества, научиться их корректировать и компенсировать помогает педагогическая наука.

В процессе психолого-педагогического обучения достигается и еще одна, важнейшая, цель — развитие мышления. Что это означает для сотрудника органов внутренних дел? Во-первых, возможность придать своему уму определенную направленность: видеть то, на что не обращалось внимания раньше, замечать во взаимодействии между людьми психолого-педагогические зависимости, причины и следствия. Во-вторых, научиться понимать и уметь оперировать психолого-педагогическими понятиями, которые, как всякое понятие, отражают обобщенное знание о реальности. В-третьих, получить способность видеть общее между разными ситуациями, уметь переносить знание об одном явлении на сходные по существу, хотя и разные по форме, события.

Следует назвать и еще одну цель овладения знанием — развитие психолого-педагогической культуры сотрудника. Культура включает в себя и знание, и опыт, и мышление, и самосознание, но не сводится к ним или к их сумме. По определению С. И. Гессена, культура определяет три слоя социальных ценностей — образованность (включая науку, искусство, нравственность, религию), гражданственность (право и государственность), цивилизацию (хозяйство и технику). Каждый из вас может самостоятельно обдумать, как соотносится культура педагога с ценностями общечеловеческого опыта. Но две непреложные закономерности, установленные человеческой историей, мы здесь приведем: только личность может сформировать другую

¹ Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. — М.: «Школа-Пресс», 1995. С. 22.

личность, и только овладевая открытым до тебя, можно развиваться в своей профессии и совершенствовать дело, которому служишь.

Итак, изучение педагогики и психологии направлено на развитие следующих профессионально значимых качеств и способностей:

— знаний, умений, навыков, компетенций и опыта психолого-педагогического взаимодействия с подчиненными, коллегами, гражданами;

— самосознания, самооценки и самовоспитания специалиста, работающего с людьми;

— педагогического мышления, его направленности, обобщенности, гибкости;

— личной культуры и эрудиции специалиста, сотрудника, руководителя.

Материал учебника построен в соответствии с рассмотренными выше целями. Он включает два основных раздела:

— теоретические и методологические основы психологии;

— общие основы педагогики.

При этом авторы ставили своей задачей такое изложение материала, которое соответствует современным подходам в психолого-педагогической науке, раскрывает понятия в их традиционном и инновационном понимании, ориентирует на решение психолого-педагогических задач в деятельности сотрудников органов внутренних дел. Большинство тем рассматриваются так, как это принято в классической педагогике и психологии. Вместе с тем многие темы дополнены содержанием, важным для подготовки сотрудников органов внутренних дел в образовательных организациях МВД России.

Раздел I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

ГЛАВА 1

ПРЕДМЕТ, МЕТОДЫ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

- 1.1. История развития психологии и ее основные отрасли.
- 1.2. Предмет психологии, ее связь с другими науками.
- 1.3. Основные методы психологических исследований.

1.1. История развития психологии и ее основные отрасли

Слово «психология», образованно из греческих слов «*psyche*» (душа) и «*logos*» (слово, учение). В греческом языке слово «*logos*» имело множество значений, одно из них — «слово», то есть психология предполагает изучение особого языка — языка души. В толковом словаре В. И. Даля: «Психология — гр. душесловие, наука о душе, о духовной жизни человека во плоти. Психолог — «душеслов». Е. А. Климов говорил о психологии как о «душеведении», подчеркивая стремление познать душу человека в ее различных проявлениях. Многие слова греческого происхождения связаны с каким-либо мифом, так и слово «*psyche*» связано с мифом о Психее¹. Для греков этот миф был классическим образцом истинной любви, высшей реализации человеческой души. Поэтому Психея — смертная, обретшая бессмертие, — стала символом души, ищущей свой идеал.

В психологии понятия «душа» и «психика» употребляются как равнозначные. В обыденном сознании так происходит и в настоящее время, когда, например, об эмоциональном напряжении говорят «душа не на месте», а об эмоциональной разрядке — «на душе стало легче». В профессиональной же среде утвердился термин «психика», которым в психологии обозначают все феномены внутренней, духов-

¹ Психея в греческой мифологии — олицетворение души, дыхания.

ной, душевной жизни, обнаруживающие себя в сознании или поведении человека.

Наши предки вначале пытались объяснить духовную деятельность, предполагая, что в теле человека заключено другое существо, занятое «расшифровкой» того, что видят наши глаза, слышат наши уши, ощущает кожа. Эту «душу», или «тень», наделяли способностью выходить на волю, пока человек спит, и жить собственной жизнью в его снах. Полагали, что в момент смерти душа покидает тело навсегда, вылетая через рот.

Когда появилась религия, то душа стала пониматься как своеобразный двойник тела, как бестелесная и бессмертная духовная сущность, связанная с каким-то «потусторонним миром», где она обитает вечно, покидая человека.

В наше время вместо понятия «душа» используется понятие «психика». С точки зрения лингвистов, «душа» и «психика» — одно и то же. Однако эти понятия постепенно разошлись с развитием культуры и науки. Что же касается слова «психология», то его появление в науке связывают с именами различных философов и ученых, таких как Христиан Вольф¹, Филипп Меланхтон², Рудольф Гоклениус³, Оттон Касман⁴.

На сегодняшний день психология — интенсивно развивающаяся наука, представляющую собой разветвленную сеть психологических направлений, подходов, школ, учений, практик, которые составляют единый континуум психологического знания.

В своем развитии психология прошла несколько этапов. Каждый из этапов характеризуется своим подходом к пониманию психики, к содержанию предмета психологии, методами исследования и ос-

¹ Христиан фон Вольф (1679–1754) — немецкий учёный-энциклопедист, философ, юрист и математик, один из наиболее заметных философов в период после Лейбница и до Канта, основоположник языка немецкой философии. Появление в науке термина «психология» связывают с его работами «Рациональная психология» (1732) и «Эмпирическая психология» (1734).

² Филипп Меланхтон (1497–1560) — немецкий гуманист, теолог и педагог, евангелический реформатор, систематизатор лютеранской теологии, сподвижник Лютера.

³ Рудольф Гоклениус (1547–1628) — представитель поздней протестантской неосхоластики, последователь учения Филиппа Меланхтона, создатель «Философского словаря», который применил слово «психология» в 1590 году для того, чтобы можно было обозначить им книги ряда авторов.

⁴ Оттон Касман (1562–1607) — немецкий богослов и натуралист, пастор в Штаде.

новными достижениями. В работах разных исследователей истории психологии, можно найти разнообразные подходы к разграничению этапов становления науки.

Основные этапы развития психологии отражены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы развития психологии

1. Психология как наука о душе	Такое определение психологии было дано более двух тысяч лет назад. Наличием души пытались объяснить все непонятные явления в жизни человека
2. Психология как наука о сознании	Начинается с XVII века в связи с развитием естественных наук. Способность думать, чувствовать, желать называли сознанием. Основным методом изучения считалось наблюдение человека за самим собой и описание фактов
3. Психология как наука о поведении	Начинается с XX века. Задачи психологии — наблюдение за тем, что можно непосредственно увидеть, а именно: поведение, поступки, реакции человека. Мотивы, вызывающие поступки, не учитывались
4. Психология как наука, изучающая факты, закономерности и механизмы психики	Сформировалась на базе материалистического взгляда на мир. Основой современной российской психологии является закономерное осмысление теории отражения

С попыток обратить внимания человека на самого себя, на свой внутренний мир начинается философский период развития психологических знаний. Психология как учение о душе возникла более 2000 лет назад в качестве философских учений древнегреческих и древневосточных мыслителей. Наиболее древнее свидетельство о попытке самосознания человечества находилось на фасаде храма (ныне разрушенного), посвященного Аполлону в древнегреческом городе Дельфы. Речь идет об высеченных изречениях, по преданию, принесенных в дар Аполлону «семью мудрецами». Как сообщает философ Платон в своем диалоге «Протагор», это плод совместных раздумий «семи великих мудрецов» Древней Греции. Он пишет, что однажды Фалес, Питтак, Биант, Солон, Клеобул, Периандр и Хилон (VI в. до н. э.) собрались в храме Аполлона в Дельфах и в результате долгого диспута пришли к абсолютной, по их мнению, истине. На деле же истин оказалось семь. Они стали называться «заповедями Дельфийского оракула», сегодня их можно рассматривать как древнейшее психологическое руководство счастливой жизни. Центральным и самым известным изречением стало высказывание Хилона из Спарты,

оно же выступает своеобразным девизом психологии. Итак, вышеупомянутый древнегреческий философ выразил свою мысль следующим образом: «Познай самого себя, и ты познаешь богов и Вселенную». Считается, что первоначально это означало, по-видимому, лишь призыв к самоконтролю и осознанию предела своих возможностей, то есть человеку необходимо понять, что он хочет (что сделает его истинно счастливым) и какими возможностями для достижения этой цели он располагает. Иногда эта рекомендация представляется как ответ Аполлона, изреченный пифией (жрицей-прорицательницей), на вопрос Хилона: «Что самое лучшее для людей?».

Сократ переосмыслил дельфийский призыв в духе отказа от бесплодных спекуляций о мире в целом и положил его в основу своей интеллектуалистической этики («добродетель есть знание»), делающей самопознание, и прежде всего познание своей нравственной сущности, предварительным условием добродетельной и счастливой жизни. Он сделал это выражение весьма популярным.

Античные представления о душе связаны с представлением о ней как об источнике активности тела, энергетической первооснове поведения, она обладает функциями познания и регуляции поведения. Характеризуя этот этап, следует отметить, что, назвав свою внутреннюю жизнь «душой», человек постоянно пытается осмыслить природу этого феномена. Практически все древние философы пытались выразить с помощью этого понятия самое главное и сущностное. В эпоху Античности были сформулированы разнообразные идеи о сущности человеческой души как мира особого и чрезвычайно труднодоступного для постижения.

Первая попытка систематизации знаний о психике принадлежит выдающемуся древнегреческому философу Аристотелю Стагиритскому (384–322 гг. до н. э.). В своем трактате «О душе» он изложил основную идею, которая стала фундаментом развития научной психологии («Душа движет живое существо решением и мыслью»). Более тысячи лет взгляды Аристотеля были основой для развития философской и богословской науки.

В Средние века в европейском обществе преобладали религиозные воззрения на человека и его место в мире. Основное предназначения человека виделось в совершенствовании души, в ее возвращении. В этот период душевная деятельность рассматривалась через призму представлений о сыновности человека Богу, о зависимости жизни от воли высшего существа, о значимости веры для добродетельной жизни, о греховном поведении и духовных высотах, о земной и вечной жизни. Средневековая философия породила много интерес-

ных трудов, способствующих проникновению в закономерности функционирования психического мира. Так, Августин Аврелий (354–430) представлял душу человека как поле битвы различных чувств и побуждений воли, по мнению Фомы Аквинского (1225–1274) человеческая душа обладает двумя главными функциями — познанием (деятельность, направленная на постижение различия между добром и злом) и волей (сила, обуславливающая активность человека).

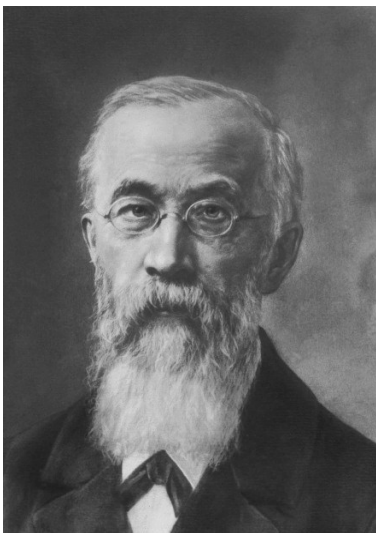
Рост научных изысканий в эпоху Возрождения обусловил то, что на смену теологическим воззрениям на душу пришло антропологическое понимание. В это время психологическая мысль начинает отделяться от теологических воззрений. Данный этап отмечен попытками мыслителей определить возможности влияния человека на свою судьбу, границы его ответственности за собственные поступки и действия, исследовать взаимоотношения человека с миром, природой и другими людьми. В этой связи интересны работы Леонардо да Винчи (1452–1519), в которых он описывает явление зрительного контраста и заявляет о том, что познание начинается с ощущений, дает анатомические подробности тела человека, и др. В его трудах находится натуралистическая трактовка природы человеческой души, выражено мнение о неразрывной связи тела с душой.

На смену психологии души пришла так называемая «психология сознания». Однако сознание еще долго понималось как явление особого рода, обособленное от всех других естественных процессов. Философы по-разному трактовали сознательную жизнь, считая ее проявлением Божественного разума или результатом субъективных ощущений, где они видели простейшие «элементы», из которых построено сознание. В результате такого понимания сознание замыкалось в самом себе, что означало полный отрыв психического от объективного бытия и самого субъекта.

В Новое время еще было невозможно полностью отказаться от богословского подхода к пониманию души. Поэтому в психологических исследованиях изучалось сознание, его содержание и пути формирования. Ряд имен и открытий принадлежит этому этапу. Английский философ и государственный деятель Френсис Бэкон (1561–1626) исследовал особенности функционирования человеческого сознания и специфику социального бытия людей. Выдающийся немецкий мыслитель Готфрид Лейбниц (1646–1716) ввел различие сознания и подсознания. Нидерландский философ-рационалист, натуралист Бенедикт Спиноза (1632–1677) выдвигает учение о человеческом познании и человеческих аффектах. Английский педагог и философ Джон Локк (1632–1704) вводит в обиход термин «ассоциация».

«Только в XVII веке французский ученый Рене Декарт начал новую эпоху в развитии психологических знаний. Он показал, что не только работа внутренних органов, но и поведение организма — его взаимодействие с другими внешними телами — не нуждаются в душе. Особенно большое влияние его идеи оказали на дальнейшую судьбу психологической науки. Декарт одновременно ввел два понятия: рефлекс и сознание. Но в своем учении он резко противопоставляет душу и тело. Он утверждает, что существуют две независимые друг от друга субстанции — материя и дух. Поэтому в истории психологии это учение получило название «дуализм» (от лат. *dualis* — двойственный)»¹.

Зарождение научной психологии связывают с исследованиями Дейвида Гартли, в которых он отделил память от других познавательных процессов, увидел в волевом акте взаимодействие сенсомоторных и речевых процессов. В это же время Христиан Вольф предложил понятие способности, осуществил классификацию психических явлений и стал употреблять в своих работах термин «психология». Этот этап развития психологии называют ассоцианистическим (конец XVIII — начало и середина XIX в.), и связывают с появлением первой психологической школы — ассоцианизма². Предметом психологии становится сознание, состоящее из ощущений, представлений и чувств, а также поведение.



В. Вундт
(1832–1920)

Условно научное оформление психологии связывают с 1879 годом, когда немецким психологом Вильгельмом Вундтом в Лейпциге (Германия) была организована первая в мире лаборатория экспериментальной психологии. В скором времени эта лаборатория была преобразована в институт экспериментальной психологии. В своих исследованиях В. Вундт исходил из того, что физиологические и психологические проявления жизнедеятельности человека взаимосвязаны.

В. Вундта часто называют одним из отцов современной психологии.

¹ Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. — М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 444 с.

² Ассоцианизм — деятельность психики на основе ассоциаций (от лат. *associatio* — соединение). Одно из основных направлений мировой психологической мысли, объясняющее динамику психических процессов принципом ассоциации.

Вскоре, в 1885 году В. М. Бехтерев¹ организовал в Казанском университете подобную психофизиологическую лабораторию, в которой велись работы по изучению центральной нервной системы, проводились экспериментально-психологические исследования, преимущественно по психометрии². Он считал, что психическая деятельность возникает в результате работы мозга. В 1907–1910 годах Бехтерев опубликовал три тома книги «Объективная психология». Ученый утверждал, что все психические процессы сопровождаются рефлекторными двигательными и вегетативными реакциями, которые доступны наблюдению и регистрации.

В 1912 году профессор Г. И. Челпанов³ с помощью мецената С. И. Щукина основывает при Московском университете Психологический институт им. Л. Г. Щукиной, который был первым по данной специализации в России и третьим в мире. К созданию института Челпанов подошел основательно, в 1910–1911 годах он совершил поездки по Европе и США с целью узнать, как устроены психологические лаборатории в ведущих университетах мира.

XX век в психологии связан с периодом активных изысканий, который показал, что среди ученых отсутствует единое мнение о содержании предмета психологии. Отсутствие единства привело к разделению психологии на несколько направлений, которые различались предметом и методами исследования. 1910–1930-е годы в развитии психологии принято называть методологическим кризисом и разделением психологии на отдельные школы. Кризис связан с появлением нескольких предметов психологии и направлений, их изучающих: элементы психики исследовал структурализм; функции психики, «поток сознания» сфера интересов функционализма; глубинные структуры психики интересовали глубинную психологию; поведением занимался бихевиоризм; структуры психики постигала гештальтпсихология; высшие психические функции и деятельность осваивала советская психология. На данном этапе в психологии появились первые концепции личности и теории сознания, научения, развивающего обучения, творческого мышления и др.

¹ Владимир Михайлович Бехтерев (1857–1927) — выдающийся русский медик-психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик.

² Психометрия — дисциплина, изучающая теорию и методику психологических измерений, включая измерение знаний, способностей, взглядов и качеств личности.

³ Георгий Иванович Челпанов (1862–1936) — русский философ, логик и психолог.

Бихевиоризм (от англ. *behaviour* — поведение) — направление, акцентирующее внимание на закономерностях формирования поведения, получило широкое распространение в различных странах, и в первую очередь в США. Родоначальники бихевиоризма — американские психологи Э. Торндайк (1874–1949) и Дж. Уотсон (1878–1958). В основу бихевиористской концепции положен тезис о том, что предметом психологии является не сознание и не деятельность сознания, а поведение.

Психоанализ (или фрейдизм) — направление, в котором внимание сосредоточено на мотивационном аспекте психической жизни человека. Выступает в качестве ключевого звена единой психотерапевтической концепции. Психоанализ (от гр. *psyche* — душа и *analysis* — разложение, расчленение) — учение, разработанное З. Фрейдом¹, исследующее бессознательное и его взаимосвязи с сознательным в психике человека.

«По мнению З. Фрейда, действия человека управляются глубинными побуждениями, ускользающими от ясного сознания. Он создал метод психоанализа, с помощью которого можно исследовать глубинные побуждения человека и управлять ими. Основой психоаналитического метода является анализ свободных ассоциаций, сновидений, описок и оговорок и т. д. С точки зрения психоанализа корни поведения человека находятся в его детстве. основополагающая роль в процессе формирования, развития человека отводится сексуальным инстинктам и влечениям»².

В рамках психоаналитического направления существуют и другие точки зрения. В настоящее время их представляют аналитическая психология К. Г. Юнга (1875–1961), индивидуальная психология А. Адлера (р. 1937), производные психоанализа (например, учение К. Хорни и Г. С. Салливена). Так, А. Адлер полагал, что в основе по-

¹ Зигмунд Фрейд (1856–1939) — австрийский психолог, психиатр и невропатолог, создатель психоанализа. С 80-х гг. XIX в. работал в области практической медицины. Создал концепцию о структуре личности, выделив в ней три уровня: сознание, предсознательное и бессознательное. Учение Фрейда приобрело широкую известность в начале XX в. У него появилось много учеников и последователей, которые впоследствии сами создали целый ряд известных в наше время концепций и теорий.

² Пастюк О. В. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям «Гуманитарные науки», «Экономика и управление», «Сфера обслуживания» и «Социальные науки». — М.: ИНФРА-М, 2013. — 159 с.

ведения каждой личности лежат не сексуальные влечения, а очень сильное чувство неполноценности, возникающее в детстве, когда сильна зависимость ребенка от родителей, от окружения. К. Г. Юнг считал, что личность формируется не только под влиянием конфликтов раннего детства, но и наследует образы предков, пришедшие из глубин веков. В неопрейдистской концепции К. Хорни (1885–1952) поведение определяется внутренне присущим каждому человеку «основным беспокойством» (или «базальной тревогой»), лежащим в основе внутриличностных конфликтов.

Гештальт-психология (от нем. — *gestalt* — целостная форма, образ, структура) — одно из крупнейших направлений, предметом которого стали закономерности формирования, структурирования и трансформации психического образа. Возникло в Германии первой половине XX века. Главные представители этого направления — немецкие психологи М. Вертгеймер (1880–1943), В. Келлер (1887–1967), К. Коффка (1886–1941). Основное внимание в гештальтпсихологии уделяет исследованию высших психических функций человека (восприятия, мышления, поведения и т. д.).

В настоящее время бурно развивающимся направлением, исследующим различные формы познавательных процессов и способы получения знаний, лежащие в основе построения чувственных и умственных образов реальной действительности, является *когнитивная психология*.

Гуманистическая психология — направление в зарубежной психологии, в последнее время бурно развивающееся и у нас в стране, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее заданное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку.

В рамках гуманистической психологии заметное место занимает теория личности, разработанная американским психологом А. Маслоу (1908–1970). Согласно данной теории, фундаментальными потребностями человека являются: физиологические (пища, вода, сон и др.); потребность в безопасности, стабильности, порядке; потребность в любви, чувстве принадлежности к какой-то общности людей (семья, дружба и др.); потребность в уважении (самоутверждении, признании); потребность в самоактуализации.

Генетическая психология — учение, разработанное женевской психологической школой Ж. Пиаже (1896–1980) и его последователями, изучающее происхождение и развитие интеллекта человека,

особенно в детском возрасте. Психологическая концепция данного направления состоит в следующем: развитие интеллекта происходит в процессе перехода от эгоцентризма (центрация) через децентрацию к объективной позиции путем экстерио- и интериоризации знаний и способов мышления.

Индивидуальная психология — одно из направлений глубинной психологии, разработанное А. Адлером, исходящее из концепции наличия у индивида комплекса неполноценности и стремления к его преодолению как главного источника мотивации поведения личности. Наибольшее распространение индивидуальная психология получила в 1920-е годы, особенно в области педагогики и психотерапии.

Дифференциальная психология (от лат. *differentia* — различие) — отрасль психологии, изучающая психические различия как между индивидами, так и между группами людей, а также причины и последствия этих различий.

Критическая психология — направление в психологии, возникшее на рубеже 60–70-х годов XX века (К. Хольцкамп, У. Хольцкамп-Остеркамп, П. Кайлер и др.), исходящее из теории деятельности А. Н. Леонтьева и исследующее социогенез психики личностей и социальных общностей (класса, социальной группы и др.).

Начиная с 1960-х годов в психологии наблюдается интеграция направлений и школ, этот этап считается современным периодом развития психологии.

Таким образом, особенности психологии как науки выражаются в следующем.

Во-первых, психология представляет собой науку о самом сложном, что пока известно человечеству. Она имеет дело со свойством высокоорганизованной материи, называемым психикой.

Во-вторых, задачи психологии сложнее задач любой другой науки, так как только в ней мысль как бы совершает поворот на себя (в психологии сливаются объект и субъект познания).

В-третьих, психология является одной из самых молодых наук.

В-четвертых, психология имеет уникальное практическое значение для любого человека. Она позволяет:

- а) глубже познать самого себя, а значит, и изменять себя;
- б) научиться управлять своими психическими функциями, действиями и всем своим поведением;
- в) лучше понимать других людей и взаимодействовать с ними.

1.2. Предмет психологии, ее связь с другими науками

Психология, как и любая наука, призвана получать новое знание, которое описывает и объясняет природу и функционирование определенных объектов бытия, которые принято называть предметом конкретной науки. Теоретические исследователи, как видно из предыдущего параграфа, по-разному видели решение этого вопроса, наполняя предмет психологии различным содержанием, давая ему различные формулировки. В современной психологии положение дел не изменилось.

Сегодня зарубежные исследователи определяют психологию как научное исследование поведения и психических процессов¹ или «как науку, применяющую информацию о деятельности и об интроспективном переживании для познания внутренних процессов, которые направляют мышление и поступки, совершаемые людьми»². В Психологической энциклопедии прямого определения предмета психологии нет, но содержание психологической науки определено как «теории и факты, относящиеся к вопросам и проблемам, возникающим в ходе этого процесса», которые «касаются психических процессов и сознательного опыта»³.

В России понимание психологии традиционно сводится к следующему определению: «Психология — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности»⁴. У классика советской психологии С. Л. Рубинштейна мы находим: «психология изучает психику в закономерностях ее развития»⁵, при этом ученый обращает внимание на изучение психики через раскрытие ее конкретного содержания и существенных, объективных связей. А. Г. Маклаков под предметом психологии видит психику и психические явления, которые наблюдаются как у одного конкретного человека, так и в социальных группах⁶. Однако есть другие

¹ Аткинсон Р. Л., Аткинсон Р. С., Смит Э. И. [и др.] Введение в психологию: учебник / под общ. ред. В. П. Зинченко, А. И. Назарова, Н. Ю. Спомиора. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. С. 24.

² Айзенк М., Брайант П., Куликэн Х. [и др.] Психология: комплексный подход: учебник. — Минск: Новое знание, 2002. С. 16.

³ Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. — СПб.: Питер, 2006. — 1096 с.

⁴ Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

⁵ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2015. С. 32.

⁶ Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2015. С. 26.

подходы, определяющий предмет психологии как «структуру субъекта и процессы его взаимоотношений с миром»¹, или в более упрощенном виде: «внутренний мир человека и его поведение»².

Так как же следует определять предмет психологии? Безусловно это психика, выступающая как высшая форма взаимосвязи живого организма с окружающей действительностью, проявляющаяся в способности действовать на основе информации об этой действительности и реализовывать побуждения организма.

С. Л. Рубинштейн в книге «Основы общей психологии» писал: «Специфический круг явлений, который изучает психология, выделяется отчетливо и ясно — это наши восприятия, чувства, мысли, стремления, намерения, желания и т. п., — то есть все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни, и что в качестве переживания как будто непосредственно нам дано»³.

Объектами психологии являются:

- человек;
- группа людей;
- материальные продукты деятельности (артефакты).

«Основной задачей психологии как науки является изучение объективных закономерностей функционирования психических явлений и процессов отражения объективной действительности. В данной задаче выделяют и ряд частных задач, а именно:

- качественное изучение психических явлений;
- анализ формирования и развития психических явлений;
- изучение физиологических механизмов психических явлений;
- содействие планомерному внедрению психологических знаний в практику жизни и деятельности людей»⁴.

В психологии выделяются методологические принципы. Основными из них можно назвать принципы детерминизма, единства сознания и деятельности, системности и развития.

Согласно принципу детерминизма психика определяется образом жизни и изменяется с изменением внешних условий.

¹ Психология: учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2009. С. 23.

² Лукацкий М. А., Остренкова М. Е. Психология: учебник. — М., 2008. С. 18.

³ Рубинштейн С. Л. Указ. соч. С. 11.

⁴ Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов войск связи / В. М. Верхогляд [и др.]; под общ. ред. В. М. Верхогляда. — Ульяновск: Вектор-С, 2007. — 432 с.

Принцип единства сознания и деятельности гласит, что сознание и деятельность находятся в непрерывном единстве. Сознание образует внутренний план деятельности.

Принцип системности объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Психика — сложная система, отдельные блоки (функции) которой связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Принцип развития означает, что психика может быть правильно понята, если она рассматривается в непрерывном развитии, как процесс и результат деятельности.

Как и в любой науке, в психологии есть категориальный аппарат, образующий основу психологических теорий и фактов, организующий процесс исследования. Категориальный аппарат постоянно совершенствуется. К числу категорий психологии относятся такие дефиниции, как отражение, психика, сознание, деятельность, общение, образ, мотив, переживание, отношение, действие, личность и др.

Термином «психика» в психологии обозначают все феномены внутренней, духовной, душевной жизни, обнаруживающие себя в сознании или поведении человека. В психологическом словаре дается следующее определение: «Психика — это свойство высокоорганизованной материи, проявляющееся в способности живого организма к отражению его внутренней и внешней среды»¹.

Мы можем исследовать психику лишь косвенно, делая те или иные выводы о психических явлениях только по внешним, материальным признакам их проявлений².

Основные функции психики — отражение и регуляция поведения и деятельности.

Основные формы проявления психики и их взаимосвязь

1. Психические процессы (познавательные, эмоциональные, волевые).

2. Психические состояния (устойчивый интерес, творческий подъем, убежденность, сомнение, апатия, угнетенность и др.)

3. Психические свойства личности (направленность, темперамент, характер, способности).

Появлению психологии предшествовало развитие двух больших областей науки: естествознания и философии. Психология возникла

¹ Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. — М.: Изд-во «Проспект», 2008. С. 337.

² Щербатых Ю. В. Психология предпринимательства и бизнеса: учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2009. С. 50.

на пересечении этих областей, поэтому до сих пор не определено, психологию считать естественной наукой или гуманитарной. Из вышесказанного следует, что психология тесно связана с естественными и гуманитарными науками. С момента своего возникновения она была ориентирована на философию и на протяжении нескольких столетий фактически была одним из ее разделов. Чрезвычайно многообразными узами психология связана с педагогикой, медициной, биологией, социологией, этнографией, теорией культуры, искусствоведением, а также математикой, логикой, языкознанием.

Современная психология интегрирует знания всех научных дисциплин, изучающих человека и в системе наук занимает совершенно особое место, так как изучает самое сложное, что пока известно человечеству. В психологии как бы сливаются объект и субъект познания, таким образом субъект познает самого себя для того, чтобы управлять собой (своими психическими процессами, функциями, способностями) и изменять себя.

«Фундаментальные отрасли психологии имеют общее методологическое значение для понимания и объяснения психологических явлений и фактов, поведения и поступков людей, независимо от того, к какой области реальности эти факты и явления относятся, какой конкретной деятельностью занимаются люди и какими конкретными социально-психологическими особенностями они обладают. В силу универсальности фундаментальных знаний они объединены в такое направление, как “общая психология”»¹.

О. П. Шамаева отмечает, что «в рамках общей психологии изучаются общеметодологические проблемы психики, сознания и деятельности, построения понятий и функционирования таких психических процессов, как ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, эмоции, воля, воображение. В общей психологии исследуется круг вопросов, связанных с понятием о личности, ее активности, мотивации и формирования. Общая психология охватывает также проблемы изучения темперамента, характера и способностей человека»².

Прикладными называют отрасли психологической науки, достижения которых непосредственно используются с целью совершенствования той или иной сферы практической деятельности. К прикладным отраслям психологии относят: возрастную и педагогиче-

¹ Шамаева О. П. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов заочной формы обучения всех специальностей. — Белгород: Бел. гос. тех. ун-т им. В. Г. Шухова, 2008. — 347 с.

² Там же.

скую психологию, психологию труда, юридическую психологию, медицинскую психологию и др.

Уникальность и ценность психологии как науки заключаются и в том, что она предоставляет психологические знания другим наукам, которые помогают в понимании изучаемых ими явлений, служат теоретическим обоснованием для выработки и создания научных концепций.

Так, исследуя закономерности формирования и развития личности, ее структуры, психология помогает юридическим наукам в понимании таких явлений, как преступность, правосознание, правовое воспитание, личность преступника и правопослушного гражданина, вина, наказание и т. д.

3. Основные методы психологических исследований

Методология любой науки представляет собой учение об методологических, теоретических, концептуальных позициях науки, ее логики и методах ее исследования. Свои задачи психология решает, основываясь на принципах психологической науки (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития) и с помощью определенных методов.

Как и все ученые, психологи создают теории, систематизирующие наблюдения, и выдвигают гипотезы, которые потом проверяются. Для описания, прогнозирования, объяснения поведения и умственных процессов, как правило, используются три группы методов:

— описывающие поведение на основании изучения отдельных фактов и наблюдений в естественных условиях;

— прогнозирующие поведение на основе взаимозависимостей (корреляционных связей);

— выявляющие причинно-следственные связи с помощью постановки эксперимента изменяющего один или более факторов.

С помощью разнообразных методов исследования психологи проводят наблюдения, формулируют теории, а затем совершенствуют их в свете новых наблюдений.

Психологи работают над методами и средствами, способствующими моральному совершенствованию личности, группы, точности восприятия, эффективности овладения знаниями, творчеству и способности сопереживать. Психология стремится дать ответы на многие вопросы, которые имеют отношение к войнам, перенаселению, преступности, предрассудкам — ко всему, что связано с поведением и отношением к жизни. Психология отвечает на самые злободневные

вопросы относительно любви, счастья, даже еды и денег. И хотя психология не может дать ответы на все жизненные вопросы, она затрагивает самые важные из них¹.

Методы — это совокупность конкретных приемов и способов изучения психических явлений. Психология, как и каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов.

В отечественной психологии выделяются следующие четыре группы методов (по Б. Г. Ананьеву):



*Борис Герасимович
Ананьев
(1907–1972)*

1. Организационные (сравнительный, лонгитюдный, комплексный).

2. Эмпирические (наблюдение и самонаблюдение, эксперимент, психодиагностические методы, биографические методы).

3. Методы обработки данных (количественный, качественный).

4. Интерпретационные (генетический, структурный).

Полученные данные могут применяться как для психологического изучения личности, так и различных психологических явлений, возникающих в правоохранительной деятельности. Выбор методов изучения личности субъектов различных правоотношений в про-

фессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел, как и адекватность самих методов, во многом зависит от целей, характера вопросов, требующих разрешения. Некоторыми методами сотрудники органов внутренних дел пользуются самостоятельно, без какой-либо посторонней помощи, другие же могут применяться только специалистами в области психологии, как это, например, бывает при проведении судебно-психологической экспертизы, в ходе профессионального психологического отбора лиц на службу в органы внутренних дел, а также абитуриентов в образовательные организации МВД России.

Рассмотрим методы, которые широко используют не только психологи в своих исследованиях, но и сами сотрудники органов внутренних дел в практической деятельности в процессе расследования

¹ Майерс Д. Психология / пер. с англ. И. А. Карпикова, В. А. Старовойтовой. — Минск: «Попурри», 2008. С. 36–64.

преступлений, в ходе рассмотрения уголовных дел, гражданско-правовых споров в суде и т. д.

1. *Метод наблюдения* — это планомерное и целенаправленное восприятие конкретного человека, его деятельности. Наблюдение как психологический метод — это определенная исследовательская процедура, необходимыми элементами которой являются гипотеза, наличие четкого плана, фиксирование полученных результатов в специальном дневнике (карта наблюдения), а также описания результатов, в виде выводов объясняющих на основе наблюдения сущность исследуемого явления.

Наблюдение может быть постоянным или временным, сплошным или выборочным.

Одним из видов наблюдения является самонаблюдение. Оно может использоваться юристом как метод самопознания, позволяющий ему выявлять свои характерологические особенности, свойства личности с тем, чтобы лучше контролировать собственное поведение, вовремя нейтрализовывать у себя, например, проявление ненужных эмоциональных реакций, вспышек раздражительности в экстремальных условиях, обусловленных нервно-психическими перегрузками.

Метод наблюдения достаточно часто используется в любой профессиональной деятельности, в том числе и при выполнении оперативно-служебных задач сотрудниками органов внутренних дел, (например, при проведении допроса и других отдельных следственных действий). Метод наблюдения служит основанием для использования психологических приемов воздействия, визуальной психодиагностики и др.

С помощью наблюдения возможно непосредственно воспринимать и фиксировать акты поведения, видеть проявления той или иной психологической характеристики, выделять особенности поведения и деятельности, психологических проявлений, связанных с правовым поведением, целостно оценивать социальную ситуацию.

2. *Метод беседы* состоит в вербальной коммуникации с различными категориями граждан. В данном случае язык и речь собеседника являются объектом психологического анализа.

Беседа как психологический метод предусматривает прямое или косвенное, устное или письменное получение от изучаемого сведений о его деятельности, в которых объективируются свойственные ему психологические явления. Беседа позволяет выявлять индивидуально-психологические особенности личности. Данный метод можно использовать во время допроса или сбора информации. Беседа как пси-

хологический метод проводится по заранее сформулированным вопросам, которые задаются в определенном порядке, хотя существует и свободная форма беседы.

Одной из разновидностей беседы является интервью — беседа исследователя с лицом или группой лиц, ответы которых служат исходным материалом для научных обобщений.

3. *Анкетный метод* — опрос лиц по строго установленной форме — анкете. Метод основывается на анонимности заполнения анкеты, он позволяет получить объективные данные об изучаемых явлениях, процессах, фактах.

4. *Метод тестов* — метод испытаний, во время которых испытуемые выполняют определенные действия по заданию исследователя. Выполнение этих действий служит показателем совершенства определенных психических функций. А. Г. Маклаков отмечает, что «данный метод используется чаще всего. Его популярность обусловлена возможностью получения точной и качественной характеристики психологического явления, а также возможностью сопоставить результаты исследования, что в первую очередь необходимо для решения практических задач. От других методов тесты отличаются тем, что имеют четкую процедуру сбора и обработки данных, а также психологической интерпретацией полученных результатов»¹.

Принято выделять несколько вариантов тестов: тесты-опросники, тесты-задания, проективные тесты.

5. *Экспериментальный метод* — исследование, при котором преднамеренно и планомерно вызывается изменение изучаемых процессов, состояний, явлений и точно учитываются условия, в которых они протекают. Данный метод с конца XIX века стал ведущим в психологической науке и практике.

Применяют два вида эксперимента — лабораторный и естественный.

Лабораторный эксперимент проводится в специально организованных условиях, часто с применением регистрирующих приборов (полиграфа). Он применяется с целью получения точных и надежных показателей протекания психических процессов и состояний в строго определенных условиях.

Естественный эксперимент проводится в обычных (жизненных) и рабочих (учебных) условиях.

¹ Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2015. С. 30–32.

5. *Биографический метод* — состоит в сборе сведений и анализе материалов, характеризующих жизненный путь человека и развитие его личности. Указанный метод позволяет проследить процесс формирования конкретного человека, глубже понять его индивидуально-психологические особенности, склонности, способности и т. п.

6. *Метод обобщения независимых характеристик*. Данный метод позволяет увидеть личность во всех проявлениях, оценивать человека объективно, с разных сторон, исключив субъективное к нему отношение. Этот метод существенно дополняет описанные выше методы.

В юридической психологии используются специальные методы, которые способствуют расследованию и скорейшему раскрытию преступлений, такие как:

- метод составления психологического портрета преступника;
- метод психологического анализа гражданского, административного или уголовного дела;
- метод судебно-психологической экспертизы;
- «следственный» и «разыскной» гипноз;
- профайлинг (метод выявления скрываемых обстоятельств, лжесвидетельства и др.).

Таким образом, психологические знания составляют основу профессиональной подготовленности сотрудника органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что является предметом психологии? Назовите ее составные части.
2. Какие задачи решает современная психология?
3. Какие этапы в своем развитии прошла психология?
4. Каким образом общественно-политические взгляды в России во второй половине XIX в. оказали влияние на формирование психологии?
5. Назовите имена известных ученых, юристов, общественных деятелей, внесших свой вклад в развитие психологии у нас в стране и за рубежом.
6. Какое место занимает психология в системе общенаучных знаний, какие у нее существуют междисциплинарные связи с другими отраслями психологической науки?
7. В чем состоят различия между житейской и научной психологией?

ГЛАВА 2

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

2.1. Сущность и свойства ощущений и восприятия.

2.2. Определение представления, внимания, памяти и их основные характеристики.

2.3. Характеристика воображения, мышления и речи.

2.1. Сущность и свойства ощущений и восприятия

Человек реализуется в деятельности, которая возможна благодаря познанию окружающей среды. Генетически и функционально начальным этапом психической деятельности человека являются психические познавательные процессы, выступающие в качестве первичных регуляторов его поведения. Они кратковременны, имеют определенное начало, течение и конец. На их основе возникают психические состояния, осуществляется формирование психических образований, свойств личности, приобретение жизненного опыта.

Рассматривая сущность и свойства психических процессов, дадим определение психическим процессам, исследуем их структуру и свойства.

Психические процессы — это различные формы отражения в сознании предметов и явлений. В целом, психика, психические процессы представляют собой определенные функции нервной системы, характеризующейся динамичностью, взаимообусловленностью. Психические процессы выступают в качестве первичных регуляторов поведения человека.

Психические познавательные процессы — это процессы, с помощью которых человек отражает объективный мир, познает его и на этой основе ориентируется в обстановке и действует, приспособляясь к ней или видоизменяя ее.

Познавательные процессы включают в себя ощущения, восприятие, внимание, представления, память, воображение, мышление, речь. Все они дают возможность познать мир. Познание мира начинается с непосредственного контакта органов чувств человека с окружающими предметами, явлениями, вещами, то есть ощущений.

Ощущение — это простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутреннего состояния организма при непосредствен-

ном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы. Ощущения возникают у всех живых существ, обладающих нервной системой. У человека они не существуют отдельно, сами по себе, и всегда пронизаны более сложными психическими процессами, свойствами и состояниями.

Ощущения и возникающие на их основе восприятия составляют чувственную основу познания. Критерием истинности ощущения, как и всякого отражения действительности, является практика, деятельность субъекта. Ощущения как бы поставляют строительный материал для восприятий, представлений, воображения, для мышления и памяти.

Рассмотрим систематическую классификацию ощущений, предложенную английским физиологом Ч. Шеррингтоном (1857–1952). Исследуя наиболее крупные и существенные группы ощущений, он разделил их на три основных типа:

— интероцептивные, сигнализирующие о внутреннем состоянии организма;

— проприоцептивные, сигнализирующие о положении различных частей тела и их движении;

— экстероцептивные, обеспечивающие получение сигналов из внешнего мира и создающие основу для нашего сознательного поведения.

Ощущения выступают как источник наших знаний об окружающем мире, основным условием нашего психического развития. Они выполняют функцию активизации мозга — это активный процесс, сложнейшая деятельность анализаторов, имеющих определенную структуру.

Анатомо-физиологический аппарат, специализированный для приема воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды и переработки их в ощущения, И. П. Павлов назвал анализатором.

Анализатор — это нервно-физиологический аппарат, посредством которого человек отражает ту или иную область окружающей действительности. Анализаторы бывают слуховые, зрительные, обонятельные, двигательные, вкусовые, осязательные, болевые, температурные и т. д.

Анализатор состоит из трех частей:

— периферического отдела (рецептора), воспринимающего действующий на него раздражитель;

— афферентных (центростремительных) нервов, проводящих возбуждение в нервные центры с периферии;

— соответствующих участков коры головного мозга, в которых происходит переработка возбуждения, поступающего из рецептора.

В зависимости от характера раздражителей, воздействующих на данный анализатор, различают отдельные виды ощущений.

Слуховые ощущения различаются по высоте, силе и тембру. Высота звука в основном определяется количеством колебаний в секунду. Сила слуховых ощущений называется громкостью. Громкость связана с интенсивностью звука, зависит от высоты. Тембр звука — это специфическое качество, которое отличает звуки друг от друга.

Кожные ощущения вызываются действием механических и термических свойств предмета на поверхность кожи. К кожным ощущениям принадлежат: тактильные, температурные и болевые ощущения.

Вкусовые ощущения вызываются действием химических свойств веществ, растворенных в слюне или воде, на вкусовые рецепторы (вкусовые почки), расположенные на поверхности языка, задней поверхности глотки, небе и надгортаннике (человек способен почувствовать наличие 25 г вещества растворенного в 1100 л воды). Вкусовые ощущения разделяются на четыре группы: ощущения сладкого, кислого, горького и соленого.

Обонятельные ощущения вызываются действием химических свойств летучих веществ на рецепторные клетки в полости рта и носоглотки.

Значение ощущений для деятельности очевидно. Если у человека неправильно функционируют те или иные органы чувств, то он не способен к освоению определенной специальности (шофера, связиста и т. д.). В деятельности участвуют все анализаторы. Главным выступает зрительное ощущение. Доказано, что через зрительный анализатор поступает информации в сто раз больше, чем через слуховой. (Человек способен увидеть свет от свечи на расстоянии 27 км.)

Свойства ощущений: адаптация, пороги ощущений, контраст, сенсбилизация, последовательные образы.

Чувствительность — способность реагировать на сравнительно слабые или незначительно отличающиеся друг от друга воздействия. Это главный показатель работы органов чувств. Абсолютная чувствительность может характеризоваться двумя порогами ощущений: 1) нижним абсолютным порогом чувствительности — это минимальная величина раздражителя, который может вызывать едва заметное

ощущение и 2) верхним — максимальная величина раздражителя, еще вызывающего ощущение.

Различают две формы изменения чувствительности, из которых одна зависит от условий среды и называется адаптацией, а другая — от условий состояния организма и называется сенсбилизацией.

Под адаптацией понимается приспособление к внешним условиям. Различают адаптацию физиологическую (адаптация анализаторов как изменение их чувствительности), адаптацию социально-психологическую при включении в новую группу, адаптацию профессиональную при включении в новые виды деятельности. Она может быть направлена на повышение и понижение чувствительности. Возможности адаптации органов чувств значительны.

Чувствительность глаза человека, например, повышается в темноте в 200 тыс. раз. Для адаптации в темноте необходимо 40 мин.

Сенсбилизация — повышение чувствительности анализаторов под влиянием внутренних факторов. При сенсбилизации чувствительность меняется только в сторону повышения.

Последовательные образы — так называется одно из свойств ощущений. Оно состоит в том, что при длительном воздействии на орган чувств образ предмета, вещи не исчезает одновременно с прекращением этого воздействия, а сохраняется некоторое время в сознании.

Ощущения зависят:

- от внешних условий (в тишине мы лучше слышим);
- от состояния анализатора (всех 3-х его частей);
- от психических факторов (знаний и т. д.).

В профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, так же как и в процессе формирования показаний очевидцев и потерпевших, ведущими видами чувствительности являются прежде всего зрительная, слуховая, обонятельная. Следует помнить, что болезненные ощущения оказывают отрицательное влияние на функционирование различных анализаторов, снижают уровень их чувствительности, что отражается в целом на всей деятельности и запоминании фактов.

Оценивая качество ощущений очевидцев, потерпевшего, обвиняемого, необходимо выяснить, не подвергался ли субъект воздействию алкоголя, наркотика, фармакологических средств, которые резко повышают, либо притупляют чувствительность. На чувствительность также влияют физиологические состояния, такие как утомление, болезнь, беременность у женщин и т. д.

В окружающем нас мире существуют не отдельные свойства сами по себе, а предметы, вещи, явления: не звуки, а предметы и явления, производящие звук; не свет, а светящиеся предметы; не запахи, а пахнущие объекты. Поэтому на основе ощущений должен строиться познавательный процесс более высокого уровня, как процесс отражения предметов в целом, в совокупности их свойств, иначе познание мира будет невозможным. Таким процессом и является восприятие.

Восприятие представляет собой психический процесс отражения в сознании человека непосредственно воздействующих на органы чувств предметов и явлений в целом, а не отдельных их свойств и качеств, как это происходит при ощущении. Специальных органов восприятия нет. В основе восприятия лежат сложные системы временных нервных связей, когда предметы и явления окружающего мира, обладая рядом свойств, комплексно воздействуют на анализаторы, то есть в основе восприятия лежат связи между различными анализаторами. Благодаря речи воспринимаемые предметы приобретают смысл. Восприятие создает целостное представление о предметах и явлениях, об окружающем мире. В процессе восприятия устанавливаются отношения между частями и свойствами предмета.

Если в ощущениях отражаются объективные качества явлений (цвет, запах, температура, вкус и др.), их интенсивность и продолжительность, то восприятие осуществляется посредством действия, связано с обследованием объекта, построением его образа. Поэтому составной частью каждого акта восприятия являются двигательные процессы (движение глаза по контуру предмета, движение руки по поверхности предмета и пр.). Восприятие связано с опознанием, с пониманием и осмыслением предметов или явлений, с отнесением их к определенной категории. На уровне ощущений мы осуществляем элементарные обобщения, выражая то или иное свойство предметов или явлений в слове.

«Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность внутрианализаторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обуславливающих целостность и предметность отражаемых явлений»¹.

Виды восприятия:

¹ Ратанова Т. А., Домашенко И. А. Психология общая. Экспериментальная психология: учебник для студентов всех специальностей педагогических вузов. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Мос. психол.-социал. ин-т; Флинта, 2004. С. 23.

1) на основе различия анализаторов, участвующих в восприятии, выделяют зрительные, вкусовые, обонятельные, слуховые, осязательные, кинестетические;

2) на основе формы существования материи: восприятие времени, пространства, движений;

3) исходя из организации процессов восприятия — произвольное (преднамеренное) и непроизвольное восприятие.

Восприятие времени — это отражение в сознании человека последовательности, длительности, скоротечности явлений действительности, ориентировка человека в самом времени. В основе восприятия времени лежат ритмические процессы жизнедеятельности организма (сердечная деятельность, метаболизм). Длительность небольших промежутков времени обычно несколько преувеличивается, а большие интервалы несколько уменьшаются. Протяженность времени меньше 5 мин. при воспоминании большинству людей кажется длиннее своей величины. Наиболее точно оцениваются промежутки в 5–15 мин. Короткие временные интервалы, не превышающие 0,5 сек. практически не воспринимаются. Замедляют субъективно воспринимаемый ход времени: хинин, алкоголь, транквилизаторы, то есть нейродепрессанты. Ускоряют восприятие времени: кофеин, никотин, амфетамины, кокаин, то есть возбуждающие средства.

Субъективная продолжительность времени частично зависит от той деятельности, которой оно заполнено. Более короткой по времени кажется нам интересная и осмысленная деятельность. Гораздо дольше для нас продолжается та, которая заполнена бессмысленными и неинтересными занятиями. Для людей преклонного возраста время течет быстрее, чем для ребенка. Однако быстро летящее время в процессе интересной работы субъективно оценивается как наполненное, осмысленное, интересное, а длинное — как пустое, ничемное, ничем не запомнившееся.

Ведущую роль в восприятии материальных объектов играют зрительные (90 %), тактильные, кинестетические анализаторы. Простые, хорошо знакомые объекты воспринимаются обычно сразу. В других случаях процесс восприятия носит развернутый, осмысленный характер.

В процессе восприятия объекта зрачок глаза совершает как бы ощупывающие предмет мелкие движения, останавливаясь на его различных точках, выделяя смысловые центры. Свойство зрительного анализатора таково, что при строго неподвижном фиксированном по-

ложении зрачка через 1–2 сек. утрачивается полученное изображение на сетчатке глаза. Поэтому зрачок самопроизвольно находится в постоянном движении, перемещая тем самым проекцию отражаемого объекта по различным участкам сетчатки. Этот первый вид движения глаз. Второй вид движения глаз проявляется в более крупных движениях, с одной информативной точки на другую скачкообразными (саккадическими) или плавными (дрейфовыми) перемещениями.

Движением глаз сопровождается мыслительная деятельность. У человека с «бегающими глазами» идет активное зрительное восприятие, а следовательно, и его активное осмысление, связанное с той ситуацией, в которой оказался субъект. Ускоренное движение глаз может свидетельствовать о повышенном интересе к данной ситуации, в которой находится человек, о его личной заинтересованности. Восприятие пространства более сложный вид восприятия, так как включает в себя отражение формы, величины, взаимного расположения предметов, их рельефа, удаленности и направления, в котором они расположены относительно друг друга. В основе пространственного восприятия лежит деятельность вестибулярного и глазодвигательного аппаратов, бинокулярное зрение, сочетание слуховых, тактильных, двигательных ощущений. Способность правильно оценивать пространственные отношения называется глазомером.

Особенности восприятия

Апперцепция — зависимость восприятия от прошлого опыта, запаса знаний и общей направленности личности. Она бывает двух видов — временная и устойчивая.

Временная апперцепция возникает под влиянием прошлых восприятий, мимолетного знакомства с данными явлениями.

Иллюзии восприятия — искаженное восприятие под воздействием реально воздействующих раздражителей, но ошибочно расшифрованных. Иллюзии также могут возникать под влиянием установки, сильных эмоциональных переживаний (например, при сильном страхе). К числу изображений, вызывающих иллюзии, относятся:

— изображения с возможным двойным восприятием (профили двух людей или ваза, параллельные или непараллельные линии, пирамида или туннель);

— изображения, вызывающие иллюзии при сравнении (один и тот же предмет рядом с большим или меньшим с ним по размеру кажется меньше или больше; белый предмет рядом с черным кажется больше;

ящик черного цвета кажется тяжелее белого того же веса; дорога с движущимся навстречу большим автофургоном кажется уже);

— изображения, вызывающие ошибки из-за условий восприятия (любой звук в темноте и тишине кажется громче и пр.).

Иллюзию следует отличать от миража и галлюцинации. Мираж — это оптическое атмосферное явление. Галлюцинация — восприятие внутренней реальности, возникновение образа, не существующего реально, патология.

В правоохранительной деятельности нередко встречается ситуация, когда два очевидца одного и того же события дают разные показания. Например, полная адаптация к темноте наступает через 20–30 мин. Если один очевидец был полностью адаптирован к темноте, а другой нет, то показания последнего будут неточными, неполными. Однако это не дает основания проявлять к нему недоверие, а эксперт должен учитывать данную особенность обстановки.

Ощущения как бы поставляют строительный материал для восприятия, для представления, воображения, мышления и памяти. Однако восприятие — это не простая сумма ощущений. В восприятии предметы и явления отражаются в совокупности их свойств и частей. К основным свойствам восприятия следует отнести следующие: предметность, целостность, константность, структурность, осмысленность и избирательность. В восприятии мир отражается полнее, целостнее, в пространственных и временных отношениях.

Предметность — это способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме целостной картины предмета.

Целостность — особенность восприятия, заключающаяся в отражении объектов в совокупности их свойств при непосредственном воздействии на органы чувств.

Константность — относительное постоянство образов предметов, в частности их формы, цвета, величины, при изменении условий восприятия.

Структурность — восприятие не является простой суммой ощущений. Мы воспринимаем практически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру.

Осмысленность — восприятие тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предмета.

Избирательность — проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими.

В восприятии всегда сказываются особенности личности воспринимающего, его отношение к воспринимаемому, потребности, интересы, желания и чувства человека. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности носит название апперцепции.

Так, свойствами восприятия можно в ряде случаев объяснить многие изъяны поисковой деятельности во время осмотра места происшествия. В силу целостности и осмысленности восприятия человек обычно при недостатке информации стремится сам восполнить недостающие элементы воспринятого объекта, что иногда приводит к ошибочным суждениям. Разрушающее воздействие на восприятие события может оказывать состояние эмоциональной напряженности.

Предупреждению иллюзий способствует знание такого свойства восприятия, как константность или постоянство восприятия. Оно обуславливается знанием физических свойств предметов, их связей и соотношений с другими известными нам предметами.

Пути совершенствования восприятия:

- создание необходимых установок на восприятие;
- формирование знаний и опыта в области своей профессии;
- упражнения и тренировки в затрудненных условиях;
- развитие понимания других людей, изучение и уточнение их качеств и действий.

2.2. Определение представления, внимания, памяти и их основные характеристики

Первичную информацию об окружающем мире мы получаем с помощью ощущения и восприятия. Возбуждение, возникающее в наших органах чувств, не исчезает бесследно в то самое мгновение, когда прекращается действие на них раздражителей.

После этого возникают (в течение некоторого времени сохраняются) так называемые последовательные образы. Однако роль этих образов для психической жизни человека сравнительно невелика. Намного большее значение имеет тот факт, что и спустя длительное время после того, как мы воспринимали какой-либо предмет, образ этого предмета может быть снова — случайно или намеренно — вызван нами. Это явление получило название «представление».

Представления — это субъективные образы ранее воспринимавшихся предметов и явлений. Это вторичный чувственный образ.

Физиологические механизмы представлений таковы: раздражитель, воздействуя на анализатор, вызывает в нем в процессе ощущения и восприятия возбуждение, оставляющее после себя след.

В последующем нервная ткань, в которой возникло возбуждение, может вновь прийти в аналогичное состояние, что и вызывает представление об отсутствующем предмете. При этом в коре головного мозга оживают следы ощущений и восприятий и вызывают образы предметов и явлений, уже непосредственно не воздействующих на органы чувств.

Классификация представлений:

— по ведущему органу чувств — зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные; двигательные, температурные, болевые и др.;

— по степени обобщения — единичные и общие;

— по степени новизны — представление воображения; представление памяти;

— по содержанию — служебные, педагогические, географические и др.

Представления изучают путем анализа, пересказов виденного и услышанного, действий (их точности, ошибок и т. п.), выполнения специальных задач.

Пути формирования необходимых представлений:

— поддержание интереса к своей специальности;

— целенаправленное включение объектов, явлений в процесс деятельности;

— постановка профессионально значимых задач.

Внимание — это направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах при одновременном отвлечении от других.

Внимание представляет собой психологический феномен, в отношении которого до настоящего времени среди психологов нет единого мнения. С одной стороны, в психологической литературе рассматривается вопрос о существовании внимания как самостоятельного психического явления. С другой стороны, некоторые авторы-психологи утверждают, что внимание не может рассматриваться как самостоятельное явление, поскольку оно в той или иной мере присутствует в любом другом психическом процессе.

Внимание обеспечивает познавательным процессам и всей психической деятельности продуктивность и результативность. В отличие от познавательных процессов внимание своего особого содержания не имеет. Оно проявляется как бы внутри психических процессов

и неотделимо от них, характеризуя динамику их протекания. Некоторые исследователи сводят внимание к избирательной активности личности (Д. Н. Узнадзе). Внимание человека имеет социальную природу. Оно порождено трудовой деятельностью и является одной из основных психологических характеристик трудового процесса. Проявляется в таких внешних признаках, как мимика, разнообразные движения и т. п.

Согласно взглядам И. М. Сеченова, внимание человека имеет рефлекторный характер.

Виды внимания:

— непроизвольное — возникает непреднамеренно (его часто называют пассивным, или вынужденным, так как оно возникает и поддерживается независимо от сознания человека. Деятельность захватывает человека сама по себе, в силу своей увлекательности, занимательности или неожиданности);

— произвольное — возникает и развивается в результате волевого усилия (основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов);

— послепроизвольное — концентрация сознания на определенном явлении, процесс и замена в этой связи волевого усилия интересом (интересными и значимыми становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат).

Внимание обладает рядом свойств, которые характеризуют его как самостоятельный психический процесс. К основным свойствам внимания относятся устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем внимания.

Свойства внимания:

— устойчивость — умение длительное время задерживать внимание на избранном объекте;

— концентрация — степень или интенсивность сосредоточенности внимания¹;

— распределение — способность распределить внимание на несколько объектов и воспринимать их в равной степени;

¹ В этой связи А. А. Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре головного мозга. В частности, он считал, что концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга.)

— переключение — сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой;

— отвлекаемость — непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью;

— объем — определяется количеством объектов, который человек может воспринять в единицу времени (объем внимания — величина индивидуально изменяющаяся, но обычно его показатель равен 5 ± 2).

В условиях служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел внимание влияет на качество выполнения профессиональных обязанностей. Например, сотрудник должен уметь определить качественную сторону внимания очевидца происшествия для объективной оценки показаний. Следует знать особенности влияния на качество внимания противоправных действий, которые снижают уровень управления вниманием.

«Под *памятью* понимают процесс, заключающийся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающее возможным его повторное использование»¹.

Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Следует отметить, что память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое.

Образы внешнего мира, возникающие в коре головного мозга, не исчезают бесследно. Они оставляют след, который может сохраняться в течение длительного времени. Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение личностью ее опыта и составляет сущность памяти.

Процессы памяти:

- забывание — невозможность воспроизведения ранее изученного;
- запоминание — закрепление информации и связывание с уже приобретенными знаниями;
- сохранение — удержание информации в скрытом состоянии.
- воспроизведение — активизация закрепленного ранее материала;

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Психология и педагогика: учебное пособие. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2016. С. 37.

— узнавание — воспроизведение при повторном восприятии.

Память как познавательный процесс обеспечивает целостность и развитие личности. Она изменяется с возрастом и поддается тренировке.

Существует несколько основных подходов в классификации памяти. В настоящее время в качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности и по запоминанию и воспроизведению.

Виды памяти:

1) по характеру психической активности, преобладающей в деятельности:

— наглядно-образная — память на представления, на картины природы и жизни, на звуки, запахи и вкусы;

— двигательная — запоминание, сохранение, воспроизведение различных движений и их систем;

— словесно-логическая — (ведущая) наши мысли, выраженные в словах;

— эмоциональная — память на чувства.

2) по характеру целей деятельности:

— произвольная, которая определяется сложной целенаправленной умственной деятельностью, подчиненной определенной мнемической задаче;

— произвольная, когда отсутствует специальная мнемическая задача, и запоминание просто сопровождает другую деятельность.

3) по продолжительности закрепления и сохранения материала:

— кратковременная — характеризуется очень кратким сохранением воспринимаемой информации кратковременная память чем-то похожа на произвольную — так же как и в случае с произвольной памятью, при кратковременной памяти не используются специальные мнемические приемы. Но в отличие от произвольной, при кратковременной памяти для запоминания мы предпринимаем определенные волевые усилия);

— долговременная — характеризуется длительным сохранением материала, после многократного повторения (перевод из кратковременной памяти в долговременную осуществляется благодаря волевому усилию. Причем в долговременную память можно перевести информации гораздо больше, чем позволяет индивидуальный объем кратковременной памяти. Это достигается путем повторения матери-

ала, который надо запомнить. В результате происходит наращивание общего объема запоминаемого материала);

— оперативная — запоминание, проявляющееся в процессе конкретной деятельности и включающее элементы кратковременной и долговременной памяти (мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции).

В свете современных исследований память рассматривается как отражение прошлого опыта. Ее успешность зависит от степени завершенности действий запоминания, интересов и склонностей личности, отношения личности к той или иной деятельности; эмоционального настроения и волевого усилия.

Закономерности памяти

1. Объем кратковременной памяти и оптимальная длина запоминаемого ряда равны 7 ± 2 объекта.

2. «Закон края» — запоминается наиболее хорошо начало и окончание события, явления, предъявляемого ряда

3. Отсрочка воспроизведения информации на 5 дней увеличивает количество ошибок на 10 %. Количество ошибок меньше в свободном рассказе, чем в ответе на конкретные вопросы.

4. Реминисценция — отсроченное воспроизведение того, что первоначально (при непосредственном воспроизведении) было забыто (не воспроизводилось).

5. В случаях крайнего переутомления, когда деятельность мозга затруднена, человеку иногда начинает казаться, что данная обстановка или предмет воспринимается повторно. Это феномен «дежавю», который может привести к непреднамеренному заблуждению.

6. В стрессовых же ситуациях, в обстановке крайней напряженности может возникнуть временное неузнавание хорошо знакомых объектов в результате торможения ранее образованных связей.

Необходимо учитывать, что при сохранении материала в долговременной памяти происходит его определенная личностная реконструкция (связанная с личным опытом, направленностью, интеллектуальным развитием, степенью активного взаимодействия индивида с материалом запоминания), обобщение, фрагментация, а прочность и своеобразие сохранения зависит от значения и личностного смысла материала, от наличия факторов, вызвавших повышенную ориентационную реакцию (сильные физические раздражители, начало или

конец каких-либо процессов, действий и т. д.). Воспринятые события иногда произвольно реконструируются под влиянием последующих воздействий (в результате обсуждения событий, суггестивных воздействий, возникающих под влиянием слухов, средств массовой информации и т. д.).

Например, стадия воспроизведения очевидцами события преступления связана с тем, что запоминаемый материал представляет собой извлечение из долговременной памяти образов прошлого, мысленно локализуемых во времени и пространстве. При этом актуализируется не только сам образ, но и вся система отношений (в том числе и эмоциональных), связанных с соответствующим объектом.

В зависимости от особенностей нервной деятельности субъекта могут возникать различные затруднения в воспроизведении событий как временные, так и устойчивые (амнезия (провалы памяти), обманы памяти, конфабуляция, то есть полный или частичный вымысел, отождествленный с действительностью).

При расследовании преступления неизбежно встречаются явления реконструкции и деформации воспроизводимого материала свидетелем. Данные явления могут проявляться:

- в искажении смыслового содержания исходного материала;
- в иллюзорной конкретизации, детализации;
- в замене одного содержания другим сходным содержанием;
- в объединении разрозненных элементов и разъединении связанных элементов;
- в смещении или перемещении отдельных сторон исходного события.

Также возможны различные искажения в зависимости от устойчивых и ситуативных интересов допрашиваемого лица.

Важную роль здесь играет умение извлекать из памяти свидетелей, потерпевших, обвиняемых информацию, пользуясь знаниями о закономерностях запоминания, сохранения и воспроизведения.

Приемы активизации памяти при допросе свидетелей или потерпевших:

- создание объективных условий — не должно быть посторонних «раздражителей», которые дают отрицательно окрашенные эмоции; не должно быть эмоциональной напряженности (спокойный, заинтересованный тон);
- допрос на месте происшествия, предъявление фотографий, схем;
- проведение повторных допросов в расчете на реминисценцию.

2.3. Характеристика воображения, мышления и речи

Отражение человеком мира есть активный, творческий процесс. Это означает, что воспринимаемые предметы и явления, пережитые чувства не только отражаются в мозгу человека, но и перестраиваются в новые комбинации.

Воображение — это процесс создания новых образов и их функционирование. Воображение присуще только человеку. Его специфика состоит в переработке прошлого опыта. В этом отношении оно неразрывно связано с процессом памяти. Физиологической основой воображения является сложная аналитико-синтетическая деятельность мозга, в процессе которой происходит образование новых систем временных связей на основе ранее сформированных. Воображение связано со всей психической деятельностью человека. Необходимо отметить, что процесс воображения непрерывно связан с эмоционально-волевой и познавательной сферами. Воображение может быть пассивным (сновидения, грезы) и активным, которое, в свою очередь, разделяют на воссоздающее (создание образа предмета по его описанию) и творческое (создание новых образов, требующих отбора материалов, в соответствии с замыслом).

Ведущим механизмом воображения служит перенос какого-либо свойства объекта. Создание образов воображения проходит несколько этапов:

- анализ полученных от реальности впечатлений или предшествующих представлений;
- абстрагирование объекта и (или) его частей от реальности;
- синтез образов в новых сочетаниях и связях либо придание им нового смысла.

Классификация видов воображения:

- по волевому усилию — преднамеренное (мечта, фантазия) и непреднамеренное (грезы, сновидение);
- по содержанию — служебно-тактическое, техническое, педагогическое и др.;
- по уровню развития — воссоздающее; творческое.

Воображение имеет особую важность для тех видов деятельности, где постоянно нужны творчество, поиск новых решений.

Некоторые приемы создания образов:

- типизация — создание образа на основе сравнения и обобщения ряда объектов;
- агглютинация — «склеивание» частей разных объектов;
- гиперболизация — увеличение или уменьшение объекта или его части;
- акцентирование — заострение наиболее существенных, типичных признаков образа;
- комбинирование признаков.

Пути развития воображения: развитие мотивов творческого отношения к деятельности; увеличение запасов знаний и представлений; овладение приемами создания новых образов; подражание лучшим образцам творчества.

В профессиональной деятельности человека возникает необходимость реконструкции, мысленного воссоздания прошедших событий, различных человеческих образов, поэтому активное творческое воображение — профессионально значимое качество.

Склонность к созданию образов, не соответствующих тем объектам, которые воспринимались, называют фантазированием. Такое явление наблюдается у пожилых людей, детей и подростков, иногда у взрослых, что может повлиять на качество работы.

Искажения показаний в связи с работой воображения могут проявляться:

- при пережитом страхе, стрессе в виде гиперболизации воспринятого;
- у впечатлительных, тревожных, эмоционально подвижных людей, в виде заострений каких-либо составляющих ситуации.

Следующую группу понятий, которая входит в состав психических познавательных процессов, составляют мышление и речь.

Проблема мышления долгое время не была предметом изучения психологии, а изучалась философией и логикой. В настоящее время этот феномен исследуется наряду с другими науками — философией, логикой, физиологией, кибернетикой, лингвистикой.

«Мышление — это социально обусловленный, непрерывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности»¹.

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 42.

Т. А. Ратанова, И. А. Домашенко отмечают, что «человеческое мышление качественно отличается от мышления животных. Важнейшим отличительным моментом является речь и другие используемые при этом системы знаков»¹. Материальной основой мышления является речь.

Начальный момент мышления — проблемная ситуация, которая вовлекает личность в активный мыслительный процесс. От осознания проблемы человек переходит к принятию решения.

Отражение объективной действительности на уровне мышления происходит значительно сложнее, чем на уровне ощущений и восприятий. В процессе мышления участвуют и слова, и образы, то есть оно символично.

Процесс мышления не поддается наблюдению, он проходит во внутреннем плане как манипуляции с неким смысловым содержанием, результатом чего является некое логическое умозаключение.

В зависимости от содержания решаемой задачи выделяют следующие виды мышления:

— «наглядно-действенное, опирающееся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами;

— наглядно-образное, характеризующееся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию;

— абстрактно-логическое, осуществляемое при помощи логических операций с понятиями»².

В абстрактно-логическом виде различают мышление: теоретическое (познание законов, правил) и практическое (подготовка физического преобразования действительности — постановка цели, создание плана, проекта, схемы), интуитивное (характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным) и аналитическое (развернуто во времени, имеет высокий уровень осознанности и четко выраженные этапы), реалистическое (направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами) и аутистическое (связано с реализацией желаний человека), продуктивное (создание нового мыслительного про-

¹ Ратанова Т. А., Домашенко И. А. Указ. соч. С. 67.

² Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 43.

дукта) и репродуктивное (создание субъективно нового мыслительного продукта).

Другой важный признак, согласно которому строится типология мышления, — это степень и характер новизны информации, которая осмысливается человеком. Различают репродуктивное, продуктивное и творческое мышление. Репродуктивное мышление реализуется в пределах воспроизведения в памяти и применения определенных логических правил, без установления каких-либо необычных, новых ассоциаций, сопоставлений, анализа и т. п. При этом это может происходить как сознательно, так и на интуитивном, подсознательном уровне. Типичный пример репродуктивного мышления — решение типовых задач по заранее заданному алгоритму. Продуктивное и творческое мышление объединяют такие черты, как выход за пределы наличных фактов, выделение в данных предметах скрытых свойств, выявление непривычных связей, перенесение принципов, способов решения задачи из одной сферы в другую, гибкая смена способов решения задач и т. п. Если подобные действия рожают новые знания или информацию для обучающегося, но не являются новыми для общества, то мы имеем дело с продуктивным мышлением. Если же в результате мыслительной деятельности появляется нечто новое, до чего никто ранее не додумался, то это творческое мышление.

Процессу мышления характерны логические операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация.

Формы мышления:

— «понятие — мысль, в которой отражаются наиболее общие существенные и отличительные признаки предметов и явлений действительности;

— суждение — форма мышления, в которой отражаются связи и отношения между сущностями (основа для понятия и умозаключения);

— умозаключение — форма мышления, которая представляет собой такую последовательность суждений, где в результате установления отношений между ними появляется новое суждение, отличное от предыдущего.

— аналогия»¹.

Мышление всегда можно оценить, если выявить его качества.

¹ Реан А. А. Психология и педагогика // Общая психология и педагогика. Педагогика и психология личности. Личность учащегося в педагогическом процессе. Методы психолого-педагогической диагностики: учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Боойдирдовская, С. И. Розум. — СПб.: Питер, 2000. С. 71, 72.

Качества мышления:

- глубина;
- целеустремленность;
- самостоятельность;
- гибкость;
- критичность;
- быстрота, широта.

Мышление любого человека в той или иной ситуации носит творческий характер. Следовательно, люди развиваются по глубине мышления.

Показатели творческого мышления: новизна, нешаблонность, оригинальность решения задач; выход за пределы исходных данных и нахождения новых связей и отношений; творческое использование опыта; проявление высоких качеств ума (целеустремленность, глубина, гибкость, широта, быстрота, самостоятельность).

Способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности при овладении новым кругом жизненных задач, называют *интеллектом*. В психологии существует ряд принципиально различных трактовок интеллекта и его структуры (Ж. Пиаже, Х. Айзенк, Р. Кеттелл и др.).

Так, Х. Айзенк в своей модели интеллекта выделял такие элементы, как скорость интеллектуальных операций, настойчивость и склонность к проверке ошибок. Р. Кеттелл выделял два вида интеллекта: 1) текучий, который существенно зависит от наследственности и играет роль в задачах, в которых требуется приспособление к новым ситуациям, и 2) кристаллизованный, в котором отражен прошлый опыт.

Пути формирования интеллекта:

- создание личностных предпосылок творческого мышления (чувство долга, ответственность и др.);
- вооружение необходимой системой знаний, ознакомление с вариантами решения различных задач;
- упражнения в решении задач в усложненных условиях;
- овладение диалектической логикой, операциями и формами мышления;
- самосовершенствование качеств ума.

Ряд профессий требует обладания развитым мышлением. При этом мыслительному процессу должны быть присущи живость, гибкость, критичность, познавательная активность, легкость генерирова-

ния идей, аналитичность. Это позволяет своевременно обнаружить допущенные ошибки и быстро перестроить в свою деятельность.

Мышление взрослого, нормального человека неразрывно связано с речью. Мысль не может ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. Мы мыслим словами, которые произносим вслух или проговариваем про себя.

«Одним из основных отличий человека от животного мира, отличием, отражающим закономерности его физиологического, психического и социального развития, является наличие особого психического процесса, называемого речью»¹.

Речь — это процесс использования языка с целью, прежде всего, общения людей между собой².

Речь, как процесс индивидуального использования языка в целях общения с другими людьми, неразрывно связана с мышлением и другими техническими процессами.

Виды речи:

— внешняя — состоит из письменной и устной (диалогической и монологической);

— внутренняя — особый вид речевой деятельности. Она выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности. Для внутренней речи характерна фрагментарность, отрывочность.

Перевод внешней речи во внутреннюю (интериоризация) сопровождается редуцированием (сокращением) структуры внешней речи, а переход от внутренней речи к внешней (экстериоризация) требует, наоборот, развертывания структуры внутренней речи, построения ее в соответствии не только с логическими правилами, но и грамматическими.

Как психический познавательный процесс речь выполняет ряд *функций*:

«1. Сигнификативная функция связывает со словом представление о предмете или явлении. Поэтому взаимопонимание в процессе общения основано на единстве обозначения предметов и явлений воспринимающим и говорящим.

¹ Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2015. С. 291.

² Там же.

2. Функция обобщения связана с тем, что слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков.

3. Функция коммуникации, то есть передачи информации, выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. В коммуникативной функции речи выделяют стороны: информационную, выразительную и волеизъявительную.

4. Информационная сторона проявляется в передаче знаний и тесно связана с функциями обозначения и обобщения. Выразительная сторона речи помогает передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения. Волеизъявительная сторона направлена на то, чтобы подчинить слушателя замыслу говорящего»¹.

Считается, что в речи человека проявляется весь психологический облик личности. В частности, в уголовном процессе используют исследование письменной речи, которое помогает ответить на многие вопросы (например, эксперты-почерковеды устанавливают идентичность почерков исполнителя исследуемого документа и подозреваемого, а эксперты-психолингвисты могут установить истинного автора письменного документа, позицию пишущего, его эмоциональное состояние, личностные и другие особенности).

Пути развития речи:

- расширение словарного запаса через чтение, опыт изложения прочитанного текста, общения;
- подражание лучшим речевым образам;
- выработка свободного и правильного изложения своих мыслей;
- проведение самоконтроля и самооценки своей речи.

Психические познавательные процессы позволяют усваивать разнообразные знания, развивать навыки, приобретать умение в работе с техникой, оружием и т. д. правильно ориентироваться в окружающей обстановке.

Знание свойств и особенностей психических познавательных процессов позволяет психологически грамотно строить общение с различными категориями граждан.

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 46.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите и раскройте основные закономерности и свойства ощущений.
2. Определите значение перцептивных процессов в профессиональной деятельности.
3. Приведите примеры иллюзий восприятия.
4. Какие закономерности памяти влияют на запоминание и воспроизведение информации человеком?
5. Опишите основные мнемические приемы, улучшающие запоминание.
6. В чем состоят особенности творческого мышления и какие основные его закономерности необходимо учитывать в профессиональной деятельности?
7. Какова роль внутренней речи в регуляции поведения человека?

ГЛАВА 3

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

3.1. Понятие и характеристика эмоций и чувств.

3.2. Определение, сущность и проявление воли.

3.3. Саморегуляция психических состояний.

3.1. Понятие и характеристика эмоций и чувств

Человек реализуется в деятельности, которая возможна благодаря познанию окружающей среды. Генетически и функционально начальным этапом психической деятельности человека являются психические процессы, выступающие в качестве первичных регуляторов его поведения.

Человек не только отражает окружающий мир, происходящие в нем события, но и определенным образом относится к ним, переживает это отношение в виде радости, негодования, злости и т. д. Личностные переживания принято называть эмоциональными процессами, на основе которых формируются чувства. Эмоции и чувства оказывают большое влияние на поведение и профессиональную деятельность человека.

Эмоции — одни из наиболее древних по происхождению психических состояний и процессов. Жизнь без эмоций была бы также невозможна.

В процессе эволюции животного мира появилась особая форма проявления отражательной функции мозга — эмоции. Все что делает человек, служит цели удовлетворения его разнообразных потребностей, поэтому любые проявления активности человека сопровождаются *эмоциональным реагированием*, то есть непроизвольным рефлекторным ответом на значимый раздражитель.

Известно много подходов к пониманию сущности эмоций, их возникновению и протеканию. История научного интереса к этому вопросу тянется от времен древних греков до наших дней. Тема эмоциональной сферы человека была затронута в трудах Платона и Аристотеля. Взгляды этих философов оказались, по сути, противоположны друг другу. У Платона эмоции — это бесполезные, иррациональные, неуправляемые силы, противостоящие разуму, у Аристотеля же эмоции выполняют функцию готовности к действию и представляют собой ответную реакцию на интерпретацию окружающего мира.

Впервые попытку научного описания эмоциональных явлений предпринял в 1884 году В. Вундт в своей трехкомпонентной теории¹. Анализом биологических аспектов эмоций занимался Чарлз Дарвин (1872), Карл Ланге (1885), Уолтер Кэннон (1929), Филлип Бард (1929), Уильям Джеймс (1984) и др.

«Эмоции, утверждал Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоциональные ощущения биологически в процессе эволюции закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах и предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов»².

Научные работы У. Джеймса и К. Ланге сегодня называют теорией Джеймса — Ланге, суть которой сводится к тому, что сначала в организме человека происходят физиологические изменения в ответ на ситуацию, а затем появляются эмоции как переживания изменений.

Особая роль в исследовании эмоций отводится Ричарду Лазарусу, создавшему когнитивно-мотивационную теорию отношений. Согласно этой теории эмоции представляют собой взаимодействие индивида и его окружения, включая восприятие и оценку вредности — пользы, а также это реакции на возможность достижения — недостижения цели. Эмоции, согласно Р. Лазарусу, вызываются требованиями и возможностями окружающей среды.

Большинство авторов (К. Е. Изард, П. В. Симонов, С. Л. Рубинштейн и др.) соглашается с тем, что эмоции, представляют собой механизм как уже активно действующий с момента рождения, так и образующий при жизни.

Рассматривая эмоции как средство адаптации всех животных, Роберт Плутчик (1980) сумел вскрыть специфику происхождения основных (базовых) эмоций у человека на основе сформированного адаптивного комплекса. Так, например, адаптивный комплекс инкорпорация (поглощение пищи и воды) сформировал первичную эмоцию

¹ Эмоциональные переживания в данной теории рассматриваются как непрерывное свойство, определяющееся тремя двухполюсными составляющими: удовольствие — неудовольствие, напряжение — расслабление, возбуждение — успокоение.

² Столяренко Л. Д. Основы психологии: учебное пособие. — М.: Проспект, 2012. С. 87.

принятия или удовольствие, а отвержение (реакция отторжения из организма) — отвращение или неудовольствие и т. д.

Особенности человеческих эмоций определяются общим законом психического развития человека: высшие психические образования, формируясь на основе низших функций, перестраивают их. Однако для эмоционально-волевой сферы человека, так же характерно и то, что чем ниже уровень сознательной регуляции, тем больше эмоционально-импульсивных действий, то есть эмоции преобладают при недостаточной сознательной регуляции поведения (например, при дефиците информации для сознательного построения действий). При сознательных действиях эмоции обеспечивают энергетический потенциал поведения и усиливают те действия, результативность которых наиболее вероятна.

Выражение эмоций проявляется на трех основных уровнях:

— *нейрофизиологическом* (в головном мозге существует специальная подкорковая система ядер, отвечающая за первичные эмоциональные реакции — лимбическая);

— *«двигательно-выразительном»* (эмоциональным реакциям соответствует определенная лицевая и двигательная экспрессия и т. д.);

— *уровне субъективных переживаний* (наполнение личностным смыслом события вызвавшего эмоцию).

Любая эмоция имеет единую первичную структуру:

— опирается на первичную потребность или иную мотивацию, отражая ее текущее состояние;

— выражает оценку (позитивную или негативную) текущей внутренней и внешней ситуации, то есть удовлетворения / неудовлетворения актуальных желаний и целей;

— имеет свое внутренне и внешнее выражение (в мимических движениях и в физиологических реакциях).

Иногда мотивация, состояние которой выражают эмоции, четко не осознается, создается впечатление, что эмоции существуют самостоятельно и управляют поведением в данный момент. Однако следует помнить, что за эмоциями всегда стоят определенные потребности и цели, то есть мотивация. Конкретная эмоция возникает не всегда и не автоматически, ее появление зависит, во-первых, от особенностей порождающей переживание конкретной ситуации и, во-вторых, от типа личности и настроения человека и, в-третьих, от той или иной интерпретации ситуации.

«*Эмоция* — это кратковременное переживание субъективного отношения к объекту, predeterminedное потребностно-мотивационной установкой и актуализированное непосредственным взаимодействием субъекта с данным объектом или его образом»¹.

Эмоция выполняет функцию непосредственной регуляции в складывающихся или возможных ситуациях. В упрощенном виде эмоция — это кратковременное и непосредственное переживание субъективного отношения к чему- или кому-либо в конкретных ситуациях.

Эмоции целесообразны и необходимы. Они являются древним механизмом приспособления человека к среде. Они мобилизуют организм на достижение желаемого или отражение угрозы.

Накопленные к настоящему времени факты и обобщения дают право выделить три уровня действия и проявления эмоций, что и раскрывает их сущность. Условно *эти уровни можно назвать психофизиологическим, психологическим и социально-психологическим.*

На первом, или психофизиологическом, уровне эмоциональное возбуждение сопровождается различными физиологическими реакциями. Все это необходимо для активизации всех сил организма, направленных на последующую интенсивную мышечную деятельность (борьбу, бегство, преследование). Это привело к мысли о мобилизационной функции эмоций.

В некоторых изданиях как синоним этой функции используется наименование «функция активации». На психологическом уровне главной функцией эмоций выступает оценочная функция, часто обозначаемая в литературе и как отражательная, и как отражательно-оценочная.

«Многие исследователи рассматривают эту функцию эмоций не только как отражение эмоциогенных факторов (внешних побудителей), но и как непосредственное отражение потребностей (внутренних побудителей): «эмоции как сигнал о появившейся потребности»². Таким образом, именно эта функция эмоций дала основание С. Л. Рубинштейну выдвинуть утверждение, что эмоции являются субъективной формой существования мотивации (потребностей): «Выступая в качестве проявления потребности, в качестве конкретной психической формы ее существования, эмоция выражает активную сторону потребности... Возникая... в деятельности индивида,

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 52.

² Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2011. С. 110.

эмоции или потребности, переживаемые в виде эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности»¹.

На социально-психологическом уровне эмоции выполняют сигнальную функцию, обеспечивая невербальную (неречевую) коммуникацию между людьми.

Определим еще некоторые понятия, характеризующие человеческие эмоции.

Амбивалентность — несогласованность, противоречивость переживаемых эмоций к определенному объекту (любовь, ненависть, радость, горе и т. д.)

Апатия — вызванное утомлением, тяжелым переживанием или болезнью эмоциональное состояние безразличия, упрощения чувств, равнодушия к событиям окружающей жизни, ослабления побуждений.

Депрессия — подавленное эффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, снижением побуждений, заторможенностью интеллектуальной деятельности и двигательных реакций.

Эмпатия — сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в эмоциональный мир другого человека.

Внешнее проявление эмоций и чувств:

— в мимике — движения лица;

— в пантомиме — движения тела;

— в речи — в тембре голоса, интонации.

Как и предшествующие процессы, эмоции не поддаются простой линейной классификации в силу своей сложности, многогранности, многоуровневого проявления. Поэтому для разделения всего множества эмоциональных процессов на отдельные классы используют целую систему признаков. Наиболее распространены следующие группировки эмоций.

I. По величине (интенсивности): 1) слабые (эмоциональный тон); 2) средние (собственно эмоции); 3) сильные (аффекты).

II. По знаку (модальности): 1) положительные; 2) отрицательные; 3) неопределенные.

III. По характеру воздействия на организм: 1) стенические (усиливающие); 2) астенические (ослабляющие).

¹ Рубиншейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2015. С. 460.

IV. По осознанности: 1) неосознаваемые; 2) частично осознаваемые; 3) полностью осознаваемые; 4) ошибочно осознаваемые.

V. По динамике развития: 1) исходные (первичные, ведущие); 2) производные (ситуативные).

Разветвление, переплетение, слияние и, в итоге, взаимодействие эмоций создают базу для формирования достаточно устойчивых сложноструктурированных психических образований — чувств.

«Чувство — это долговременное и устойчивое переживание субъективного отношения к личностно значимым объектам, детерминируемое мотивационной установкой преимущественно социального характера»¹.

Е. П. Ильин делит современных ученых, использующих эти категории, на четыре группы. «Первая группа отождествляет чувства и эмоции или дает чувствам такое же определение, какое другие психологи дают эмоциям; вторая считает чувства одним из видов эмоций (эмоциональных явлений); третья группа определяет чувства как родовое понятие, объединяющее различные виды эмоций как формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, страсти и собственно чувства); четвертая разделяет чувства и эмоции. Все это приводит к тому, что возникает не только терминологическая путаница, но и полная неразбериха в описании того и другого явления»².

С позиции В. В. Никандрова о рассмотрении эмоций и чувств — это два различных психических явления, составляющих диалектическое единство, в котором, во-первых, эмоции представляют генетически исходную форму и первичный уровень организации аффектов, откуда в фило- и онтогенезе развиваются чувства как высшая форма и высший уровень аффектов, и, во-вторых, обе формы переплетены и взаимообусловлены в каждом акте аффективных переживаний³.

Тем не менее различия между эмоциями и чувствами существуют, что дает основания выделять их в самостоятельные группы аффективных явлений.

*Общие черты*⁴:

1. И то, и другое есть переживание субъективного отношения к чему (кому)-либо.

2. Оба явления сочетают в себе признаки процесса и состояния.

¹ Никандров В. В. Психология. — М.: Волтерс Клувер, 2009. С. 503.

² Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2011. С. 283.

³ Никандров В. В. Указ. соч. С. 506.

⁴ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 57.

3. Одинаковый набор и сходная специфика основных свойств: направленность, длительность и фазовость, знаковость и модальность, сила.

4. Общие формы проявления (соматические и психические, внешние и внутренние).

Различия¹:

1. Эмоции первичны, чувства вторичны в фило- и онтогенезе.

2. Эмоции — процессы кратковременные (секунды, минуты), чувства — долговременные (часы, дни, месяцы, годы).

3. Эмоции — относительно простые моноявления. Чувства — сложные полиструктурные образования.

4. Эмоции непрерывны в своем протекании и выражении. Чувства дискретны во времени: то проявляются, то затухают. Они существуют в двух формах — потенциальной и актуальной. В потенциальной форме происходит отвлечение от предмета чувства, и оно никак не проявляется, в актуальной форме протекание чувства очевидно.

5. Эмоции — преимущественно динамическая, процессуальная составляющая аффективной жизни. Чувства — преимущественно статическая составляющая, характеризующая состояние субъекта.

6. Эмоции ситуативны, чувства предметны. Эмоции — это реакция на текущие события, складывающиеся сиюминутно обстоятельства, воздействующие в данный момент факторы. Чувства же под воздействием ситуации возобновляются — всплывают, из потенциальной формы переходят в актуальную, но объект (точнее, предмет), на который направлены чувства, остается постоянным.

7. Если в эмоциях отражается отношение субъекта к любым объектам действительности, с которыми он сталкивается в реальности, то в чувствах отражается отношение к наиболее значимым для человека объектам (в т. ч. к другим людям).

8. Формирование чувств (как в фило-, так и в онтогенезе) определяется главным образом социальными отношениями, а эмоций — взаимодействием организма со средой. В эмоциях, таким образом, отражены в большей степени факторы, связанные с биологической сущностью человека, а в чувствах — с социальной.

9. Комплексы (совокупности) возможных эмоций для большинства людей сходны, что косвенно подтверждает их биологически-видовую детерминацию. Комплексы возможных чувств у разных лю-

¹ Там же. С. 57.

дей значительно варьируют, что косвенно подтверждает их социально-культурную детерминацию.

10. Из трех последних признаков эмоций и чувств следует, что эмоции и особенности их переживаний являются аффективной характеристикой человека на индивидуально-субъектном уровне его психологической организации, а чувства и особенности их переживаний — на личностно-индивидуальном уровне.

11. Для полноценного переживания чувства (в актуальной форме) необязателен прямой контакт с предметом, на который оно направлено, то есть чувство может переживаться с равной силой как непосредственно при контакте с предметом чувства, так и опосредованно через вторичные образы предмета чувства. Эмоции же — результат обычно непосредственного воздействия эмоциогенного фактора, их переживания при работе памяти или воображения, как правило, значительно менее интенсивны, чем в условиях восприятия.

Таким образом, чувства есть результат обобщения эмоционального опыта как в эволюции, так и в индивидуальном развитии. Сформировавшись, чувства становятся ведущими образованиями аффективной сферы и начинают, в свою очередь, определять динамику и содержание ситуативных эмоций.

3.2. Определение, сущность и проявление воли

«Проблема воли в истории изучения психических явлений занимает особое положение. Эта особенность определена несоответствием результатов усилиям, затраченным на ее исследование. Действительно, со времен Античности воля приковывала к себе внимание великого множества умов»¹.

Объем посвященных ей трудов, пожалуй, превосходит литературу по любому другому психическому явлению. И только бурное развитие экспериментальной психологии с середины XIX века и запросы практики XX столетия выровняли этот дисбаланс. Особый интерес к волевой сфере, по-видимому, предопределился теснейшей связью воли с понятиями «свободы» и «независимости». Именно стремление к независимости от обстоятельств, внешних сил влекло человека к познанию своих волевых свойств. Проблема «свободы во-

¹ Нахимович И. И. Парфенов Ю. А., Марковская Г. Г. Психология личности: электронный курс. — СПб.: СПбУУиЭ, 2011. С. 34. [Электронный ресурс. 1 опт. диск. CD-ROM]

ли» выходит за рамки психологической науки и наряду с проблемой сознания является одновременно и проблемой философской.

Нет единодушия в науке и по поводу соотношения воли с другими психическими явлениями. Традиционно воля при ее трактовке как присущего человеку качества рассматривается в триединстве с интеллектуальными и эмоциональными свойствами человека: ум — чувства — воля.

«Воля — это способность человека к саморегуляции, заключающаяся в умении выбирать значимые цели и направлять физические и психические усилия на их достижение. Значимость целей определяется с обязательным учетом социальных факторов, а интенсивность и длительность усилий зависят от степени трудности осуществления цели»¹.

Волевая регуляция переживается человеком в виде стремления, которое имеет четыре уровня организации: влечение, желание, хотение и долженствование.

Сущность воли заключается в саморегуляции человека, обеспечивающей наивысшую адекватность отражения действительности и максимальную плодотворность любой деятельности. Саморегуляция осуществляется через реализацию конкретных функций, присущих волевой сфере психики.

Основные из них:

- «1) оценка, иерархизация и выбор мотивов (побуждений) действия;
- 2) постановка и выбор целей (результатов) действия;
- 3) оценка и выбор средств достижения целей (видов) действия;
- 4) регуляция побуждения к действию при недостаточной или избыточной мотивации (В первом случае производится усиление побуждающего фактора, во втором — его подавление. Очень часто нам приходится жертвовать личными интересами во имя общественных, сиюминутными желаниями в пользу отдаленных целей. Все это осуществляется благодаря тормозящей, подавляющей функции воли. Мы умеем «властвовать собой».);
- 5) организация психических процессов в систему, адекватную выполняемой деятельности;
- 6) мобилизация физических и психических возможностей при преодолении препятствий на пути к цели. Исполнение этих функций возможно благодаря тому, что волевые процессы совмещены в пси-

¹ Никандров В. В. Указ. соч. С. 533.

хической деятельности с другими процессами. Так, оценка мотивов наряду с волей производится и на аффективном уровне. Их ранжирование осуществляется с учетом не только биологической значимости, но и социальных факторов»¹.

Структура волевого процесса и временные характеристики воли ярче всего проявляются в ее протекании, в ее представлении как психического процесса. Принципиальными моментами любого волевого процесса являются:

- «1) побуждение;
- 2) постановка предварительной цели;
- 3) борьба мотивов;
- 4) принятие решения;
- 5) исполнение решения через действие»².

Полный волевой процесс состоит из следующих звеньев:

I. Исходный этап (доволевой). Первичное побуждение (неосознанное влечение).

II. Подготовительный этап (до действия).

1. Осознание элементов волевого акта: а) осознание и опредмечивание мотивов (осознанное влечение); б) представление целей (желание); в) представление средств (хотение); г) представление возможных последствий (долженствование).

2. Преодоление внутренних препятствий: а) борьба мотивов (обсуждение и оценка целей, средств, последствий); б) принятие решения (выбор целей и средств).

III. Исполнительный этап (действие).

1. Активное действие (преодоление внешних препятствий).

2. Задержка действия (преодоление внутренних препятствий).

IV. Заключительный этап (после действия).

1. Осознание и оценка полученного результата (соотнесение с целью, затратами и последствиями).

2. Вынесение самооценки.

3. Подготовка новых целей как побудителей к новым действиям.

Реальное протекание волевого процесса происходит, конечно, сложнее, чем представленная последовательность его звеньев.

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 61, 62.

² Нахимович И. И. Указ. соч. С. 54.

3.3. Саморегуляция психических состояний

Различные психические состояния влекут за собой изменения в динамике протекания психических процессов, а также влияют на продуктивность выполнения профессиональных задач. Для многих профессий (в т. ч. и в сфере деятельности органов внутренних дел) проблема управления своими психическими состояниями чрезмерно актуальна. Умение владеть приемами саморегуляции — залог профессионального мастерства и условие психического здоровья.

«Саморегуляция — самоорганизация психической деятельности, направленная на оптимальное функционирование психики в условиях фрустрирующего и стрессогенного воздействия в различных трудных и опасных ситуациях»¹.

В настоящее время существует множество разнообразных психологических приемов, обеспечивающих процесс управления психическими состояниями. Широко используется в процессе психической саморегуляции способность человека к самовнушению.

Самовнушение (аутосуггестия) — процесс и результат внушения, направленный на самого себя, вызывающий те или иные ощущения, восприятия, управляющий процессами внимания, памяти, а также эмоциональными и соматическими реакциями.

Самовнушение достигается посредством вербальных самоинструкций, называемых аутокоммуникациями, которые возможны благодаря диалогичности человеческого сознания.

В связи с тем, что внутренний мир человека динамичен, он поддается различным рекомбинациям. Образы воображения могут противоборствовать образам реального мира.

Внедряя в сознание тот или иной образ, мы создаем определенный регуляционный механизм. Создаваемые нами психические образы добра и зла, благополучия и неблагополучия, здоровья и нездоровья имеют реальную силу.

Существует ряд приемов, обеспечивающих требуемые изменения психического состояния².

Одним из самых мощных средств восстановления эмоционального равновесия является *аутотренинг* — особая методика самовнушения на фоне максимального мышечного расслабления.

¹ Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. С. 584.

² Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 64, 65.

Предложил термин и разработал методiku ауто-тренинга немецкий психиатр И. Шульц (1884–1970).

Ауто-тренинг помогает быстро снять излишнюю нервно-мышечную напряженность, волнение, раздражительность, позволяет управлять настроением, мобилизовать все психические и физические силы на достижение поставленной цели, помогает уснуть в любое время суток для кратковременного эффективного отдыха, уменьшить потребность в ночном сне.

В системе древневосточной философии и психологии веками разрабатывалось искусство самонаблюдения и саморегуляции — *медитация* (от лат. *meditatio* — размышление) — система духовной практики, способствующая специальными упражнениями погружению в свой внутренний мир.

К медитации относятся различные виды ауто-тренинга — психотерапевтические методы самовнушения, обеспечивающие *релаксацию* (от лат. *relaxatio* — уменьшение напряжения), расслабление, состояние покоя, достигаемое путем принятия удобной позы, актуализации приятных, успокаивающих образов, которые создают ощущение тепла, приятного света.

«Медитация нормализует работу вегетативной нервной системы, оптимизирует эмоциональную сферу, укрепляет регуляционные механизмы психики, мобилизует ее внутренние резервы. При этом не существует никакой «правильной» техники. Можно сидеть в позе «лотоса» или просто на стуле, держать руки на коленях или сомкнув пальцы рук. Необходима лишь направленность на себя, отрешение от повседневной рутины. За возникающими в ходе медитации мыслями следует наблюдать спокойно и беспристрастно; следует превратиться в дружелюбного наблюдателя самого себя. Созерцайте то, что происходит в вашем сознании: как мысли и представления проплывают в нем. Мягко освобождайтесь от них, используйте *мантры* — понятия, наиболее значимые для вас. В состоянии медитационной нейтрализации сознания открывается прямой путь к подсознанию личности, путь в глубинные и даже архаичные сферы психики»¹.

Необходимо отметить, что *первоначальные навыки саморегуляции* включают в себя:

¹ Ниши К. Очищение души: уроки медитации (курс лекций и практических занятий). — СПб.: Невский проспект, 2002. С. 67–69.

«1. *Управление вниманием.* Внимание может быть направлено во внешний мир или сосредотачиваться на внутренних переживаниях и ощущениях. Основные этапы управления вниманием: а) концентрация внимания на предмете; б) сосредоточение внимания на характере и частоте собственного дыхания, сердцебиения.

2. *Оперирование чувственными образами:* а) реальные предметы заменяются воображаемыми; б) ощущение тяжести, приятного тепла; в) зрительные представления (летний день на лугу, опушка леса).

3. *Формулы внушения.* Они строятся по принципу утверждения, должны быть предельно простыми и краткими (не более двух слов). Мысленное произнесение слов осуществляется в медленном темпе, в такт с дыханием. При вдохе — одно слово, при выдохе — другое. Если внушение состоит из одного слова, то оно произносится на выдохе. «Лежу удобно. Дышу спокойно. Полный покой. Сон». Каждая фраза повторяется 2–3 раза.

4. *Регуляция мышечного тонуса.* Отработка навыков релаксации начинается с мышц лица и правой руки. Маска релаксации: а) внимание сосредоточено на мышцах лба; б) глазные яблоки подняты вверх; в) язык мягкий, а его кончик находится у корней верхних зубов; г) губы полуоткрыты, зубы не соприкасаются.

5. *Управление ритмом дыхания.* Каждому известно, что цикл дыхания включает фазу вдоха, выдоха и паузу, но далеко не все знают, что во время вдоха происходит активизация психического состояния, при выдохе наступает успокоение. Таким образом, удлиняя выдох, мы успокаиваемся.

6. *Механизм влияния музыки на организм.* Музыка воздействует на кору головного мозга, вызывая определенные специфические ассоциации — стимулирующие или успокаивающие. Музыка влияет на человека через ритм, так как все биологические функции организма подчинены ему: ритмично бьется сердце, дышат легкие и т. д. Если необходимо успокоиться, следует слушать лирические инструментальные мелодии и пение; если нужно активизировать внутренние ресурсы поможет музыка Бетховена, Мусоргского, исполнение рока или быстрых ритмичных произведений»¹.

Изучение психических состояний личности и использование методов саморегуляции позволяет выработать навыки преодоления та-

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 65, 66.

ких эмоций, как раздражение, гнев, страх, повысить эффективность контроля в экстремальной ситуации.

Поскольку различные волевые качества связаны с моральным компонентом воли, это открывает большие перспективы в воспитании и развитии эмоционально-волевой сферы человека.

Страх и неспособность человека владеть собой при его возникновении, а также неспособность принимать быстрое решение, долго терпеть усталость могут иметь врожденную основу. Но это не означает, что волевые качества развивать бесполезно. Нужно знать, что на пути их развития можно столкнуться со значительными трудностями, поэтому необходимы терпеливость и мудрость.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте характеристику эмоциям и чувствам человека.
2. Назовите функции эмоций.
3. Раскройте роль эмоций в регуляции поведением.
4. Перечислите способы, правила преодоления отрицательных эмоциональных состояний, возникающих в профессиональной деятельности.
5. Что представляет собой аутотренинг?
6. Дайте характеристику воли как процесса сознательного регулирования поведения.
7. Раскройте содержание структурных компонентов волевых действий.

ГЛАВА 4

ПСИХИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

- 4.1. Общая характеристика психических свойств.
- 4.2. Понятие и характеристика темперамента.
- 4.3. Сущность и содержание характера.
- 4.4. Общая характеристика способностей человека.

4.1. Общая характеристика психических свойств

В данной теме речь пойдет о психических свойствах личности. Они, в отличие от процессов и состояний, устойчивы и постоянны, что не исключает возможности их развития. Возникая на основе психических процессов и состояний, психические свойства оказывают существенное влияние на психические процессы и состояния.

Под психическими свойствами личности понимаются устойчивые психические явления, существенно влияющие на деятельность человека и характеризующие его главным образом с социально-психологической стороны. Другими словами, это психические явления, которые реализуются в определенном социуме (социальной группе или во взаимоотношениях с другими людьми). В их структуру входят направленность, темперамент, характер и способности (рис. 1).



Рис. 1. Психические свойства личности

Направленность — это сложное психическое свойство, представляющее собой относительно устойчивое единство потребностей, мотивов и целей личности, определяющих характер ее деятельности.

Ее содержание формируется на основе взаимосвязанных внутренних побуждений человека, которые показывают, к чему он стремится в жизни, какие цели ставит перед собой и зачем он выполняет то или иное действие (совершает поступок). Это связано

с тем, что деятельность человека всегда субъективно определена и выражает все то, что требует от него своего удовлетворения. В них также проявляются и свойственные человеку отношения, сложившиеся в процессе его жизни и рассматриваемые как отношение к обществу в целом и к своему поведению в конкретной социальной среде в частности. Направленность как раз и выражает в интегрированном виде указанные особенности и как бы фокусирует основной личностный смысл деятельности человека.

Как сложное психическое свойство личности направленность имеет свою внутреннюю структуру, включающую потребности, цели и мотивы.

Потребности — нужда человека как социально-биологического существа в конкретном духовном или материальном предмете (явлении). Они требуют своего удовлетворения и побуждают личность проявлять для этого активность, выполнять конкретную деятельность. По направленности потребности делятся на материальные (нужда в пище, одежде, жилище и др.) и духовные (нужда в информации, знаниях, общении и др.).

Потребностям как структурному элементу направленности личности всегда присущ ряд специфических особенностей.

«Во-первых, они всегда носят конкретный содержательный характер, связанный или с предметом, которым стремятся обладать люди (жилище, одежда, пища и др.), или с какой-либо деятельностью (игра, учеба, общение и др.).

Во-вторых, осознание потребности всегда сопровождается характерным эмоциональным состоянием (например, удовлетворения или неудовлетворения).

В-третьих, в потребности всегда присутствует волевой компонент, ориентированный на поиск возможных путей ее удовлетворения»¹.

Образ предвосхищаемого результата действия, приобретая побудительную силу, становится целью, начинает направлять действие и определять выбор возможных способов осуществления, лишь связываясь с определенным мотивом или системой мотивов.

Мотив (от лат. *moveo* — двигаю), рассматривается как непосредственное внутреннее побуждение к совершению конкретного действия для достижения поставленной цели деятельности. Его кон-

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 68.

кретное содержание определяется объективными условиями жизнедеятельности человека. С изменением конкретных социальных условий изменяются и предпосылки для развития тех или иных мотивов, выступающих в форме ситуативных или стабильных.

Содержание и направленность (осуществление деятельности или ее запрет) мотивов определяют не только сам факт осуществления той или иной деятельности, но и ее эффективность. Мотивы субъекта задают направленность его познавательной деятельности, структурируют содержание восприятия, памяти, мышления. Они могут проявляться в виде сновидений, в продуктах воображения, в закономерностях произвольного запоминания и забывания значимых событий. Сами мотивы при этом могут не осознаваться, а лишь приобретать форму эмоциональной окраски тех или иных потребностей. Вместе с тем их осознание позволяет человеку контролировать свою деятельность и отдельные поступки.

Процесс формирования мотивов характеризуется интеграцией стихийно возникающих побуждений в более крупные мотивационные единицы с тенденцией к образованию целостной мотивационной системы личности.

В целом уровень направленности определяется ее общественной значимостью, проявлением жизненной позиции человека, его моральным обликом и степенью социальной зрелости. Следовательно, знание направленности личности позволяет не только понимать действия другого человека, но и прогнозировать его поведение в конкретных ситуациях и условиях деятельности.

Однако при относительно совпадающих характеристиках направленности различные люди ведут себя по-разному: одни резки и порывисты, другие реагируют медленно, старательно продумывая свои шаги, и т. д. Это обусловлено другим психическим свойством личности — темпераментом.

4.2. Понятие и характеристика темперамента

«*Темперамент* (лат. *temperamentum* — соразмерность, надлежащее соотношение частей) — закономерное соотношение устойчивых особенностей функционирования психики, формирующее опре-

деленную динамику протекания психических процессов и проявляющееся в поведении и деятельности человека»¹.

В истории развития учения о психологии личности выделяются три основные системы взглядов на природу темперамента, древнейшими из которых являются *гуморальные подходы*. Так, по теории Гиппократов темперамент зависит от соотношения между четырьмя жидкостями, циркулирующими в человеческом организме, — кровью (лат. *sanquis*), желчью (гр. *chole*), черной желчью (гр. *melaschole*) и слизью (гр. *phlegma*). Предполагая, что одна из них преобладает в организме человека, он выделил соответствующие темпераменты: сангвинический, холерический, меланхолический и флегматический.

Опираясь на эти представления, древнегреческий врач Гален (I в. н. э.) сформулировал гуморальную теорию, согласно которой в зависимости от преобладания в организме той или иной жидкости люди отличаются друг от друга силой, скоростью, темпом, ритмом движений, экспрессивностью выражения чувств. Эту теорию развил далее И. Кант, выделив и охарактеризовав четыре классических типа темперамента.

Близко к гуморальным теориям стоит идея, сформулированная П. Ф. Лесгафтом, о том, что в основе проявлений темперамента лежат свойства системы кровообращения. В основу морфологических теорий (Э. Кречмер, У. Шелдон и др.) положено предположение, что тип темперамента зависит от конституциональных особенностей телосложения человека. Однако наиболее слабым местом в обоих подходах является стремление их авторов выделить в качестве первопричины поведенческих проявлений темперамента такие системы организма, которые не обладают и не могут обладать необходимыми для этого свойствами.

«В современной отечественной психологии используется третья система взглядов, опирающаяся на типологию темпераментов, разработанную И. П. Павловым. Главной заслугой ученого является установление решающей роли нейрофизиологических факторов в формировании психодинамических свойств человека, что совершенно не учитывается в конституциональных и гуморальных теориях. В процессе разработки теории условных рефлексов Павлов выдвинул ряд положений, среди которых ключевую роль в понимании нейрофизио-

¹ Иванова А. М., Злоказова Ю. В. Психология: учебное пособие. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. С. 64.

логической основы темперамента играют понятия «возбуждение — торможение» нервных процессов и «свойства» нервной системы. Им были выявлены три таких свойства: «сила», «уравновешенность» и «подвижность». Сила нервной системы (НС) выступает показателем работоспособности, выносливости нервных клеток и НС в целом. Сильная НС выдерживает большую по величине и длительности нагрузку, чем слабая, и способна противостоять развитию запредельного торможения. И. П. Павлов при этом дифференцировал параметр силы НС на два самостоятельных свойства — «силу возбуждения» и «силу торможения». Уравновешенность НС — это показатель соотношения возбуждательных и тормозных нервных процессов. Подвижность НС — это способность нервной системы быстро реагировать на изменение среды путем поочередной смены процессов возбуждения и торможения»¹. В соответствии с этими характеристиками получают четыре основных (по И. П. Павлову, «общих») типа высшей нервной деятельности (ВНД), в соответствие которым обычно ставят типы темпераментов по гуморальной теории: 1) сильный, уравновешенный, подвижный — сангвиник; 2) слабый — меланхолик; 3) сильный, неуравновешенный (преобладает процесс возбуждения) — холерик; 4) сильный, уравновешенный, инертный — флегматик.

Сам И. П. Павлов, правда, осторожно относился к такому прямому сопоставлению. Более того, он, понимая, что «чистых» типов в действительности не бывает, предполагал наличие и промежуточных типов ВНД.

Темперамент обуславливает способ видения, переживания человеком событий и их речевой ретрансляции.

Холерик отличается повышенной возбудимостью, высокой реактивностью и активностью с преобладанием реактивности, повышенной эмоциональной возбудимостью, ригидностью, экстравертированностью (направленностью активности, установок, стремлений и интересов на внешний мир и окружающих людей), ускоренным темпом реакций. «Нередко холерики демонстрируют повышенную возбудимость, неуравновешенность поведения, определенную цикличность в работе — от страстного увлечения делом до полной апатии, сопровождающейся временной бездеятельностью. При отрицательном воспитательном воздействии в поведении холерика чаще могут проявляться несдержан-

¹ Никандров В. В. Указ. соч. С. 524.

ность, неспособность к самоконтролю в эмоционально напряженных ситуациях, агрессивность в конфликтных ситуациях, что может стать одним из условий, способствующих совершению такими лицами противоправных действий насильственного характера»¹.

Флегматик характеризуется пониженной чувствительностью (повышенной чувствительностью к происходящим событиям, обычно сопровождающейся повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. п.), низкой реактивностью, ригидностью, пониженной эмоциональной возбудимостью, замедленным темпом реакций, интровертированностью (склонностью к жизни в мире собственных мыслей, представлений и чувств, слабостью контактов с окружающими людьми, пассивностью). Люди, наделенные такими чертами, обычно спокойны, более уравновешены, основательны в работе, успешно трудятся там, где требуется методичность, упорство, кропотливое отношение к делу. Однако этому типу свойственны недостатки: некоторая инертность, малоподвижность, необходимость дополнительного времени для переключения с одного вида занятий на другой.

Меланхолический тип темперамента обусловлен слабым типом нервной системы. «Характеризуется повышенной чувствительностью, невысокой реактивностью и низкой активностью, ригидностью, пониженной эмоциональной возбудимостью, отрицательной окраской эмоций, эмоциональной ранимостью, интровертированностью. В силу того, что торможение у меланхолика преобладает над процессами возбуждения, сильные отрицательные раздражители могут воздействовать деструктивным образом на его поведение и деятельность в целом. Поэтому люди, наделенные в значительной мере свойствами меланхолического темперамента, чаще испытывают тревогу, страх, нередко переоценивают характер угрозы, легче становятся жертвами правонарушений насильственного характера»².

Сангвиник характеризуется несколько пониженной чувствительностью, высокой реактивностью и активностью, уравновешенностью, эмоциональной подвижностью, пластичностью, лабильностью, экстравертированностью, что проявляется в гибкости поведения. Обладатели этих свойств темперамента обычно весьма деятельны, продуктивны в работе, особенно если она вызывает у них живой интерес.

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 72.

² Там же. С. 72, 73.

Они подвижны, легко приспосабливаются к новым условиям, умеют легко вступать в контакты с людьми, однако испытывают затруднения при выполнении длительных, монотонных операций.

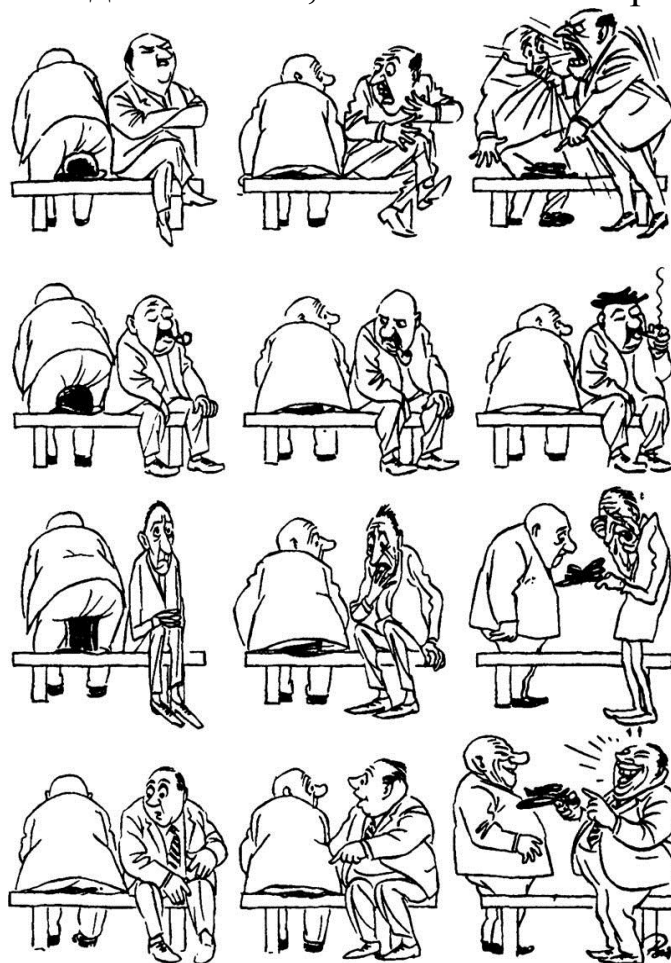


Рис. 2. Четыре темперамента (рисунки из книги Х. Бидструпа)

Никакой темперамент не служит препятствием для развития общественно ценных свойств личности, равно как и отрицательных ее свойств. Люди всех темпераментов могут быть социально и личностно полноценными. Оценку особенностей темперамента необходимо осуществлять лишь в единстве с другими особенностями личности: ее направленностью, умственным, нравственным, эстетическим развитием, воспитанностью (табл. 2).

Определение типа темперамента

Характеристики	Тип темперамента			
	<i>холерик</i>	<i>сангвиник</i>	<i>флегматик</i>	<i>меланхолик</i>
Перевод с латыни	желчь	кровь	слизь	черная желчь
Уравновешенность	неуравновешен	уравновешен	очень уравновешен	очень неуравновешен
Эмоциональные переживания	сильные, кратковременные	поверхностные, кратковременные	слабые	глубокие, длительные
Настроение	неустойчивое, с преобладанием бодрого	устойчивое, жизнерадостное, веселое	устойчивое, без больших радостей и печалей	неустойчивое, с преобладанием пессимизма
Речь	громкая	громкая	монотонная	тихая
Терпение	слабое	умеренное	очень большое	очень слабое
Адаптация	хорошая	отличная	медленная	трудная
Активность	увлекающийся	энергичный	неутомимый труженик	неравномерно активный
Отношение к опасности	боевое, рискованное	расчетливое, без риска	хладнокровное, невозмутимое	тревожное, растерянное, подавленное
Самооценка	завышенная	немного завышенная	адекватная	заниженная
Внушаемость	умеренная	небольшая	слабая	большая
Личностные качества	энергичность, высокая раздражительность, вспыльчивость, нетерпеливость, прямолинейность, низкий эмоционально-волевой контроль поведения	живость, подвижность, оптимистичность, разговорчивость, развитое воображение, впечатлительность	медлительность, спокойствие, терпеливость, выносливость, консервативность	замкнутость, робость, нерешительность, пессимистичность
Деловые качества	энергичен, инициативен, азартен, предприимчив	продуктивен на интересной работе, умеет увлечь других, поддерживает хорошую атмосферу в коллективе	целеустремлен, настойчив, упорен, продуктивен, обладает высоким чувством ответственности	вял, продуктивно работает только при благоприятных условиях
Пути самосовершенствования	критичнее подходить к своим действиям, чтобы не задевать окружающих	действовать более целеустремленно, доводить до конца каждое начатое дело	стремится быть максимально активным	старается избегать самоанализа, не вспоминать нанесенные обиды, выбрать активное, подвижное хобби, переключать свое внимание на помощь окружающим

В последующем учение И. П. Павлова было развито и дополнено исследованиями Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына. Они расширили многие понятия, выделенные И. П. Павловым, и выявили другие свойства нервной системы. Эти ученые выдвинули позицию о безоценочном подходе к нервной системе (не может быть «плохого» или «хорошего» темперамента), о ее генетической обусловленности, об эволюционно-адаптивной значимости каждого типа нервной системы.

Ввиду большого разнообразия сочетаний свойств нервной системы (Б. М. Теплов и В. Д. Небылицын кроме силы, уравновешенности и подвижности, выявили такие свойства, как реактивность, активированность, пластичность и др.) наряду с четырьмя традиционными типами темперамента, которые в чистом виде не встречаются, существует большое количество промежуточных типов. Всего их насчитывается 72.

Свойства нервной системы и обусловленные ими, свойства темперамента влияют на память, внимание, двигательные навыки человека. Эти свойства в большей степени определяют не то, что он делает, а то, как это он делает.

Итак, темперамент сказывается на различных параметрах поведения и деятельности людей и проявляется в характере психической и поведенческой активности (работоспособности, коммуникативности, социальном контакте), в легкости или трудности приспособления к изменяющимся условиям, в уравновешенности или, наоборот, в динамической «однбокости» поведения (либо систематическая возбужденность, либо заторможенность) и в иных показателях. Большинство исследователей темперамента обращает внимание на то, что его тип влияет не столько на степень результативности деятельности личности, сколько на ее выбор способов исполнения деятельности.

Иначе говоря, в одинаковых условиях люди с разными типами темперамента могут по-разному добиваться одинаково успешных результатов. Совокупность характерных для того или иного человека приемов работы, учебы, общения, то есть устойчивое сочетание особенностей выполнения разных видов деятельности одним и тем же человеком, называется *индивидуальным стилем деятельности*. Еще раз повторим, что бессмысленно говорить о вообще «хороших» (и эффективных) или «плохих» (и неэффективных) темпераментах, а тем более о «хороших» или «плохих» типах нервной системы. Каждый тип по-своему хорош и эффективен в зависимости от конкретных условий и целей деятельности.

Итак, темперамент не подлежит оценке, он не определяет социальную ценность человека, поскольку не связан с его мировоззрением, убеждениями, правосознанием. Никакой темперамент не служит препятствием для развития общественно ценных свойств личности, равно как и отрицательных ее свойств. Генетически детерминированные свойства темперамента — это лишь предпосылки воспитания, обучения, формирования характера, развития умственных и физических способностей. Темперамент следует рассматривать как основу к эффективному выполнению той или иной деятельности. Любая отдельно взятая деятельность имеет особенности, предъявляющие определенные требования к психике, нервной системе и темпераменту. Данные особенности, воздействуя на психику, при определенных свойствах темперамента могут приводить к неоправданно повышенной нервно-психической напряженности, к разнообразным психосоматическим расстройствам, нервному истощению. Свойства темперамента оказывают существенное влияние на успешность деятельности, особенно в профессиях, предъявляющих повышенные требования к нервной системе, где слабая нервная система может рассматриваться как осложняющая профессиональную деятельность.

Следует помнить, что быстрота реакции, подвижность нервных процессов имеют одинаковое отношение как к плохим, так и к хорошим поступкам человека. Свойства темперамента при неблагоприятных условиях формирования личности и неправильном воспитании нередко бывают связаны с нежелательными формами поведения, с затрудненной социальной адаптацией, противоправным поведением. Также свойства темперамента проявляются в способах совершения преступления, в тех импульсивных действиях, которые в экстремальной обстановке совершения противоправных действий хуже поддаются сознательной волевой регуляции.

4.3. Сущность и содержание характера

Характер, как известно, имеет тесную связь с темпераментом, который является его природной основой, динамической стороной. Более того, характер развивается на базе темперамента. Поэтому он, как и темперамент, достаточно устойчивое личностное образование.

История развития представлений о характере уходит далеко в глубь веков. Аристотель предлагал определять характер человека по его лицу, внешности, имеющей сходство с различными видами животных. В последующем взгляды на характер и подходы к его изуче-

нию, естественно, менялись. Одни ученые связывали особенности характера с типом конституции (Э. Кречмер, У. Шелдон и др.), другие с сексуальными влечениями (З. Фрейд и др.), со стремлением к господству (А. Адлер), с влечением к самостоятельности и равновесию (К. Г. Юнг). В определении характера психологи всегда испытывали трудности, его то приводили к отождествлению с понятием личности, то интерпретировали в качестве моральной оценки, то к трактовке как сугубо социального образования и т. д.

Характер в отличие от темперамента обусловлен не только свойствами нервной системы, наследственными факторами, но и социально-культурной средой, воспитанием, межличностными отношениями. Он выступает основой поступков, но не физиологической, а психологической. Характер проявляется в воле, мотивационной сфере. Отличительной чертой его является то, что он воспитывается при жизни.

Характер — это совокупность устойчивых индивидуально-психологических свойств, проявляющихся в жизнедеятельности, поведении человека в виде его отношения к окружающим людям, к самому себе, к делу, другим различным обстоятельствам бытия¹.

Характер проявляется в деятельности, общении, в манере поведения человека. В нем выражается отношение субъекта к явлениям общественно-трудовой, личной жизни в различных ситуациях, в которых субъект проявляет себя в целом как личность. Эти отношения формируют индивидуальный стиль поведения.

Зная характер личности, легче прогнозировать его поведение в любых, самых неожиданных ситуациях. И наоборот, по тому, как ведет себя личность, каким способом, например, обвиняемый совершил преступление, можно в определенной мере судить о его характере, и в зависимости от этого выбирать тактические приемы допроса, более целенаправленно вести розыск преступника, решать вопросы, связанные с его наказанием и исправлением.

Изучить и понять такое сложное явление, как характер, нельзя, не выделив в нем отдельных сторон или типичных проявлений, так называемых черт характера. Под чертами характера подразумевают индивидуально-психологические формы поведения человека, в которых реализуется его отношение к действительности (доброжелательность, общительность, высокомерие, зависть, скромность, тщеславие, трудолюбие, смелость и др.). Свойства темперамента, оказывая зна-

¹ Романов В. В. Юридическая психология. — М.: Юрайт, 2015. С. 216.

чительное влияние на характер, наряду с другими, и в первую очередь с социальными факторами, определяют в нем такие черты, как уравновешенность, подвижность, динамичность, активность.

По объектам, на которые направлены отношения личности, создающие ту самую «определенность характера», о которой говорил С. Л. Рубинштейн, совокупность свойств личности, подразделяется на четыре группы.

1. Выражающие отношение к людям (доброта, отзывчивость, требовательность, заносчивость, общительность, замкнутость, предвзятость, честность, лживость, вежливость, грубость, тактичность и т. п.).

2. Выражающие отношение к делу, труду (трудолюбие, лень, добросовестность, ответственность, безответственность и т. п.).

3. Выражающие отношение к собственности, к вещам (аккуратность, неряшливость, бережливость, небрежность, щедрость, скупость, жадность, расточительность и т. п.).

4. Выражающие отношение к себе (самолюбие, себялюбие, честолюбие, тщеславие, гордость, самомнение, скромность, самовлюбленность, самоуверенность и т. п.).

Часть этих свойств проявляется нечасто, только в необычных для данной личности ситуациях. Те же свойства, которые проявляются регулярно и интенсивно, закрепляются, становятся существенными свойствами человека, приобретают статус черт характера, которые, в свою очередь, обычно группируют соответственно трем традиционно выделяемым сферам психики, добавляя еще группу этических свойств:

1) интеллектуальные (остроумие, любознательность, логичность, любопытство, красноречие, краснобайство и т. п.);

2) эмоциональные (вспыльчивость, страстность, нежность, сентиментальность и т. п.);

3) волевые (решительность, настойчивость, мужество, целеустремленность, самостоятельность, выдержка и др.);

4) моральные (чуткость, внимательность, деликатность, честность и др.). понятие «черта» (характера, личности) является важнейшей категорией в так называемых диспозиционных теориях личности, где она выступает в качестве «единицы анализа» структуры личности и поведения человека.

Р. С. Немов предложил следующую классификацию черт характера:

«1. Волевые — черты характера, связанные с проявлением волевых усилий человека (целеустремленность, настойчивость, упорство, уступчивость).

2. Деловые — черты характера, которые проявляются у человека в труде (трудолюбие, аккуратность, ответственность, а также лень, недобросовестность и др.).

3. Коммуникативные — черты характера, проявляющиеся в общении человека с другими людьми (общительность, замкнутость, доброжелательность, злость, отзывчивость)»¹.

Существует также разделение черт характера человека на мотивационные и инструментальные. Мотивационные черты характера — это такие черты, которые побуждают, направляют и поддерживают активность человека, то есть выступают как мотивы его поведения. Инструментальные черты характера самостоятельными мотивами поведения не являются, но придают ему определенный стиль (например, театральность, скромность, сдержанность).

В профессиональной деятельности необходимо учитывать и некоторые непатологические аномалии личности. Эти аномалии могут проявляться и в отдельных характерологических особенностях — повышенной возбудимости, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, и в социально-патологических комплексах (клептоманы, лгуны и т. п.).

В результате исследований немецкого психолога К. Леонгарда и отечественного психиатра А. Личко выделен особый тип характера — акцентуированная личность — крайний вариант нормы, индивид с так называемыми «слабыми местами» в психике. При определенных условиях эти «слабые места» — зоны акцентуаций — могут перерасти в патологию.

Акцентуация — это определенные «заострения», «акценты» в личности, которые проявляются в поведении, мышлении, речи и общении. Акцентуации — варианты психической нормы: это не болезнь, как психопатия, это крайний вариант нормы, отдельных свойств характера здорового человека, который подразумевает индивидуальные различия характера каждого человека.

По мнению Л. Н. Собчик, помимо «ведущих тенденций» акцентуации «составляют основной, устойчивый паттерн (рисунок) личности»².

¹ Немов Р.С. Психология. — М.: ВЛАДОС, 2016. С. 409, 410.

² Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности: теория и практика психодиагностики. — М.: Ин-т прикл. психол., 2001. С. 44.

Вклад в разработку проблемы акцентуации внесли и наши отечественные ученые П. Б. Ганнушкин и А. Е. Личко.

Акцентуации характера имеют общие черты с психопатиями, но главное отличие состоит в удовлетворительной адаптации акцентуированной личности к жизненным обстоятельствам. Существенные нарушения поведения, общения, дезадаптация обнаруживаются лишь в трудных условиях.

Будучи носителями крайне заостренных форм характера, акцентуированные личности неизменно привлекали к себе внимание талантливых писателей. Созданные ими яркие, объемные, запоминающиеся образы, такие как Манилов, Обломов и многие другие вошли в обыденное сознание и стали нарицательными. Несмотря на редкость чистых и ярких форм акцентуаций характера, среди этих лиц можно очертить определенные группы.

Выделяют (Е. А. Личко, К. Леонгард) две степени выраженности акцентуации характера:

— скрытую — обычный вариант нормы; даже при длительном наблюдении трудно определить тип характера;

— явную — крайний вариант нормы; черты характера достаточно постоянны и выражены; могут возникать такие нарушения поведения, которые производят впечатление психопатических.

К. Леонгард описывал нормальную гармоничную личность в виде ровного колеса, «которое гладко катится по дорогам жизни». Все жизненные трудности у такой личности связаны с трудностями внешней ситуации, а не с самим собой.

При скрытой акцентуации особенности, связанные с задатками или способностями, сглаживаются правильным воспитанием. В общении признаки акцентуации не выявляются, хотя сама личность испытывает определенные трудности. Признаки акцентуации могут проявиться при ослаблении компенсаторных механизмов.

При явной акцентуации особенности личности проявляются лишь в особых условиях. При неблагоприятной социальной ситуации может произойти полная деформация личности, трудноотличимая от психопатии — патохарактерологическое развитие.

Четкого деления акцентуаций пока нет, их названия и количество зависят от авторов. Обычно их называют от 7-ми до 13-ти. Кроме того, разные справочные издания также дают неоднозначную картину.

Приступая к рассмотрению каждого типа акцентуаций характера, следует отметить, что:

— тип акцентуации характера имеет свое слабое место;
— «уязвимость» обнаруживается, если эмоциональный стресс или трудная ситуация задевает это слабое место, вызывая у человека с акцентуированной личностью срывы, психическую дезадаптацию с асоциальным поведением;

— воздействия, не задевающие «уязвимое» место, обычно переносятся человеком без осложнений, не доставляя никаких неприятностей ни ему самому, ни окружающим;

— проявление акцентуированных свойств личности может свидетельствовать о социально положительных или социально отрицательных качествах личности.

По мнению Леонгарда, акцентуации личности прежде всего проявляются в общении с другими людьми. Поэтому, оценивая стили общения, можно выделить определенные типы акцентуаций. В классификацию, предложенную Леонгардом, входят следующие типы¹.

Гипертимный — характеризуется чрезвычайной контактностью, преобладанием приподнятого настроения, избыточной общительностью, выраженностью жестов, мимики, пантомимики. При наличии неблагоприятного социального влияния, серьезных дефектов воспитания такие «возбудимые» личности легче вовлекаются в групповые формы развлечений, сопровождающиеся употреблением спиртных напитков, азартными играми, с последующей трансформацией этих развлечений в групповые преступления против общественного порядка, против жизни и здоровья граждан. Лица с подобными чертами характера более других склонны к групповым формам противоправного поведения и нередко сами становятся вдохновителями правонарушений не только ради развлечений, из корыстных побуждений, но и ради желания самоутвердиться среди своих сверстников, пережить ощущения, связанные с риском.

Дистимный — характеризуется низкой контактностью, немногословием, пессимистическим настроением. Люди этого типа ведут замкнутый образ жизни, любят одиночество, склонны подчиняться, а не доминировать. Отталкивающие черты в общении — медлительность, пассивность и индивидуализм.

Циклоидный — людям этого типа свойственны довольно частые периодические смены настроения. Во время душевного подъема они

¹ Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2015. С. 571–573.

бывают общительными и ведут себя по гипертимному типу, а в период спада — замкнутыми и ведут себя по дистимному типу.

Возбудимый — характеризуется низкой контактностью, угрюмостью, занудливостью. У людей этого типа замедленные вербальные и невербальные реакции. В спокойном состоянии они добросовестны, аккуратны, любят детей и животных. В состоянии эмоционального возбуждения склонны к брани, конфликтам, плохо контролируют свое поведение, им трудно ужиться в коллективе из-за низкой коммуникабельности.

Застревающий — характеризуется умеренной общительностью, склонностью к занудливым нравоучениям. Люди данного типа обидчивы, подозрительны, конфликтны, обладают повышенной чувствительностью к социальной несправедливости. Для них характерны стремление добиваться высоких показателей в любом деле, предъявление повышенных требований к себе.

Педантичный — выделяется чрезмерным формализмом в служебном рвении, брюзжанием и занудливостью как на работе, так и в быту.

Тревожный — этому типу свойственны низкая контактность, неуверенность в себе, робость, нерешительность, долгое переживание неудач.

Эмотивный — наиболее существенной чертой людей этого типа является стремление общаться с узким кругом друзей и близких, где их хорошо знают и понимают. Они обладают чрезмерной чувствительностью, но обиды носят в себе.

Демонстративный — люди этого типа очень контактны, стремятся к лидерству, доминированию, жаждут власти, похвалы. Они самоуверенны, самолюбивы, легко приспосабливаются к людям, склонны к интригам, хвастовству, эгоистичны. Притягательные черты людей этого типа: артистизм, обходительность, оригинальность мышления.

Экзальтированный — люди этого типа очень контактны, словоохотливы, влюбчивы, но могут быть конфликтными. Они обладают яркими и искренними чувствами, зачастую художественным вкусом. Отталкивающие черты людей этого типа: паникерство, подверженность отчаянию, сиюминутным настроениям.

Рассмотренные типы акцентуаций характера проявляются не постоянно. При воспитании и самовоспитании акцентуации характера сглаживаются, так как структура характера подвижна и изменяется на протяжении всей жизни человека.

Человек может и должен совершенствовать свои характерологические особенности. В то же время необходимо помнить, что каждый характер имеет и свои индивидуальные черты.

Делая выводы о характере человека, следует руководствоваться определенными критериями его оценки, особенно в юридически значимых ситуациях, а именно:

- определенная условность разделения черт характера;
- динамика характера находится в прямой зависимости от динамики внешней ситуации;
- черты характера находятся в развитии и зависят от условий жизни и воспитания;
- проявление черт зависит от прошлого опыта, от требований, которые предъявляют к человеку в данный момент, от ситуации, в которой он находится.

4.4. Общая характеристика способностей человека

Понятие способностей было введено в науку Платоном (428–427 — 348–347 гг. до н. э.). Наиболее существенный импульс и вклад в их изучение и измерение внес английский исследователь Френсис Гальтон (1822–1911).

Несмотря на давний интерес человечества к собственным способностям, до сих пор в науке нет единой точки зрения на то, что такое способности и как их выявлять и оценивать. Большинство ученых связывает способности с успешностью деятельности и придерживаются следующего их определения, восходящего к Б. М. Теплову (1896–1965): способности — это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения ею той или иной деятельности.

Способности человека, как и любое свойство любого объекта реальности, обнаруживаются в процессе его взаимодействия с окружающим миром, то есть в деятельности как характерной форме существования личности. Причем наиболее явственно способности обнаруживаются при освоении деятельности, когда можно выяснить, насколько человек быстро, легко и прочно овладевает способами организации и осуществления эффективной деятельности. На этом факте многие исследователи делают особый акцент, говоря о способностях в первую очередь как о готовности к деятельности (готовности не в смысле психологической установки, а в смысле естественной предрасположенности к усвоению приемов и способов исполнения

деятельности), тем самым подчеркивая выведение из состава способностей таких феноменов, как знания, умения, навыки и компетенции.

Итак, чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности.

Способности связаны с направленностью личности в форме склонности. Наличие у личности склонности (как ее избирательной направленности на определенную деятельность, предрасположенности к этой деятельности) значительно помогает развитию соответствующих способностей. Способности формируются из задатков. Задатки — это врожденные анатомо-физиологические особенности организма (и в первую очередь нервной системы), определяющие природную основу способностей как психических свойств личности.

Задатки не специфичны для конкретных видов и форм деятельности. Но понятно, что полностью «нейтральными» отношения между задатками и видами деятельности быть не могут. Так, особенности зрительного анализатора ясно скажутся на способности к визуальной деятельности, слухового — к музыкальной, речевых центров — к поэтической и т. д. (Следует акцентировать внимание на факте врожденности задатков, а не их (пусть даже частичном) прижизненном формировании под влиянием социума, что иногда утверждается в психологической литературе.) Напомним, что понятие «врожденность» включает в себя генетическую наследственность и возможные приобретения организма в период внутриутробного (эмбрионального) развития. Фактор наследственности, естественно, является основным в детерминации комплекса задатков у индивида. Что же касается утверждений о приобретаемости задатков в онтогенезе, то, по-видимому, это недоразумение проистекает из нечеткости различения понятий «задатки» и «способности». Задатки — это совокупность признаков индивида на физиологическом (и глубже — на генетическом) уровне, а способности — на психологическом. Способности — это психологическая производная от задатков.

Е. П. Ильин соотношение задатков и способностей предлагает представлять следующим образом (рис. 3): «Способность — это функция, обвитая различными для каждого индивида задатками, которые и придают своеобразную окраску проявлениям функции. Если убрать стержень — функцию, то останутся задатки, которым не через

что будет проявлять себя, то есть способность исчезнет. То же произойдет, если убрать задатки: все люди станут одинаково способными и понятие теряет смысл»¹.

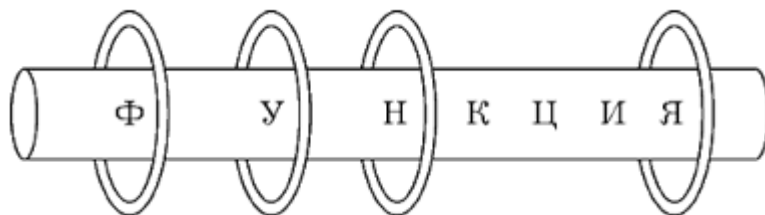


Рис. 3. Схема соотношения задатков и способностей (по Е. П. Ильину)

С понятиями «задатки» и «способности» тесно связано понятие «одаренность». Из представленного понимания способностей естественным образом вытекает следующее определение одаренности — это качественно своеобразное сочетание способностей личности, обеспечивающее высокий уровень успешности ее деятельности. Иными словами, одаренность есть понятие, отражающее эффективные состав и структуру присущей конкретной личности системы способностей. «Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других»².

Понятие одаренности заостряет вопрос о делении способностей на общие и специальные. Эта проблема, во-первых, есть проблема доказательности наличия в реальности общих способностей; во-вторых, это вопрос о степени общности общих способностей; в-третьих, это вопрос о правомерности отождествления понятий «одаренность» и «общая способность» и, наконец, это вопрос о «наследственности — приобретенности» общих способностей (и одаренности), распространяющийся и на специальные способности.

Первый аспект проблемы проявляется как альтернатива единодушно признаваемому всеми положению о бесспорности реальности специфических способностей у каждого конкретного человека.

Второй аспект проблемы общих способностей связан с поиском ответа на вопросы: 1) общая способность (как характеристика конкретной личности) — это обобщение (следствие) или общая основа

¹ Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания. — М.: Просвещение, 1983. С. 10.

² Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; сост. Л. А. Карпенко. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

(причина) совокупности специальных способностей? 2) общая способность — это основа (или обобщение) всей имеющейся у личности совокупности специальных способностей или отдельных комплексов способностей к какой-либо деятельности? Положительный ответ для первого случая признает наличие у человека одной общей способности, для второго — нескольких (например, многими исследователями в качестве таковых предлагаются интеллект, креативность и обучаемость).

Третий аспект проблемы (при определенном решении по первым двум) связан с определением степени сходства или различия психических сущностей, обозначаемых терминами «одаренность» и «общая способность».

Четвертый аспект проблемы общих способностей является преломлением более общей проблемы двухфакторной модели детерминации природы человека применительно к более частной проблеме способностей (как в отношении вклада «наследственности и среды», так и в отношении «биологического и социального» в человеке). Этот аспект более или менее определенно разрешается введением понятия «задатки»: задатки — это природная основа способностей, наследуемая генетически, а способности — это результат развития задатков в определенных средовых условиях (природных и, что для людей еще важнее, социальных).

В психологии способностей в зависимости от принятого основания к их дифференциации используются следующие основные классификации.

«1. По широте (степени общности): а) общие; б) специфические (специальные).

2. По развитости и значимости в деятельности: а) ведущие (основные, доминирующие); б) вспомогательные (неосновные, дополнительные).

3. По степени актуализации: а) актуальные; б) потенциальные.

4. По сфере социальной активности: а) способности к общению; б) способности к обучению; в) способности к творчеству; г) способности к предметной деятельности.

5. По виду деятельности: а) технические; б) математические; в) художественные; г) организационные; д) спортивные; е) артистические и т. д.

6. По виду психической активности: а) сенсорно-перцептивные; б) эмоциональные (аффективные); в) умственные (мыслительные);

г) мнемические; д) творческие (воображение); е) аттенционные (внимание); ж) волевые; з) двигательные (психомоторные); и) речевые»¹.

Общие — способности, отвечающие требованиям множества видов деятельности. Иногда общие способности отождествляют с одаренностью. Параметр общности здесь отражает причастность к множеству видов деятельности, но не к множеству людей.

Специфические (специальные) — способности, соответствующие определенным видам деятельности или узкому кругу требований к данной деятельности. Общие способности не сводятся к сумме специальных (т. е. к разносторонности личности). Общая способность есть база для совершенствования специальных способностей.

Ведущие: 1) наиболее существенные для данной деятельности способности; 2) наиболее развитые способности у данной личности, определяющие ее успехи в жизни и деятельности.

Вспомогательные — способности, дополняющие основные, ведущие, но без которых успешность деятельности проблематична.

Актуальные — способности, развитые вследствие благоприятных средовых условий (преимущественно в процессе обучения).

Потенциальные — способности, скрытые в задатках и неразвитые вследствие неблагоприятных средовых условий.

В. В. Никандров выделяет следующие виды способностей²:

- способности к общению;
- способности к обучению;
- способности к творчеству;
- способности к предметной деятельности.

Таким образом, способности являются свойством личности, выраженным в совокупности индивидуально-психологических особенностей, позволяющих субъекту достигать успешности в деятельности. Способности развиваются в процессе онтогенеза, в результате развития природных задатков, наличия деятельности, им соответствующей, востребованности задатков, которые получают возможность активизации, формирования и совершенствования.

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 87.

² Никандров В. В. Указ. соч. С. 540.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение темперамента.
2. Назовите свойства темперамента.
3. Охарактеризуйте сангвинический, флегматический, холерический и меланхолический темпераменты.
4. Что такое характер?
5. В чем связь направленности личности и характера?
6. Назовите виды акцентуаций характера (А. Е. Личко, К. Леонгард), дайте их характеристику.
7. В чем выражается взаимосвязь различных способностей?

ГЛАВА 5

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУБЪЕКТНОСТИ

5.1. Личность как базовая категория психологической науки.

5.2. Психологическая структура личности. Основные психологические теории о личности.

5.1. Личность как базовая категория психологической науки

Одна из интереснейших отраслей психологии — психология личности, занимающаяся исследованиями структуры, содержания и особенностей психологического облика личности. Для каждого человека очень важно сделать правильные выводы об особенностях личности других людей, уметь составить (твердое) мнение о другом человеке — это важно для руководителя (начальника), набирающего сотрудников, для молодого человека, избирающего спутницу жизни, для родителей, воспитывающих детей, для сотрудника органов внутренних дел, общающегося с различными категориями граждан.

Личность — фундаментальное понятие психологии, одна из ее центральных проблем. Понятие «личность» имеет выраженный междисциплинарный характер, оно используется в различных науках, трансформируется в зависимости от вектора научных исследований. Используется оно и в правовых науках (уголовное, гражданское право, криминология, криминалистика) применительно к субъектам различных правоотношений. В юридической литературе понятие «личность» имеет более широкое наполнение его содержания, нежели в психологии. Часто наряду с понятием личность в праве используются такие дефиниции, как субъект, лицо, человек.

В психологической науке проблема личности неоднозначна, так как до сих пор не создано единой общепризнанной теории личности, отсутствует и общий взгляд на ее определение, распространены различные, порой противоположные подходы к раскрытию ее структуры и содержанию.

Теория личности — это совокупность гипотез или предположений о природе и механизмах развития личности, она стремится не только объяснить, но и предсказать поведение человека. Компонентами теории личности являются раскрытие структуры личности, мотивации, источники ее развития, границы психопатологии и психического здоровья.

Основными теориями личности в современной психологии являются:

- психодинамическая теория (основоположник З. Фрейд);
- аналитическая теория (основоположник К. Юнг);
- гуманистическая теория (основоположники К. Роджерс, А. Маслоу);
- когнитивная теория (основоположник Дж. Келли);
- поведенческая теория (основоположники Дж. Уотсон и Б. Скиннер, А. Бандура и Дж. Роттер);
- деятельностьная теория (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский).

Если рассматривать человека с самого начала его рождения на свет, то о нем в научном плане можно говорить как об индивиде, о представителе вида *homo sapiens*, который имеет обусловленные природой особенности или присущий ему генотип.

Индивид — это биологический организм, носитель общих генотипических наследственных свойств биологического вида *homo sapiens*.

В последующем его индивидуальные, генотипические свойства получают дальнейшее развитие. Постепенно человек подрастает, включается в социальную среду, адаптируется в ней. Постепенно же в человеке возникает качественно новое образование — личность.

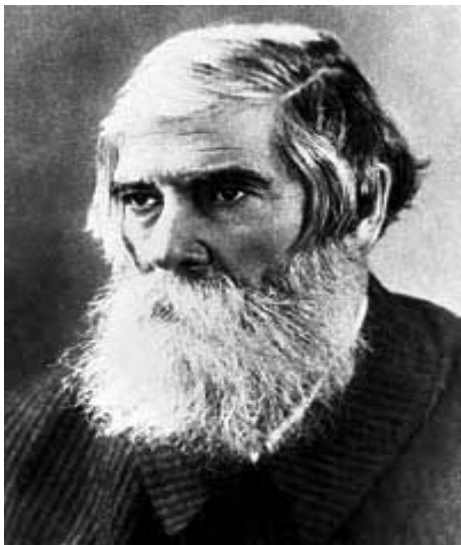
Понятие «индивид» указывает на связь человека с природой, а понятие «личность» — на связь человека с обществом, социальной средой.

Определений личности очень много. Американский психолог, теоретик черт личности Г. Олпорт (1897–1967) насчитал их порядка пятидесяти в психологии, философии, социологии, теологии и юриспруденции. Это лишний раз подтверждает интерес к этому понятию, многогранность самой личности и уникальность ее организации.

В общем случае под личностью понимается конкретный человек как представитель «*homo sapiens*» (человека разумного), как общественное существо, член общества, гражданин, деятель. В общем, можно рассматривать личность как характерный для данного человека стиль мышления, чувств и действий.

В русском языке слово «личность» близко понятиям «лицо» и «личина», то есть относится скорее к внешним проявлениям психики, чем к внутренним психическим процессам. В английском языке слово «personality» происходит от лат. *persona*, обозначающего маску, которую надевали актеры в античных представлениях.

В психологической науке категория «личность» относится к числу базовых понятий.



*В. М. Бехтерев
(1857–1927)*

Выдающийся отечественный ученый: психиатр, невропатолог, физиолог и психолог Владимир Михайлович Бехтерев, основоположник патопсихологического направления в России, отмечал, что психические болезни и состояния вырождения являются, по сути, болезнями личности. Он определял личность как направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека, подчеркивая, что «ни оригинальность ума, ни творческие способности, ни то, что известно под названием воли, в отдельности ничто не составляет личности, но общая совокупность психических явлений со всеми их особенностями, выделяющая данное лицо от других и обуславливающая ее самостоятельность, характеризует личность с объективной ее стороны».

Ученик В. М. Бехтерева, основатель ленинградской школы психотерапии В. Н. Мясищев предложил свою концепцию личности, центральным элементом которой является понятие «отношение».

Отношение личности, по Мясищеву, — это активная, сознательная, интегральная, избирательная основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности. По мысли ученого, отношение — это эмоциональная связь, системообразующий элемент личности, которая предстает как система отношений.

При этом важным моментом является представление о личности как о системе отношений, структурированной по степени обобщенности — от связей субъекта с отдельными сторонами или явлениями внешней среды до связей со всей действительностью в целом.

Сами отношения личности формируются под влиянием общественных отношений, которыми личность связана с окружающим миром в целом и обществом в частности.



*В. Н. Мясищев
(1892–1973)*

Действительно, с момента рождения человек вынужден вступать именно в общественные отношения (сначала с матерью — непосредственно-эмоциональные отношения, затем с окружающими его близкими, сверстниками, воспитателями, педагогами, коллегами и т. д. Отношения, преломляясь через «внутренние условия», способствуют формированию, развитию и закреплению личностных, субъективных отношений человека.

Эти отношения выражают личность в целом и составляют внутренний потенциал человека. Именно они проявляют, т. е. обнаруживают для самого человека скрытые, невидимые его возможности и способствуют появлению новых.

В. Н. Мясищев особо подчеркивал регулятивную роль отношения в поведении человека. Кроме того, он выделил в отношении «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную, познавательную) и «конативную» (поведенческую) стороны. Каждая сторона отношения определяется характером жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми.



*К. К. Платонов
(1906–1984)*

Концепция личности К. К. Платонова — наиболее яркий образец реализации идей структурного подхода к пониманию личности человека. Учёный рассматривал личность как динамическую систему, т. е. систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функции. Для того чтобы понять, что такое личность, и выделить основные свойства, позволяющие описать психический склад личности, рассмотрим это понятие в ряду «индивид — субъект деятельности — личность — индивидуальность» в предложенной Б. Г. Ананьевым классической тетради понятий, описывающих человека в целом (табл. 3).

Основные категории психологии личности

<i>Понятие</i>	<i>Определение</i>	<i>Характерные признаки</i>
<i>Индивид</i>	Человек как типичный представитель своего вида, носитель природно-обусловленных свойств	Пол, биологические и физиологические особенности, возраст, конституция, биологические потребности, темперамент, задатки
<i>Субъект</i>	Человек как типичный носитель видов человеческой активности, деятельности	Мышление, воля, эмоции, восприятие, сознание, мотивы, способности
<i>Личность</i>	Человек как типичный представитель сформировавшего его общества	Отношения, ценности, идеалы, смыслы, направленность, социальные потребности
<i>Индивидуальность</i>	Неповторимое своеобразие конкретного человека, его природных и социально-приобретенных свойств	Индивидуальные особенности, опыт, индивидуальная история (биография), продуктивность, характер

Соотношение объемов указанных понятий можно обозначить с помощью следующей схемы (рис. 4).

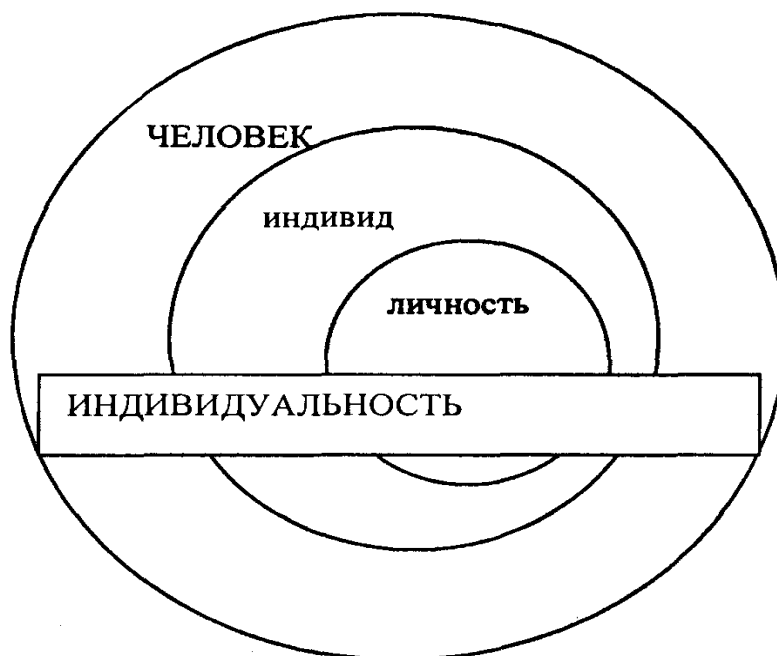


Рис. 4. Соотношение понятий «человек», «личность», «индивид» и «индивидуальность»

Соотношение вклада наследственности и среды (или врожденного и приобретенного, или биологического и социального) в разви-

тие личности — одна из проблем, породившая не только в психологии, но и в науке много споров. Дебаты вокруг вопроса о роли природы и воспитания в развитии человека, которые не утихают вот уже 200 лет, начали два философа — Джон Локк и Жан-Жак Руссо.

Некоторые из первых ученых сравнивали детей с чистыми листами бумаги, на которых опыт пишет свои письма, и поэтому здесь воспитание определяет все. Другие считали, что всем психологическим заведует природа.

Итак, в психологии личности отмечаются три основных течения в описании сущности личности, определении ее детерминант, движущих сил и структуры:

1) биоцентрический, в котором особо акцентируется преобладание в личности биологических начал;

2) социцентрический, в котором постулируется преимущественная детерминация личностных образований внешними социальными факторами;

3) интерактивный подход, в котором личность выступает не просто как результат биологического созревания или отпечаток специфических условий жизни, но и как субъект активного взаимодействия со средой, в процессе которого индивид постепенно приобретает (или не приобретает) личностные черты.

Психологическая наука проблему личности решает с позиций понимания общественной сущности человека. Только в системе общественных отношений человек обретает свою социальную сущность. Он не может существовать и развиваться как человек вне этой системы. Особенности, свойственные обществу, так или иначе, отражаются в психологических особенностях конкретных людей.

Следовательно, для того чтобы глубоко понять истоки тех или иных особенностей человека, его поведения, отношения к труду, своим функциональным обязанностям, необходимо всесторонне изучить систему его связей с другими людьми как в прошлом, так и в настоящем.

«В современной психологии принято считать, что сложный процесс развития личности обусловлен диалектическим взаимодействием биологических (наследственных, врожденных) и социальных (среда, воспитание) факторов, то есть личность биосоциальна.

Понятие «личность» следует отличать от понятий «человек» и «индивид».

Человек — родовое понятие, обозначающее общественное существо, представляющее собой высшую ступень жизни на земле. Он

обладает членораздельной речью и сознанием, способностью создавать орудия и использовать их в процессе общественного труда, направленного на удовлетворение потребностей.

Индивид — понятие, обозначающее конкретного человека как единицу общества. Однако не каждый индивид является личностью, носителем социально обусловленных психологических свойств и качеств. Родившийся ребенок — индивид, но еще не личность. Взрослого человека с патологией в своем развитии также можно назвать индивидом, но не личностью»¹.

Под личностью в психологии понимается система социально обусловленных психологических свойств и качеств человека, осознающего свое отношение к окружающему, занимающегося конкретным видом деятельности и обладающего индивидуальными особенностями.

Отличительными психологическими признаками личности являются²:

- сформированность психологических свойств и качеств;
- сознание, то есть способность человека осознанно отражать окружающий мир, происходящие в нем события;
- самосознание — способность осознавать самого себя;
- саморегуляция, то есть управление своим поведением и деятельностью.

При всем разнообразии трактовок в подавляющем большинстве определений личности можно выявить следующие общие положения:

1. Личность любого человека представляет собой совокупность индивидуальных и специфических характеристик человека, отличающих его от других людей.

2. В то же время в каждом конкретном обществе личности людей несут общие черты, которые определяются историческими, национальными, политическими или религиозными особенностями.

3. Личность имеет относительно устойчивую структуру, в которой отдельные черты взаимосвязаны в сложную иерархическую систему.

4. Личность человека не является чем-то застывшим и неизменным, а развивается и меняется в процессе индивидуального развития и воздействия на нее внешних обстоятельств.

¹ Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов войск связи / В. М. Верхогляд, С. А. Данилов, Н. И. Калаков [и др.]; под общ. ред. В. М. Верхогляда. — Ульяновск: Вектор-С, 2007. — 432 с.

² Там же.

В настоящее время феномен субъектности имеет особое значение для психологической науки. Так, В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев называют субъектность центральной категорией психологии человека¹.

В. Д. Шадриков также подчёркивает важность проблематики субъектности для психологии и сложность понимания процессов функционирования психики без обращения к понятию субъектности. Он обращает внимание на хорошую разработанность проблемы субъектности на философском уровне и недостаточную — на конкретно-научном уровне в рамках психологической науки. В. Д. Шадриков называет субъектность основополагающим качеством субъекта. Он определяет субъектность как «качество личности, заключающееся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации ее интересов (достижению целей, самореализации, проявлению индивидуальности), при сохранении субъективности поведения»².

Таким образом, субъектность характеризует внутреннюю независимость от внешних воздействий, проявляющуюся в поведении.

Отсюда, проявлениями субъектности личности выступают такие волевые качества, как уверенность в себе, целеустремленность, настойчивость, независимость, решительность и упорство.

Согласно В. И. Слободчикову и Е. И. Исаеву, «субъектность представлена в таких психологических явлениях, как характер человека, его способности, побуждения, чувства, разум и волевые процессы»³.

Л. А. Стахнева называет «субъектность интегральным свойством личности, обеспечивающим возможность самодетерминации развития личности и контроля человека за собственными ресурсами»⁴.

А. К. Осницкий к сущностным характеристиками субъектности относит: «интенциональность и индивидуальные особенности проявления активности. Проявляется субъектность как в деятельности, по-

¹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с

² Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 88.

³ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Указ. соч. С. 372.

⁴ Стахнева Л. А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2010. — № 1(35). — С. 345–349.

ведении и принятии решений, так и в отношении к самому себе, другим людям и вещам»¹.

А. С. Огнев, Э. В. Лихачева определяют становление субъектности личности как «процесс самополагания себя в качестве субъекта и обретения возможности к самодетерминации»².

Обобщая представления разных авторов о критериях и проявлениях субъектности, выделим наиболее характерные субъектные проявления личности:

- настойчивость;
- уверенность в себе;
- целеустремленность;
- автономность и независимость;
- креативность (творчество);
- способность к развитию и саморазвитию;
- свобода и «надситуативная активность».

В психологии всё большее внимание уделяется внутренним детерминантам их динамики, предпосылкам к самостановлению и самодетерминации субъекта. Человек, согласно современным подходам, всё более предстаёт в качестве активного деятеля, выходящего за пределы требований наличной ситуации и преобразующего ситуацию.

Таким образом, существенной характеристикой личности является свобода в построении своего оптимального поведения, в соответствии с особенностями данной ситуации, своими текущими возможностями, с актуальными в данное время и в данной ситуации потребностями. Главная функция личности — организация оптимального поведения по реализации системы изначальных потребностей и прижизненно образующихся мотиваций.

5.2. Психологическая структура личности.

Основные психологические теории о личности

Отечественный психолог К. К. Платонов представлял структуру личности в виде своеобразной пирамиды, фундаментом которой являлись генетические, физиологические и биохимические особенности

¹ Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1996. — №1. — С. 5–19.

² Огнев А. С., Лихачева Э. В. Практика внедрения позитивно-ориентированного субъектогенеза в систему высшего образования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — № 2. — С. 51–67.

человеческого организма, а высший уровень определялся социальными и духовными особенностями личности:

1) направленностью личности — убеждениями, мировоззрением, желаниями, влечениями и пр.

2) жизненным опытом — особенностями познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, восприятия.

3) формами отражения — особенностями познавательных процессов (анимация, памяти, мышления, восприятия).

4) биологическим фундаментом личности — полом, возрастом, особенностями протекания нервных процессов.

Каждый следующий уровень в процессе индивидуального развития надстраивался над предыдущим. При этом высшие уровни, с одной стороны, зависели от низших, а с другой — активно влияли на них.

Также заслуживает внимания рассмотрение структуры личности, предложенной С. Л. Рубинштейном. Она представлена следующими блоками:



С. Л. Рубинштейн
(1889–1960)

1) направленность проявляется в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности и поведения, мировоззрении;

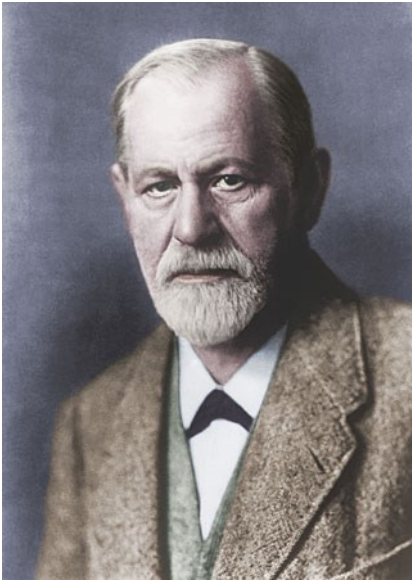
2) знания, умения, навыки приобретаются в процессе жизни и познавательной деятельности;

3) индивидуально-типологические особенности проявляются в темпераменте, характере, способностях.

На сегодня в психологии нет какой-либо единственной общепринятой теории личности, но существует великое множество различных теорий, концепций и моделей личности, имеющих значительное влияние на эту науку и большое число сторонников.

Одной из таких концепций является *психодинамическая теория личности Зигмунда Фрейда*.

Хотя в настоящий момент влияние, оказанное З. Фрейдом на психологическую науку, кажется не столь значительным, его известность продолжает делать свое дело в восприятии людьми психологии. По Фрейду, личность образуется тремя структурными компонентами: ИД («Оно»), Эго («Я») и Суперэго («сверх-Я»).



З. Фрейд
(1856–1939)

Ид («Оно») — это первоначальная, основная, центральная и наиболее архаичная часть личности. Ид содержит все уникальное, все, что есть при рождении; те инстинкты, которые возникают в соматической организации и которые в Ид находят первое психическое выражение. Ид служит источником энергии для всей личности и вместе с тем оно целиком бессознательно. Мысли или чувства, вытесненные из сознания в бессознательное Ид, по-прежнему способны влиять на психическую жизнь человека, причем со временем сила этого влияния не уменьшается.

Ид можно сравнить со слепым и глухим диктатором, власть которого неограниченна, но властвовать он может только через посредников.

Эго («Я») — развивается из Ид и в отличие от последнего находится в постоянном контакте с внешним миром. Эго защищает Ид, как кора дерево, но при этом питается энергией Ид. Сознательная жизнь протекает преимущественно в Эго. Накапливая опыт (в памяти), Эго учится избегать опасных раздражителей, адаптируется к умеренным воздействиям извне и, главное, осознавая мир, посредством активной деятельности, перестраивает его себе на пользу. Развиваясь, Эго постепенно обретает контроль над требованиями Ид, решая, будет ли инстинктивная потребность реализована сиюминутно или ее удовлетворение будет отложено до более благоприятных обстоятельств.

Суперэго («сверх-Я»), развиваясь из Эго, является судьей и цензором деятельности и мыслей человека. Это хранилище выработанных обществом моральных установок и норм поведения. З. Фрейд указывает на три функции суперэго: совесть, самонаблюдение и формирование идеалов. В качестве совести оно судит, ограничивает, запрещает или разрешает сознательную деятельность.

Самонаблюдение возникает из способности суперэго (независимо от Ид и Эго) оценивать деятельность, направленную на удовлетворение потребности. Формирование идеалов связано с развитием самого Суперэго.

Основная цель взаимодействия всех трех систем — Ид, Эго и Суперэго — поддерживать или (при нарушении) восстанавливать оптимальный уровень динамического развития психической жизни, увеличивая удовольствие и сводя до минимума неудовольствие.

Фрейд утверждал, что личность не обладает никакой свободой воли. Поведение человека полностью детерминировано его сексуальными и агрессивными мотивами. Человек находится в плену собственного внутреннего мира, истинное содержание мотива скрыто за «фасадом» поведения. И только описки, обмолвки, сновидения, а также специальные методы могут дать более или менее точную информацию о личности человека¹.

Психодинамическая концепция З. Фрейда имеет много как противников, так и сторонников. Пожалуй, это та теория, относительно которой высказывается самое большое количество крайних, радикальных оценочных суждений — от восторженного принятия до безусловного отвержения.

Неофрейдисты приняли основные идеи Фрейда: структуру личности, состоящую из Ид, Эго и Суперэго значение подсознательного; формирование личности в детстве; динамику беспокойства и защитные механизмы. Но они отклонились от курса Фрейда по двум важным аспектам: 1) бóльшее значение придавали роли сознательного ума в интерпретации опыта и в противоборстве с внешней средой; 2) высказывали сомнение относительно того, что половое влечение и агрессия — это всепоглощающие мотивации.

В отличие от Фрейда, его последователи акцент в своих концепциях делали на более возвышенные мотивы и социальные взаимоотношения.

Теория личности А. Адлера известна как индивидуальная теория личности или индивидуальная психология. Сущностные основы теории Адлера связаны с такими понятиями, как:

- 1) фиктивный финализм;
- 2) стремление к превосходству;
- 3) чувство неполноценности и компенсация;
- 4) социальный интерес;
- 5) стиль жизни;
- 6) креативное «Я».

Критики психоаналитической концепции личности указывали, что З. Фрейд «слишком глубоко копает», и что психологам следует хорошо разобраться с явными мотивами, прежде чем переходить к исследованию подсознания. Так появилась *теория черт Г. Олпорта*, который определял личность в категориях различимых моделей поведения.

В рамках теории черт широкое распространение получила в психологии *концепция личности Г. Айзенка*. В ней выделяются два измере-

¹ Психология / под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2009. С. 274.

ния личности: интроверсия — экстраверсия и нейротизм — стабильность. Указанные два измерения (или фактора) являются независимыми друг от друга. Каждый из полюсов этих измерений личности представляет собой некую суперчерту, так как, по Айзенку, в основе каждой из них лежит совокупность нескольких составных черт.

Швейцарский психолог и психиатр К. Г. Юнг предложил классификацию типов личности, делившую людей на интровертов и экстравертов¹.

«Интровертированный тип личности преимущественно ориентируется на субъективные факторы, собственные переживания, свой внутренний мир (это — чувствительный, малообщительный, внешне сдержанный, скрытый, безучастный или просто неуверенный в себе, порой необоснованно застенчивый индивид). Экстравертированный тип — на внешние обстоятельства, окружающие его объекты (это — деятельный, активный, прагматичный, общительный человек, легко вступающий и поддерживающий межличностные контакты)».

В зависимости от сочетания параметров интроверсия — экстраверсия и нейротизм — стабильность, всех людей можно разделить на четыре группы (табл. 4).

Таблица 4

Характеристика типов личности

	<i>СТАБИЛЬНЫЙ</i>	<i>НЕВРОТИЧНЫЙ</i>
ИНТРОВЕРТ	Спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый, внимательный, заботливый, пассивный	Склонный к переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный, замкнутый, необщительный, тихий
ЭКСТРАВЕРТ	Лидер, беззаботный, веселый, покладистый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный	Ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный

Применение на практике знаний о структуре личности способствует овладению неоценимым психологическим инструментом анализа и оценки личности, необходимым для верного выбора методов и приемов взаимоотношений с разными категориями людей.

Важно отметить, что представленные в таблице черты, описывающие тот или иной тип личности, относятся к крайним вариантам типа. Понятно, что при менее выраженных особенностях (экстраверсии, ин-

¹ Юнг К. Г. Психологические типы. — СПб.: Питер, 2001. С. 181–204.

троверсии или нейротизма) и описания будут более «мягкими», не столь категоричными.

К середине XX века некоторые психологи, изучающие личность, начали высказывать неудовлетворенность негативностью концепции Фрейда и объективностью психологических черт.

Так, сторонники гуманистического направления А. Маслоу и К. Роджерс утверждали, что люди по своей сущности добры и наделены тенденцией к самоактуализацией.

А. Маслоу выдвинул предположение, что мотивами нашего поведения служит иерархия потребностей (рис. 5).



Рис. 5. Пирамида потребностей по А. Маслоу.

К. Роджерс высказал предположение, что атмосфера искренности, одобрения и сопереживания благотворно влияет на возможности человека реализовать себя. В своей концепции гуманистические психологи сделали акцент на потенциале роста здоровых людей. Гуманистическая психология помогла возродить интерес психологии к человеческому «Я».

Основные подходы и исследованию личности представлены в таблице.

Таблица 5

Подходы и исследованию личности

	<i>Психодинамический подход</i>	<i>Теория личностных черт</i>	<i>Гуманистический подход</i>	<i>Социально-когнитивный подход</i>
<i>Что определяет поведение</i>	Бессознательные конфликты между стремлением к удовольствию и социальными ограничениями	Появление биологически определяемых черт (интроверсия, экстраверсия)	Переработка осознанных чувств и представлений человека о самом себе в свете личного опыта	Взаимное влияние человека и ситуации плюс осознание контролируемости
<i>Методы исследования</i>	Проективные тесты, предназначенные для выявления подсознательной мотивации	а) личные опросники; б) сообщения знакомых об особенностях поведения	а) опросники для оценки сформированности Я-концепции; б) эмпатические интервью	а) анкеты-опросники; б) наблюдения за поведением в конкретных ситуациях
<i>Оценка</i>	Спекулятивная, с трудом поддающаяся проверке теория, имеющая огромное культурное влияние	Описательный подход, критикуемый за недооценку вариативности поведения в различных ситуациях	Теория, оживившая интерес людей к себе, критикуется как субъективная, чрезмерно сосредоточенная на человеческой самости и излишне оптимистичная	Интегративная теория, объединяющая исследование обучения, когнитивных и социальных процессов; критикуется за недооценку важности эмоций и устойчивых личностных черт

Еще одно направление изучения личности — *социально-когнитивная психология А. Бандуры* — является производным психологических принципов обучения, познания и социального поведения. Когнитивисты полагают, что мы приобретаем многие виды поведения с помощью условных рефлексов, либо наблюдая за другими людьми и моделируя свое поведение по их подобию.

Социально-когнитивное направление изучения личности заостряет внимание исследователей на том, как ситуация влияет на человека и как человек воздействует на ситуацию.

В целом важно понимать, что овладение всем богатством психологического знания о личности является важной предпосылкой проникновения в глубинные тайны человека, его поведения и деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение личности и раскройте содержание этого понятия.
2. Раскройте соотношение понятий «индивид», «субъект деятельности», «личность» и «индивидуальность».
3. Раскройте проблему соотношения биологического и социального в личности.
4. Охарактеризуйте подструктуры личности по К. К. Платонову.
5. Назовите структурные компоненты личности в теории З. Фрейда.
6. Перечислите психологические особенности интровертов и экстравертов.
7. Охарактеризуйте основные виды потребностей человека, установите связь между ними.

ГЛАВА 6

ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ

- 6.1. Понятие и характеристика общения.
- 6.2. Сущность и функции профессионального общения.
- 6.3. Приемы и способы эффективной коммуникации с партнером по общению.

6.1. Понятие и характеристика общения

Искусство общения, знание психологических особенностей взаимоотношений и применения психологических методов крайне необходимы специалистам, работа которых предполагает постоянные контакты типа «человек — человек»: политикам, педагогам, сотрудникам органов внутренних дел и многим другим. Это умение лежит в основе жизненного и профессионального успеха. «Необаятельный, угрюмый человек будет испытывать затруднения в общении с коллегами, ему сложно будет устанавливать контакты с деловыми партнерами, добиваться успехов на переговорах. Залог успеха любых начинаний делового человека, какую бы задачу он ни решал, — создание климата делового сотрудничества, доверия и уважения»¹.

Общение с людьми — это наука и искусство. Здесь важны и природные способности, и образование. Именно поэтому тот, кто хочет достичь успеха во взаимодействии с другими людьми, должен учиться этому.

«Изучением тех или иных сторон общения занимаются разные науки: философия, психология, этиология, социология, информатика. Каждая из них вкладывает в понятие «общение» свое содержание. Сложность достижения единства в понимании того, что же такое общение, с одной стороны, связана с его вездесущностью, а с другой — попытки охватить всевозможные составляющие понятия «общение» приводят к тому, что оно само исчезает, растворяется, теряя свою живую ткань и переставая быть похожим на то, что мы связываем с этим понятием»².

И все-таки, что же такое взаимоотношения и общение? Мы определим эти понятия для того, чтобы знать, о чем же здесь пойдет речь.

¹ Златин П. А. Этика деловых отношений: учеб. пособие / под ред. П. А. Златина. — М.: ИНФРА-М, 2004. С. 43.

² Там же. С. 44.

Это следует сделать потому, что всякий разговор о чем-либо не может быть плодотворным, если заранее не договориться о его предмете.

Понятие «общение» сегодня — одно из важнейших понятий психологической науки. Проблематике общения уделено значительное место буквально во всех разделах психологии: общей психологии, психологии личности, дифференциальной психологии.

Более того, успешность любой профессии, связанной с работой с «живыми людьми», зависит в первую очередь от умения установить контакт, наладить взаимоотношения, грамотно выслушать, «услышать» человека. Это именно те вопросы, которые являются предметом исследования психологии общения. Попробуем проследить развитие понятия «психология общения» в рамках наших отечественных традиций.

Известный современный специалист в данной области Е. И. Рогов выделяет три основных этапа в становлении психологии общения:

«Конец XIX — начало XX в. — исследования В. М. Бехтерева, который впервые поднимает вопрос о роли общения как фактора психического развития человека и о влиянии группы на включенного в нее индивида. Но сам процесс общения еще не стал предметом психологического исследования. Анализировалась лишь результативная сторона влияния общения на психические процессы и функции.»

Начало XX в. — до 70-х годов XX в. — теоретико-философский подход. Понятие «психология общения» использовалось для обоснования положения о социальной обусловленности, опосредованности психики человека. Общение становится основой такого процесса, как социализация личности. В этот период общение занимает одно из ведущих мест в концепциях Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Но, несмотря на то, что продолжался теоретический анализ роли и функций общения в психическом развитии человека, оставались неразработанными проблемы, касающиеся психологической сущности и структуры общения, специфики ее процессуальных характеристик. Очевидно общение еще не было включено в психологический эксперимент, который являлся на тот момент основным методом психологического исследования. Именно на основании экспериментов делались важнейшие выводы относительно различных явлений и процессов, происходящих в психике человека.

В 70-е годы XX в. — изучение процесса общения становится самостоятельной областью психологической науки. До сих пор оно использовалось в качестве объяснительного принципа при анализе других проблем. От исследования понятия «в условиях общения» перешли

к изучению самого процесса, его характеристик с превращением проблемы общения в объект психологического, теоретического, эмпирического и прикладного исследования. Именно в 70-е годы XX в. возник интерес к общепсихологическому анализу проблемы общения»¹.

Предметом исследования общения в психологии становится изучение его функций, механизмов, сторон. По мнению Б. Ф. Ломова, психология XXI в. станет психологией общения в самом широком смысле этого понимания.

Таким образом, мы видим, что одним из первых проблемных вопросов был вопрос о статусе категории общения, о включенности данного понятия в предметную область психологической науки.

Другим вопросом является устойчивая традиция, существовавшая в отечественной науке, связывать понятие «общение» с категорией «деятельность». В ряде зарубежных психологических концепций существует тенденция к противопоставлению общения и деятельности. Э. Дюркгейм полагал, что процесс общения — это процесс духовного речевого общения. Роль преобразовательной деятельности фактически сведена к нулю.

Согласно отечественным традициям существует принцип единства общения и деятельности. Однако связь между этими категориями понимается по-разному. Общение можно рассматривать как один из видов деятельности. В частности, Б. Г. Ананьев пишет о том, что человек является субъектом труда, общения, познания. Таким образом, общение — один из видов деятельности наравне с трудом и познанием.

Существование принципа о единстве общения и деятельности раскрывает третью проблематичную область психологии общения — разноплановость и многозначность определений понятия «общение». «С точки зрения деятельностного подхода верно следующее определение: общение — это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности»².

В большом психологическом словаре дается определение, предполагающее несводимость общения к деятельности: «общение — это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера»³.

¹ Рогов Е. И. Психология общения: учебник. — М.: КНОРУС, 2018. С. 25.

² Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 108.

³ Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 811 с.

В русле концепции отношений объективным выглядит следующее определение: общение — это процесс взаимодействия между партнерами, в ходе которого развиваются, проявляются и формируются определенные отношения между ними, каждого партнера к самому себе и к совместной деятельности.

Наиболее часто в психологической литературе можно встретить такое определение: общение — это процесс и результат установления контактов между людьми или взаимодействие субъектов посредством различных знаковых систем.

Также общение рассматривается «как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга»¹.

В концепциях отечественных психологов, раскрывающих содержательные аспекты взаимодействия людей в организациях, подходы к раскрытию сути профессионального общения предложены в работах Г. М. Андреевой, А. А. Леонтьева, Л. А. Петровской и др.

Для лучшего понимания сущности общения традиционно выделяют три основных компонента: коммуникация (обмен информацией между общающимися), взаимодействие между людьми в процессе общения (обмен знаниями, идеями, действиями, эмоциями и т. п.) и перцепция (восприятие и познание людьми друг друга в процессе общения). Эта модель получила широкое распространение и называется аналитической. Согласно ей, структура любого акта общения включает в себя коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны.

Наиболее методически значимой является классификация Г. М. Андреевой, в соответствии с которой выделяются три основные стороны общения²:

1. Коммуникативная. Эта сторона связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми, с учетом отношений между партнерами, их установок, целей, намерений. «Средствами коммуникативного процесса являются: речь, жесты, мимика, пантомимика, интонации, паузы, система организации пространства, время коммуникации и, наконец, система «зрительного контакта».

¹ Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — 431 с.

² Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект-Пресс, 2008. С. 131, 132.

Важной характеристикой коммуникативного процесса является намерение его участников повлиять друг на друга»¹.

2. *Интерактивная.* Отражает процесс систематической смены коммуникативных ролей и взаимного воздействия партнеров по общению, то есть взаимодействие между людьми в процессе общения (обмен знаниями, идеями, действиями, эмоциями и т. п.). В профессиональном общении данная сторона общения характеризует взаимодействие и построение отношений общающихся друг с другом, непосредственно влияя на организацию и результат совместной деятельности.

3. *Перцептивная.* Включает в себя процесс формирования образа другого человека, что достигается «прочтением» за физическими характеристиками человека его психологических свойств и особенностей поведения.

Когда говорят о перцептивной стороне общения, то имеют в виду особенности восприятия не физических, а социальных объектов, к которым относятся формирование представления о намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках т. д.

Социальная перцепция есть многоплановый и многоуровневый процесс формирования образа и оценки сторонами общения друг друга (между конкретными людьми, группами, социальными общностями) на основе оценки его внешнего вида и поведения. В межличностном общении он осуществляется на основе «субъективного прочтения» физических характеристик и психологических свойств на основе поведения партнера.

Особенностью социальной перцепции является не столько акцент на отдельных качествах личности партнера, сколько восприятие его во взаимоотношениях с другими людьми (по исполняемой роли, статусу в группе, идентификации с группой, ее месту среди подразделений организации и пр.). Ведь всегда на восприятие и оценку влияют и *межгрупповые механизмы понимания*:

«...— *социальная категоризация* (распределение людей по определенным группам (ситуативным и постоянным) для облегчения прогноза их поведения);

— *групповая идентификация* (отнесение себя к какой-либо группе для преодоления дезориентированности в организации, т. е. чувств одиночества, неудовлетворенности и т. д.);

¹ Андреева Г. М. Указ. соч. С. 98.

— *социальное сравнение* (сравнение той группы, к которой человек относится сам, с иными группами, обеспечивающее понимание различий «Мы» и «Они», в т. ч. ведущее при недооценке «Они» и переоценке «Мы» к явлениям «межгрупповой дискриминации»);

— *стереотипизация* (понимание другого путем отнесения его к какой-либо социальной группе и автоматического перенесения на него типичных для данной группы характеристик)¹.

При *интерпретации и прогнозировании чувств и поступков партнера по общению срабатывает психологический механизм атрибуции* (приписывания).

Механизм каузальной (случайной) атрибуции связан с приписыванием причин как своему поведению, так и поведению другого человека. Феномен атрибуции возникает тогда, когда имеется недостаток информации о другом человеке, заменять которую и приходится путем приписывания (атрибуции). Необходимость использования его человеком обуславливается тем, что информация, полученная при визуальном наблюдении и восприятии речи партнера, оказывается недостаточной и производится ее «дистраивание» — приписывание дополнительных элементов по следующей схеме: «воспринимаемый партнер — атрибуция — образ партнера».

В процессе межличностного восприятия характер атрибуции зависит от следующих показателей: степени типичности или уникальности поступка; социальной желательности или нежелательности поступка; от того, является ли субъект восприятия сам участником события или его наблюдателем.

Характер приписывания зависит от меры участия человека в обсуждаемом событии: оценка будет различной в случаях, если он был участником или наблюдателем. Общая закономерность также проявляется в том, что по мере роста значимости произошедшего люди склонны искать причину в осознанных действиях субъекта, виновного в наступлении негативного события.

Известным отечественным психологом Б. Ф. Ломовым была предложена близкая классификация функций общения:

1. Информационно-коммуникативная, охватывающая процессы приема-передачи информации.

2. Регуляционно-коммуникативная, связанная со взаимной корректировкой действий при осуществлении совместной деятельности.

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ соч. С. 112.

3. Аффективно-коммуникативная, относящаяся к эмоциональной сфере человека.

По критерию «цель общения» выделяют восемь функций общения:

- 1) контактная (цель — установление контакта);
- 2) информационная (цель — обмен сообщениями);
- 3) побудительная (цель — стимуляция активности партнера по общению);
- 4) координационная (цель — взаимное согласование действий).
- 5) понимание (цель — адекватное восприятие и понимание смысла сообщений, а также установок, намерений, переживаний, состояний партнера);
- 6) эмотивная (цель — обмен эмоциями);
- 7) установление отношений (цель — осознание своего места в системе ролевых, межличностных, деловых и прочих связей);
- 8) оказание влияния (цель — изменение состояния, поведения партнера по общению).

Обобщая все вышесказанное, можно выделить три основные функции общения:

- информационная — передача информации;
- интеллектуальная — решается вопрос: настроен ли человек на общение или нет;
- взаимного воздействия.

Также выделяют основные функции общения: контактная; понимания; информационная; эмотивная; побудительная; координационная; влияния.

Виды общения:

- по количеству участников — *межличностное и групповое;*
- по способу общения — *вербальное и невербальное;*
- по положению общающихся — *контактное и дистантное;*
- по условиям общения — *официальное и неофициальное;*
- по задачам — *установочное и информационное.*

Таким образом, для того чтобы понять внутренние силы общения, необходимо знать, какие потребности удовлетворяются в общении. Успешность общения часто зависит от того, верны ли предположения человека относительно мотивации общения партнера. Чтобы судить о мотивах, необходимо знать, какие потребности поддерживают общение. Не менее важно установить и цель общения, так как у партнеров цели и мотивы общения могут не совпадать. Поэтому одним из главных факторов, дезорганизирующих общение, является не-

определенность его целей и мотивов. Эффективность общения зависит от того, в какой мере вступающие в него в состоянии правильно приписывать друг другу его мотивы и проверять правильность своих предположений.

6.2. Сущность и функции профессионального общения

Психологами выявлено, что у работающих в сферах, где для решения профессиональных задач постоянно требуется общение или в профессиях типа «человек — человек» (по Е. А. Климову), успех в деятельности на 80–85 % зависит от коммуникативной компетентности и только на 15–20 % определяется уровнем профессиональной подготовки по специальности. Низкая коммуникативная компетентность приводит к значительным искажениям и потерям в деловой информации. Согласно исследованию В. М. Снеткова, «в современных отечественных организациях в нисходящей коммуникации (от высшего руководства к исполнителям) только 63 % исходной информации от начальника доходит до заместителей, 40 % — до начальников отделов и только 20 % — до исполнителей. В восходящей коммуникации только 40 % информации от исполнителей доходит до первого руководителя. В итоге, до 70 % всей информации находится вне контроля руководства организации, а поэтому даже руководители высшего звена организации вынуждены обеспечивать ее полноту за счет неформального межличностного общения, но из-за ограниченной включенности в откровенное общение — без гарантии надлежащего качества получаемых сообщений»¹.

Профессиональное общение представляет собой разновидность взаимодействия между людьми, которое осуществляется на основе определенного вида деятельности и нацеливается на достижение конкретного результата. Его цель задана потребностями конкретных субъектов труда и вида организации, состоит в выработке и реализации ими аффективной стратегии взаимодействия и построения отношений, приводящих к успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Профессиональное общение, в отличие от повседневного бытового, межличностного взаимодействия людей, часто носит вынуж-

¹ Снетков В. М. Психология коммуникации в организациях. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 14–15.

денный характер и более жестко нормативно и символически — организационно и культурно регламентировано.

Сущностью профессионального общения является изменение взглядов, оценок, установок, намерений, психических состояний, поведения его участников путем обмена познавательной и аффективно-оценочной информацией в интересах достижения конкретного эффекта.

В профессиональном общении между сотрудниками организации проявляются *два взаимосвязанных аспекта: взаимодействие и взаимоотношения. Взаимодействие* предопределяется технологией производства или должностными обязанностями, ориентируя на согласованные действия по созданию продукта или услуг.

Взаимоотношения — это эмоционально окрашенные субъективные симпатии или антипатии людей друг к другу, являющиеся результатом их взаимодействия. В итоге, при оценке эффективности профессионального общения всегда надо учитывать характер взаимоотношений сотрудников, которые во многом зависят от их личностных особенностей и культуры общения.

Профессиональное общение, где руководители, вступая в деловые контакты с подчиненными, рассматривают их лишь как объекты или средство в реализации статусно-силового влияния или ситуативного манипулирования, в длительной перспективе недостаточно эффективно влияет на рост продуктивности совместной деятельности. Не способствует последней и так называемое формализованное (официально-служебное) общение, базирующееся на «дежурной вежливости» партнеров и ситуативных клише делового контакта, так как при этом сотрудник не удовлетворяет присущие ему потребности в «уважительных человеческих отношениях». Поэтому для повышения эффективности труда руководителям требуется строить деловое общение с подчиненными, в полной мере отвечающее требованиям вида совместной деятельности.

В профессиональном общении должны превалировать коммуникативные знания, умения, навыки, личностные качества, так как общение не только структурный компонент профессиональной деятельности, но и ее особый самостоятельный вид.

Таким образом, профессиональное общение имеет деятельностную природу, оно детерминировано спецификой профессиональной деятельности, ее структурой, целями, задачами. Профессиональное общение влияет на качество деятельности, а профессиональная дея-

тельность, в свою очередь, предъявляет все более высокие требования к подготовленности к профессиональному общению.

По своим формам и видам общение разнообразно. Классификация видов профессионального общения проводится по ряду оснований¹:

1. По количеству участников общения:

— межличностное — общение двух или нескольких лиц;

— межгрупповое — общение малых групп или структурных подразделений;

— массовое — все множество связей и контактов незнакомых людей в обществе (общение на уровне профессионального сообщества).

2. По типу осуществления общения:

— непосредственное — является исторически первой формой общения, на основе которой возникают другие виды (прямое межличностное общение или «глаза в глаза»);

— опосредованное — косвенное общение, в т. ч. на основе переписки, разговоров по телефону, применения электронных средств связи и т. д.

3. По характеру доминирующих отношений в общении:

— официальное или формальное (например, распорядительно-информационное общение в системе «руководитель — подчиненный»);

— неофициальное или неформальное (например, общение на основе симпатии между сотрудниками, не находящимися в подчинении по службе).

4. По целевой направленности общения:

— познавательное — передача сведений, необходимых для профессиональной деятельности, обмен инновационными идеями, расширение информационного фонда партнера;

— экспрессивное — обмен чувствами и переживаниями, формирование у партнера психоэмоционального настроения и побуждений к необходимому социальному действию;

— убеждающее — формирование у партнера ценностных ориентаций и отношений взаимодействия, применение приемов аргументации для достижения единомыслия;

— суггестивное — внушающее воздействие на партнера для изменения мотивации и установок, отношения и поведения;

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 117–118.

— ритуальное — закрепление и поддержание конвенциональных отношений в группах и в целом в организации, обеспечивающих функционирование корпоративной культуры.

5. В зависимости от доминирующих средств (каналов) передачи информации:

— вербальное (от лат. *verbalis* — словесный), то есть речевое общение;

— невербальное (неречевое), то есть с помощью мимики (выражение лица), пантомимики (позы тела, жестов), в виде экспрессивных реакций и др.);

— комбинированное — своеобразное сочетание речевых и неречевых средств в конкретной ситуации общения.

Межличностное общение — общение, осуществляемое с помощью средств речевого и неречевого воздействия взаимодействие между несколькими людьми, в результате которого возникают психологический контакт и определенные отношения между участниками общения.

Принято также выделять межперсональное и ролевое общение. В первом случае речь идет об обычном общении людей, каждый из которых отличается своими уникальными качествами. В случае ролевого общения его участники выступают как носители определенных социальных ролей. В ролевом общении человек лишается своих индивидуальных качеств.

Сущность общения реализуется в его функциях. Общение выполняет различные функции (прием и передачу информации, установление и регулирование взаимоотношений между людьми, удовлетворение основных потребностей и эмоций человека и др.).

Общение выполняет шесть функций:

— *коммуникативную* — осуществляет взаимосвязь людей на уровне индивидуального, группового и общественного взаимодействия. Информация облекается в форму различных знаков, образующих язык общения. Поэтому эффективность коммуникативных функций предопределяется решенностью проблемы «канал — знак»;

— *информационную* — обеспечивает прием и хранение информации, служит целям передачи социального наследования индивидуального и общечеловеческого опыта. Информация передается по каналам связи в виде знаков и их комплексов (слов, жестов, мимики и др.), за которыми закреплены определенные значения. Эффективность информационных функций общения зависит от успешности решения проблемы «знак — значение»;

— когнитивную — направлена на интерпретацию отношения знак — значение в целях определения смысла и обогащения опыта самопознания и взаимопознания партнеров для оптимального взаимодействия. Эффективность когнитивных функций общения зависит от успешности решения проблемы «значение — смысл», связанной с определением возможностей партнеров решать и выполнять конкретные задачи совместной жизнедеятельности;

— эмотивную — проявляется в переживании человеком своих отношений с людьми, а также в эмоциональной связи с действительностью. Взаимоотношения людей тесно связаны с их представлениями друг о друге. Поэтому эффективность эмотивных функций общения зависит от успешности решения проблемы «смысл — отношение»;

— конативную — обеспечивает управляющее воздействие на личность во всех процессах жизнедеятельности, связана с устремлением человека к тем или иным ценностям, выражает побудительные силы человека, регулируя поведение партнеров в совместной деятельности через процесс общения. Конативные функции в процессах общения проявляются в рамках проблемы «отношение — поведение», эффективность решения которой предполагает согласованность взаимодействий партнеров;

— креативную — направлена на преобразование людей в процессах общения, изменение и воспитание личности. Этому служат специальные механизмы психической деятельности, осуществляющие психологическое взаимовлияние партнеров. Креативные функции в процессах общения включаются в решение проблем, возникающих в контексте соотношения «поведение — личность».

Эти шесть функций в целом и каждая в отдельности получили более или менее удовлетворительное теоретическое объяснение в трудах многих отечественных и зарубежных психологов. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что все указанные функции трансформируются в одну, главную функцию общения — регуляторную, которая проявляется во взаимодействии человека с другими людьми. Тогда в этом смысле общение будет являться механизмом социально-психологической регуляции поведения в совместной деятельности людей.

Каждый сотрудник, реализуя свою деятельность в служебном коллективе, должен уметь организовать информационный обмен, скоординировать свою деятельность с другими сотрудниками, определить межличностные позиции. При возникновении конфликтных

ситуаций их необходимо разрешать. Знание коммуникационных причин конфликтов, умение вести переговоры — все это необходимо для эффективной работы в коллективе. От уровня коммуникативной компетентности руководителя зависит успешность деятельности вверенного ему коллектива.

Этические нормы профессионального общения создают целый ряд *психологических эффектов*, которые модифицируют восприятие, оценки, отношения, эмоциональные состояния, намерения и поступки людей, придают процессу взаимодействия упорядоченный, стабильный, предсказуемый, безопасный характер (рис. 6).

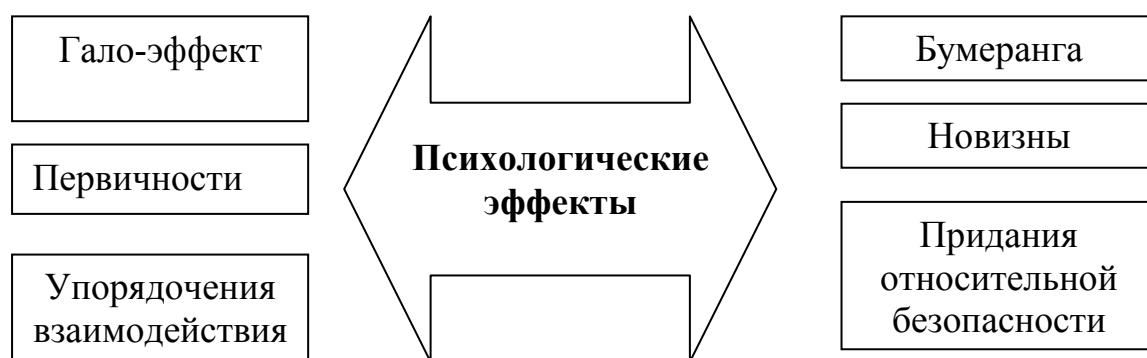


Рис. 6. Психологические эффекты, создаваемые этическими нормами профессионального общения

Наиболее сильное воздействие на партнеров по общению оказывает так называемый *гало-эффект* или *эффект ореола*. Его суть состоит в том, что люди склонны распространять впечатление, вызванное восприятием отдельных личностных качеств и поступков другого человека, на оценку всей его личности. В этой связи сотрудник, соблюдающий нормы этики общения, воспринимается другим как человек, уважающий его личное достоинство, взгляды, интересы, желания и, следовательно, как симпатичный, порядочный и надежный человек.

В многочисленных психологических исследованиях показано, что люди, воспринимаемые как симпатичные и порядочные, пользуются большим доверием окружающих, обладают большей силой влияния на партнеров по общению, чем другие. Поэтому немаловажен *эффект первичности*, то есть необходимости произвести сразу благоприятное впечатление и *эффект новизны*.

Руководители различного уровня, специалисты по ведению переговоров, наделяемые перечисленными качествами, исходно обла-

дают высоким потенциалом убеждения, внушения, психического заражения, программирования поведения окружающих.

Другим психологическим результатом соблюдения этических норм является *эффект придания относительной безопасности* процессу профессионального взаимодействия. Этические правила поведения, несмотря на их определенную условность и необязательность, все же представляют собой разновидность социальных норм поведения.

Любая социальная норма — это совокупность сообща выработанных требований к поведению людей в конкретных ситуациях их социального взаимодействия. Целью выработки таких норм является упорядочение, облегчение взаимодействия людей путем временного ограничения, блокирования их психологических качеств и состояний, мешающих общению (например, агрессивности, некорректности, недоверчивости, плохого настроения и др.).

Людам свойственно подсознательно противодействовать и срабатывает так называемый *эффект бумеранга*.

Этические нормы и принципы указывают на то, какие действия в процессе делового взаимодействия приемлемы, а какие нет, в чем выражается служебная дисциплина, каковы нравственные эталоны поведения. Особенной нравственной «емкостью» отличаются отношения руководителя к подчиненным. Они во многом задают характер общения и социально-психологический климат в коллективе. Без соблюдения этических норм общения руководителем и всеми членами коллектива сотрудники чувствуют себя психологически и нравственно незащищенными.

Этика профессионального общения основывается на нормах поведения людей, которые способствуют развитию сотрудничества, укрепляют сущностную основу профессиональной деятельности. Суть этических правил состоит в укреплении взаимного доверия, предупреждении другого человека о своих целях, интересах, намерениях, недопущении лжи во взаимоотношениях. Соблюдение этических норм профессионального общения сопровождается рядом психологических эффектов, делающих взаимодействие упорядоченным, стабильным, предсказуемым, комфортным, психологически безопасным и эффективным.

Как уже отмечалось, профессиональное общение проявляется в различных звеньях социального взаимодействия, и в каждом имеются специфические этические регуляторы поведения его участников.

В сфере профессионального общения «сотрудник — сотрудник» главенствует этический принцип: «Относитесь к своему коллеге так, как вы хотели бы, чтобы он относился к вам». Он требует от сослуживцев взаимного уважения и признания, доброжелательности и честности, четкого разделения прав и ответственности, верности своему слову, добросовестности и др.

Настоящих профессионалов в каждом типе деятельности не так много, как хотелось бы. Настоящий профессионал формируется только при условии его стремления к нравственному самосовершенствованию, при сохранении преданности своему делу, чувства моральной удовлетворенности от своей работы, при обязательном наличии у него определенного морального «стержня» повседневного поведения, нравственной устойчивости, то есть «активности субъекта по организации и управлению своей деятельностью, общением и поведением».

6.3. Приемы и способы эффективной коммуникации с партнером по общению

Решение вопроса о выборе средств, пригодных для совершенствования навыков общения, зависит прежде всего от того, каким образом интерпретируется, понимается компетентность в общении.

Коммуникация — процесс создания и передачи значимых сообщений. Коммуникация отражает смысловой аспект социального взаимодействия.

Средствами коммуникативного процесса выступают две знаковые системы: вербальная (словесная, речевая) и невербальная.

Особенности вербальной коммуникации:

— обмен сообщениями, которые могут существовать помимо передающего их человека (например, в пересказе или в виде текста), позволяют информировать об отсутствующих предметах или явлениях;

— составные элементы вербального сообщения (буквы, слова, предложения, фразы) четко отделены друг от друга, их соотношение подчинено определенным правилам;

— вербальные высказывания в значительной степени осознаны, их легче подвергнуть анализу, оценить, понять, проконтролировать;

— говорить учат специально, семья и общество уделяют этому достаточно много времени и сил.

Для повышения эффективности вербальной коммуникации необходимо использовать специальные коммуникативные техники.

Вербальные коммуникативные техники — это приемы эффективной передачи информации с помощью речи в монологическом и диалоговом взаимодействии, в публичном выступлении, способы понимающего и активизирующего слушания и т. д.

В этом нам может помочь целый ряд технических приемов, некоторые из которых носят универсальный характер¹.

Метод бумеранга. Многие замечания обусловлены, прямо или косвенно, нашим собственным мнением, это общее можно использовать как отправную точку для аргументации.

Сжатие нескольких значений. Воздействие нескольких замечаний и возражений существенно смягчается, если на них отвечать одной фразой, сконцентрировав в ней все существенное и избегая дискуссии по каждому из замечаний в отдельности.

«Одобрение — уничтожение». Этот прием применяется против объективных и корректных замечаний и возражений.

Перефразирование заключается в повторении и одновременном смягчении замечания собеседника, на которое можно дать удовлетворительный ответ. Такой подход позволяет установить и поддерживать контакт с собеседником, даже если на первый взгляд результат беседы не имеет перспектив.

Сравнение. Замечания легче всего нейтрализовать с помощью аналогии, вместо того чтобы прямо отвечать на них. Сравнение необходимо приводить из той области, которая знакома собеседнику и в которой данное противоречие разрешимо.

Предупреждение. Неприятное замечание, которое можно ожидать от собеседника, легко смягчить, если первым использовать его.

Отсрочка. Практика показывает, что замечание или возражение теряет свою силу по мере удаления от того момента, когда оно высказано. Иногда это единственный выход.

Невербальная система, в свою очередь, состоит из других систем: оптико-кинетической (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистических (интонация, неречевые вкрапления в речь), организации пространственно-временных параметров коммуникации, контакта глазами.

¹ Юренкова В. А., Душкин А. С. Психология общения и переговоров: учебное пособие.— СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. — 112 с.

Невербальная коммуникация — это взаимодействие между людьми с помощью неречевых средств, обмен невербальными посланиями и их интерпретация в данной ситуации.

Невербальная коммуникация определяет выразительность и использует следующие знаковые системы:

— оптико-кинетическую — поза, жест, мимика, походка и т. д. В целом она предстает как более или менее отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела. Имеется большое количество описаний традиционных жестов, бытующих у разных народов. Образовалось даже семиотическое учение о кинемах (движениях, имеющих смысл), получившее название кинесика (исследования М. Аргайла). Данный термин был предложен американским ученым Бердвистлом, под которым он понимал движения, отражающиеся с помощью оптической системы субъекта;

— пара- и экстралингвистическую. Паралингвистическая система — это система вокализации речи, то есть качество голоса (диапазон, тональность, интонация, темп, ритм, громкость). Экстралингвистика — это эмоциональное сопровождение речи (смех, плач, покашливания, паузы и т. п.);

— тактильную — включает в себя различные прикосновения (рукопожатие, поцелуй, похлопывания и т. п.). Такесика — это невербальная коммуникация, связанная с тактильной системой восприятия, включающая самые разнообразные прикосновения: рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания, объятия и т. д.;

— пространственно-временную. Изучением норм пространственной и временной организации общения занимается проксемика. Проксемика (*proximity* — близость) — это пространственные взаимоотношения людей в процессе общения. Данное понятие было предложено американским исследователем Э. Холлом. Он выделяет четыре пространственных зоны: 1) интимную (0–45 см) — самая главная зона, на которую допускаются только близкие, родные люди; 2) личную (45–120 см) — зона общения со знакомыми людьми, равными по социальному положению; 3) социальную (120–400 см) — зона формального взаимодействия с соблюдением субординации или с незнакомыми людьми; 4) общественную, или публичную (400–750 см) — наблюдается при выступлении перед большой аудиторией.

Контакт глаз — это специфическая знаковая система, связанная со зрительным восприятием (движения глаз, частота обмена взглядами, их длительность, смена статики и движения взгляда и т. п.).

Совокупность этих знаковых систем призвана выполнять следующие четыре функции:

— создание и поддержание психологического контакта, регуляцию процесса общения;

— дополнение речи, придание новых смысловых оттенков словесному тексту;

— репрезентацию эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу;

— замещение речи.

Теперь перейдем к рассмотрению невербальных средств общения.

Каждому из нас приходилось заниматься изучением языков (родного, иностранного, языков программирования и др.). Но существует еще один международный, общедоступный и понятный язык, о котором до недавнего времени было мало известно — это язык жестов, мимики и телодвижений человека.

Особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами подсознания человека, и отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет доверять этому языку больше, чем обычному (вербальному) каналу общения.

Несмотря на множественность проведенных исследований, до сих пор ведутся горячие дискуссии по поводу того, являются ли невербальные сигналы врожденными или приобретенными, передаются ли они генетически или приобретаются каким-то другим путем.

Рядом исследований выражения лица у людей — представителей пяти глубоко отличных друг от друга культур, подтверждены высказанные Ч. Дарвином предположения о врожденных жестах. Установлено, что представители различных культур использовали одинаковое выражение лица при проявлении определенных эмоций. Это позволило предположить, что эти жесты должны быть врожденными.

Существуют также разногласия по поводу того, являются ли некоторые жесты приобретенными и культурно обусловленными или генетическими.

Большинство жестов невербального поведения являются приобретенными, и назначение многих движений и жестов культурно обусловлено. Рассмотрим эти аспекты языка тела.

Во всем мире основные коммуникационные жесты не отличаются друг от друга. Когда люди счастливы, они улыбаются, когда они печальны — хмурятся.

Одной из наиболее серьезных ошибок, которую могут допустить новички в деле изучения языка тела является стремление выделить один жест и рассматривать его изолированно от других жестов и обстоятельств (например, почесывание затылка может означать наличие перхоти или вшей, неуверенность, забывчивость или ложь и т. д.).

Кроме учета совокупности жестов и соответствия между словами и телодвижениями, для правильной интерпретации жестов необходимо учитывать обстановку, в которой происходит общение. Важно учитывать также профессию.

В заключение следует отметить, что сотрудник органов внутренних дел в своей деятельности постоянно осуществляет многогранную коммуникативную деятельность. Вот почему такую важную роль приобретает обучение основам профессионального общения в системе непрерывной подготовки. Овладение основами профессионального общения является сложным процессом, для которого необходимы не только время и опыт, но и теоретические знания.

Таким образом, теоретические знания об основных элементах профессионального общения — это основное, чем должен владеть и что должен использовать сотрудник в своей профессиональной деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Охарактеризуйте развитие понятия «психология общения» в рамках отечественных психологических традиций.
2. Перечислите уровни и функции общения.
3. Охарактеризуйте содержание, цели и средства профессионального общения.
4. Как взаимосвязаны между собой коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны общения?
5. Перечислите характеристики профессионального общения.
6. В результате каких причин возникают коммуникативные барьеры, какие обстоятельства влияют на их появление?
7. Что представляют собой средства невербальной коммуникации? Раскройте их роль в установлении и развитии психологического контакта между людьми.

Раздел II ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

ГЛАВА 7 ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА И ОБЛАСТЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

- 7.1. Цели и задачи педагогической деятельности.
- 7.2. Характеристика педагогики как науки.
- 7.3. Развитие педагогических идей в истории педагогики.
- 7.4. Характеристика методов педагогического исследования.

7.1. Цели и задачи педагогической деятельности

Приступая к изучению раздела «Общие основы педагогики», прежде всего важно разобраться, какую часть человеческой практики данный раздел рассматривает и структурирует с помощью научных категорий и понятий. Реальность эта хорошо знакома любому, кто окончил общеобразовательную школу, обучается в образовательной организации высшего образования, размышляет об отношениях в семье или на службе. Это деятельность по воспитанию и обучению человека на всех этапах его развития — от детского до пожилого возраста. Деятельность эту называют педагогической, а науку — педагогикой.

Термин «педагогика» древнегреческого происхождения. Рабов, которые сопровождали детей аристократов в школу, называли «пайдагогос», что означает «ведущий ребенка». «Со временем значение этого слова расширилось. Педагогами стали называть людей, занимающихся воспитанием детей и получивших для этого специальную подготовку. В наши дни педагогика разрабатывает вопросы воспитания не только детей, но и взрослых, обеспечивая профессиональную подготовку, непрерывное образование человека в различных областях его жизни и деятельности»¹.

¹ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. С. 8.

Любая наука описывает какую-либо реальность, законы (или закономерности) ее функционирования и развития. Для педагогики такой реальностью является опыт передачи знаний, умений, способов мышления, норм поведения и ценностей от одного поколения к другому.

Учить своих детенышей приемам выживания свойственно практически всем животным. Чем можно питаться, как добывать пищу, как скрываться, защищаться, бороться малыши узнают, подражая своим родителям. Одновременно в любом сообществе животных младшие учатся правилам поведения и взаимоотношений с сородичами.

По этой же модели строилось воспитание и обучение в первобытном обществе людей. Работа вместе со взрослыми, выполнение ритуалов и соблюдение традиций способствовали накоплению мастерства и жизненного опыта. Сказки, пословицы, поговорки, ритуалы, традиции — все служило обучению и воспитанию младших старшими. Но чем сложнее становилась хозяйственная жизнь, затем производство, чем крупнее сообщества (города, государства), тем больше усложнялся процесс передачи знаний и умений от одного поколения к другому. Возникновение письменности позволило концентрировать, накапливать эти знания. Веками практика обучения и воспитания становилась все более сложной. Ее цели и содержание осмысливались, обсуждались в рамках философии.

Как особая область научного знания педагогика выделилась из философии сравнительно недавно, около четырех столетий назад¹. По историческим меркам это немного: всего-то восемь поколений сменилось с тех пор, как было изобретено и распространилось книгопечатание², а значит, более доступной стала грамотность. Развивалось производство, торговля, потом наука. Требовалось все больше людей, умеющих читать, писать.

В 1623 году английский философ Френсис Бэкон (1561–1626) в трактате «О достоинстве и умножении наук» выделил и определил педагогику как руководство чтением. Позже она стала осознаваться как «наука учить и воспитывать».

¹ Заметим, что социология выделилась из философии лишь в середине XIX в., ещё позже психология как наука. В российских университетах психологический факультет отделился от философского всего лишь полвека назад.

² В Европе первые книги были напечатаны в середине XV в., а в России в середине XVI в., в 1564 г. До этого книги были рукописными и распространялись переписыванием. Переписывались книги по заказам монастырей, церковных деятелей, грамотных людей.

Многие положения педагогической деятельности и правила организации школы первым сформулировал Ян Амос Коменский, который признан классиком мировой педагогики.



*Я. А. Коменский
(1592–1670)*

Первая в истории человечества книга о процессе обучения называлась «Великая дидактика» (1567) и имела следующий подзаголовок: содержит «универсальную теорию учить всех всему или верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни, кратко, приятно, осно-

вательно; где для всего, что предлагается, основания почерпаются из самой природы вещей; истинность подтверждается параллельными примерами из области механических искусств; порядок распределяется по годам, месяцам, дням и часам, наконец, указывается легкий и верный путь для удачного осуществления этого на практике. «Началом и концом (руководящим началом) нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся же больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия»¹.

Правильная постановка дидактики (искусства обучения), по мнению Я. Коменского, важна:

«1. Для родителей, которые до сих пор большей частью были не осведомлены, чего им ждать от своих детей. Они нанимали учителей, обращались к ним с просьбами, задабривали их подарками, даже меняли их часто так же напрасно, как и с некоторой пользой. Но если метод воспитания доведен до безошибочной верности, то результат, на который не всегда надеются, не может, с Божией помощью, не воспоследовать.

2. Для учителей, большинство которых совершенно не знало дидактики и вследствие этого, желая выполнить свой долг, мучило себя

¹ Коменский Я. А. Великая дидактика. — М.: «Школьная пресса», 2003. С. 11.

и истощало свои силы трудолюбием и старательностью; стремясь достигнуть успеха то тем, то другим способом, они меняли метод не без тягостной потери времени и трудов.

3. Для учеников, чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя.

4. Для школ, которые при правильном методе не только можно будет сохранить в цветущем состоянии, но и без конца умножить. Ведь они будут поистине местами игр, домами наслаждения и удовольствий. И когда (вследствие непогрешимости метода) из какого угодно ученика выйдет ученый (в большей или меньшей степени), никогда не будет недостатка в хороших начальниках школ и научные занятия всегда будут процветать.

5. Для государств — по приведенному ... свидетельству Цицерона: «Какой большой и лучший дар мы можем предложить государству, как не тот, чтобы учить и образовывать юношество, особенно при настоящих нравах и в наше время, когда юношество так испорчено, что его нужно обуздывать и сдерживать общими силами»¹.

Следует отметить, насколько современен текст, написанный почти четыре столетия назад. За эти годы педагогическая деятельность, организация системы образования продвинулась далеко вперед, усложнилась, вошла в невиданную ранее информационную эпоху, но поиски путей «искусства учить и воспитывать» ведутся постоянно. Именно потому, что постоянно меняются условия, в которых работают педагоги, меняются и запросы общества, а значит, и цели, которые оно ставит перед образовательными организациями.

Педагогическая деятельность обеспечивает:

— во-первых, передачу знаний, умений, опыта, способностей, накопленных человечеством в разных областях практики и науки новым поколениям. Это ускоряет процесс образования отдельного человека, который, включаясь в созидательный труд, продолжает экономическое развитие страны и преемственность в ее развитии;

— во-вторых, передачу общечеловеческих ценностей и правил человеческого общежития, что необходимо для стабильности общественных отношений и благополучия общественной жизни;

¹ Хрестоматия по истории образования детей младшего школьного возраста / О. А. Веденеева, Н. Я. Сайгушев, Л. И. Савва, Е. Н. Кондрашова. — СПб.: Изд-во «Наукоемкие технологии», 2020. С. 107.

— в-третьих, самопознание каждого, кто включен в процесс образования (и самообразования), что необходимо для осмысленности жизни каждого, его психологического комфорта, радости, самореализации в процессе взаимодействия с окружающими.

В современных учебных пособиях и учебниках можно найти десятки ответов на вопрос, что изучает педагогика. Самое широкое и давно используемое — педагогика это наука о воспитании человека, которая раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности педагогической деятельности, ее роль в жизни общества и развитии личности. Воспитание здесь понимается в самом широком смысле, как восхождение по ступеням развития. Обучение, образование раньше рассматривалось как часть воспитания, как средство «питания души», питания, возвышающего человека, способствующего его движению вверх, приближающего его к достойному образу, личности. В русском языке слова «лик», «облик», «образ» относились к иконе. Отсюда — идеал: воспитание «по образу и подобию Божьему»; отсюда — «образование»; «форм-ирование» как оформление, придание законченного облика, личности, качеств определенной формы.

«Как всякая деятельность (имеющая по определению цели, мотивы, содержание, средства, оценку результатов), воспитание и обучение развивается, изменяется в соответствии с требованиями времени, запросами экономики и рынка труда. С развитием технологий и информационных систем во второй половине XX века резко возросла роль образования для личности, общества, производства»¹. На первый план выдвинулся профессионализм, требующий знаний, умений, образованности. В педагогической практике стали преобладать вопросы обучения, более широко — образования.

В настоящее время термин «образование» понимается более широко, включая в себя и воспитание, и обучение. При таком сочетании обычно указывают, что «воспитание» рассматривается в узком смысле этого слова. Полезно осознать, что социально-экономические условия начала XXI века показали неэффективность педагогики, ориентированной преимущественно на обучение и узконаправленную подготовку специалистов. Значительные усилия общественности, государственных органов стали направляться на повышение роли воспитания в жизни человека. И вот уже появляются учебники, где педагогика снова рассматривается преимущественно как теория

¹ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. С. 12.

и практика воспитания: «У педагогики есть свое научное пространство, свой объект познания. Ее интересуют два человека, осуществляющих воспитание и воспитательные действия. Объект познания педагогики не просто человек, а «человек воспитывающий» и «человек воспитываемый». Человек воспитывающий — человек, передающий культуру поколений человеку воспитываемому. Человек воспитываемый — человек способный воспринимать и осваивать культуру и жить в ней». Даже обучение в таком контексте понимается как «процесс непосредственного взаимодействия Человека воспитывающегося и Человека воспитывающего при освоении опыта проживания в культуре»¹.

Эти сложные конструкции традиционно определялись как воспитатель и воспитанник, воспитатель и воспитуемый. Но в условиях информационного мира на первый план выходит самостоятельность и ответственность человека за свою жизнь и судьбу. Поэтому в нормативных документах² даже основные понятия изменяются: «ученик» трансформируется в «обучаемого», затем в «обучающегося» (частица *-ся* (себя) подчеркивает ответственность субъекта за собственное обучение). Точно так же слово «воспитанник» заменяется сначала словом «воспитуемый», а далее, как показано выше — «воспитываемый».

Из этого сопоставления следует, что в разные исторические периоды в цели образования подрастающего поколения преобладают то задачи обучения, то задачи воспитания (притом, что они практически неразделимы). Обучение изменяет, развивает человека (и общество), воспитание их стабилизирует, создает «духовные скрепы». Поэтому первому отдается приоритет в переломные периоды развития общества, страны, государства, а второму — в периоды относительной социальной стабильности. В этом можно убедиться, анализируя, как меняются приоритеты образования в государственных указах и законах, касающихся педагогики, на протяжении двух-трех столетий.

Исследователи давно делят науки на две большие группы: науки теоретические и практические. Теоретические исследуют бытие, как оно существует, независимо от человеческих желаний. Их цель в установлении законов сущего. В отличие от них практические

¹ Безрукова В. С. Педагогика: учеб. пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2013. С. 13, 51.

² Нормативные документы (законы, директивы, инструкции, образовательные стандарты) в педагогической деятельности выражают требования изменяющихся политических, социально-экономических условий, в конечном итоге — это запрос общества системе образования, целям её стратегического развития.

науки устанавливают правила или нормы человеческой деятельности¹. Это науки не о сущем, а о должном. «Цель их сделать нашу безотчетную деятельность — сознательной, безыскусственную работу — искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина. Это науки об искусстве деятельности»².

Если для теоретических наук это причина и действие или основание и следствие, то для практической науки главным является отношение цели и средства. Это очень важное различие. На каждом новом этапе общественного развития изменяются условия, в которых действует человек, меняются требования общества к подрастающему поколению, а значит, меняются цели, к которым должна стремиться образовательная организация, система образования в целом.

Осознанность, целенаправленность, личностная и социальная значимость цели — это основные признаки педагогической деятельности, которые позволяют различать педагогическую деятельность и социально-психологическое лидерство (например, в молодежной группе или в семье).

Цель воспитания и средства ее достижения лежат в основе любого педагогического учения, любой педагогической концепции. На протяжении многих лет исторического социального развития эти цели и концепции развивались, изменялись. Поэтому рассмотрение данного вопроса разделим на две части. Вначале определимся с современными целями воспитания и образования, затем обратимся к тому, как эти цели рассматривались в разные исторические периоды.

В начале 1993 года под эгидой ЮНЕСКО была создана Международная комиссия по образованию для XXI века. Эта комиссия состояла из выдающихся ученых разных стран, представляющих различные отрасли знания. В 1996 году Комиссия опубликовала доклад под названием «Учение — это сокровище внутри нас». В докладе определены четыре основных принципа образования в XXI веке.

«1. Учиться жить вместе. Развивать понимание других людей, их истории, традиций и духовных ценностей, и на этой основе создавать новый дух, способствующий выполнению общих проектов или управлению неизбежными конфликтами мирным и разумным путем.

¹ Кроме педагогики, это, например, медицина, право, строительство. Правила, нормы, принципы деятельности в них со временем меняются или действуют в более узких условиях.

² Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. — М.: «Школа-Пресс», 1995. С. 23

2. Учиться познавать. Не ограничиваться общим образованием, а способствовать развитию каждого человека и формированию привычки учиться на протяжении всей жизни.

3. Учиться делать. Давать возможность во время учебы развивать свои способности, будучи вовлеченными в работу.

4. Учиться быть. Дать возможность каждому выработать независимость и собственное суждение, а также связанную с этим личную ответственность для достижения общих целей»¹.

Если проанализировать данные принципы, то можно видеть, что первый и четвертый из них определяет цели воспитания человека нового века, второй и третий — цели его обучения. В целях воспитания на первое место выходит мотивация мирного существования людей разных культур и ответственность перед другими за свои суждения и действия.

В образовании на первый план выходит развитие познавательных мотивов и способностей, а также развитие практических способностей. Действительно, в наше время принципиально изменилась цель образования. На протяжении столетий главной его целью являлась передача знаний, позже — формирование системы знаний, умений и навыков. Способности обучающихся рассматривались как условие успешного обучения.

Начиная с 60-х годов XX столетия, и особенно в 80-е годы, в педагогической теории и практике утверждается новая концепция. Цель образования — научить человека учиться. Идея была высказана давно. Еще в середине XVII века известный ученый и мыслитель Блез Паскаль говорил, что ученик — это не сосуд, который надо наполнить, но факел, который следует зажечь. В наше время эта идея стала массовой, востребованной социальными условиями.

В чем заключается основная социально-экономическая причина, которая обусловила утверждение новых целей образования? Главная причина — знания, которые человек может получить в образовательной организации, устаревают так быстро, что если он не будет способен воспринимать новое, стремиться к учению, то он не сможет быть хорошим профессионалом.

На рубеже XXI века была принята Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Это основополагающий государственный документ, утверждаемый федеральным законом и устанавли-

¹ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. С. 14.

ливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования.

Стратегические цели образования тесно увязаны с проблемами развития российского общества, включая:

— преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

— восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики;

— создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России¹.

В XXI веке Правительством Российской Федерации утверждены государственные программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы² и государственная программа «Развитие образования» на 2018–2025 годы³. Повышение эффективности и качества образования — одно из базовых направлений реализации государственной политики, общая рамка тех системных преобразований, которые обеспечат решение вопросов социально-экономического развития. Общими целями государственной программы развитие образования являются обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики, повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного, социально ориентированного развития страны.

Итак, *цель современной системы образования — развитие познавательных и практических способностей подрастающего поколения и будущих специалистов*. Основным путем достижения этой цели

¹ Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

² Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы».

³ Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1542 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы».

является включение людей всех возрастов в социально значимые, культуросообразные виды деятельности, к которым относится и процесс познания, овладение тысячелетним опытом, накопленным человечеством и отраженным в книгах, исследованиях, способностях, компетенциях.

Что касается целей воспитания, то они всегда были связаны с желанием и умением человека жить среди других людей, соблюдать нормы морали и права. Сами эти нормы менялись, определялись историческими, классовыми, идеологическими, групповыми требованиями. Сейчас, как мы видим, эти нормы начинают приобретать общепланетарный характер. С чем это связано? Конечно, с характером человеческой деятельности, которая перестала ограничиваться только рамками конкретной страны, с угрозой планетарной экологической катастрофы, с развитием информационных сетей и средств передвижения.

Методы формирования активного, самостоятельного, ответственного субъекта деятельности, с развитой духовно-нравственной, патриотической и гражданской позицией широко обсуждаются практиками и исследователями процесса обучения, воспитания, социализации. О них речь будет идти в следующих разделах учебника.

Из краткого анализа целей образования и воспитания можно сделать вывод — эти цели определяются требованиями общества в конкретный исторический период, связаны с условиями экономической жизни общества, отражают идеал образованного человека в этом обществе.

7.2. Характеристика педагогики как науки

Как всякая наука, педагогика обладает собственным понятийным, категориальным аппаратом. По определению — понятие «это форма мышления, отражающая существенные свойства, связи, отношения предметов и явлений». В свою очередь, категории — это «наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения действительности»¹.

Основными категориями педагогической науки являются воспитание, обучение, социализация, образование, формирование, педагогический процесс.

Рассмотрим, как эти категории соотносятся между собой, а также с категориями смежных наук — психологии и социологии.

¹ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. С. 17.

Прежде всего необходимо осознать различия между этими науками. Психология изучает законы развития человека во всех его ипостасях (субъект, личность, индивидуальность). Социология — законы развития общества. Эти законы существуют объективно, их нельзя изменить по желанию, можно открывать, изучать, использовать. Педагогика устанавливает закономерности, принципы, условия, при которых деятельность по обучению и воспитанию становится эффективной. С одной стороны, педагог обязан учесть требования, которые вытекают из законов развития ребенка (или взрослого), с другой — требования, которые предъявляет общество на определенном этапе своего развития (табл. 6).

Таблица 6

Взаимосвязь психологии, педагогики и социологии

<i>Психология</i>	<i>Педагогика</i>	<i>Социология</i>
1. Наука о законах развития психики и поведения человека	Наука о закономерностях, принципах и методах деятельности по обучению и воспитанию человека	Наука о законах развития общества
2. Субъект деятельности Сфера МОГУ (психические процессы, речь, мышление, опыт деятельности)	Обучение ЦЕЛЬ — формирование знаний, умений, способностей, опыта, речи, мышления, мотивов деятельности	Социально-экономические отношения; человеческий капитал
3. Личность Сфера ХОЧУ (отношение к себе — самооценка; к другим — нравственность; к делу — ответственность); воля, характер, ценности и смыслы жизни	Воспитание ЦЕЛЬ — формирование личности: ее отношений, ценностей, смыслов, воли, характера	Духовно-нравственные основы общественной жизни; религия, культура
4. Индивидуальность Сфера НАДО (проявление комплекса качеств, самореализация в группе, коллективе, обществе)	Социализация Воспитание в коллективе и через коллектив; педагогическое управление. ЦЕЛЬ — формирование социальных регуляторов поведения; освоение норм и правил взаимодействия, жизнедеятельности, самореализации в обществе	Общественные отношения; нравственность; право

Традиционно освоение общей психологии включает в себя и последовательно рассматривает четыре основных раздела: психология как наука; психические процессы, свойственные субъекту деятельности¹ (ощущение, восприятие, представление, внимание, память, мышление, речь) и их развитие; личность (социальная характеристика человека, отражающая его отношение к себе — к другим — к делу) и ее развитие; индивидуальность (совокупность индивидуальных, субъектных, личностных характеристик во взаимодействии с окружающими) и ее развитие.

Параллели этим разделам можно найти в социологии, изучающей законы развития общества, основанные на социально-экономических условиях, идеологических и духовно-нравственных ценностях, общественных отношениях.

Основные педагогические категории — обучение, воспитание, социализация — раскрывают педагогический аспект этих разделов, то есть соответствуют законам развития человека и общества.

В эту таблицу не включены две важнейшие категории — образование и педагогический процесс, но есть понятия развитие и формирование. Рассмотрим их соотношение.

Образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, нравственных норм и правил жизни в обществе. Основной путь к получению образования — обучение в системе различных образовательных организаций. Его система включает в себя и обучение, и воспитание, и социализацию.

Законодательное определение этого понятия в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дано следующее определение: «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

¹ В характеристику человека обычно включают индивидуальные свойства — темперамент, сила/слабость нервной системы, возбудимость, скорость реакции и др. Их изучает психофизиология — наука, смежная с психологией.

Педагогический процесс — также общая категория педагогики. Это целенаправленно организованное взаимодействие всех субъектов, включенных в обучение, воспитание, в целом — образование. Главная характеристика педагогического процесса — его целостность и взаимная обусловленность всех его звеньев.

Если категория «образование» больше отражает систему педагогической деятельности, его структуру, то педагогический процесс — динамику, этапы, последовательность действий, принципы и методы работы педагога (преподавателя, воспитателя, руководителя).

Развитие — это изменение, представляющее собой переход от простого к все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Развитие может быть как спонтанным, так и целенаправленно организованным. Поэтому этот термин используют как в психологии, так и в педагогике.

Формирование — процесс закрепления желательных социальных качеств человека, придающих форму, стабильность его личности и индивидуальности.

Теперь вопрос о предмете педагогики будет понятнее. Определить предмет науки — значит, выяснить, что она изучает, какие явления объективного мира исследует.

Предметом педагогики является педагогический процесс, конкретнее — закономерности, определяющие успешность (эффективность) процессов воспитания, обучения, социализации, в целом — образования. Педагогический процесс — всегда целенаправленная деятельность, образующая, формирующая и развивающая человека.

Таким образом, *педагогика* — это наука о закономерностях педагогического процесса, правилах и принципах, определяющих эффективность педагогической деятельности.

Современная педагогика всемерно утверждает идею об активности всех субъектов, участвующих в процессе обучения и воспитания. Содержание и методы формирования каждого из этих качеств будут рассмотрены в следующих разделах.

Какое место занимает педагогика в системе гуманитарных наук? Для ответа на этот вопрос воспользуемся исследованием В. И. Гинецинского¹. Автор приводит следующую «карту» связей педагогики,

¹ Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. С. 11.

определяя наиболее существенные соотношения между различными науками (рис. 7).

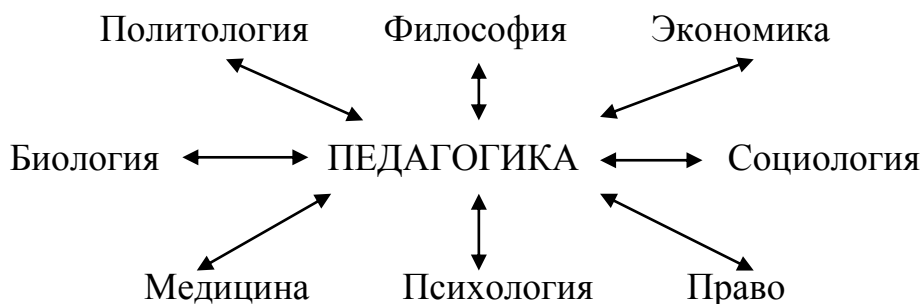


Рис. 7. Педагогика в системе наук

Предмет философии и предмет педагогики связаны между собой как общее и особенное. Если в философии говорится об универсальных характеристиках человеческого бытия, то в педагогике речь идет о формировании качеств, доступных педагогическому воздействию специфическими средствами, соответствующими уровню развития самой педагогики, в специфических социокультурных условиях.

Воспитание есть процесс формирования человека под воздействием социально регулируемых факторов. Уже этим определено наличие взаимосвязи между педагогикой и социологией. Отличие их сфер изучения заключается в том, что предмет педагогики распространяется на процессы интериоризации (т. е. присвоения, принятия внутрь; сравните: интерьер — внутренний, экстерьер — наружный) содержания общественного опыта в содержание индивидуального опыта. Для характеристики взаимоотношений педагогики и социологии прежде всего важны категории индивидуального и социального, рассмотрение человека как индивидуума и как личности.

Предметные области педагогики и биологии совмещаются постольку, поскольку могут быть указаны биогенные причины и условия достижения или отсутствия педагогического воздействия. Различаются эти предметные области друг от друга тем, что им соответствуют разные уровни регуляции поведения и деятельности человека.

Связь педагогики и медицины выявилась постепенно в процессе исторического развития: педагогическое воздействие может компенсировать врожденные или приобретенные недостатки, и даже быть терапевтическим, то есть излечивающим. Но эти две сферы влияния на человека используют разные средства. Педагогика больше опирается на информационное воздействие, эффект которого основан на

формировании новых позиций, знаний, навыков, на освоении новых ролей и ценностей, компенсирующих имеющийся дефект или снижающий его тяжесть.

Право представляет собой систему социальных норм и отношений, охраняемых силой государства и изучаемых юридическими науками. В сфере воспитания, в том виде как оно изучается педагогикой, также выделяется область нормативно-правовой регуляции поведения. В этом смысле предмет педагогики совпадает с предметом юридических наук. Но воспитание невозможно только на основе выполнения нормативных требований. Воспитание и администрирование обращаются к разным потребностям и ценностям человека, к разным механизмам принятия норм и правил взаимоотношения.

Экономика и педагогика связаны на нескольких уровнях: существует особая отрасль знания — экономика народного образования; воспитание и образование обеспечивают формирование человека как субъекта труда, формирование трудовых ресурсов общества — все это относится к педагогической проблематике. Особая область — сфера педагогического труда и предоставляемых обществу образовательных услуг. В экономике человек больше рассматривается как «субъект труда», «производительная сила», в педагогике — как «субъект обучения, общения, познания, поведения, игры».

В сложной взаимосвязи находятся предметы педагогики и психологии. Эта связь не исчерпывается существованием пограничной между ними области — педагогической психологией. Сходство предметов этих двух наук заключается в том, что любые педагогические процессы имеют в качестве своего внутреннего механизма психическую регуляцию. А различие в том, что педагогическое воздействие опосредовано специальными программами, целями, ценностями, эталонами. Предметные области педагогики и психологии в пределах образовательно-воспитательного процесса соотносятся как его внешняя и внутренняя сторона.

И наконец связь политологии и педагогики. Политика есть та сфера социального бытия, где субъектами взаимоотношений выступают классы, этносы, нации в форме создаваемых ими политических организаций, осуществляющих борьбу за власть, за реализацию своих интересов посредством государственного аппарата. Через утверждение определенных форм социального бытия реализуется, в том числе, и определенная воспитательная программа. В отличие от политологии педагогику в рамках выделенного аспекта интересуют процесс становления

человека как субъекта политического сознания и поведения, а также условия усвоения определенных политических ценностей.

Пяти основным понятиям педагогики (воспитание, обучение, образование, развитие и формирование), соответствуют пять разделов педагогического знания: общая педагогика, дидактика (теория обучения), теория образования, теория воспитания, история педагогики. Каждый раздел, в свою очередь, может быть рассмотрен как самостоятельная подсистема, где один элемент общий, а четыре раскрывают его содержание.

«Кроме общей структуры следует знать, что педагогика как наука подразделяется на несколько научных отраслей. В зависимости от специфики предмета рассмотрения выделяются: возрастная педагогика (дошкольная, школьная; андрагогика — образование взрослых); педагогика высшей школы, специальная педагогика, в частности дефектология — обучение и воспитание глухонемых, слепых, умственно отсталых. Кроме того, выделяется множество видов педагогической науки: социальная, медицинская, спортивная, юридическая, педагогика культурно-просветительской работы и ряд других. Как видим, педагогика — наука многогранная. Она включает в себя множество подсистем, каждая из которых определяется возрастными особенностями объекта воспитания и спецификой предмета исследования»¹.

Итак, мы рассмотрели основные характеристики педагогики как науки: ее предмет, основные категории, границы предметной области, внутреннюю структуру. В заключение еще раз подчеркнем два ключевых положения, которые важно уяснить, осваивая данную тему: 1) педагогика изучает и устанавливает правила и нормы деятельности по образованию, включающему обучение и воспитание и 2) важнейшим соотношением в педагогических явлениях выступает соотношение цели и средства. Основными педагогическими категориями являются — воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, педагогический процесс.

7.3. Развитие педагогических идей в истории педагогики

Образование и воспитание развиваются не одно тысячелетие. С разделением и усложнением труда, с появлением письменности потребовалось специальное обучение подрастающего поколения. В наиболее развитых государствах древнего мира — Китае, Индии,

¹ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. С. 23.

Египте, Греции — воспитание и обучение стало осознаваться как важнейшая ценность для развития и человека, и государства. При храмах создавались первые школы. И тайной знания (астрономии, математики, медицины) овладевали, прежде всего, жрецы. Но уже VI век до нашей эры доносит до нас воззрения мудрецов («философ» — от гр. любящий мудрость), в том числе касающиеся целей и средств воспитания человека.

Самыми крупными и сильными рабовладельческими государствами в древней Греции были Спарта и Афины. Спартанское воспитание вошло в историю мировой педагогики как классический пример воспитания воинов. Земледельческая аристократия в Спарте должна была держать в повиновении большое количество рабов; к тому же постоянно велись завоевательные войны, покорение новых территорий и новых рабов. Поэтому большинство свободных граждан — «спартиатов» — готовилось к военной службе. С семи лет все мальчики определялись в государственные воспитательные учреждения (интернаты), где находились до восемнадцати лет.

Закалка, гимнастика, жестокость методов воспитывали послушание, выносливость, стремление к победе, презрение к рабам. Особое значение придавалось формированию патриотизма и боевого духа воинов. Для этого широко использовалось разучивание военных песен, исполнение военной походной музыки, военных ритуальных танцев. Умственное образование было элементарным: учились считать, читать, писать. Уделялось внимание и физическому развитию девочек (утверждалась идея, что только здоровая и сильная женщина может родить и воспитать будущего воина). Они занимались на спортивных площадках, участвовали в соревнованиях вместе с юношами.

Иначе было организовано воспитание в Афинах. Это государство, расположенное на берегу моря, развивало экономику за счет торговли. Здесь ценились ремесла, наука, искусство. Если идеалом спартанского воспитания был выносливый и мужественный воин, то в Афинах идеалом служил гармонически развитый в физическом и умственном отношении человек, восприимчивый к прекрасному, обладающий красноречием. Достигалась эта цель через систему школ.

Поздний Рим — иная государственная система. Государственный чиновник и воин — главные фигуры. Основное умение для государственного деятеля — говорить, убеждать. Поэтому в школах Рима существовали три этапа формального обучения: школы «грамотников»,

обучавшие начальным навыкам письма, чтения и счета, школы грамматиков и школы риторов, обучавшие риторике, диалектике, философии.

Римская школа многое взяла от греческой педагогики, и она же явилась переходной к мировоззрению совсем иного типа, которое развивалось в Средние века.

Античная система образования строилась на идеях рациональности, преобладания светского (нерелигиозного) начала, на идеях развития личности и знания как добродетели. Основой педагогики была полисная идеология, то есть идеология свободных граждан, связанных общими обязанностями по отношению к государству. Культура полиса была скорее устной, нежели письменной, поэтому в центр образования ставилось искусство красноречия (риторика) и искусство правильного сочетания слов (логика и философия). Системой этих школ формировалась личность, направленная на практическое решение проблем внешнего мира.

Но в это же время в восточных провинциях Римской империи развиваются иные традиции. Там преобладает культура письменная. В священных книгах хранилась истина, которую нужно было познать и овладеть ее смыслом. Учение рассматривалось как приобщение к божественному, дающему бессмертие. Целью образования является восхождение к духовному, возвышение человека до божественного образа. Средством достижения этой цели было постижение истины через приобщение к премудрости, начертанной в книгах и поучениях, подавление плотского и сиюминутных желаний.

Христианская средневековая педагогика обращена внутрь человека — этим она противоположна античной системе образования. Именно эта сторона привлекла к себе римлян в период упадка империи. Традиционное классическое образование стало ощущаться недостаточным. Разрушались государственные устои, разваливалась система управления, расстраивались финансы, рушилась мораль. Человек утрачивал привычные связи внутреннего и внешнего мира. Ему недоставало внутренней наполненности, и он становился учеником и адептом тайных мистических сект и культов.

Если сравнить события двухтысячелетней давности с тем распространением мистицизма и сектантства, которое происходит в наше время (и еще ярче проявлялось во времена петровских реформ и в начале XX века), можно увидеть сходство социальных и мировоззренческих процессов в периоды социальных кризисов. Именно поэтому мы так подробно остановились на изложении перехода от ан-

тичной системы образования к средневековой. Сотруднику органов внутренних дел важно понимать, с какими древними механизмами поведения людей он сталкивается в современной практике.

Почти восемь веков складывалась средневековая система образования. Перечислим ее характерные черты.

Воспитание в средние века было сословным, то есть разным для трех основных сословий: дворян (феодалов), рыцарства (воинов) и духовенства. Церковь владела монополией на образование. При монастырях и храмах существовали церковно-приходские школы (внешние), где учили чтению, письму, счету, пению, молитвам. У учителя было несколько учеников, каждый получал свое задание, учил его наизусть и отвечал наставнику.

Система обучения на трех ступенях включала последовательное овладение науками (или искусствами): латинской грамматикой, риторикой (искусством говорить, зажечь), диалектикой (искусство спора). На более высокой ступени овладевали арифметикой, астрономией, геометрией, музыкой. Эту ступень проходило лишь высшее духовенство. Вторая и третья ступени составляли вместе семь основных наук (или искусств), которые были основой образования около десяти веков.

Рыцари (воины) также имели свои «семь рыцарских добродетелей»: умение ездить верхом, плавать, владеть копьем, мечом и щитом, фехтовать, охотиться, играть в шахматы, слагать и петь стихи (хотя грамота была необязательной).

С развитием городов и ремесел возникает новый тип образовательных организаций, которые стали называться университетами (от лат. *universitas* — общность): «единое сообщество студентов на латыни». В конце XII века образованы университеты в Болонье, Париже, Оксфорде. Первые славянские университеты были открыты в XIV веке (в Праге — 348 г. и в Кракове — 1364 г.). Университеты включали в себя несколько факультетов: артистический, богословский, юридический, медицинский, математический. Первый из них был подготовительным, где изучались традиционные «семь свободных искусств».

Основой средневекового образования были священные книги, педагогические трактаты, в которых указывались все добродетели человека (на современном языке — цели воспитания) и средства, с помощью которых к ним можно прийти. Книги были рукописными, хранились в библиотеках при монастырях. Лишь в XIV веке перешли от пергамента к бумаге. Книги стали более доступными для университетов, отдельных горожан. Только с изобретением книгопечатания

в середине XV века книга перестала быть сакральной (то есть носящей священный характер), стала доступной для людей среднего достатка, вошла во многие семьи.

Средневековье оставило человечеству богатое духовное наследие, в котором закрепилась культура формирования духовной сущности человека, живущего «не хлебом единым», способного самосовершенствоваться, приближаясь к духовному идеалу. Формирование культуры абстрактного мышления как необходимого элемента научного знания — это тоже результат длительного периода развития образования в средние века.

Период XIV–XVI веков принято называть эпохой Возрождения (Ренессанс). Так ее называют потому, что возродились идеи античности, почитавшей человека во всех его проявлениях, а не только в духовном. Это было время быстрого развития городов, мануфактуры, науки, торговли. Изобретение книгопечатания, открытие Америки, морского пути в Индию. Среди образованных людей все большее распространение получали идеи гуманизма (от лат. *humanus* — человеческий, человечный). Образование должно быть более доступным, радостным, практичным — вот педагогические идеи того времени.

Так же как в свое время средневековая идеология несколько веков боролась с античной, так и теперь новая эпоха на протяжении трех веков утверждала гуманистические идеалы. Идеи воспитания гармоничного человека, воспринимающего природу, искусство, физически развитого проникали в общественное сознание. Мыслители обращались к античной культуре. Образование становилось важным не только для религиозного, но и для светского деятеля.

Мыслители нового времени призывали к обучению, приближенному к жизни: учить на родном языке, развивать детей физически и эстетически, заботиться о здоровье, учить полезному для жизни. Духовное не отвергалось; борьба шла с методами обучения: зубрежкой, заучиванием непонятного, схоластикой, преобладанием в образовании церковных текстов.

Идеалы эпохи Возрождения и потребность в образовании растущего городского населения востребовали новые педагогические идеи. Их выразителем стал Ян Амос Коменский, который первый сформулировал многие положения педагогической теории и организации образовательного процесса. Общественная деятельность Коменского была многогранной, он автор многих трудов, утверждавших идеи мира, сотрудничества, социальных преобразований, просвеще-

ния. И все-таки, прежде всего его называют основоположником педагогики нового времени, поскольку в его трудах рассмотрены все педагогические проблемы, заложены основы школы, сохранившей свои черты до наших дней.

Первая в истории человечества книга о процессе обучения называлась «Великая дидактика». Со Средневековьем Коменского связывала цель воспитания (подготовиться к потусторонней жизни через самосовершенствование); эпоха Возрождения привнесла в его воззрения гуманизм, жизнерадостность, оптимизм. Новое время требовало распространения грамотности и поэтому восприняло организацию и способы массового обучения. Отсюда — классно-урочная система, опора на природные свойства восприятия, индивидуальный подход, мотивирование к обучению и многие другие идеи.

Ян Амос Коменский впервые обосновал идею всеобщего обучения на родном языке, разработал единую школьную систему, осмыслил процесс обучения и роль учителя в школе. Широчайшее распространение получили его учебные пособия для учащихся и учителей. Но для того, чтобы учить «всех всему», должны были созреть социальные условия.

XVII–XVIII века — время буржуазных революций сначала в Англии, затем во Франции, Швейцарии, Германии. Ведущую роль в экономической и политической жизни начинает играть «третье сословие», оттесняя дворян и духовенство. История социальных преобразований в этих странах выдвигает философов, мыслителей, которые по-новому рассматривают цели и содержание образования, подготовки подрастающего поколения к жизни. В Англии это Джон Локк (1632–1704); во Франции — Жан-Жак Руссо (1712–1778), Клод Гельвеций (1715–1771), Дени Дидро (1713–1784); в Швейцарии — Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827).

Современная англо-американская система образования выросла из идей Джона Локка. Он развивал идеи практического реалистического образования. Здоровый дух в здоровом теле — главное средство достижения счастливой жизни; выработка твердой воли и привычка управлять собой — цель воспитателя, работающего с будущим джентльменом. Отсюда — закаливание, простая пища, жесткая постель, строгость, но отсутствие унижающих телесных наказаний. Обучать нужно лишь тому, что полезно для реальной жизни: новые языки, география, математика, законоведение, бухгалтерия, два-три ремесла или сельское хозяйство. Учиться — только дома; для детей

«рабочего люда» создавать школы, где они будут отрабатывать свой хлеб, смогут быть под надзором строгих воспитателей.

Если идеей педагогики Д. Локка стали «прагматизм и польза», то для французских просветителей такой идеей были «свобода, равенство, братство». Эти идеи вошли в программы образования французских революционеров, но реализованы были лишь столетие спустя.

Лишь начиная с середины XIX века, во всех странах развивается система массового обучения, разнообразных школ. Возникает огромное количество педагогических теорий, отражающих различные философские и психологические направления, интересы разных классов и социальных слоев. За пятьдесят лет педагогическая мысль усложнилась невероятно (как и наука, техника, социальные отношения).

Выше речь шла о педагогической науке за рубежом. Наша отечественная педагогика прошла сходные этапы. Древние славяне имели свою письменность (азбука «черт и резов»). С развитием христианства грамотность постепенно распространялась в среде священнослужителей. Древние книги переписывались при монастырях. Образование велось на греческом и латинском языках, как и в Европе. Но с созданием славянской азбуки (братья Кирилл и Мефодий) книги переводились на родной язык. В XVI веке деятельность первопечатника Ивана Федорова позволила создавать книги для обучения на русском языке.

Был у нас свой «век Просвещения», в который выражали свои педагогические взгляды Петр I, М. В. Ломоносов, А. В. Суворов, А. И. Новиков, А. Н. Радищев и многие другие деятели. В XIX веке в нашей стране была создана первая в Европе государственная система образования. Как и на Западе, этот век был веком распространения всеобщего начального образования. С именем К. Д. Ушинского связано распространение отечественной педагогической науки. По числу педагогических идей, разных направлений наша страна к началу XX века не уступала другим развитым странам.

При этом отечественная педагогика с самого начала отличалась определенными особенностями. Во-первых, она развивалась на основе греческой ветви христианства, более аскетической и соборной¹. Книжное знание, поучения, наставления были направлены прежде всего на формирование этических качеств, важных для общинного существования: правдолюбия, миролюбия, трудолюбия, кротости,

¹ Соборность — характеристика общественного сознания, утверждающего приоритет общих интересов над личными. Отражает дух единения вопреки индивидуализму.

честности, доброты, любви к Отечеству, понимания интересов Родины, сострадательности и совести.

Известный в свое время педагог Л. Н. Модзалевский писал в 1899 году: «Знакомство с делом древнерусского народного образования показывает, что многие принципы, открытые нами как новость в немецкой педагогике, и вообще в иностранной школе, были известны русским в глубокой древности, от которой мы были оторваны европейской образованностью, разом нахлынувшей на верхний слой русского общества и лишивший его знания и понимания своей собственной родной старины»¹.

В целом, знакомство с отечественной педагогической историей дает материал для многих размышлений, сравнений, гордости за наш народ.

Итак, мы проследили исторический путь развития педагогики на протяжении нескольких столетий. Какие выводы мы можем сделать?

1. Как и другие гуманитарные науки, педагогика тесно связана с процессами социального развития и уровнем гражданского самосознания в обществе. Наиболее значимые педагогические идеи выдвигались в переломные, переходные периоды социально-экономического и политического развития в разных странах.

2. Развитие целей и средств образования в исторических рамках идет по пути все более широкого распространения грамотности, охвата системой обучения все большего количества людей. В свою очередь, цели и средства воспитания все более гуманизируются.

3. На протяжении тысячелетий можно проследить постоянную борьбу авторитарного и гуманистического подхода к воспитанию и обучению детей и юношества. Более ярко эти подходы выражаются в выборе средств и методов воспитания и обучения, а также в преимущественной ориентации образования на цели обучения или воспитания.

4. Большинство педагогов, вошедших в историю педагогической науки, были Личностями и обладали развитым гражданским сознанием. Многие из них пережили ссылки, гонения, травлю в прессе. История педагогики — это борьба идей, борьба за души подрастающего поколения.

¹ Антология педагогической мысли России. — М.: АО «Аспект Пресс», 1994, Т. 1. С. 30.

7.4. Характеристика методов педагогического исследования

Психологией и педагогикой накоплено большое количество методов изучения объективной реальности, связанной с человеком. Психология более сосредотачивалась на изучении особенностей субъекта, личности, индивидуальности в их взаимоотношениях и взаимодействии с окружающей действительностью. Педагогика большее внимание обращала на исследование правил, принципов, методов, приемов, средств педагогической деятельности, повышающих ее эффективность. Но в настоящее время эти методы пересекаются, взаимно обогащают друг друга, что создает большое их многообразие. Поэтому рассмотрение методов педагогического исследования требует определенной классификации.

Методы педагогического исследования — это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

Исследование в педагогике строится по этапам: определение методологических основ, теоретический анализ проблемы по литературным источникам, анализ реальной практики, организация и проведение формирующей работы, направленной на проверку выдвинутой гипотезы, анализ полученных результатов и проверка их достоверности, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Соответственно этим этапам выделяются три основные группы методов педагогического исследования: теоретические, эмпирические, математической обработки данных.

Методы каждой группы могут быть использованы на любом этапе. Например, теоретический анализ возможен и при обзоре литературы, и при анализе данных на диагностическом этапе, и при формулировании выводов. Он направлен на выявление мнений, концепций различных исследователей, что в конечном итоге имеет целью выявление причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих эффективность работы педагога по решению педагогических задач.

К теоретическим методам исследования относятся: изучение и анализ литературных источников; изучение и анализ нормативных правовых источников, планирование, моделирование, проектирование.

К эмпирическим методам исследования относятся: диагностические (включенное наблюдение, групповые и индивидуальные беседы, опрос, обобщение независимых характеристик, экспертная оценка, изучение результатов практической деятельности и творческих работ, изучение отношений в группе, изучение отношений в семье) и формирующие (создание экспериментальных и контрольных групп, организация

экспериментальной работы, корректировка содержания и методов экспериментальной работы на основе обратной связи).

Особо следует отметить, что диагностические методы в педагогическом исследовании в основном неэкспериментальные, то есть такие, которые педагог может использовать в реальной практике, не создавая особых условий для их изучения. Наблюдая за обучающимся (это касается и взрослых) на протяжении длительного времени, видя его в разных ситуациях, в том числе в процессе общения со сверстниками, младшими и старшими, зная особенности воспитания в семье, обращая внимание на успеваемость по разным дисциплинам и оценки преподавателей, внимательный педагог может многое узнать и сделать важные выводы об особенностях развития своего подопечного.

Данные, полученные неэкспериментальными методами (беседа, наблюдение и др.), важно сравнивать с теми, которые получены другими путями, например, с оценками экспертов. Для повышения эффективности наблюдения педагогу важно вести записи, причем по возможности близко ко времени, когда велось наблюдение. Чем позже делаются записи, тем больше фиксация конкретных фактов подменяется их интерпретацией. Помогают в протоколировании неэкспериментальных данных специальные журналы, дневники или личные карточки, в которые и заносятся полученные данные. Важно здесь же записать собственные выводы, заключения, интерпретации, но они должны быть отделены от наблюдаемых фактов. Через определенное время суждения наблюдателя могут измениться.

Кроме того, многие методы диагностики в современной педагогике используются одновременно как диагностические и как формирующие. Например, беседа. Проводя ее в диагностических целях, преподаватель может задать ряд интересующих его вопросов и получить на них ответы (в целенаправленных исследованиях беседа проводится по определенной программе, для того чтобы можно было сравнить ответы испытуемых между собой). При этом во многих случаях собеседник обращает внимание на задаваемые вопросы, осознает свои ответы, и одно это может поменять его отношение к тому или иному событию (например, при условии внутриличностного конфликта). Точно так же, отвечая на вопросы анкеты, испытуемый может осознать ситуацию, свое поведение в ней, увидеть себя в ином свете, приобрести некоторый опыт самосознания. Еще и поэтому так важно осознанно и ответственно относиться к разработке программ собеседования, анкетирования, тематического сочинения.

На этапе формирующей работы беседа является очень важной формой взаимодействия с обучающимся (воспитанником или специалистом). В процессе беседы может быть донесена не просто информация, но и отношение, эмоция, то есть возможно установление доверительных отношений, которые служат необходимым условием формирования личных убеждений развивающегося человека.

Наряду с неэкспериментальными методами во многих научных исследованиях используются экспериментальные методы. Обычно их применяют психологи, которые не имеют возможности наблюдать и изучать обучающегося или воспитуемого на протяжении длительного времени и в разных условиях. Педагог обычно такие возможности имеет.

В психологии разработано множество методов, которые позволяют выявлять разного рода характеристики и показатели в короткое время. Экспериментальные методы разработаны очень подробно (это связано, в частности, с тем, что предметом практически любого психологического исследования являются именно методы диагностики свойств или качеств человека, его системы ценностей, отношений и т. д.). В психологических исследованиях часто используются те же методы, что были перечислены среди неэкспериментальных: наблюдение, беседа, опросы. Добавляются специально разработанные анкеты и используются тесты. Тесты отличаются от других методов диагностики тем, что результаты тестирования оцениваются в количественных единицах. Поэтому уровень развития или проявления того или иного качества сравнивается со средними показателями по сходной выборке. При использовании (и особенно разработке тестов) значительные требования предъявляются к их надежности, валидности и репрезентативности применяемых методик. Это тема также специального обсуждения, и здесь упоминается для того, чтобы обратить внимание на важность этих процедур.

Экспериментальные методы диагностики, которые могут использоваться и в педагогических исследованиях, подразделяются на методы изучения:

— личности — методы изучения направленности, самооценки, акцентуации характера, уровень субъективного контроля;

— субъекта деятельности — методы изучения интересов, склонностей, способностей, индивидуального стиля мышления и деятельности, особенности интеллекта, мотивы деятельности;

— группы — социометрия, референтометрия, тесты на конфликтное поведение или лидерство;

— семьи — индивидуальные беседы с ребенком и родителями; рисуночные, игровые методы, выполнение совместных заданий.

К методам обработки полученных результатов относятся установленные методы математической статистики, которые позволяют заключить, насколько достоверны различия между результатами в экспериментальной и контрольной группы. При использовании методов математической статистики¹ (их изучают специально) очень важна интерпретация получаемых данных. Именно здесь, так же как при формулировании гипотезы, большое значение имеет мировоззренческая позиция исследователя, концепция, которой он придерживается (или разрабатывает, доказывает) в процессе исследования.

Для измерения в процессе диагностики решающее значение имеет выбор критериев и показателей для изучения, уровня развития исследуемых качеств или методов педагогической деятельности. Для того чтобы выяснить, являются ли выявленные изменения неслучайными, в процессе исследования создаются контрольная и экспериментальная группы. В контрольной педагогический процесс организуется по ранее установленной программе, в экспериментальной — с элементами новшества — новой методики, нового содержания, новой организации познавательной или воспитательной деятельности.

Измерение результатов педагогической деятельности осуществляется на начальном и конечном этапах, а также в процессе экспериментальной работы. Последнее делается для уточнения гипотезы, концепции, программы и методов формирующего этапа исследования на основе интерпретации полученных данных.

Последнее, на что надо обратить внимание, обсуждая использование методов педагогического исследования, — это культура и этика исследовательской деятельности. Культура нарабатывается постепенно и приходит с опытом. Она включает в себя знание методологических основ научного исследования, осознанную мировоззренче-

¹ В зависимости от целей исследования учитываются абсолютные, процентные, средние величины, нормальная кривая распределения, квадратическое отклонение. В систему входят множественный регрессионный анализ (изучение взаимосвязи зависимой переменной от независимых исходных); коэффициенты корреляции (в частности, парный коэффициент корреляции Пирсона); дискриминантный анализ (классификация объектов и предсказание их характеристик); кластерный анализ (определение меры сходства или различия при классификации множества сходных объектов); факторный анализ (выявление единых причин — факторов общей изменчивости множества объектов); многомерное шкалирование (исследование структуры исследуемого множества объектов).

скую позицию исследователя, знание и владение концепцией и инструментарием исследования. Все, что обсуждалось выше, важно не только освоить, но и включить в собственные цели, учитывая, что исследование — всегда ответ на заказ общества, совершенствование педагогической практики.

Что касается этики исследователя, то здесь главное — его нравственность, знание и уважение точек зрения оппонентов. Изучение результатов работы предшественников, развитие достигнутого или выработка нового решения — важное условие привнесения нового в педагогическую практику и науку. Особое значение этика исследователя имеет при организации экспериментальной работы на ее диагностическом и формирующем этапах. Недопустимо использовать сведения о людях в собственных целях, некорректно использовать их личное время, а также подтасовывать факты, осознанно искажать данные. Доброжелательность к участникам исследовательской работы, к коллегам — важные составляющие исследовательской и этической культуры исследования.

Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике. Следует сказать, что каждый из этих методов выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего изучения применяются методы исследования в совокупности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите пять целей, достижению которых способствует изучение педагогики. (Зачем нужно изучать педагогику?)
2. Назовите условия, которые меняют цели педагогической деятельности в процессе исторического развития.
3. Как взаимосвязаны между собой науки психология, педагогика и социология?
4. Перечислите основные педагогические категории и дайте их сравнительную характеристику.
5. Как соотносятся между собой сущность понятий воспитание и обучение?
6. Назовите основные педагогические идеи в истории человечества.
7. Назовите основные группы методов педагогического исследования.

ГЛАВА 8

АНДРАГОГИКА КАК НАУКА ОБ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

- 8.1. Предмет и задачи андрагогики.
- 8.2. Взрослый как субъект образования.
- 8.3. Основы организации обучения взрослых.
- 8.4. Основы организации обучения взрослых.

8.1. Предмет и задачи андрагогики

Термин «андрагогика» появился в работах А. Каппа в 1833 году и повторяет смысловую логику термина «педагогика»: «человековедение», сопровождение взрослого на его образовательном пути. В этой исторической точке произошло важнейшее событие — осознание различия обучающегося ребенка и обучающегося взрослого. Данное событие — основание андрагогики, однако и по сей день на практике не всегда образовательный процесс в высших учебных заведениях отличается от образовательного процесса в школе.

Определений андрагогики множество. Приведем некоторые из них, основываясь на обзоре Т. Котылевской:

— «наука о формировании человека на протяжении всей жизни» (П. Фурт);

— теоретический подход к образованию взрослых» (группа исследователей Ноттингемского университета);

— одно из обозначений отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых (Б. М. Бим-Бад);

— наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения (С. И. Змеев);

— искусство и наука помощи взрослым в обучении», «система положений о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно в зависимости от ситуации» (М. Ш. Ноулз);

— наука, которая изучает и описывает цели воспитания и образования взрослых, политику в области этого образования и организацию институтов просвещения и образования (В. И. Подобед и М. Д. Махлин);

— наука о целях, прохождении, условиях, результатах и закономерностях сознательного и целенаправленного, организованного об-

разования и воспитания взрослых людей, а также самообразования и самовоспитания (Л. Турос)»¹.

Определение И. А. Колесниковой расставляет значимые для современности акценты в понимании андрагогики: «это сфера социальной практики, предусматривающая приобретение установок, знаний, умений, навыков, ценностных отношений, соответствующих смыслам и сущности деятельности по обучению взрослых... Специфическим прикладным предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых в контексте непрерывного образования»². Отметим, что существует иной взгляд на образование взрослых, андрагогику не считают принципиально иной областью наук об образовании, поэтому ее специфику предлагают описывать в логике отдельного, андрагогического подхода.

В научном мире других стран употребляются иные термины. Так, в мировой педагогике используется термин «эвтагогика», предложенный австралийцами Хассеном и Кеньоном. В нем акцент ставится на фактически самоорганизации образовательной деятельности взрослого. В этой же логике С. Хассе (S. Hase) и К. Кеньон (C. Kenyon) в 2001 г. предложили термин хьютагогика (heutagogy), который, по их мнению, позволяет описать следующий уровень развития андрагогики, на котором взрослый без помощи кого-либо будет уметь самообразовываться по причине сформированной когнитивной зрелости.

Однако в ряду данных терминов андрагогика остается наиболее активно используемым специалистами. Ее задачи — изучения феномена взрослости в образовательной сфере, проектирование эффективных гуманистических моделей образования взрослых на основе всестороннего прогнозирования, разработка актуальных методов, средств, форм образования.

В результате анализа подходов к формированию андрагогической теории И. А. Колесникова предложила следующие ее принципы: интегративность, практикоориентированность и гуманитарность. Первый особенно важен при подготовке специалистов в области образования взрослых, которым необходимы и базовые знания педагогики как науки о становлении человека в педагогической реальности, и психологии, и социологии, и культурологии, и политологии и т. д. Это объясняется высокой степенью включенности взрослого человека

¹ Котылевская Т. Андрагогика: курс лекций. — Бельцы (Bălți, Молдова), 2017. С.16.

² Колесникова И. А. Место андрагогики в системе человекознания // Основы андрагогики: учеб. пособие / под ред. И. А. Колесниковой. — М.: ИЦ «Академия», 2003. С. 5–6.

в разные общественные сферы, для деятельности в которых ему необходимы знания, умения и опыт.

Дата «1833 год» не означает, что самого феномена образования взрослых до нее не было. Во всех культурах мира есть пословицы, смысл которых созвучен русской народной мудрости «век живи — век учись». При этом длительное время существовал стереотип: активное учение свойственно взрослому, взрослые только реализуют полученные ранее знания и накапливают опыт. Это совсем не значит, что взрослые люди прошлого не учились. Просто по большей части их обучение протекало не в специальных организациях и не по специальным программам, а в повседневных практиках, преимущественно с помощью наставничества. Способы передачи знаний были найдены нашими предками и зафиксированы в общинном, традиционном образовании. В этих временах укоренен современный преемник общинного образования феномен неформального образования, локомотив развития современного образования взрослых, площадка апробации инновационных практик.

Системное образование взрослых начинает свою историю с эпохи Просвещения, когда «появилось понимание необходимости демократизации образования, открытия широкого доступа к свету знания широких народных масс. С историко-экономической точки зрения это начало объясняется ускорением и усложнением общественной и социокультурной динамики в Новое время, потребностью промышленности в квалифицированных работниках. Немногочисленные исследования истории отечественного образования взрослых также определяют точкой ее отсчета 18 век (Л. Н. Лесохина, Е. П. Тонконогая, И. И. Ульянова). Воодушевление европейской идеей широкого просвещения обусловило освоение в России за короткое время таких форм образования взрослых (в исторической терминологии — внешкольного образования), как воскресные школы, народные библиотеки, народные чтения с пояснениями (так читались художественные и исторические сочинения; в военном ведомстве — жития, исторические брошюры, рассказы монархической направленности), народные дома и театры. Заботы об их организации брали на себя благотворительные учреждения, комитеты и общества грамотности»¹. Так, по примеру европейских просветителей отечественные общественники

¹ Илакавичус М. Р. Неформальные образовательные практики в отечественной истории развития образования взрослых // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2016. — № 3. — С. 75–83.

начнут учить взрослых крестьян и рабочих грамоте. Научной поддержкой этого движения стали работы по педагогической антропологии, внешкольному, народному образованию К. Д. Ушинского, В. П. Вахтерова, В. И. Водовозова, Н. И. Пирогова, Н. А. Корфа, В. Я. Стоюнина. Достижения культурной революции советской России также связаны с практикой образования взрослых, которую обогатили труды Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, Е. Н. Медынского. В 20 веке ускорение социокультурных, экономико-технологических изменений определило необходимость постоянного возобновления образования. Показательно, что в Ленинграде в 1943 году открылся научно-исследовательский институт, изучавший особенности образования в вечерних школах, преемником которого стал институт образования взрослых сначала Академии педагогических наук СССР, а затем Российской академии образования. Эта организация вошла в состав Европейской организации образования взрослых в качестве национального члена.

Таким образом, вся многовековая история становления явления образования взрослых вела к формированию представлений о его непрерывности, которая осмыслена сегодня как главная характеристика современного образования. Она наиболее сообразна специфике феномена взрослости, сложности тех задач, которые решает человек на протяжении самого длительного периода человеческой жизни.

8.2. Взрослый как субъект образования

В русском языке «взрослый» — субстантивированное прилагательное (имя прилагательное, перешедшее в разряд существительного, выполняющее функции существительного — обозначение предмета либо явления). От него образован глагол «взрослеть»: взрослый — результат процесса: тот, кто рос, вырос (значение приставки «вз» — направленность движения вверх либо законченность действия, доведение до какого-либо состояния).

«Каждая историческая эпоха выдвигала свои критерии присвоения статуса взрослого. Самым простым критерием является достижение определенного возраста (16, 18 лет, 21 год). Однако он является и самым уязвимым. Показательно, что в 2013 году английские психологи определили 25 лет верхней границей подросткового периода. Сегодня эта граница в Европе периодически отодвигается на более поздние периоды. В том же году в России во время обсуждения в Государственной Думе закона о молодежной политике членами комитета по физкультуре, спорту и делам молодежи было предложено

зафиксировать возрастные рамки молодости 14–35-ю годами. В российской реальности каждый регион самостоятельно определяет границы: свои законы о молодежной политике созданы в 62 из 83 регионов страны. В Алтайском крае к молодежи относят граждан от 14 до 30 лет, в Москве — от 14 до 25 лет либо лиц от 14 до 27 лет, получающих высшее профессиональное образование.

В психолого-педагогической области определение взрослости связано с проблематикой развития. В ней жизнь человека разделена на периоды — своеобразные ступени онтогенетического развития. Движение вперед предполагает преобразование всех структурных компонентов: места человека в системе общественных отношений, деятельности, новообразований в сфере сознания и личности»¹.

Согласно междисциплинарному словарю терминологии «Образование взрослых» В. Г. Онушкина и Е. И. Огарева, «взрослость — период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся, как правило, шестью основными признаками: хронологическим возрастом; психофизиологической и социальной зрелостью; полной гражданско-правовой дееспособностью; экономической самостоятельностью; вовлеченностью в сферу профессионального труда. Анализ позиций М. Ноулза, А. и Д. Роджерса, П. Джарвиса и др. специалистов позволил уточнить и дополнить данный перечень позициями «ответственность», «опыт», «зрелость», «самооценка», «оценка окружающих».

Проблематика современных исследований в области андрагогики включает в себя выявление образовательных потребностей всего спектра категорий взрослых с учетом социальных, культурных, физиолого-психологических, гендерных различий; изучение и проектирование способов и форм образования этих категорий на всех уровнях образования: от базового до дополнительного профессионального, включая просветительскую поддержку, досуг, самообразование.

Активно развивается направление андрагогики, решающее проблемы образования и социальной адаптации безработных, пожилых, осужденных, дополнительного профессионального образования сотрудников пенитенциарной системы, профессиональной переподготовки молодых мам, лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, беженцев и т. п. При этом в разных регионах мира имеется своя специфика исследований и практики. Если развивающиеся страны решают задачу обеспечения базовой грамотности взрослого населе-

¹ Илакавичус М. Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых. — М., 2018. С. 35–39.

ния, равного доступа к образованию женщин, национальных меньшинств, людей с ограниченными возможностями здоровья, то развитые страны ставят задачу реализации опережающего образования, нацеленного на становление глобального, ноосферного сознания, на устойчивое развитие. «Опережающее образование взрослых приобретает особую актуальность, так как именно взрослые действуют «здесь и сейчас», их действия определяют характер ноосферы, и от качества образования взрослых (а следовательно, их коллективного сознания и деятельности) зависит качество и характер нашего бытия сегодня и завтра»¹. В этой связи особое внимание уделяется моделированию условий развития субъектности, освоения способа быть человеком во всей культурной полноте этого слова.

Субъектность как «социальный, деятельно-преобразующий способ бытия»² — важная характеристика взрослости (В. И. Слободчиков). В образовании взрослых она проявляется в активной позиции, самостоятельности, способности осознать образовательный запрос, сформулировать образовательную цель; выбрать модель обучения, его приоритетные «для меня» способы, формы и обосновать свой выбор; в способности анализировать свой опыт, делать его предметом рефлексии и содержанием обучения; наличии сформированного открытого и децентрированного мышления, позволяющего избавляться от стереотипов.

Особенности взрослого как субъекта обучения обобщены в работах М. Кларина³. К ним отнесены:

- наличие жизненного и профессионального опыта;
- поиск смысла, который позволяет осуществить авторство собственной жизни;
- практическая направленность образовательной деятельности;
- рассмотрение образования как средства преодоления кризисных ситуаций в разных сферах жизни.

Перечисленным выше обусловлена и специфика организации обучения взрослых, отмеченная М. Ноулзом (см. табл. 7).

¹ Практическая андрагогика: монография / под ред В. И. Подобеда, А. Е. Марона. — СПб.: ИОВ РАО, 2009. С.10.

² Психолого-педагогические проблемы изучения детства, семьи и воспитания в современном социокультурном контексте: коллективная монография. — М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. С. 6.

³ Кларин М. В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 19–29.

**«Сравнение педагогической и андрагогической моделей
(по М.Ш. Ноулзу)»¹**

<i>Параметры</i>	<i>Педагогическая модель</i>	<i>Андрагогическая модель</i>
Самосознание обучающегося	Ощущение зависимости	Осознание возрастающей самоуправляемости
Опыт обучающегося	Малая ценность	Богатый источник обучения
Готовность обучающегося к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями
Применение полученных знаний	Отсроченное, отложенное	Немедленное
Ориентация в обучении	На учебный предмет	На решение проблемы
Психологический климат	Формальный, ориентированный на авторитет	Совместно с обучающимся
Планирование учебного процесса	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Определение потребностей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Формулирование целей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	В зависимости от готовности обучающегося к обучению, проблемные единицы
Учебная деятельность	Технология передачи знаний	Технология поиска новых знаний на основе опыта
Оценка	Преподавателем	Совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения

¹ Змеев С. И. Основы андрагогики. М.: Флинта, 1999. С. 84.

8.3. Образование взрослых в контексте теории непрерывного образования

Наиболее полно идейная основа теории непрерывного образования высказана в таких международных документах, как «Обучение в течение всей жизни. Политики и стратегии»¹ и «Обучение в течение всей жизни для взрослых»². Ценностным ядром непрерывного образования является понимание человека как безусловной цели процесса, состоящего в организации оптимальных условий для самореализации на протяжении всей жизни (П. Лангранд).

В прошлом столетии в условиях увеличения свободного времени у работающего населения «образование стало рассматриваться как фактор рациональной организации досуга взрослых; уже тогда тенденции старения населения, увеличения свободного времени наводили на мысль о необходимости интеграции образования во всем разнообразии его практик и жизни (П. Бланже, Ж. Дюмазедье)»³. Стадии развития идеи непрерывности оформлялись в моделях непрерывного образования, в которых неформальному образованию уделялось приоритетное внимание. К ним отнесены компенсаторное образование (цель — восполнение неравенства первоначального формального образования); продолжающееся образование (цель — удовлетворение запросов рынка труда), досуговое образование (цель — духовное, культурное развитие личности), социально-инновационная модель (цель — освоение ценностей демократии для социально-экономического развития).

Для понимания идеи непрерывности и ее реализации на практике обратимся к трудам отечественной школы образования взрослых, достижения которой нашли отражение в работах ученых Института образования взрослых. В ставшем классикой междисциплинарном словаре терминологии «образование взрослых», читаем, что «непрерывность — целостность процесса, состоящая из отдельных дискретно идущих стадий. Противоположная категория — фрагментарность, такой процесс составлен разрозненными стадиями, он неупорядочен, носит формализованный характер. Тогда сам факт продолжения учебной деятельности во взрослом возрасте не является достаточным основанием для утверждения о том, что человек вовлечен в непре-

¹ Lifelong Learning Policies and Strategies, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2014

² Lifelong Learning and Adults, OECD, Education Today, 2013.

³ Илакавичус М.Р. Указ. соч. С. 42.

рывное образование»¹. Для понимания построения непрерывности западными учеными были введены термины «формальное», «неформальное» и «информальное» образование. Они означают разные по организации и целенаправленности виды образования, которые взаимодополняются, обеспечивая последовательность возвышающихся ступеней познания человеком нового. Высшая степень регламентации и контроля качества результата наблюдается в *формальном*. (Данный термин не несет в себе какой-либо отрицательного значения, он является «калькой» с английского термина.) Оно протекает в организациях, имеющих право заниматься образовательной деятельностью и выдавать документы установленного образца, позволяющие занимать определенные должности. Спонтанность и непреднамеренность получения разнообразной информации происходит в *информальном образовании* (общение, учение на своем опыте и опыте других, посещение учреждений культуры, прослушивание радиопередач и т. п.). Оно выполняет функцию ознакомления человека с достижениями в разных областях науки, культуры, техники и потенциально может активировать мотивацию на возобновление образования в заинтересовавшей его области. В *неформальном образовании* реализуются программы, нацеленные на помощь в личностном и социальном развитии. Они исходят из запросов участников, адаптированы по условиям жизнедеятельности взрослых, реализуются за пределами государственной системы образования и не предполагают выдачу итогового документа установленного государством образца: так первоначально охарактеризовали данный вид образования родоначальники его теории Ф. Кумбс и М. Ахмед. Эти программы нацелены на «повышение уровня знаний и понимания; формирование умения соотносить собственные мнения и чувства с мнениями и чувствами других; развивать умения и способы их выражения (толкование Европейской организации образования взрослых).

Специфика данного феномена состоит в обязательном учете интересов и целей участников; краткосрочности, гибкости в определении графика встреч; возможности возобновления процесса на новом уровне; в отсутствии установленных государством документов о прохождении программы. Неформальное образование может проходить в самых разных пространствах, охватывать лиц самых разных возрас-

¹ Онушкин В. Г. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. — СПб.; Воронеж, 1995. — 231 с.

тов (Международная стандартная классификация образования (МСКО-97))»¹. В сообщества неформального образования взрослые люди приходят сами, зачастую они их сами организуют, осознавая разного рода дефициты в знаниях и практических умениях. Свобода выбора, возможность «настройки» образовательного процесса «под себя» объясняет высокую мотивацию участников, которой так не хватает в формальном образовании. Личностно-развивающая функция неформального образования выходит на первое место в целеполагании, хотя и не отрицает цели профессионального развития. В силу наибольшей степени сообразности образу жизни взрослого (скорость изменений, широкий спектр выполняемых функций), его потребностям (оно предполагает понимание человека как целостности, неразделяемой на профессиональную и личностную составляющие, стремящейся познать мир, преобразовать себя и мир в ориентации на выбранные ценности) содержание неформального образования всегда шире, чем его профессиональная область. «Оно мыслится в идеологии ухода от неэффективных традиций формального сектора, в максимальной ориентации на потребности как конкретной общины, региона, местности, так и личности, нацеленности не только на адаптацию к постоянно меняющимся условиям жизни, но и на творческую самореализацию. Главный фактор, определяющий успешность неформальных практик, — реализация субъект-субъектных отношений организатором-андрагогом, выполняющим фактически роль фасилитатора (от англ. *to facilitate* — упрощать; специалист, обеспечивающий эффективную коммуникацию)»². В таких условиях обучающийся получает возможность обрести себя неизвестного, единомышленников, то есть расширить жизненный горизонт. Эти смыслы отражены в интерпретации неформального образования Европейской организации образования взрослых, в которой Россия принимает участие.

Со временем личностная значимость неформального образования была осознана во всех развитых странах именно потому, что современному взрослому необходимы знания и практические умения из самых разных областей, они нужны ему «здесь и сейчас», независимо от возможности получить удостоверения. Расширяющийся сектор

¹ Илакавичус М. Р. Самоорганизация в неформальном образовании для разновозрастных сообществ как ресурс налаживания культурной преемственности // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2014. — №2 (33). — С. 33–41.

² Илакавичус М. Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых. — М., 2018. С. 42.

общекультурного направления неформального образования быстро, интересно, эффективно «удовлетворяет потребности взрослого человека, и прежде всего как развивающейся личности, как носителя историко-культурной традиции, родителя, супруга, гражданина. Знания и опыт, полученные в данном сегменте, способствуют открытию новых жизненных этапов, перспектив развития, связанных как с вечными ценностями человеческой культуры»¹, так и с бытовыми, повседневными навыками, улучшающими качество жизни.

8.4. Основы организации обучения взрослых

На рубеже 20 и 21 веков возникла новая область и андрагогических исследований, и практики, решающая задачу интеграции формального и неформального образования в образовательном процессе образовательных организаций. Практика показала, что эта задача сложна, так как воссоздание условий неформального образования не терпит формализации, предполагает гуманитарную ориентацию личности преподавателя, который предстает в роли андрагога. Это значит, что он должен знать и понимать специфику взрослого человека, мыслить содержание его образования в контексте взаимодействия профессионального и общекультурного направлений. Именно такой горизонт ожиданий описан теоретиками андрагогики М. Ноулзом, П. Джарвисом, П. Ланграном, А. Корреа. Мощный вклад в развитие теории внесла отечественная научная школа Института образования взрослых Академии педагогических наук СССР, а затем Института образования взрослых Российской академии образования: А. В. Даринский, С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин, Г. С. Сухобская, Т. Г. Браже, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая. Значимые для осмысления и организации практики положения содержатся в работах А. В. Владиславлева, П. В. Горностаева, М. Г. Громковой, С. И. Змеева, И. А. Колесниковой.

Специалисты-андрагоги предлагают следующее оптимальное соотношение источников обучения взрослого в любой области: 70 % реального опыта в профессии, 20 % — обучение диалогу и в диалоге, 10 % — так называемая «чистая теория». Приоритетным способом обучения становятся реальные профессиональные

¹ Илакавичус М. Р. Самоорганизация в неформальном образовании для разновозрастных сообществ как ресурс налаживания культурной преемственности // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2014. — №2 (33). — С. 33–41.

проекты, а также «проекты преобразования коллективного опыта организации или ее подразделений для осуществление новых видов деятельности/усовершенствования способов деятельности»¹.

Взрослый — главный деятель настоящего, от него зависит выбор между войной и миром, гуманностью либо варварством, деградацией и устойчивым развитием. В образовании взрослых очень важен вопрос способов его организации. Как правило, «человек, как и век назад, вынужден встраиваться в жесткую структуру обучения с однозначно заданными ролевыми сценариями. В образовании, не учитывающем андрагогические принципы, процедура постановки цели, осознание ее ценностной базы в социальности и гуманности, не является предметом полноценной рефлексии. В нем жизненный мир участников мало задействован, времени и условий для неспешных актов самоопределения, без которых невозможна полноценная самореализация, не предусмотрено. Пространство личностного междумирья, в котором соприкасаются жизненные, ценностные миры обучающихся и обучающихся, в котором происходит смыслообразование, как отдельный элемент содержания образования не представлен. В результате мы получаем шаблонное построение процесса обучения, обуславливающее формирование у обучающихся жестких стереотипов, формальных компетенций, все больший отрыв от конкретных содержаний и смыслов, приобретение ими абстрактной идентичности, с легкостью сменяемой по веянию моды. Подобное положение дел не может характеризоваться как эффективный путь «сбережения народа», предполагающий создание условий для развития духовной направленности личности, проявляющейся в обществе в значимой для всех деятельности — полноценной самореализации»². Реализация этой цели возможна при условии «очеловечивания» образования взрослых, что особенно важно для профессий служения, к которым относится и полицейская профессия.

В теории андрагогики «идут поиски моделей образовательной ситуации, способствующей личностному развитию взрослого. Особое внимание уделяется решению задачи выстраивания социального контекста как «между» людьми, так и «внутри» каждого из них. Успеш-

¹ Кларин М. В. Инновационные тенденции развития корпоративного образования // Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика / Ермоленко В. А., Иванова С. В., Кларин М. В., Черноглазкин С. Ю. — М.: ИТИП РАО, 2013. С. 53–107.

² Илакавичус М. Р. Теоретические основы взаимодействия ... С. 89.

ность освоения такого опыта способствует превращению участников в со-деятелей, выявлению ценностно значимого образа себя, что является условием обретения своеобразной «точки сборки» личности, искомой целостности. Подобные результаты значимы для преодоления всех возрастных кризисов, поэтому образование как пространство поддержки развития человеческого потенциала мыслится непрерывным, открытым»¹ — включающим в себя неформальные практики.

Методической аксиоматикой современной андрагогики можно считать следующие позиции. Включение взрослого обучающегося в образовательный процесс требует:

- диагностики памяти, внимания, комфортных и продуктивных времени и формы работы, эффективной образовательной стратегии, стереотипов из области организации обучения, культурно-религиозных особенностей, социального статуса. Диагностика должна лечь в основу диверсификации процесса, в наилучшем варианте — его индивидуализации;

- создания условий для развития у обучающегося готовности к самообразованию, а затем и реализации этой готовности;

- расширения содержания образования по любому предмету экзистенциальной проблематикой в соответствии с возрастными и профессиональными характеристиками;

- владения диалоговыми методами образования;

- применения цикла интерактивного обучения (М. Кларин): актуализация опыта обучающегося, передового опыта решения рассматриваемых проблем; их анализ и рефлексия; концептуализация; возвращение к жизненной/профессиональной практике на новом уровне; интеграция опытов — в отсроченной перспективе.

Все это преследует цель создания в образовательном процессе условий для побуждения взрослого обучающегося к самосознанию и самоопределению в своем личностно-профессиональном становлении и развитии.

На этой аксиоматике построены и принципы андрагогики. Имеется несколько вариантов их перечня авторства М. Ноулза, Д. Роджерса, С. Брукфилда, Р. Штайнера, С. И. Змеева. Остановимся на системе принципов, разработанной группой ученых под руководством С.Г. Вершловского на основании анализа многолетней экспериментальной работы. «Так были выявлены и обоснованы две группы

¹ Там же. С. 92.

принципов, соотнесенные с целями и содержанием образования, запросами взрослых обучающихся»¹.

Первая группа призвана стать основой обеспечения их личностно — профессионального самоопределения, «т. е. содействию осознанию ими своего соответствия выбранной профессии, адаптации в ней, освоению новой профессии в ситуации безработицы, преодолению возможного противоречия между реальными установками выбора профессии и жизненными устремлениями, жизненными перспективами»². Это принципы:

— «самостоятельности (максимальное участие обучающихся во всех этапах учебы — от планирования до контроля и коррекции);

— рефлексивности (постоянное осмысление обучающимися всех основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное — собственных изменений);

— опоры на профессиональный, социальный и жизненный опыт (в качестве одного из основных ресурсов образования);

— кооперативности (организация совместной деятельности — как с преподавателем, так и между собой);

— индивидуализации (ориентация на конкретные образовательные потребности и цели взрослых, уровень их подготовки);

— развития образовательных потребностей (построение образования на основе выявления и восполнения деятельностных «дефицитов» взрослых и развития у них потребности в продолжении образования)»³.

Вторая группа принципов является основой образования взрослых на следующем этапе, личностно-профессиональном становлении, когда происходит наращивание мастерства, профессиональный рост, возникает потребность решения разнородных жизненных задач. Тогда становятся актуальными следующие принципы:

— «контекстности (учет социокультурных условий жизни и деятельности взрослых);

— элективности и вариативности выбора (создание условий для свободы выбора взрослыми целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания его результатов);

¹ Вершловский В.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. — СПб: СПб АППО, 2007. С. 109.

² Там же.

³ Вершловский В.Г. Указ. соч. С. 109–110.

— инновационности (постоянное обновление, расширение методического арсенала и его адаптация к конкретным целям и условиям);

— актуализации результатов образования (предоставление возможности применения на практике приобретенных знаний, умений, качеств)»¹.

Андрагоги-практики предлагают академические методы, актуализирующие мыслительный план действия, дополнять методами включенного, продуктивного участия. Свою эффективность доказали проектный, проблемный, исследовательский, диалоговый и игровой методы. Они дают возможность актуализировать жизненный и профессиональный опыт взрослого, запускают смыслообразования, выявляют и проясняют внутренние, смысложизненные противоречия.

Этот план образовательного процесса взрослого должен стать предметом особой заботы в образовании профессий служения. Мы в полной мере можем отнести положения, высказанные специалистом-андрагогом М. Г. Ермолаевой, ученицей С. Г. Вершловского, в отношении учительского образования, к образованию сотрудников полиции. Она считает, что интерактивные, диалоговые, смыслопорождающие методы в обязательном порядке должны дополнять академические, интеллектуально-логические, знаниевые методы, потому что только они могут «раскодировать содержание путем непосредственного вживания и постижения сущности осваиваемого содержания через механизмы переживания»². Тогда в образовательном процессе взрослого, профессия которого нацелена на помощь другому человеку, будет соблюдена полнота спектра способов кодирования и сохранения информации: логического, интеллектуального; эмоционально-чувственного практического, интуитивного.

Специфика организации взаимодействия взрослых обучающихся и преподавателей была осмыслена М. Ноулзом³ (табл. 8).

¹ Там же.

² Ермолаева М. Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования. — СПб.: СПб АППО, 2010. С. 133.

³ Змеев С. И. Основы андрагогики. — М.: Флинта, 1999. С. 85.

**Специфика организации
«взаимодействия взрослых обучающихся и преподавателей»**

<i>Обучающиеся взрослые</i>	<i>Преподаватель</i>
...ощущают потребности в обучении	<ul style="list-style-type: none"> — нацеливает обучающихся на новые возможности самореализации; — помогает каждому обучающемуся уяснить его стремление к самосовершенствованию; — способствует тому, чтобы каждый обучающийся определил разрыв между устремлениями и нынешним уровнем своей деятельности; — помогает обучающимся определить затруднения в жизни, обусловленные нынешним уровнем подготовки
...должны находиться в учебной обстановке, характеризующейся физическим комфортом, взаимным доверием и уважением, взаимопомощью, свободой самовыражения и допущением разных точек зрения	<ul style="list-style-type: none"> — обеспечивает комфортабельную физическую среду обучения (удобная мебель, освещение, интерьер, вентиляция, температура воздуха, возможность для курения); — рассматривает каждого обучающегося как личность, имеющую ценность, уважает его чувства и мысли; — стремится установить между обучающимися отношения взаимного доверия и взаимопомощи, поощряя их взаимные действия и предотвращая возникновение обстановки конкуренции и критики; — не скрывает своих чувств и вносит в учебный процесс дух совместного поиска истины
...уясняют цели обучения и воспринимают их как свои собственные	вовлекает обучающихся в совместный процесс определения целей обучения, в котором принимаются во внимание потребности обучающихся, образовательной организации, преподавателя, общества, логика учебных дисциплин
...берут на себя часть ответственности за планирование и осуществление учебного процесса и потому испытывают чувство причастности к нему	делится с обучающимся своими соображениями относительно возможных направлений обучения, отбора учебного материала и методов обучения, совместно с ними принимает решение по этим вопросам

Сегодня активно развивается область педагогики, которая занята подготовкой специалистов в области образования взрослых — андраго-

гов. Интересно осмысление педагогами сущности этого рода деятельности. Приведем некоторые ответы на вопрос, кто же такой андрагог:

1. «Проповедник — читает проповедь.

2. Тьютор, тренер, инструктор — ускоряет усвоение материала.

3. Лектор, советник, консультант, наставник — обеспечивает информацией в соответствии с ситуацией.

4. Аниматор (душа), медиатор (среда, посредник), фасилитатор (простой, облегчение).

5. Модератор (примиритель, посредник) — как правило, сопровождает групповую деятельность участников»¹.

Несомненно, участники обсуждения отметили важные аспекты проявленности тех идейных оснований андрагогической деятельности, что описал С. Г. Вершловский: это «не конкретная профессия, а социальная позиция обучающихся взрослых. В той мере, в какой учитель, преподаватель, методист, мастер производственного обучения, специалист любого профиля выступает в роли своеобразного посредника, руководствуется в своей деятельности принципами равенства и активного творчества, учитывает личностные особенности обучаемого и стремится к созданию комфортной среды обучения, возрастают его возможности использовать различные технологии в качестве средств обучения. В этом случае образование становится средством грамотной интерпретации и решения значимых социально-профессиональных проблем»².

С. Г. Вершловский также перечислил основные функции андрагога, считая, что «системообразующей является исследовательская (самообразование в области теории и методики обучения взрослых), интегрирующая:

— преподавательскую, учебную (умение вести диалог с разными категориями взрослых);

— организационную (комплектование курсов, организация семинаров);

— методическую (разработка программ различных видов обучения, консультации молодых специалистов);

¹ Образование взрослых: учебно-методическое пособие / под ред. Ж. С. Тимошковой. — Красноярск: Знание, 2003. С. 23.

² Вершловский С. Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. — 2013. — № 2. — С. 285–298.

— экспертную (анализ эффективности различных видов учебной и профессиональной деятельности на основе разработанных методик)»¹.

Мировая практика обучения полицейских (как профессиональная подготовка, так и повышение квалификации) демонстрирует активное использование принципов андрагогики. Современный мир поликультурен, что становится предметом дидактической рефлексии.

Так, в служебной подготовке общинной полиции, выполняющей задачи охраны правопорядка в местных национально-культурных общностях, в содержании образования выделяется культурно-ценностный блок, объясняющий культурные особенности представителей общины, способы взаимодействия с ними. Применяемые способы обучения вполне соответствуют классической андрагогике: это подход обучения на рабочем месте, в интерактиве, в игровой логике, с проживанием и рефлексией предлагаемых проблемных ситуаций². Актуальная практикоориентированность определяет новый подход к подготовке опытных сотрудников, проводящих обучение в повседневной службе в Швеции: не в устаревшей логике инструкторов, а в логике специалистов по обучению взрослых. Это значит, что используются практики неформального образования на рабочем месте, основанные на диалоге, интерактивности, актуализации опыта взрослого, преодолении деструктивных стереотипов. Кроме того, преподаватели сочетают два вида компетенций: педагогическую и профессиональную, так как помимо преподавания продолжают работать по основной полицейской специальности. В этом контексте они выступают фактически как наставники, подготовленные в полной мере к работе со взрослыми людьми.

Отметим и эффективные отечественные практики неформального образования: так в Санкт-Петербурге имеется позитивный опыт организации подготовки дружинников руководителем территориального органа полиции совместно с его сотрудниками. Такая технология также потребовала специальной подготовки сотрудников полиции к образовательному взаимодействию с инициативными гражданами местного сообщества.

Не меньшим развивающим, воспитывающим и обучающим потенциалом обладает такая форма неформального образования, как

¹ Там же. С. 290.

² Дуайер Г., Дуайер Д. Потребность в переменах: призыв к действию в рамках подготовки общинной полиции // Федеральное бюро расследований. Вестник правоохранительных органов. — 2003. — № 29 (1). — С. 18–24.

профессиональное сообщество. Это добровольное объединение представителей профессии (как опытных, так и молодых), решающих задачу обмена знаниями, опытом, личностно профессиональным развитием (*learning network*). Они могут быть как сетевыми, так и реальными; могут быть сообществами экспертов; сообществами как зрелых, так и начинающих специалистов. Разновозрастность сообщества позволяет передавать не только знания, но и транслировать общекультурные и профессиональные ценности, устанавливать межпоколенную преемственность. Такие объединения активируют образовательную мотивацию, интерес к взаимодействию, создают диалоговую площадку для обмена мнениями, обсуждения актуальных профессиональных кейсов с привлечением экспертов. Обучение на рабочем месте в образовательном сообществе запускается инициативной группой при поддержке и администрировании руководителя, развивается в обсуждении образовательных дефицитов, поддерживается консолидированным составлением тематического плана с приглашением специалистов.

Таким образом, современная андрагогика развивается в контексте гуманистического движения в логике создания условий для поддержки образовательных потребностей взрослого на протяжении всей жизни, для помощи в определении смысла жизни, профессионального и индивидуального пути. В ее рамках идет поиск методологии, позволяющей ответить на практикоориентированный вопрос — как должно быть построено образование взрослых, чтобы в нем активизировался процесс наращивания человеческого потенциала. В морально-психологическом обеспечении деятельности органов внутренних дел использование неформального образования является ресурсом для реализации непрерывного образования, поддержки позитивной рабочей атмосферы в коллективе, основой запуска программы наставничества.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите предмет, задачи и принципы андрагогики. В чем их отличие от предмета, задач и принципов педагогики?
2. Определите свою позицию по вопросу, является ли андрагогика отдельной отраслью наук о человеке или она элемент педагогики. Обоснуйте свое мнение.
3. Почему возрастает роль образования взрослых в современном обществе?

4. Раскройте понятие «непрерывное образование». Можете ли Вы назвать себя включенным в непрерывное образование? Обоснуйте свою позицию.

5. Почему неформальное образование рассматривается как площадка для инноваций? В каком виде непрерывного образования (формальном или неформальном) Вы бы чувствовали себя более комфортно? Обоснуйте свое мнение.

6. Какие требования должны предъявляться к обучению на рабочем месте в органах внутренних дел?

7. Сформулируйте требования к наставнику как андрагогу.

ГЛАВА 9

СОДЕРЖАНИЕ И СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

9.1. Понятие и сущность содержания образования.

9.2. Система образования.

9.3. Инновационные процессы в образовании.

9.1. Понятие и сущность содержания образования

С момента своего создания в человеческих сообществах, государствах образование служило выполнению социальной миссии — подготовки молодого поколения, способного защищать, укреплять, развивать государство и получать при этом возможность самореализоваться и удовлетворять свои интересы. Образование — главный социальный институт, обеспечивающий интеграцию нового поколения граждан в историю и современную жизнь страны, сохранение культуры ее народа, независимости и обеспечение благополучного будущего следующих поколений, то есть включение образования в устойчивое прогрессивное развитие общества. Образованию принадлежит роль главного цивилизационного фактора в стране, оно выполняет свою социальную миссию, когда играет социально-опережающую роль в развитии страны и граждан¹.

Содержание высшего образования является важнейшим компонентом образовательного процесса в высшей школе. Именно оно определяет качество подготовки кадров, а также выбор методов и средств обучения, критерии оценки знаний, умений, способностей, компетенций, самостоятельности и активности обучающихся.

Содержание высшего образования разрабатывается и совершенствуется под влиянием большого количества факторов. Среди них — недостатки образовательного процесса, связанные с качеством учебно-программной документации. Ф. В. Шарипов относит к ним такие как: перегрузка обучающихся учебными занятиями и внеаудиторной работой, что сокращает время для их самовоспитания и развития; неразработанность междисциплинарных связей при освоении разнопрофильных дисциплин; дублирование схожих учебных тем в различных дисциплинах; недостаток заданий, стимулирующих развитие у обучающихся творческих способностей, нестандартного мышления

¹ Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании / под ред. В. В. Рубцова и А. М. Столяренко. — М.: ИНФРА-М, 2014. С. 5.

и самостоятельности; поверхностный подход к отбору содержания вопросов для учебных программ¹. В образовательных организациях МВД России к этим факторам добавляются значительная регламентированность всех этапов образовательного процесса, отношения субординации и более строгие требования к дисциплинированности всех субъектов, а также необходимость выполнять множество служебных обязанностей, поскольку с момента начала профессиональной подготовки обучающиеся становятся сотрудниками органов внутренних дел.

Содержание образования, определяемое целями и задачами на разных этапах развития общества, носит исторический характер. Не одинаково содержание образования в различных социально-экономических системах. Изменения в содержании образования происходят по мере изменения условий жизни, развития производства и научного знания.

«В конце XVIII — начале XIX века сложились две основных теории построения содержания образования — теории материального и формального образования.

Сторонники материальной теории (ее ещё называли теорией дидактического материализма или энциклопедизма) утверждали, что целью образования должна быть передача ученикам по возможности самого широкого объема знаний из разных сфер науки и практики. Такой взгляд поддерживали многие общественные деятели и педагоги. Особенно этот подход был выражен в XVII–XVIII веках, в так называемую эпоху Просвещения. Сообщество французских просветителей так и называли — энциклопедисты. Они поставили перед собой задачу создать энциклопедию научных достижений во всех сферах человеческой деятельности. Развитие науки и обширные знания считались основой социальных преобразований. Только широко образованный человек мог быть полезен обществу и развивать его. И до настоящего времени школьное и университетское образование во многих странах строится на принципах освоения широкого спектра знаний»².

Сторонники формального образования (теории дидактического формализма) рассматривали содержание обучения как средство раз-

¹ Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. — М.: Логос, 2016. С. 49.

² Понарина Н. Н., Копченко И. Е. Понятие, сущность и методическая система профессионального обучения юристов // Социальные науки. — 2019. — № 2(25). — С. 136–144.

вития мышления, логики, краткой и точной речи, любознательности, умения выражать свои мысли. Этот подход активно развивал Иоганн Герbart в начале XIX века, именно его считают основоположником воспитывающего обучения, которое формировало личность обучающегося за счет содержания изучаемых текстов, задач, видов упражнений. При отборе содержания образования предпочтение отдавалось математике, латинскому и греческому языку. Л. Данилкин, анализируя содержание образования в симбирской гимназии 80-х годов XIX века, отмечал, что латинского и греческого было по шесть-семь уроков в неделю, в полтора раза больше, чем русского и математики. Гимназисту приходилось переводить с русского на латынь и обратно на протяжении восьми лет обучения десятки тысяч фраз такого типа: «Никто, если бы не любил Отечества, не обрекал бы себя на смерть ради него», «Никого не ставлю я выше моего друга по честности, твердости, величию духа, по любви к Отечеству», «Отечество дороже жизни для хороших граждан», «Я считаю погибшим того, у кого погиб стыд» и т. д. « За всеми этими латинскими и греческими изречениями, — пишет автор, — стоял не только набор лингвистических правил, но и система ценностей, этическая задача: воспитание «нравственной осанки», подготовка яркой личности, для которой пожертвовать собой на благо родины, товарищей — не только обязанность, но и привилегия. Вместе с тем, выдерживали такую подготовку далеко не все гимназисты, в следующий класс переходила лишь половина учеников. Из 55 мальчиков, поступивших в симбирскую гимназию в 1879 году, сдавали выпускные экзамены лишь 8 человек»¹.

И материальная, и формальная теории имели свои достоинства и недостатки. Возможности их соединения и углубления обосновывал К. Д. Ушинский. По его мнению, воспитание и обучение должно быть направлено на развитие интеллектуальных сил человека, умения думать, рассуждать, приучать пользоваться знаниями. Идея единства дидактического материализма и дидактического формализма реализуется в современной педагогике, хотя термины и понятия за полтора столетия развития существенно изменились.

Выше отмечалось, что к началу XX века была сформулирована теория дидактического прагматизма (или утилитаризма). Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен

¹ Данилкин Л. Ленин. Пантократор солнечных пылинок: ЖЗЛ, серия биографий. — М.: Молодая гвардия, 2017. С. 24–25.

не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности обучающегося. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от обучающихся коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Разнообразные игровые формы обучения, практические занятия, индивидуальная самостоятельная работа активизируют мышление и деятельность обучающихся. В России идеи и формы обучения на этой основе внедрялись в практику общеобразовательной и высшей школы лишь в первые годы советской власти. К тридцатым годам содержание образования постепенно унифицировалось, был взят курс на всестороннее развитие личности и единую трудовую школу.

В американской общеобразовательной и высшей школе теория дидактического прагматизма получила широкое распространение, определяя отбор содержания и методов учебной работы. В соответствии с постулатами этой теории обучающимся предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспособлялась к прагматическим запросам обучающихся, их интересам. Практическая реализация этой теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия и привела к изменению законодательства в сфере образования. Был расширен круг обязательных для освоения учебных дисциплин.

Каждая из теорий формирования содержания образования (дидактического материализма, формализма, утилитаризма) отвечали запросам своего времени, но их элементы прослеживаются в высшей школе до сегодняшнего дня. В результате появилась ещё одна интегральная теория отбора содержания образования — функциональный материализм. Её автором считается польский ученый Винцеты Оконь (1914–2011), который утверждал необходимость такого содержания образования, которое бы обеспечило получение и знаний, и умений пользоваться этими знаниями в своей деятельности, то есть должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью. Содержание учебных предметов должно строиться вокруг ведущей идеи (в биологии — идеи эволюции, в математике — идеи функциональных зависимостей, в истории — исторической обусловленности

и т. д.¹ То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим и деятельностным подходом.

В процессе обучения следует создавать такие условия, чтобы обучающиеся могли использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности. Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые к образованию обществом, и индивидуальные запросы обучающихся.

«В 50-е годы XX столетия в России была разработана теория операциональной структуризации содержания образования. Появление этой теории связано с внедрением в образовательный процесс программированного обучения. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько — каким образом его передать обучающимся, как правильно его структурировать, разделить на связанные содержательно и логически части»².

Рассмотренные теоретических концепций позволяет сделать вывод о том, что содержание образования должно иметь познавательную, развивающую и воспитательную ценность.

В свете идеи гуманизации образования все более утверждается личностно-ориентированный подход к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. С. Леднева и др. Согласно этому подходу, «у обучающихся должны быть сформированы ценностно значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбу общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т. д.»³.

Содержание образования в свете личностно-ориентированного подхода представляется как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов:

— опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);

¹ Оконь В. Основы проблемного обучения. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.

² Понарина Н. Н., Копченко И. Е. Указ. соч. С. 136–144.

³ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. С. 55.

— опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);

— опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);

— опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям и т. д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет обучающемуся действовать самостоятельно, творчески, способным вносить собственный вклад в существующую систему отношений.

Для научно-педагогических работников образовательных организаций системы МВД России личностно-ориентированный подход, опирающийся на разнообразный опыт (позже — компетентность) обучающихся особенно важен, поскольку несет в себе значительный воспитательный потенциал профессионального образования. При таком подходе к отбору содержания образования сама по себе профессия является феноменом культуры, накопленного человечеством опыта решения профессиональных задач, которые постоянно усложняются, как и пути их решения.

Статья 12 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет положение о том, что: образовательные программы определяют содержание образования; содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование

и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями¹.

В современной педагогической теории и практике отбор содержания высшего образования подчиняется определенным принципам. Среди них:

« — принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности (предполагает включение в содержание образования не только традиционных знаний, умений и навыков, но и компетенций, которые отражают современный уровень развития науки, техники, социума);

— принцип единой содержательной и процессуальной сторон обучения (предполагает обязательный учет особенностей организации педагогического процесса. При отборе содержания образования необходимо учитывать технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия. Он находит отражение в содержании учебного плана, программах, учебниках);

— принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования (предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебная дисциплина, учебный материал, педагогическая деятельность);

— принцип гуманизации содержания образования (направлен на создание условий для активного творческого и практического освоения обучающимися общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой обучающихся, так и с формированием гуманитарной культуры личности: интеллектуальной, политической, нравственной, правовой, физической, экологической; культуры общения и семейных отношений; культуры труда и жизненного самоопределения);

— принцип фундаментализации содержания образования (предполагает интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания, установление преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только способом получения знаний, формирования умений и навыков. Оно является и средством вооружения обучающихся методами самостоятельного приобретения знаний, умений, навыков и компетенций);

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 14.07.2022) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1), ст. 7598.

— принцип соответствия основных компонентов содержания образования структуре базовой культуры личности, компонентами которой являются когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности»¹.

Указанные принципы являются главными ориентирами в процессе отбора содержания образования по всем учебным дисциплинам. Такой отбор осуществляется по критериям полноты и системности видов деятельности, нужных для формирования профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, развития интеллектуальных способностей, нравственных, организаторских и других личностных качеств.

Содержание образования в высшей школе, кроме профессионально ориентированных знаний и умений, должно обеспечить научное мировоззрение, общечеловеческие ценностные ориентации, здравый смысл (житейскую мудрость, способность предвидеть последствия поступков для себя, окружающих, общества в целом), формирование культуры поведения; умение из возможных решений выбрать то, которое принесет наибольшую реальную пользу. «Образование есть наука и искусство вооружить людей разного возраста знанием трудностей и проблем, с которыми им неизбежно или с высокой степенью вероятности придется столкнуться в жизни, и дать им средство для преодоления этих трудностей и решения данных проблем»².

Другими критериями отбора содержания высшего образования являются критерии:

— высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый

— учебный курс и систему учебных дисциплин, изучаемых в образовательной организации высшего образования;

— соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данной дисциплины;

— учета международного опыта построения содержания высшего образования.

Таковы принципы и критерии формирования содержания высшего образования, которые в полной мере должны учитываться при отборе содержания подготовки кадров в системе МВД России.

¹ Педагогика: учебник для бакалавров / Л. П. Крившенко [и др.]. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Проспект, 2015. С. 189.

² Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1992. С. 44.

В логике традиционной знаниецентристской и предметно-центристской парадигмы образование рассматривается как создание человека по образу и подобию определенного идеала, при котором человек образованный — это личность, усвоившая социальный опыт, по выражению В. С. Библера, «перемотавшая» его в свой ум.

Гуманистическая парадигма образования трактует понятие «образование» как создание образа-Я, при котором образовывающийся человек — это личность, расширяющая свой субъектный опыт в образовательных системах, это построение обучающимся живого знания, то есть личностно значимого. Цели современного образования обращены на создание условий для развития, саморазвития, которое не может быть законченным, кроме как на каком-то отдельном отрезке жизненного пути; главная задача образовательных систем при этом заключается в том, чтобы научить обучающегося учиться самостоятельно.

Для обучающегося требование «научиться учиться» включает в себя:

« — развивать у себя интеллектуальную, информационную культуру, культуру самоорганизации и исследовательскую культуру;

— научиться делать (действовать), это предполагает развитую потребность к постоянному познанию, умение работать в разных условиях, удовлетворять познавательную потребность собственными силами, наличие компетентности;

— научиться жить вместе, что предполагает сформированное отношение к другому человеку как ценности, требует принятия, понимания другого, оказания ему помощи;

— научиться жить в мире с самим собой, что означает прежде всего саморазвитие через мотивацию, рефлекссию, действия, эмоции¹».

Образование должно помочь обучающемуся быть субъектом: собственной жизнедеятельности; предметной деятельности; деятельности общения; деятельности самосознания.

Образование — общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социального опыта, представляющий собой биосоциальный процесс становления личности и индивидуальности, состоящий из трех основных структурных аспектов:

¹ Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. — М.: ФЛИНТА, 2011. С. 28.

— познание, обеспечивающее освоение знаний и опыта, накопленных человечеством;

— воспитание личности, обеспечивающее преемственность ценностей и смыслов жизнедеятельности человека;

— физическое, допрофессиональное и профессиональное развитие.

Общеизвестно, что образование как процесс становления личности включает в себя три компонента: обучение, воспитание и развитие. Кроме процессуального аспекта категория «образование» имеет еще три аспекта: ценность, система и результат¹.

Ценностная характеристика образования предусматривает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков:

— образование как государственная ценность;

— образование как общественная ценность;

— образование как личностная ценность.

В настоящее время человечество переживая этап постиндустриального общества, по-новому осмысливает процессы развития человека и его образования. В таком обществе на первом месте стоит человек, обладающий гораздо большей мерой свободы и ответственности как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Основным ресурсом такого развития становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал. В XXI веке во всем мире образование во всех его формах признается в качестве важнейшего механизма обеспечения прогресса в целях устойчивого развития общества. Образование рассматривается не как самоцель, а как основной механизм изменения знаний, ценностей, поведения и образа жизни.

Государственная программа развития образования, принятая в Российской Федерации, — это не перенос западных образцов в нашу культуру и нашу систему образования, это желание осовременить их с учетом специфических особенностей, попытка найти в своих традициях такую точку опоры, которая помогла бы раскрыть человеческий потенциал с учетом мировых тенденций.

В отношении высшего образования образовательных организаций системы МВД России следует отметить, что необходимость овладения системой педагогических знаний, умений, значение педагогической культуры для научно-педагогических кадров (к которым

¹ Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. — М.: Логос, 2016. С. 16

относятся не только преподаватели высшей школы, но, в том числе, и руководители подразделений органов внутренних дел) обусловлены ролью гуманитарных наук в современном мире. Ныне без научных знаний, а главное, без развитого на основе овладения системой знаний педагогического мышления невозможно эффективно решать вопросы управления, организации взаимоотношений, формирования личности подчиненных. Гуманитарное развитие офицера, органической частью которого является педагогическая образованность, становится ведущим условием его профессионализма.

9.2. Система образования

Ранее мы видели, какие сложные задачи стоят перед теорией и практикой обучения. А если учесть, что обучения без воспитания фактически не бывает, становится ясно, что реализация достижений современной педагогики (и дидактики в том числе), возможна лишь через организацию структурированных образовательных систем.

Система образования в России определена в одноименной главе 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Согласно ст. 1 данной главы, эта система включает:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, преподавателей, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Обратим внимание, что первым пунктом системы образования закон определяет образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Это очень важно и не случайно. Любая си-

стема организуется вокруг каких-либо системообразующих структур. В данном случае это стандарты и требования. Какие бы структурные элементы (организации, субъекты, физические или юридические лица) ни включались в систему, они должны подчиняться единому закону. Только в этом случае система будет функционировать слаженно и может развиваться в многообразных направлениях.

Значение единых стандартов и требований стало особенно понятным в середине 90-х годов XX века. С осуществлением социально-экономических преобразований в период перестройки в российской системе образования появилось большое количество разнообразных образовательных организаций, в том числе негосударственных. Преподаватели работали по авторским программам и учебникам, профессиональная высшая школа вела подготовку специалистов по новым востребованным профессиям, часто по ускоренным программам. Выпускники разных школ, институтов, университетов обладали разным уровнем подготовки по одной и той же специальности, что приводило к снижению требований профессионализма. Эти обстоятельства обусловили необходимость разработки образовательных стандартов.

Структура системы образования включает множество субъектов — это организации, педагогические работники, обучающиеся и их родители; органы власти и управления на разных уровнях — от федеральных до муниципальных; организации, отвечающие за обеспечение и оценку качества образовательной деятельности. Учтены также разного рода объединения и общественные организации, работающие в сфере образования.

Образование в России подразделяется на общее, профессиональное и дополнительное, а также профессиональное обучение. В целом эти ступени обеспечивают право граждан на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

В Российской Федерации установлены следующие уровни общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование.

Профессиональное образование строится по следующим ступеням: среднее профессиональное; высшее — бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации.

В настоящее время ранее действующая система подготовки специалистов (специалитет) дополнена двухуровневой структурой высшего образования. Образовательная программа первого уровня (бака-

лавриат) обеспечивает базовое высшее образование и охватывает все области науки, техники и культуры. Она предоставляет обучающимся возможность овладеть системой научных знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить фундаментальную естественно-научную подготовку и основы профессиональных знаний по направлениям обучения. Срок обучения по программе базового высшего образования составляет четыре года на основе общего (полного) среднего образования. Лицам, получившим базовое высшее образование, выдается диплом с присвоением степени бакалавра и указанием направления подготовки.

Образовательная программа второго уровня (магистратура) имеет целью подготовку специалистов, готовых к самостоятельной творческой профессиональной деятельности. Эта программа предполагает преимущественно исследовательский характер будущей профессиональной деятельности. Срок ее реализации два года, после чего выдается диплом о высшем образовании с присвоением степени магистра.

Одним из отличий новой системы обучения от ранее существовавшей системы подготовки кадров является смещение акцента в сторону фундаментализации содержания образования. Известно, что фундаментальные знания имеют больший период «выживаемости», обеспечивают непрерывный профессиональный рост, возможность перехода от формулы «образование на всю жизнь» к формуле «образование через всю жизнь».

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Вместе с тем процесс становления отечественной школы на демократических началах еще далеко не завершен. Начало XXI столетия характеризуется неведомыми до сих пор темпами распространения информации и возрастанием ее роли для развития любого общества. Создание и распространение информационно-телекоммуникационной сети Интернет, которая дает возможность подключиться к крупнейшим библиотекам мира, исследовательским центрам, связаться с любой об-

разовательной организацией, объединением по интересам и т. п. — создает принципиально иную ситуацию для развития человека. Неслучайно характерной чертой современного образования стала интернациональность образовательных концепций.

Проекты образования XXI века нацелены не столько на приобретение человеком суммы знаний, сколько на овладение способами приобретения знаний и соответствующих навыков, на умение логически мыслить, проверять и усваивать информацию. Информатизация общества рассматривается как путь к смене цивилизации.

Телекоммуникационные проекты в образовании носят глобальный характер, обеспечивая способствование сотрудничеству ученых многих стран в международном проекте по оценке уровня знаний учащихся в различных областях. Получаемые результаты влияют на принятие решений в сфере образования, на введение тестовых заданий к международным стандартам обучения.

Система образования в МВД России в значительной мере включена в решение глобальных проблем. Международный терроризм, интернациональная полиция, безопасность информационных систем, развитие технических средств диагностики и раскрытия преступлений — эти и многие другие вопросы требуют обмена информацией между правоохранительными органами разных стран, в том числе и в сфере подготовки специалистов и кадров высшей квалификации.

Итак, можно сделать заключение, что с середины XX столетия начинается сближение демократических принципов организации образования с централизованно регулируемыми системами образования в разных странах. Педагогический поиск в развитых государствах идет по пути выявления оптимального соотношения централизации управления и самостоятельности школы, ее разнообразия при сохранении единых стандартов. Во всех промышленно развитых странах разрабатываются проекты образования, ориентированные на XXI век, где развитие индивидуальных способностей, умения получать знания самостоятельно и формирование глобального мышления, интернациональных ценностей (при сохранении национальной идентичности и патриотизма) становятся ведущими.

В последние четыре десятилетия система образования в большинстве развитых стран постоянно находится в состоянии преобразования. Педагогическая практика меняется в ответ на динамичные социальные процессы. Педагогическая теория пытается осмыслить

тенденции развития педагогики в каждый конкретный период времени, а также прогнозировать ее дальнейшее развитие.

Этот процесс постоянного реформирования определяется двумя основными факторами — стремительно нарастающими процессами глобализации в экономике и постиндустриальным развитием производства. Отсюда быстрое распространение высокотехнологичных производств, информатизация всех сфер человеческого бытия и множество других процессов, которые не всегда носят позитивный характер. Система образования всегда отвечала на запросы общества. Не является исключением и современная школа, в том числе высшая профессиональная. Изменению подвергаются все основные ее составляющие — цели, методы, организация.

Главная причина, которая обусловила утверждение новых систем образования, заключается в том, что в современном мире получаемые знания быстро устаревают и крайне необходима способность воспринимать новое, стремление к учению, чтобы оставаться на высоком уровне профессионализма. Учиться на протяжении всей жизни — это требование позволяет специалисту любого профиля адаптироваться в условиях быстро меняющейся социальной жизни.

Поэтому, в частности, особое значение в непрерывном образовании приобретает грамотно организованная система повышения квалификации. Она призвана дать более современные знания по предмету, повысить теоретическую и методическую грамотность за счет освоения актуальных проблем профессиональной деятельности, обмена опытом.

Не менее важную роль в связи с этим играет самообразование, которое удовлетворяет индивидуальные потребности специалиста, обеспечивающие его профессиональный рост и интерес к профессии.

В настоящее время в международной системе образования реализуется компетентностный подход. Этот подход также начал развиваться в середине 90-х годов XX века, но глубокое обоснование получил в последнее десятилетие.

Понятие «компетенции» или «ключевые квалификации» было обосновано в середине 70-х годов XX века в Германии. Основная идея заключалась в том, чтобы подготовить новое поколение специалистов, способных адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий. Применительно к гуманитарным професси-

ям это понятие получило название «ключевые компетенции» и было включено в рекомендации Международной организации труда применительно к подготовке рабочих и обслуживающего персонала современного типа.

Исследования показывают, что данный подход отражает такое содержание образования, которое не сводится к знаниям, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль.

Следует отметить, что «компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в разнообразных ситуациях. Например, в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, этических нормах и поступках; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способы разрешения конфликтов. Понятно, что научить поведению в подобных ситуациях невозможно. По мнению исследователей, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать «ситуации включения». Слово «включение» означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений, то есть образование строится на основе проекта решения жизненно значимой проблемы»¹.

Как видим, компетентностный подход в образовании — это современный более широкий взгляд на те процессы, которые мы обсуждали выше, когда говорили о современных дидактических моделях и новых целях образования.

¹ Педагогика: учебник для бакалавров / Л. П. Крившенко [и др.] — М.: Проспект, 2015. С. 114.

Внедрение компетентного подхода сталкивается с рядом трудностей и вызывает в педагогическом сообществе дискуссии. В частности, предлагается определить четкое место данного подхода в условиях реформирования образования на современном этапе.

Необходимо отметить, что компетентный подход — это лишь одно из направлений реформирования образования, а его роль значительно преувеличивается. Смещение со знаний на компетенции требует перевода всех образовательных стандартов с языка знаний на язык компетенций, требуется определить соотношение знания и компетенций. При этом знаниевая модель должна сохраняться наряду с компетентной, особенно когда речь идет об освоении фундаментальных наук.

Компетентный подход эффективен для подготовки специалистов-практиков. Но «человек знания», широких фундаментальных исследований требует иной подготовки. Обращает на себя внимание, что, принимая понятия «компетентность» и «компетенция» в качестве полезных рабочих терминов, научно-педагогические сообщества в странах с давно сложившимися первоклассными научно-образовательными традициями, не отказываются от знаниевого подхода, а развивают его наряду с компетентным.

В высшем образовании специалистов гуманитарного профиля, в том числе при подготовке сотрудников органов внутренних дел, предлагается четко определить соотношение знаний и компетенций, важных для эффективной профессиональной служебной деятельности.

Итак, процессы реформирования, происходящие в последнее десятилетие особенно интенсивно, тесно связаны с социально-экономическим положением в стране, с явлениями глобализации и сотрудничества между странами, информатизацией всех сфер жизни общества. Изменения в системах образования многоплановы, затрагивают все его уровни — от методологии, целей и методов до правовой базы, и организации на всех уровнях управления системой образования.

9.3. Инновационные процессы в образовании

В начале XX века формируется новая область знания — наука о новом, нововведениях, которая изучала закономерности возникновения, развития и внедрения новшеств в материальном производстве. Однако в скором времени нововведения шагнули в социальную сферу, следовательно, и образование, в котором и закладываются основы педагогической инноватики.

«Педагогическая инноватика — сфера науки, изучающая процессы развития образовательных организаций, связанные с созданием новой практики образования»¹.

В настоящее время в Российской Федерации происходит качественное обновление системы образования в соответствии с общими стандартами, одним из направлений является инновационная деятельность. В соответствии со ст. 20 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями. При реализации инновационного проекта, программы должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, федеральными государственными требованиями, образовательным стандартом.

Понятие «инновация» (лингв. — новообразование) является синонимом нововведения или новшества. Слово «инновация» имеет латинское происхождение (*in-* и *novus*). В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны.

Инновации — существенный элемент развития высшего образования. Выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере высшего образования и трансформации его содержания и качества.

¹ Педагогика высшей школы: учебник. 2 изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. С. 71.

Категория «инновационная деятельность» рассматривается глубже и имеет широкий смысловой диапазон. «Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения образовательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики. Это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога»¹.

Как педагогическая категория этот термин относительно молод, и в этом одна из причин того, что существуют разные подходы к определению данного понятия. Современный словарь по педагогике так трактует этот термин: «Педагогическая инновация — нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности». «Инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан»².

Б. Р. Мандель выделяет следующие основные направления инновационной педагогической деятельности:

« — использование новых концептуальных оснований профессионально-педагогической деятельности;

— технологизация обучения;

— использование информационных технологий;

— учебно-методическое обеспечение инноваций в обучении;

— освоение и внедрение внешнего инновационного опыта;

— проектирование авторского инновационного опыта»³.

Инновационные процессы в высшем образовании как процессы, направленные прежде всего на качественное обновление педагогической деятельности, относятся к разряду малоизученных дидактических явлений. Педагогические инновации с трудом поддаются полной

¹ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. С. 192.

² Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. С. 17.

³ Мандель Б. Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. — М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. С. 154.

классификации и технологизации, что приводит к трудностям в их интерпретации и использовании в педагогической практике.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики — проблема изучения, обобщения и распространения положительного педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику.

Инновационная направленность деятельности образовательных организаций высшего образования, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики. Также происходит усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных дисциплин (модулей) требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения.

Интенсификация инновационных процессов в педагогике высшей школы связана как с социальным заказом и имеющимися в теоретических исследованиях и новаторском опыте средствами, способными обеспечить его выполнение, так и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом. По своему смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. Откуда следует, что наиболее значимым условием успешности инновационной деятельности является психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения.

Таким образом, инновации — это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого пространства высшего образования.

К инновационным механизмам развития обучения относят:

— создание творческой атмосферы в образовательных организациях высшего образования, культивирования интереса в научном и педагогическом сообществе к новшествам;

— создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;

— интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых экспериментальных образовательных систем.

Итак, особенностями и отличительными чертами педагогических инноваций являются:

1. Предмет инновационной деятельности — личность неповторимая, неповторимая, развивающаяся, обладающая специфическими особенностями.

2. Зависимость от объективных условий в виде социального заказа или востребованности обществом.

3. Психологическая готовность педагога к принятию и реализации педагогических инноваций.

Основной целью инновационных технологий высшего образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире, образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Целью инновационного обучения является формирование специалиста нового типа, обладающего современными профессиональными и правовыми знаниями, профессионально специализированными компетенциями, организаторскими способностями, умениями и навыками самостоятельного решения профессиональных задач в повседневных и особых обстоятельствах.

Задачами инновационных процессов в высшем образовании является качественное изменение личности обучающегося по сравнению с традиционной системой, развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие обучающихся за счет максимального раскрытия их природных способностей, использование новейших достижений науки и практики.

Отличительной чертой новых образовательных технологий является особое внимание к индивидуальности человека, его личности, ориентация на развитие самостоятельного, активного мышления. Этот подход рассматривается как альтернативный традиционному подходу, основанному главным образом на усвоении готовых знаний. Смена приоритетов с усвоения готовых знаний в ходе аудиторных (контактных) занятий на самостоятельную активную познавательную

деятельность каждого обучающегося с учетом его особенностей и исходных профессиональных знаний, умений и навыков. Процесс познания ставится во главу угла, а не преподавание, как при традиционном обучении.

Практическая реализация инновационной модели образовательного процесса предъявляет соответствующие требования к преподавателю, меняет взгляд на его профессионально значимые качества.

К основным требованиям инновационной модели образовательного процесса относятся:

— осознанная потребность будущих специалистов в постоянном развитии необходимых компетенций и их последующей профессиональной деятельности;

— переход от традиционной системы обучения к системе по управлению познавательной деятельностью на основе применения перспективных педагогических, информационных (компьютерных) технологий;

— субъектом образовательного процесса является обучающийся.

Критерии инновационных процессов в высшем образовании:

— новизна (различают следующие её уровни: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная; каждый из уровней отличается степенью известности и областью применения);

— оптимальность (внедрение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах);

— высокая результативность (определенная устойчивость положительных результатов в педагогической деятельности);

— возможность творческого применения инновации в массовом опыте (после апробации и объективной оценки педагогическая идея или технология может быть рекомендована к массовому внедрению).

Элементами структуры инновационного образовательного процесса являются:

— адаптация инновационных технологий к традиционным формам учебных занятий;

— переход на интерактивные методы обучения и технологии реального времени;

— использование мультисервисных технологий, телекоммуникационного оборудования;

— внедрение полного технологического цикла инновационного обучения как качественно новой формы обучения.

Таким образом, под инновационными процессами в высшем образовании понимают системную обоснованную педагогическую деятельность по приведению модели обучения в соответствие с требованиями, направлениями и динамикой социальной и профессиональной практики.

В основе классификации инновационных процессов в образовании лежат два подхода — исторический и логический.

Исторический подход отражает эволюцию развития и технологическую последовательность реализации инновационных технологий в образовательной практике. С позиции исторического основания классификацию инновационных технологий обучения можно представить в виде двух основных взаимосвязанных видов: *ретроспективные*, в основе технологической реализации которых лежит проблемный метод, и *современные*, методическую основу которых образует соответствующий технический носитель. Реализация каждого из видов инновационных технологий предопределяет образование соответствующих интерактивных обучающих систем, имеющих отличительные признаки.

Известно, что деятельность любого преподавателя наполнена спектром инновационных форм и приемов. Но не каждая такая практика образует педагогические технологии, тем более инновационного типа.

Как показывает образовательная практика, опыт внедрения инновационного обучения проявился в двух основных направлениях.

1) адаптация инновационных технологий к традиционным формам учебных занятий с обучающимся (в этом случае можно говорить о дифференцированном использовании потенциала инновационного обучения в образовательном процессе);

2) организация полного технологического цикла инновационного обучения для решения учебно-профессиональных задач (как правило, подобный опыт имеет место при модульной, инновационной переподготовке специалистов различной специализации).

Комбинация инновационных технологий создает метод образования, ведущий к появлению качественно новой генерации специалистов, сокращению процессов их профессиональной адаптации к изменяющимся условиям практики, к фокусированию обучения на развитии функциональности специалиста, проявляющейся в его способности сохранять и развивать профессиональные качества своей деятельности при действии дестабилизирующих факторов. Это подтвер-

ждает необходимую целесообразность построения модели обучения на принципах функционального предназначения, позволяющей будущему специалисту дидактически усвоить систему своей профессиональной деятельности.

Основными этапами инновационного обучения являются:

- « — уяснение специалистом модели своей деятельности;
- развитие опыта профессиональной самореализации;
- подготовка к выполнению задач повседневной деятельности;
- подготовка к экстремальной профессиональной деятельности.

Основу инновационного обучения можно представить в виде модели личностно-ориентированной учебной ситуации»¹.

К основным параметрам личностно-ориентированной ситуации можно отнести:

- рефлексивную самоорганизацию педагогического субъекта, проблематизацию опыта его деятельности;
- направления личностно-ориентированного развития;
- рефлексивные аспекты инновирования обучения и инновационной культуры преподавателя.

Становление обучающегося как активного субъекта образовательной деятельности возможно в единстве следующих процессов — самоопределения, самопознания и самоактуализации. Составляющими проблематизации опыта деятельности как средства развития обучающегося выступает опыт личности, структура жизненных смыслов, правила самоорганизации внутреннего мира.

Анализ исследований показал, что построение личностно-ориентированной ситуации технологически осуществляется в трех основных направлениях: гносеологическом, аксиологическом и нормативном. Эти направления могут быть рассмотрены как самостоятельные рефлексивные методы развития преподавателем мотивации познавательной деятельности обучающихся, а технология реализации данных направлений выступает профессиональным аспектом рефлексивной культуры обучающегося.

Основной целью гносеологического направления является целенаправленное развитие креативности, рефлексивных качеств (эвристичность, критичность, системность) мышления обучающегося, что способствует усвоению ими не только многообразия готовых форм

¹ Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999. С. 89.

социального знания, но и возможности прямого диалога социальной теории (практики) и их сознания.

Инноватика в образовательных организациях МВД России связана, в первую очередь, с поиском содержания и методов профессиональной подготовки, позволяющей выпускникам высшей школы быстро овладевать новой техникой, новыми методами раскрытия преступлений, противодействия совершенствующимся в техническом отношении способам преступных действий и, что особенно важно, морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел в условиях информационной борьбы и расшатывания традиционных духовно-нравственных ценностей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие факторы определяют содержание высшего образования?
2. Назовите подходы к определению сущности содержания высшего образования.
3. На основе каких принципов определяется содержание высшего образования?
4. Каковы критерии отбора содержания образования?
5. Какие элементы включает система образования в Российской Федерации?
6. Назовите уровни высшего образования в Российской Федерации.
7. Перечислите критерии инновационных процессов в высшем образовании системы МВД России.

ГЛАВА 10

ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ

10.1. Предмет и проблематика дидактики.

10.2. Принципы обучения и правила их реализации.

10.3. Актуальные аспекты дидактики.

10.1. Предмет и проблематика дидактики

Дидактика — наука обучать, теория обучения (от гр. *didaktikos* — поучающий и *didasko* — изучающий). Термин известен с XVII века, его ассоциируют с именем Яна Амоса Коменского, автора настоящей жемчужины мировой педагогики и гуманистической мысли — «Великой дидактики». Он писал: «Мы решаемся обещать Великую Дидактику, то есть универсальное искусство всех учить всему. И притом учить с верным успехом; так, чтобы неуспеха последовать не могло; учить быстро, чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием для той и другой стороны; учить основательно, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинной науке, добрым нравам и глубокому благочестию»¹. Поставленная Коменским цель до сих пор оценивается как исследовательская и практическая проблема. Все труды в области дидактики являются вариантами ее решения.

Сегодня мы имеем ясное понимание, что дидактика — часть педагогики, изучающая и определяющая все вопросы, связанные с обучением: его теории, концепции, цели и организацию, закономерности, принципы и правила деятельности учителя (преподавателя), технологии, методы, средства и формы эффективного обучения в конкретных культурно-исторических и социальных условиях. В отношении воспитания как отдельной области педагогики не существует единого мнения. С одной стороны, обучения без воспитания не бывает (так же как воспитания без обучения). С другой стороны, существует традиция выделения теории воспитания, потому что личностные процессы, запускающиеся при решении обучающих задач, не идентичны активизации смыслообразования, которые находятся в зоне заботы воспи-

¹ Коменский Я. А. Великая дидактика. [Электронный ресурс]. URL: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velika-yadidakt_izbr.htm (дата обращения: 01.08.2022).

тания. В условиях нарастания риска дегуманизации, разрушения межпоколенной преемственности актуальным видится разделение собственно дидактики и теории воспитания. В практике можно встретить термин «учебно-воспитательный процесс», который отражает наличие двух взаимосвязанных, но все же обособленных направлений образовательной деятельности.

Таким образом, объект дидактики — это целостный педагогический процесс, в его предмет входят цели обучения, методы и формы их достижения, теоретические основы данных аспектов, выявленные в исследованиях и многовековом опыте закономерности и принципы организации передачи значимого опыта.

К функциям относятся:

— теоретическое обеспечение исследований систем и процесса обучения в целях совершенствования соответствующей педагогической практики;

— построение теорий образования, выявление закономерностей и принципов, а также обоснование технологий обучения;

— научное обоснование целей, содержания, методов и организационных форм обучения на каждом этапе социально-экономического развития общества;

— прогнозирование потребностей общества в сфере образования, общеобразовательной и профессиональной систем обучения.

Как часть педагогики дидактика решает собственные задачи. К ним относятся:

— описание и объяснение педагогических явлений, свойственных процессу обучения, а также определение условий достижения его эффективности;

— поиск путей совершенствования и повышения качества и результативности процесса обучения в разных условиях;

— разработка оптимальной (то есть соответствующей целям и ресурсам в конкретный период развития) организации и управления процессом обучения;

— способы выявления качества обучения;

— анализ и обобщение существующего опыта, поиск новационных систем и технологий обучения (новация — некоторое изменение ранее известного способа).

Дидактика имеет свой собственный понятийный аппарат, то есть систему понятий, которые являются для нее основными. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет

обучение как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни».

Вводя понятие «процесс обучения», дидактика подчеркивает постепенность развития обучающихся, наличие этапов, целей, субъектов, средств и методов, результатов, но главное — взаимодействие учителя и обучающегося. Долгое время в педагогике господствовало мнение, что учитель учит, а ученик учится. Это верно, но недостаточно полно и точно. Учение — это познавательная деятельность обучающегося. Как всякая деятельность она требует мотивации, желания и умения учиться, способностей (развитого восприятия, памяти, мышления, речи) и осознанности обучающихся. Поэтому речь идет об организации познавательной деятельности. Современному преподавателю недостаточно определять свои цели как «научить обучающегося», проблематизировалась тематика как мотивировать, стимулировать, заинтересовать, повысить его активность. На решение именно этих задач направлено большинство современных моделей обучения, о которых речь пойдет ниже. Они направлены не на накопление знаний в головах обучающихся, а на организацию их деятельности, что позволяет трансформировать процесс обучения в ориентации на гуманизацию.

Сущностно обучение — это *взаимодействие двух сторон*, то есть взаимодействие двух личностей, как это было в древние времена, когда наставник обучал своему ремеслу наставляемого. Поскольку это личностное взаимодействие, в процессе передачи т. н. знаний (информации, способов деятельности) неизбежно происходит взаимодействие ценностно-смысловых сфер этих личностей — воспитание, формирование мировоззрения. В этом аспекте можно говорить о воспитывающем обучении, о неразрывности обучения и воспитания. Преподаватель (в древние времена мастер, наставник) представлял предыдущее, более старшее поколение, являвшееся хранителем не только навыков, но и ценностей, традиций и обычаев. Так устанавливалась межпоколенная связь, сохранялись приоритеты общего над частным, обеспечивалась передача важного социального опыта, постигнув который, ученик имел возможность проявить свою творческую индивидуальность.

В данном контексте определяется два поля проблем для преподавания, о которых писал А. М. Новиков: «с одной стороны — это построение системы необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимися способа деятельности... С другой стороны, поиск возможности соединения формирования теоретических знаний обучающегося и с его личными, в том числе практическими потребностями, его ценностными ориентациями»¹.

Исходя из этих признаков, можно выделить сущностные признаки обучения — это специально организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира.

Эта формулировка касается любого вида обучения. В практике профессиональной подготовки имеется важное отличие: здесь педагогика имеет дело со специальным знанием и обучением взрослых людей. Поэтому многие педагогические понятия конкретизируются.

В прошлом веке было окончательно осознано, что обучение невозможно без активности того, кто учится. Что вносит в дидактику утверждение роли познавательной активности в процессе обучения? Если в центр ставится деятельность, значит, есть ее субъект, который планирует, организует, направляет, корректирует ее. И в этом случае деятельность, в том числе и познавательная, формирует человека как субъекта, развивая его потребности и способности. Именно в этом заключается психологический механизм обучения: имеющаяся потребность побуждает человека к деятельности; в процессе этой деятельности разноуровневые качества индивида, субъекта, личности, индивидуальности «сплавляются», преобразуясь в способности. Новые способности порождают и новые потребности, для реализации которых нужна более сложная деятельность. И так на каждом витке развития.

Существенно и то, что практически любая деятельность осуществляется во взаимодействии с другими людьми, а значит, происходит обмен целями, задачами, способами действий, оценками и взаимооценками. Формируется уровень притязаний, оценка других и ожидание оценки от окружающих, утверждаются критерии для самооценки и понимания вклада других в общее дело, взаимозависимости людей друг от друга в общей работе. Так происходит процесс социализации и формирования ценностей и смыслов жизнедеятельно-

¹ Новиков А. М. Что такое обучение? // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2010. — № 2. — С. 4–9.

сти. Это в полной мере касается освоения новых знаний, формирования умений и компетенций, которые формируются на этапе профессионального обучения.

Что значит — освоить учебный материал, «присвоить» некое знание (в психологии говорят — интериоризировать, то есть включить в себя)? Это, «во-первых, механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, “присвоение” общественно-исторического. Во-вторых, это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение воспринятого материала. В-третьих, это результат учения, учебной деятельности»¹.

Для усвоения образовательного материала необходимо:

1. Положительное отношение обучающихся к процессу учения (положительная мотивация). Оно обеспечивает внимание, интерес, активность обучающегося, темп его работы в процессе обучения.

2. Непосредственное чувственное восприятие, ознакомление с материалом, связывание чувств и слова. Здесь происходит кодирование зрительных, слуховых, двигательных (кинестетических) впечатлений в абстрактные символы, слова и схемы.

Начальная ступень познания объективных явлений и фактов — это живое созерцание, которое связано прежде всего с функционированием органов чувств. Результатом работы органов чувств, как известно, являются ощущения и восприятия. Без них никакие знания невозможны. Через различные ощущения мы получаем информацию об отдельных свойствах предметов. Предметы же в целом, взаимосвязи их отдельных свойств познаются в процессе восприятия.

3. Мышление как процесс активной переработки полученной информации. Здесь осуществляется связывание во времени и пространстве (сравнение, анализ и т.п.) содержания разных источников, понимание связей между тем, что есть, было, будет. Чем больше самостоятельности, творческого поиска, обсуждения на этом этапе, тем лучше понимание.

4. Запоминание и сохранение полученной информации. Оно может быть произвольным или непроизвольным. Способствует запоминанию ее повторение в связи с другим материалом, упражнения,

¹ Григоров С. Ю., Федюнин Д. П., Моисеев Д. А. Многозначное понятие процесса усвоения в научной теории // Территория науки. — 2014. — №5. — С. 11–15.

а главное — воспроизведение полученного на практике с последующим творческим подходом. При многократных упражнениях запоминание строится на основе «мышечной памяти». Яркие образы откладываются в «эмоциональной памяти». Системность и последовательность материала может способствовать «логической памяти».

В теории современной дидактики описано четыре уровня освоения нового содержания обучающимися.

Первый уровень характеризуется умением выявлять новую, только что полученную информацию в ином контексте («найди знакомое»).

Второй уровень репродуктивный. Обучающийся может воспроизвести информацию, способ действия («делай вместе со мной»)

Третий уровень умение повторить информацию, действие самостоятельно с опорой на стереотипный опыт («делай, как я»).

Четвертый уровень специфически человеческий — «делай лучше меня, по-другому». Это творчество, креативность.

Опыт показывает, что, по существу, только с третьего уровня овладения знаниями, навыками и умениями человек может уверенно и действенно использовать их в практических целях.

В процессе профессионального обучения особое значение приобретает формирование умений и навыков. Умение — это применение знаний на практике, а навык — автоматизированное умение. Они развиваются по мере усвоения знаний и специально организованных упражнений. Каждое умение или навык в своем развитии проходит ряд этапов. Так, например, в процессе формирования двигательного навыка характерны следующие этапы.

Первый этап — начало осмысления действия. Для этого этапа характерно понимание цели действия, но еще не имеется четкого представления о способах ее достижения. При выполнении действия, как правило, могут быть допущены грубые ошибки.

Второй этап — формирования навыка. Этот этап характеризуется сознательным, но неумелым выполнением действия. Обучаемый отчетливо понимает способ выполнения действия, однако само действие он выполняет медленно, порой с ошибками, допускает много лишних движений и при этом сильно волнуется. Его внимание произвольно сосредоточивается на способах работы.

Третий этап — автоматизация действия. Операции, движения и действия выполняются все более и более качественно. При этом устраняется напряженность и лишние движения. Человек способен распределить внимание между различными элементами действия.

Четвертый этап — завершение формирования навыка. Действие выполняется быстро, четко, экономно. Сформировавшийся навык легко используется при выполнении других, более сложных действий.

Надо помнить, что при наличии больших перерывов в работе или упражнениях, а также при сильном утомлении или эмоциональном возбуждении навык может угасать, но при возобновлении систематических тренировок сравнительно быстро восстанавливается.

Основа познания — практика. Она служит критерием истинности добытых знаний и добросовестности обучающего. Общие закономерности познавательной деятельности находят свое отражение и в обучении, но процесс познания здесь имеет некоторые особенности. В чем их суть?

Во-первых, обучающиеся не открывают новых для человечества истин. Они усваивают уже известные и проверенные практикой знания. В индивидуальном плане знания, полученные в процессе обучения, являются своеобразным открытием.

Во-вторых, обучение носит не только познавательный, но и воспитательный характер. В процессе овладения знаниями формируется научное мировоззрение. Наиболее положительный эффект достигается тогда, когда содержание и методы обучения выбираются на соотношение, что человек — существо духовно-нравственное, для его совершенствования необходимы ориентиры, необходим ответ на вопрос, зачем мне это? Какой в этом смысл?

В-третьих, познание в процессе обучения осуществляется под руководством преподавателя, который соответствующим образом подготавливает изучаемый материал с учетом уровня развития и возможностей обучающихся.

В-четвертых, овладение знаниями, как правило, сопровождается формированием умений, навыков, способностей, компетенций.

Учебная деятельность специфична. «Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных

способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях»¹.

Рассматривая выше процесс обучения, мы сосредоточились, в основном, непосредственно на процессе усвоения образовательного материала. Но, как было показано, познавательная деятельность (как и всякая другая) начинается с желания учиться или иных потребностей, мотивов. И успешность обучения в большой мере зависит от умения обучающего активизировать внимание, интерес, способности обучающихся.

С точки зрения психологии познавательная активность — это уровень умственного напряжения, направленного на процесс обучения, удовлетворение познавательного интереса. Чем выше познавательная активность субъекта, тем эффективнее происходит усвоение образовательного материала. Для стимулирования познавательной активности важно опираться на интерес, склонности, волевые усилия обучающихся. Признаками познавательного интереса являются: активное включение в учебный процесс, внимание, отсутствие отвлечений; преобладание непроизвольного внимания; возникновение вопросов в процессе учебной деятельности; желание самостоятельно выполнять задания; поиск дополнительной информации по заинтересовавшей теме; сохранение интереса в свободное от занятий время.

Познавательный интерес — это глубинный внутренний мотив, основанный на свойственной человеку врожденной познавательной потребности. Отсутствие интереса у обучающихся свидетельствует о недостатках в организации обучения.

Исследователями установлено, что активность в обучении повышают три основных фактора:

- во-первых, личностный интерес;
- во-вторых, стремление к удовлетворению творческого потенциала личности;
- в-третьих, социальные мотивы.

При этом активность увеличивается при взаимодействии всех трех факторов, и, соответственно, снижается при выпадении одного из них.

Активизация познавательной деятельности обучающихся непосредственным образом связана с развитием их самостоятельности и стремления к самообразованию. Для этого требуется постоянный критический самоанализ уровня собственной подготовленности, об-

¹ Зимняя И.А. Учебная деятельность — специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании . —2009. — № 6. — С. 3–13.

разованности, культуры. Необходим анализ профессиональных и жизненных перспектив, возможностей профессионального и карьерного роста. Результатом такого самоанализа является осознанная мотивация самообразования. И здесь выделяются мотивы общекультурного, профессионального развития и деятельности по интересам.

Наиболее эффективен процесс самообразования, если он строится по определенной программе, то есть более или менее конкретно определены цели, направления, формы, методы и средства на протяжении длительного времени. В профессиональной сфере мотивация самообразования связана с отношением к профессии, пониманием ее социальной и личностной значимости, с интересом к самому процессу деятельности, а не только результату. Формы и методы самообразования здесь также связаны с чтением литературы — специальной и по смежным областям профессиональной деятельности. Это анализ своих и чужих ошибок и неудач в профессиональной деятельности; анализ материалов из средств массовой информации, научно-практических конференций; знакомство с новыми идеями, разработками, технологиями; анализ опыта коллег, выявление закономерностей развития профессиональных проблем и путей их решения. Важное значение имеет собственная исследовательская деятельность, которая дает возможность развивать профессиональное, логическое мышление, аналитические способности и речь.

10.2. Принципы обучения и правила их реализации

Основные принципы дидактики были сформулированы давно. Со времен Я. А. Коменского к ним относят: наглядность; последовательность и постепенность; подражание; упражнение и прочное усвоение знаний¹. Это основное ядро пополняется с развитием теории дидактики.

Современное представление о системе принципов выглядит следующим образом²:

1. *Принцип социокультурного соответствия*, раскрывающийся в природо- и культуросообразности. Он требует организовывать обучение сообразно с внутренней организацией человека, законами окружающей человека природной и социальной среды, в соответствии с идеалами родной культуры. Знание о возрастных и физиологических особенностях человека, о ценностях и смыслах культуры

¹ Иохвидов В. В., Веселова В. Г. История педагогики: учебно-методическое пособие. — Новосибирск, 2015. С. 22.

² Список составлен на основании работ А. В. Хуторского и В. И. Загвязинского.

рассматривается как краеугольный камень моделирования образовательного процесса.

2. *Принцип развивающего и воспитывающего обучения*, согласно которому знания являются не целью, а материалом строительства личности. По мысли В. И. Загвязинского, педагог обучает конкретного человека, приобщая к общественным условиям, культурным ценностям в организованной им развивающей деятельности.

3. *Принцип фундаментальности обучения и его профессиональной направленности*. Он определяет требование сохранения баланса между широкой эрудированностью и специализации, фундаментальности и технологичности, полноценного общекультурного развития и развития профессиональных умений личности.

4. *Принцип научности и связи теории с практикой* отражает взаимосвязь образовательного процесса с современным научным знанием, указывая на необходимость связи теоретического знания с профессиональной конкретикой деятельности обучающегося. Сегодня это положение конкретизируется в понятии «мягкие навыки» (*Soft skills*), «надпрофессиональные навыки», то есть навыки, необходимые в любой профессии, составляющие функциональную грамотность любого взрослого, особенно представителя профессий служения, т.к. он призван помогать людям решать сложные проблемы в сложных ситуациях. К ним относят минимум четыре компетенции: креативность, коммуникативность, умение работать в команде и критическое мышление.

5. *Принцип систематичности и системности*.

6. *Принцип доступности и прочности*.

7. *Принцип наглядности* — один из самых древних принципов. Вытекает из самой природы человека как существа познающего и преобразующего мир. Народная поговорка гласит: «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Благодаря развитию научно-технического прогресса существенно расширяется перечень средств обучения, сегодня мы можем говорить о целой практике VR¹-средств, иммерсивном² обучении.

8. *Принцип сознательности и активности* обучающихся. Он нацеливает преподавателя на их включение в определение темы, задач обучения, определение вместе с ними личностных аспектов предполагаемого результата обучения, что способствует мотивации.

¹ VR (*virtual reality*) — виртуальная реальность.

² Иммерсивность — способ восприятия, создающий эффект погружения в искусственно созданную среду.

9. *Принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата.* Мы наблюдаем постепенный отказ практики от авторитарного подхода, так называемой «педагогике долга», и переход в «педагогике права». В гуманистическом подходе предполагается выстраивание сотрудничества и сотворчества участников образовательного процесса. Мотивация обучающегося напрямую зависит от эмоционального комфорта, отказа обучающей стороны от психологического насилия. Этот принцип устанавливает коммуникативную норму, конструктивный характер образовательных отношений.

Все перечисленное является элементами системы.

10.3. Актуальные аспекты дидактики

Риски тотальной дегуманизации, роста экстремизма и терроризма, агрессивная трансляция ценностей потребительства, эгоцентризма, социальной разобщенности определили необходимость пересмотра приоритетных характеристик современного процесса обучения. Многие из перечисленных ниже позиций были заявлены более десяти лет назад, он не теряют своей актуальности, задавая ориентир развития теории и практики обучения. Коротко охарактеризуем их.

1. Гуманитарность/двусубъектность процесса обучения. Она обуславливает «требование создавать условия для реализации внутреннего «заказа» обучающегося. А. Г. Асмолов, размышляя над проблемой создания условий превращения современного отечественного образования в реальный ресурс развития личности и общества, отмечает необходимость совпадения как минимум двух его проективных свойств. Первое — обязательное взаимодействие культуросообразного, универсального, хранящего ценностные ориентации народа, и прагматического, конкретно-исторического содержания. Второе — формирование потребности учиться. Тогда будет развиваться образовательная среда поддержки самореализации. «Поэтому адекватная современности парадигма обозначается специалистами как гуманистическая парадигма самореализации личности и противопоставляется прежним парадигмам формирования и развития (Г. Б. Корнетов)»¹.

В юбилейном докладе ООН (2010) прочитывается стремление удержать целостность человека, предотвратить его рассмотрение только как экономического деятеля: «Развитие человека представляет собой

¹ Осмоловская И. М. Общедидактические и частнодидактические проблемы современного образования // Проблемы современного образования. 2014 №2. С. 132–142.

включение в число человеческих свобод права людей на долгую, здоровую и творческую жизнь, право на осуществление других целей, которые, по их мнению, обладают ценностью»¹. «Благополучие человека понимается не только и не столько в связи с доходной частью его экономической жизни. Материальное рассматривается как средство к реализации жизненных планов, самоосуществления. Образование становится институтом поддержки развития человеческого потенциала, позволяющей достигать преклонного возраста в физическом и психическом здравии, быть полноценным гражданином, чье мнение учитывается при принятии значимых для всего общества решений»².

2. Продолжением первого положения является культурологическая модель содержания образования, разработанная в 1970–1980-х годах научными сотрудниками лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики и развитая в работах В. В. Краевским и А. В. Хуторским. Она предполагает включение в содержание «опыт познавательной деятельности, фиксируемый в форме ее результатов — знаний; опыт осуществления известных способов деятельности — умения действовать по образцу; опыт творческой деятельности — умение принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений — личностные ориентации»³. Данный опыт рождается при условии создания педагогом ситуации рефлексии ценностных основ знания и самоопределения в их отношении. Акцент на рефлексивную деятельность, развивающую субъектность и составляющую основу самообразования как никогда актуален в обучении сотрудников полиции, представляющих в своем служении лицо государства и общества.

3. Также в силу нарастания тенденции снижения образовательной мотивации актуален и принцип согласования педагогического и личностного целеполагания обучающегося. Согласно ему, обучающийся принимает участие под руководством педагога в определении и конкретизации цели обучения, но и в том, что эффективно обучать можно только тогда, когда педагог имеет необходимую информацию об обучающемся: об уровне его знаний «на входе», личностных характеристиках, умении работать в команде. Это знание обеспечивает

¹ Доклад о развитии человека 2010. 20-е юбилейное издание: Реальное богатство народов: пути к развитию человека. — М.: ПРООН, 2010. — 12 с.

² Илакавичус М. Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2018. С. 156.

³ Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие. — М.: ИЦ «Академия», 2008. С. 156.

педагогическая диагностика, знакомство с характеристиками учебного коллектива путем собеседования с начальником курса, куратором, коллегами, которые уже работали в данной аудитории, консультации с психологом. Мы наблюдаем также рост предложений по геймификации¹ обучения, использования игр для обучающихся курсов, использования социальных сетей и блогов, подхода «вики-энциклопедия». Все перечисленное нацелено на запуск образовательной мотивации у всего спектра разновозрастной аудитории.

4. Не менее важно консенсусное принятие педагогическим коллективом метапредметных основ обучения, то есть выходящих за рамки конкретного учебного предмета принципов организации процесса. Это обеспечивает систематичность формирования у обучающихся указанных выше «мягких навыков».

5. Упомянем активно развивающуюся сегодня новую отрасль дидактики — цифровую дидактику. В. И. Блинов определяет ее как научную дисциплину об организации процесса обучения в условиях цифрового общества, решающую задачу создание адекватных ему технологий обучения. Ученый ясно указывает место и роль прилагательного «цифровая»: «предметом цифровой дидактики выступает деятельность человека (обучаемого, обучающего), а не функционирование цифровых образовательных средств». Цифровой мир и до пандемии коронавируса был знаком многим, но в ином ракурсе. Точкой входа в него были многочисленные мессенджеры, социальные сети, блогинговые площадки, мэтчинговые сервисы как служб знакомств, так и сферы торговли. Их интерфейсы нацелены на установление, поддержку и развитие социальных контактов, то есть создание условий для взаимодействия людей. Именно это определяет интерес современной педагогики к цифровым инструментам. Взаимодействие в ней связано с проблематикой производства личностных смыслов значимого социального опыта, оформленного в содержание обучения. В этой связи критериями природо- и культуросообразности использования цифровых средств, по мнению В. И. Блинова, является наличие таких характеристик подобного процесса обучения, как обеспечение:

- индивидуализации;
- персонализированного непрерывного мониторинга учебной успешности и личностно-профессионального развития обучающихся;
- использования групповых форм учебной деятельности;

¹ Геймификация — внедрение игровых форм в неигровой контекст: работу, учебу и повседневную жизнь.

- инклюзии в образовании;
- мгновенной обратной связи в ходе учебной деятельности;

Закончить обзор основ дидактики целесообразно словами специалиста в области философии современного образования академика М. А. Лукацкого: «Бытующие в прошлом веке версии «человека обучающегося» стали уступать место новому пониманию, которое видело в «человеке обучающемся» не только носителя тех или иных научных и утилитарных знаний, но, в первую очередь, существо обретающее в контексте образования возможность стать личностью, сформировать свое неповторимое и уникальное «Я», приобрести способность понимать себя, Другого и нести ответственность за происходящее в мире»¹.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите сущностные характеристики обучения.
2. Какие факторы влияют на познавательную активность обучающихся?
3. Что относится к средствам обучения? Назовите актуальные для современных обучающихся средства обучения. Обоснуйте свою позицию.
4. По каким признакам осуществляется классификация средств обучения?
5. Перечислите причины, от которых зависит выбор методов образовательной деятельности, средств и технологий обучения.
6. Объясните причины дополнения модели содержания образования элементом «опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений».
7. Назовите возможности и риски использования цифровых средств обучения.

¹ Лукацкий М.А. Человек обучающийся (homo educandus): от античности до современности // Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. — 2008. — № 1. — С. 6–35.

ГЛАВА 11

ОСНОВЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

11.1. Социальные и личностные аспекты воспитания.

11.2. Закономерности и принципы воспитания.

11.3. Основные направления воспитания в высшей школе.

11.1. Социальные и личностные аспекты воспитания

Рубеж третьего тысячелетия ознаменовался возвращением интереса и психолого-педагогической науки, и общества к понятию «воспитание». Была актуализирована отечественная историко-культурная традиция осмысления воспитания как специально организованного взращивания человеческого качества в каждом, аспектами которого являются нравственность и духовность.

«Во всем конкретно-историческом многообразии представлений о нравственности можно выделить общее смысловое “ядро” — альтруистическую ориентацию личности. Данная направленность рассматривалась длительный период как норма во взаимодействии только с членами определенной социальной группы. Высказанная христианством норма “возлюби ближнего” утверждала неприемлемость избирательного ее применения, однако долгие столетия она не реализовывалась в полной мере. Осознание приоритета обязанностей перед Другим вне зависимости от его социально-групповой принадлежности в противовес эгоистическим устремлениям, по словам В. А. Сухомлинского, выстрадано человечеством».

Духовность — нацеленность на решение философских, смысло-жизненных вопросов. Восхождение к духовности предполагает освоение личностью системы высших идеалов Истины, Добра и Красоты. Путь к духовности — формирование на ее основе личностных смыслов и ценностных ориентаций. Этот путь пролегает через осмысление идеалов культуры, хранящих значимый для данной историко-культурной общности опыт, высокие образцы переживания. Так формируются «духовные способности», характеризующиеся осознанием ответственности перед окружающими и особого отношения к ним — любви; потребностью творчества, самотрасценденции; стремлением

к самосовершенствованию как непрерывному процессу»¹. Традиционно мы определяем наличие духовности по стремлению приносить пользу другим, ориентацию на благо, истину.

Современные представления о духовности определяют её базовой составляющей «образа человеческого», внутренней направленностью личности на «вечные ценности», придающие человеческой жизни высший смысл. Данная направленность формируется на основании опыта различения Добра и Зла. Она описывает цель самосовершенствования как выход за пределы обусловленности бытия витальными потребностями в творчество, к формированию особого отношения к людям и миру — сопричастности;

В современной педагогической литературе под воспитанием понимается:

— «социальный, специально организованный процесс освоения и преобразования культуры подрастающим поколением;

— деятельность воспитателя, решающая задачу передачи культуры подрастающему поколению;

— личностный процесс интеграции всех воспитательных влияний; его отличительная особенность — законосообразность переработки внешних воздействий во внутренние отношения» процесса².

Это не три разные трактовки воспитания, а три компонента одного процесса.

Инструментальное определение воспитания дано научной школой академика Л. И. Новиковой, оно предстает как «управление процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий»³. Слово «управление» не означает авторитарного подхода к этому процессу, оно указывает на необходимость организации процесса, в котором будут развиваться изначально данная человеку способность самосовершенствоваться. Ориентиром развития в нем являются ценности культуры, педагогически выверенное предъявление которых является задачей педагога. Система образова-

¹ Илакавичус М. Р. Духовно-нравственное развитие и воспитание старшеклассников в школе при осмыслении идеалов культуры: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2011. С. 67–68.

² Колесникова И. А. Теоретико-методологические основы современного процесса воспитания. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. С. 32.

³ Степанов П. В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / под ред. Н. Л. Селивановой. — М.: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. С. 8.

ния является главным исполнителем задач поддержки культурной преемственности, межпоколенного взаимодействия.

Таким образом, воспитание — процесс формирования личности, потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы человека. Ее содержание проявляется в деятельности, в условиях общества. Только в реальном социальном действии мы можем увидеть проявления отношения — эмоционально окрашенного понимания норм взаимодействия.

В наше время роль воспитания подчеркивается и осознается как важнейшая социальная функция. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».

Обратим внимание, что данное определение существенно отличается от тех, которые бытовали до недавнего времени. Сначала это были исключительно социоориентированные модели воздействия, затем предельно личностно ориентированные модели поддержки самореализации, сегодня мы пытаемся выстроить уравновешенную систему, в котором личностные цели пересекаются с общественными, основанием этого пересечения являются ценности отечественной культуры. Сложности самоопределения человека в мире ценностей и смыслов, с которыми он сталкивается на своем жизненном пути, определили необходимость возвращения к понятию «воспитание взрослого». В постперестроечную эпоху в России оно было сознательно нивелировано по причине риска индоктринации — внедрения в сознание человека, навязывания ему определенных убеждений и установок в обход его критического восприятия. Однако это понятие и сам процесс был сохранен в образовательных организациях силовых ведомств, что оправдано спецификой профессий служения, к которым относится и полиция. В этом контексте необходимо помнить определение воспитанию, данное знаменитым русским писате-

лем, общественным деятелем XIX века С. Т. Аксаковым: приготовление потомков к принятию ответственности за Отечество от предков.

Для работы в правоохранительных органах воспитательный аспект непрерывного профессионального образования выходит на первое место. Деятельность их представителей нацелена, как и столетия назад, на то, чтобы быть на страже добра и справедливости. В отечественной культурно-исторической традиции профессии врача, учителя, воина, полицейского, спасателя относятся к профессиям служения. Это значит, что для полноценной самореализации в них человеку необходимо преодолевать эгоизм и потребительство, осваивать ценности самопожертвования и сострадания. Осмысливая такую область педагогики, как воспитание взрослых, необходимо помнить о безграничных возможностях человеческого самосовершенствования. Героические поступки, многочисленные жизнеописания памятных нашей культуре людей свидетельствуют, что все природные преграды в себе можно преодолеть, если ставится достойная цель. Об этой же характеристике, только с отрицательной модальностью, говорит народная мудрость «нет предела человеческому падению». В смысловом поле, организованном напряжением высоты духовного потенциала и низости нравственного падения и находятся цели воспитания.

В современной теории воспитания используется понятие «ценностно-смысловая сфера личности». Наиболее полно механизмы и способы ее обогащения (расширения за счет представления спектра возможных жизненных ориентаций и укрепления за счет создания педагогических условий по их осмыслению) в воспитании представлены в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Авторы на основе анализа отечественной истории педагогики описали современный национальный воспитательный идеал. Это «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации»¹.

Каким образом происходит обогащение ценностно-смысловой сферы личности? Изначально ценности культуры не даны человеку,

¹ Данилюк А., Кондаков А., Тишков В. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Социальная педагогика. — 2010. — №2. — С. 5–15.

они являются чуждыми, сформированными в социальной среде, он их не получает по наследству. Именно поэтому обществу важно создавать специальные условия для того, чтобы из абстрактных ценностей они стали личностными смыслами, ориентирующими деятельность личности. Современная теория воспитания определяет следующую последовательность этапов смыслообразования: предъявление образца — рефлексия — самоопределение по отношению к ценности. В этой связи крайне важно, чтобы были задействованы оба природного механизма: свойственное каждому подражание должно быть отрефлектировано и переведено в осознанный выбор. Мастерство воспитателя состоит в создании условий для осуществления полного цикла смыслообразования.

Таким образом, воспитание — это и нелинейный многосоставный процесс расширения и развития ценностно-смысловой сферы личности, и вид педагогической деятельности, и отрасль области педагогики.

11.2. Закономерности и принципы воспитания

Закономерность — это «объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития»¹. «Характеризуя педагогические закономерности, следует иметь в виду их эластичность, которая проявляется в том, что они «зачастую действуют как законы-тенденции, осуществляются весьма запутанным и приблизительным образом, как некоторая никогда твердо не устанавливающаяся средняя постоянная»².

Попытки выявить закономерности воспитания предпринимались зачастую для нормирования воспитательной деятельности. П. В. Степанов пишет по этому поводу: «...попытки выявить эти закономерности не были успешными. Некоторые из них оказались тривиальными и самоочевидными... Другие же трудно было назвать собственно закономерностями, так как далеко не всегда следование им обеспечивало эффективность воспитания, а их игнорирование приводило к негативным последствиям»³ (например, эффективности воспитания & системность & развитость коллектива). Все-таки сложность, многомерность внутреннего мира человека, в котором протекают процессы

¹ Советский энциклопедический словарь. — М.: Совет. энцикл., 1986. — 1632 с.

² Философия: учеб. пособие / В. П. Кохановский [и др.]. — Ростов н/Д.: Феникс, 2002. С. 265.

³ Там же. С. 17.

смыслообразования, изменчивый и сложно поддающийся унификации по своим влияниям на каждого фактор социокультурной среды, определяют высокий уровень вероятностного характера «предсказаний». Кроме того, не следует забывать об интенсивности влияния такого фактора, как личность воспитателя. Именно поэтому теория воспитания относится к гуманитарной сфере, в которой каждый феномен уникален, в которой не действуют в нормированной логике причинно-следственные связи. Однако в литературе можно встретить следующий список закономерностей:

1. Ведущая роль социальных факторов в процессе воспитания.
2. Целостный характер формирования личности.
3. Единство воспитания и самовоспитания.
4. Формирование личности в процессе общественно значимой деятельности.
5. Значение коллектива, группы, общения для формирования личности.

Отдельного рассмотрения требуют принципы воспитания — основания воспитательной деятельности педагога, занимающего воспитательную, осознанную позицию.

1. *Принцип гуманистической направленности воспитания* определяет человекообразность организуемых условий, нацеленных на развитие личности в направлении к идеалам культуры.

2. *Принцип природо- и культуросообразности воспитания*, согласно которому эффективное воспитание должно быть сообразно природе человека, строиться с учетом его возрастных, гендерных, индивидуальных особенностей, задач жизненного периода. Кроме того, воспитание должно строиться на ценностях родной для человека культуры, учитывать традиции. Не следует забывать об учете культурных особенностей участников воспитательного процесса.

3. *Воспитание в процессе деятельности*. Этот принцип требует опоры не столько на словесное взаимодействие, сколько на потенциал совместной деятельности, служебного взаимодействия, оценку и самооценку качеств личности, ее проявлений и способностей в нем.

4. *Принцип полисубъектности воспитания* — принцип, указывающий на необходимость учета в процессе воспитания действий различных его субъектов: образовательной организации, органов власти, общественных объединений, СМИ, сферы медиа, семьи; по возможности, согласования их влияний. Это важно в современном открытом инфор-

мационном обществе, в котором произошло перераспределение значимости субъектов по интенсивности их влияния на личность.

5. *Опора на положительное в личности и коллективе.*

6. *Единство, системность, согласованность и преемственность в воспитании.* Не требует доказательства факт, что высокое качество результата воспитания напрямую зависит от осознанности, планомерности установленных отношений между основными компонентами воспитания. Принцип требует контролирования этапов этого процесса, построения работы на основе обратной связи.

В образовательных организациях особенно важен следующий принцип, поскольку имеется возможность создавать максимально интенсивные по активации рефлексии и самоопределению личности обучающегося условия

7. *Принцип событийности воспитания* определяет особую характеристику воспитательных дел, которая заключается в создании особой атмосферы эмоционального переживания, запускающего рефлексии и самоопределение. Обычно противопоставляют мероприятие (принятие мер) и воспитательное событие, возникающее при условии учета возрастных особенностей, экзистенциальных проблем, свойственных данному возрасту, что определяет совместность проживания предлагаемого содержания. «Это особенно важно в профессиональном воспитании, где последовательно решаются задачи становления личностного смысла выбранной профессии, освоения культурной нормы, построения индивидуального культуросообразного профессионального пути. Антропологическая перспектива профессионального воспитания в этом случае задается ведущей целевой установкой на качество труда, служащего на благо людям и приносящего удовлетворение самому взрослому»¹.

Применение принципов воспитания требует при их реализации обязательности, комплексности, равнозначности.

11.3. Основные направления воспитания в высшей школе

Наиболее общими целями в современной системе воспитания являются всестороннее развитие личности, её самоопределение и со-

¹ Илакавчиус М. Р. Антропопрактики в образовательном процессе организаций высшего образования системы МВД России // Преподаватель XXI век. — 2021. — № 4–1. — С. 79–87.

циализация. Воспитание в высшей школе характеризуется нацеленностью на личностное развитие будущего специалиста.

Эффективность и качество образования зависят от взаимодействия процессов воспитания и обучения и, в свою очередь, от их эффективности и качества. Процесс воспитания в образовательной организации высшего образования идет по двум направлениям:

- через учебный процесс — во время аудиторных занятий;
- через внеучебную работу — в свободное от учебных занятий время обучающихся и преподавателя.

Цель этих направлений должна быть единой — воспитание современного высококвалифицированного специалиста. Для этого необходимо иметь представление о том, каким должен быть современный специалист. Как должны соотноситься его личностные и профессиональные качества, как их формировать и кто их должен формировать, т.е. нужна новая современная система воспитания обучающихся в высшей школе, новая концепция. Опираясь на фундаментальные ценности, вузовский коллектив формирует воспитательную среду и становится для будущих специалистов культурным, учебным, научным, профессиональным, молодежным центром.

Целью воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования необходимо считать разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

Основной задачей в воспитательной работе с обучающимися в образовательных организациях высшего образования следует считать создание условий для раскрытия и развития творческих способностей, гражданского самоопределения и самореализации, гармонизации потребностей обучающихся в интеллектуальном, нравственном, культурном и физическом развитии.

Наиболее актуальными являются следующие задачи воспитания¹:

- формирование у обучающихся высокой нравственной культуры;
- формирование активной гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры;

¹ Педагогика высшей школы: учебник / под общ. ред. А. А. Кочина. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России. 2017. С. 184–185.

- формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;
- привитие умений и навыков управления коллективом в различных формах самоуправления;
- сохранение и приумножение историко-культурных традиций образовательной организации, преемственность в воспитании молодежи;
- укрепление и совершенствование физического состояния, стремление к здоровому образу жизни, воспитание нетерпимого отношения к табакокурению, наркотикам, алкоголизму, антиобщественному поведению.

Воспитательная работа в образовательных организациях МВД России организуется по следующим направлениям:

1. Патриотическое воспитание.
2. Профессиональное воспитание.
3. Правовое воспитание.
4. Нравственно-этическое воспитание.
5. Эстетическое воспитание.

Рассмотрим более подробно каждое из перечисленных направлений.

1. *Патриотическое воспитание* призвано формировать и развивать у сотрудников личностные качества гражданина-патриота, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании основ общества, высокого патриотического сознания, готовности к выполнению задач, связанных с обеспечением законности, общественного порядка, прав и законных интересов граждан.

2. *Профессиональное воспитание*. Профессиональное воспитание, есть специально организованный и контролируемый процесс приобщения будущего специалиста к профессиональному труду в ходе профессионального обучения и становления в качестве субъекта этой деятельности¹. В настоящее время принципиальным вопросом совершенствования профессионального воспитания является проблема его приоритетности, роли и места в числе других факторов общественной жизни, формирования и развития личности.

3. *Правовое воспитание*, оказывающее целеустремленное систематическое воздействие на сознание сотрудников в целях формирования у них глубоких и устойчивых правовых знаний, взглядов и представлений, убеждений и чувств, привития им высокой право-

¹ Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе: монография. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2003. С. 35.

вой культуры, навыков и привычек активного правового поведения, обеспечивающего правильное понимание и исполнение государственной правоохранительной политики.

4. *Нравственно-этическое воспитание* развивает у сотрудников представления о нравственных основах службы в органах внутренних дел, знания нравственно-этических требований к поведению на службе и в быту, взаимоотношениям в служебном коллективе и вырабатывающее устойчивые навыки соблюдения этики и служебного поведения. Какую бы сторону воспитательной работы вы ни рассматривали, она будет связана с отношением к другим людям и отношением к обществу в целом, а значит, с нравственностью¹.

5. *Эстетическое воспитание*. Эстетическая культура личности — это процесс и результат творческого освоения эстетических ценностей общества, а также способов деятельности, направленных на их создание. Так, эстетическое воспитание в органах внутренних дел призвано способствовать формированию эстетической культуры личности сотрудника. Значимой формой эстетического воспитания сотрудников органов внутренних дел является приобщение к ценностям мировой художественной культуры².

Таким образом, специфика воспитательной работы в органах внутренних дел определяется теми же факторами, но требования к нему вытекают иные, определяемые сутью воспитания как развития мотивационной сферы сотрудника.

В чем заключаются эти требования?

1. Профессиональная направленность воспитания определяет его высокую нормативность, подчиненность мотивации соблюдения и утверждения законности.

2. Необходимость воздействовать на мотивацию взрослых людей, со сформировавшимися мотивами, ценностями особенно требует, чтобы воспитательное воздействие соответствовало потребностям и ценностям субъекта, развивало эти потребности.

¹ О том же свидетельствует и высказывание К. Д. Ушинского: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями». (Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. — М.: Педагогика, 1996. С. 79.)

² Меняйло Л. Н. Эстетическая культура сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие. — Белгород: БелЮИ МВД России, 2009. — 76 с.

3. Включенность воспитательных воздействий в профессиональную деятельность также определяет своеобразие методов и содержания воспитания сотрудников органов внутренних дел. Во-первых, воспитание осуществляет руководитель (начальник), который наделен большими правами и полномочиями. Во-вторых, воспитание осуществляется в коллективе, имеющем особую организацию, уставные взаимоотношения, традиции.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем заключается социальное и личностное значение воспитания?

2. Может ли выявляться и оцениваться уровень воспитанности конкретного человека? Объясните свою позицию.

3. Из каких оснований выводятся цели и задачи воспитания?

4. Чем различаются закономерности и принципы воспитания?

5. Дайте характеристику основным закономерностям воспитательного процесса.

6. Охарактеризуйте принципы воспитания. Почему они составляют систему и не могут применяться выборочно?

7. Приведите примеры взаимосвязи нравственно-этического и профессионального воспитания обучающихся в высшей школе.

ГЛАВА 12

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ.

СРЕДСТВА И ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ

12.1. Методы и технологии воспитания.

12.2. Соотношение понятий методы — приемы — средства — формы воспитания.

12.1. Методы и технологии воспитания

В предыдущей теме рассматривались сущность, закономерности, принципы, направления, содержание воспитания и социализации человека на разных этапах его развития, отмечена их взаимосвязь и влияние друг на друга. Теперь обсудим вопросы о том, как достигаются поставленные воспитательные цели, как реализуется соответствующее им содержание воспитательной работы. На практике ответ на эти вопросы связан с важнейшим педагогическим понятием — методы воспитания. Этот термин встречался при ознакомлении с методами обучения. Метод — это путь (или способ) достижения педагогической цели, в данном случае воспитательной.

Современная педагогика всемерно утверждает неразрывность методов обучения и воспитания. Какие бы цели ни ставил педагог, он так или иначе в своей работе формирует сознание, поведение, чувства человека (его интеллект, волю, эмоции). Это развитие осуществляется и методами обучения, и методами воспитания. При этом воспитательный аспект развития сознания проявляется в процессе формирования суждений и убеждений человека, привычки поведения формируют его волю и характер, формирование отношений происходит через переживание и сопереживание. Если проанализировать перечисленные личностные качества, то можно увидеть, что они так или иначе связаны с потребностями, мотивами и ценностями человека.

В воспитании множество целей, соответственно, и множество методов, ознакомиться с которыми системно можно лишь объединив их в определенные группы или классы. Классификаций методов воспитания существует множество, поскольку они создавались и изменялись на протяжении нескольких веков развития педагогической науки.

Современная педагогика отказывается от авторитарных методов воспитательного воздействия. Требования, правила, нормы поведения

и взаимодействия рекомендуется не просто предъявлять, а показывать их важность в жизни самого воспитуемого и окружающих его людей.

Методы воспитания формируют потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую сферу личности, которая сознательно реализует себя в социальных отношениях, взаимодействии и саморегуляции. Именно поэтому основой любого метода воспитания является организация деятельности и взаимодействия воспитуемых таким образом, чтобы они могли оценить себя и свои потребности, интересы в связи с потребностями и интересами окружающих. Если в ходе организованной педагогами деятельности формируются социально-культурные и психологически значимые ценностные отношения, то такого порядка деятельность способствует личностному развитию — это и есть воспитание.

Организовать воспитывающую деятельность — значит вовлечь воспитуемых во все разнообразие видов деятельности, придав ей социально ценностные черты, тем самым утверждая деятельностью активное отношение к реальности.

Таким образом, можно сказать, что метод воспитания — это модель организации деятельности воспитателя и воспитуемого, конструируемой с целью, во-первых, формирования у него ценностного отношения к миру и самому себе и, во-вторых, формирования социальных регуляторов поведения.

Рассмотрим несколько классификаций методов воспитания и требований, которые важны для эффективного их применения.

В современной трактовке методы воспитания объединяют в следующие группы.

«1. Традиционные, директивные методы или авторитарные методы воздействия (определяются четкими требованиями, инструкциями, организационно-методическими указаниями, приказами, директивами и т. д.): убеждение, упражнение, поощрение и принуждение.

2. Инновационно-деятельностные (обусловлены внедрением новых воспитательных технологий): средовой метод (организация жизнедеятельности воспитуемых как события взаимодействия со средой, где каждая часть среды и каждый — субъект взаимодействия этой среды); моделирование отношений; алгоритмизация; творческое взаимодействие; инвариантность.

3. Неформально-межличностные (осуществляются через личностно значимых коллег, авторитетных людей из числа родственников, друзей и близких): к примеру, подражание и внушение.

4. *Рефлексивные и тренингово-игровые* (обеспечивают овладение индивидуальным и групповым опытом, коррекцию поведения и действий): социально-психологические тренинги; деловые игры; самоанализ; самовоспитание»¹.

Одна из наиболее известных классификаций традиционных методов воспитания была разработана в 1970-е годы и позже неоднократно варьировалась в разных исследованиях и учебниках. Это методы формирования сознания, поведения, чувств, к которым позже были добавлены и методы контроля. В литературных источниках они обозначались как методы «убеждения, приучения и побуждения» (табл. 9).

Таблица 9

Классификация традиционных методов воспитания

<i>Методы формирования сознания личности</i>	<i>Методы организации деятельности, общения и поведения</i>	<i>Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения</i>	<i>Методы контроля</i>
<ul style="list-style-type: none"> — убеждение — разъяснение — этическая беседа — внушение — диспут — пример — формирование общественного мнения 	<ul style="list-style-type: none"> — упражнение — приучение — педагогическое требование — поручение — переключение — создание воспитывающих ситуаций — КТД (коллективное творческое дело) 	<ul style="list-style-type: none"> — поощрение — соревнование — построение перспективных линий — метод «взрыва» — метод естественных последствий — метод критики действий и поступков 	<ul style="list-style-type: none"> — педагогическое наблюдение — опросы — анкеты — тесты — беседа — создание контрольных ситуаций

Из содержания представленной таблицы видно, что включенные в нее методы могут быть использованы в самых разных воспитательных системах, как в авторитарной, так и в инновационной воспитательной работе. Все зависит от того, в каком контексте они используются, в какой мере сами воспитуемые включены в организацию деятельности и, следовательно, могут сами себя регулировать и контро-

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Психология и педагогика: учебное пособие. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2016. С. 248.

лизовать. Даже традиционные методы воздействия на сознание и поведение человека при соблюдении определенных правил их применения могут быть более эффективными. Рассмотрим более подробно требования к применению наиболее распространенных из них.

Метод убеждения — это прямое коммуникативное воздействие, в ходе которого происходит сознательное принятие субъектом определенной оценки конкретной ситуации, осознанной линии поведения, позиции по спорному вопросу. Основными требованиями, повышающими использование метода убеждения, являются:

— понятность и соответствие убеждающих доводов социальному опыту личности;

— сравнительно высокий уровень эмоциональности при высказывании воспитателем собственных оценок: равнодушие и холодность снижают действенность убеждения;

— соблюдение определенной логики в изложении аргументов.

Пути и средства убеждения можно подразделить на два направления: убеждение словом (разъяснение, доказательство, опровержение) и убеждение делом (личный пример, пример других).

К средствам убеждения относят логические доводы, цифры, факты, примеры; поступки, действия людей, самого воспитателя; текущие события общественной жизни.



*А. С. Макаренко
(1888–1939)*

Метод убеждения — ведущий метод в традиционной системе воспитания и относится преимущественно к словесным методам. «Я убежден, — писал А. С. Макаренко, — что хорошо сказанное... деловое, крепкое слово имеет огромное значение, и, может быть, у нас так много еще ошибок в организационных формах потому, что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно сказать так, чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться».

Чаще всего педагог, руководитель обращается одновременно к разуму и чувствам воспитанника, сочетая убеждение и внушение, заражая воспитанника своей убежденностью и верой в успех. Но наиболее весомо можно убедить, когда воздействуют слово, чувство, дело и личный пример педагога-руководителя.

Основные условия действенности метода убеждения:

- «глубокая личная убежденность воспитателя (педагогов, руководителей), его искренность и справедливость, терпение и такт;
- понятная логика обоснования утверждаемых положений и принципов;
- единство слова и дела, правильная организация жизнедеятельности;
- индивидуальный подход в процессе убеждения и переубеждения»¹.

Близкими к методу убеждения являются такие методы воспитательного воздействия, как *разъяснение, беседа*. Разъяснение применяется для более полного осознания желаний, отношений, поступков воспитуемого, для формирования социально значимого отношения к уже совершенному поступку. В отличие от рассказа или объяснения, разъяснение всегда ориентировано на конкретного воспитуемого или конкретную группу и строится с учетом индивидуальных или групповых особенностей.

Беседа — это метод вовлечения воспитуемых в процесс формирования у них моральных оценок и суждений. В воспитательной работе используют плановые и неплановые беседы. Плановые беседы решают также профилактические задачи социального и личностного развития и работают на перспективу, а неплановые связаны с анализом свершившегося события; они выполняют скорее коррекционную функцию.

Классический сценарий беседы выглядит таким образом: сообщение конкретных фактов, объяснение этих фактов и их анализ с активным участием всех собеседников, обсуждение конкретных аналогичных ситуаций, обобщение наиболее существенных признаков конкретных моральных качеств и сопоставление их с ранее усвоенными знаниями, формулировка морального правила, мотивация на его применение при построении и оценки своего поведения и поведения других.

Существует ряд общих требований к беседе как методу изучения личности:

- «беседа будет продуктивной, если ведущий ее четко и конкретно представляет то, что он хочет узнать о психологических особенностях изучаемого собеседника;
- вопросы, которые будут поставлены в ходе беседы, должны быть заранее продуманы, изложены в форме, доступной и допустимой для собеседника;

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 250.

— в ходе беседы необходимо расположить к себе человека, вызвать у него доверительное отношение;

— нужно не только спрашивать собеседника о чем-то, но и делиться своими мыслями, чтобы вызвать у него доверие, расположить к откровенности;

— в процессе беседы не стоит поучать человека, морализировать, а тем более грубо указывать ему на его недостатки, из-за чего он может замкнуться в себе»¹.

Беседа чаще дает положительные результаты, если она проводится индивидуально. Однако в зависимости от потребностей целесообразно проводить и групповые беседы с несколькими воспитуемыми или целым коллективом. Это позволяет ответы одного человека сопоставить с совокупностью мнений изучаемой группы.

Метод упражнения заключается в повторяемости воспитательных ситуаций, хотя они могут иметь разные сюжеты, к примеру, следование определенным решениям, правилам, осознанным принципам. Упражнения закаляют волю, укрепляют сознание, развивают чувство долга. «Воля наша, как и наши мускулы, — писал К. Д. Ушинский, — крепнет только от постепенно усиливающейся деятельности: чрезмерными требованиями можно надорвать и волю, и мускулы, и остановить их развитие, но, не давая им упражнения, вы непременно будете иметь и слабые мускулы, и слабую волю».

Основные условия действенности метода упражнения:

— раскрывать перед воспитуемыми личностную и социальную значимость их волевых усилий в повседневной жизни, учебе, профессиональной деятельности;

— показывать роль самодисциплины, режима труда и отдыха на пути к самосовершенствованию и воспитанию воли;

— показывать роль положительных привычек для успеха и достижения поставленной цели;

— ориентировать на достойные примеры поведения, подражание лучшему и опоре на собственные лучшие качества;

— поддерживать малые достижения и показывать динамику волевых усилий при постоянных упражнениях на пути самосовершенствования;

— обеспечивать личный пример воспитателя, его дисциплину.

¹ Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. С. 257.

Метод примера предполагает воздействие на воспитуемого силой личного поведения и поступков. Отмечая первостепенное значение личного примера воспитателя, К. Д. Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается от живого источника человеческой личности»¹.

Основные условия действенности метода примера:

— обеспечение личной образцовой деятельности и поведения воспитателя (это касается, как и в других случаях, педагогов, руководителей);

— обсуждение сюжетов и поступков высокого этического значения в различных областях жизни;

— создания в коллективе атмосферы дружбы и товарищества.

Метод поощрения включает систему средств и приемов морального и материального поощрения и стимулирования воспитуемых.

Основные условия действенности метода поощрения:

— целесообразность;

— соответствие степени заслуг;

— своевременность;

— сочетание моральных и материальных поощрений;

— гласность поощрения и требовательность к поощренным.

В воспитании сотрудников органов внутренних дел используется и *метод критики действий (поступков)*, под которым понимается система средств и приемов воздействия на сотрудников, нарушающих законы и нормы морали, с целью исправить их поведение и побудить добросовестно выполнять служебный долг.

В процессе воспитания особенно важно, чтобы использование методов положительного примера было более частым, чем словесные призывы и аргументы правоты воспитателя. А применение методов поощрения должно многократно превышать количество методов критики действий (поступков). Если личность социализирована, она принимает правила и нормы человеческого общежития, эти же методы становятся методами самовоспитания. Человек сам может убедить себя в необходимости самосовершенствования, сам может выбрать достойный идеал и строить в соответствии с ним свою жизнь, сам может упражнять свою волю и совершать добрые поступки, поощрять или наказывать себя в зависимости от самооценки своих поступков. При этом в любом воз-

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 10 т. — М.; Л., 1952. С. 182.

расте личность нуждается в поддержке, одобрении, принятии со стороны окружающих, особенно любимых и авторитетных.

Приемы психолого-педагогического взаимодействия на мотивационно-потребностную сферу личности можно рассмотреть с точки зрения следующих форм: сотрудничество, конфронтация.

Сотрудничеству способствует обоснованная похвала, одобрение, благодарность, позитивное стимулирование, заинтересовывание.

Для конфронтации свойственны критика, выражение обиды, недоумения. Противоборство еще больше разрушает взаимодействие, выражаясь в критике, разоблачениях, выражении антипатии; частых осуждениях и негативных обобщениях. Понятно, что уважение другого человека, значимость общего дела противопоставляется здесь собственной точке зрения участников воспитательной ситуации, которая признается каждым единственно правильной.

Анализируя воспитание как социально-педагогическое явление, как специфический вид человеческой деятельности, можно отметить следующую закономерность в его развитии: интуитивные поиски талантливых педагогов, будучи подкрепленными наукой, постепенно выходят на технологический уровень, чтобы затем все повторить сначала, но уже с позиций более высокой педагогической культуры, педагогического искусства и профессионального мастерства.

Рассматривая методы воспитания, мы определили, что они постепенно выстраиваются в более целостную систему, реализация которой требовала соблюдения определенной последовательности в их применении. Именно в недрах совершенствования методики воспитания, поиска путей повышения ее эффективности зародилось понятие «технология воспитания», а в конце 90-х годов XX столетия этот термин получил очень широкое распространение, появились монографии и учебники на эту тему.

В современном обществе термин «технология» проник буквально во все сферы человеческого созидания и отрасли научного знания. Вполне закономерно, что и педагогика не остается в стороне. С другой стороны, гуманитарное знание труднее поддается программированию, человеческое общение сложнее алгоритмизировать. Это противоречие вызывает множество споров в педагогической литературе, технологиями воспитания называют авторские школы, концепции, системы, методики и даже отдельные методы.

С основными характеристиками педагогических технологий мы познакомились, рассматривая систему и процесс обучения. Именно дидактика чаще всего использует технологический подход в подаче

и освоении информации. С программированием воспитания дело обстоит сложнее. Воспитание касается часто неуловимых (непроявляемых, скрываемых, подавляемых) потребностей и ценностей. Человек может думать одно, а говорить и делать другое. В обучении так бывает гораздо реже, поэтому развитие технологий в воспитании происходило намного медленнее, чем в обучении.

Тем не менее, любая деятельность может поддаваться обобщению, в ней выделяются определенные этапы, последовательность действий. «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология — на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала»¹. Самое прямое отношение это имеет к теории воспитания, ибо воспитание — и наука, и искусство.

Зарождение идеи технологии воспитательного процесса связано прежде всего с внедрением достижений информатизации и алгоритмизации в различные области теоретической и практической воспитательной деятельности. Противники идеи технологизации в педагогике считают, что процесс воспитания так индивидуализирован, так неповторим по сочетанию индивидуальностей (воспитателя, воспитуемого, влияний среды, уровня развития, отставленности результатов воспитания во времени), что недопустимо говорить о его алгоритмах. Здесь следует иметь в виду, что технологии не являются дополнением к процессу воспитания. Технологизируется методика воспитания, которая развивалась на протяжении многих лет. Таким образом, технологизация — закономерный результат развития методики воспитательной работы.

Подчеркнем еще раз, что воспитание может развиваться либо в сторону искусства, опираясь на личный опыт воспитателя, либо в сторону технологии. Искусство основано на интуиции, технология — на научных обобщениях. Еще в 20-е годы прошлого века А. С. Макаренко нередко использовал термин «педагогическая техника», используя его в статьях и книгах, понимая его именно как искусство. В деле современного ему воспитания, как он отмечал, сохраняется период, при котором успех зависит только от мастерства и энтузиазма педагога: «Воспитательное дело есть дело кустарное, а из кустарных производств — самое отсталое»². Именно поэтому педагог настаивал на необходимости совершенствовать технику воспитания.

¹ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Изд-во «Педагогика», 1989. С. 5.

² Макаренко А. С. Педагогические сочинения. — М., 2006. Т. 3. С. 98.

Поскольку технологии в воспитательном процессе выросли на фундаменте системного подхода и многократно апробированных методик, на переходном этапе происходит смешение понятий «методика воспитания» и «технология воспитания». Для четкости употребления этих понятий необходимо рассмотреть каждое из них в отдельности.

Методикой воспитания принято называть процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели. Технологию определяют как систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной педагогической парадигмой, концептуальной позицией, соответствующей ей логикой достижения целей и принципами действия воспитателя. То есть гораздо большее значение при разработке и применении технологий имеет концепция и цель, которые объединяют различные методы воспитания на разных его этапах, разных методах и формах.

Технология воспитания — это система разработанных наукой и отобранных практикой способов, приемов и процедур воспитательной деятельности, которые позволяют ей достигать поставленные воспитательные цели, причем цели эти становятся все более общими. Еще А.С. Макаренко писал, что личность не воспитывается по частям. Но долгое время методика раскрывала методы воспитания честности, трудолюбия, ответственности и других отдельных качеств личности. Это было важное направление в педагогической науке, необходимый этап теоретического осмысления педагогической действительности. Но постепенно формируемые качества все более укрупнялись, а главное — формировалось понимание того, что без личной заинтересованности, личного планирования деятельности, включения в нее воспитание остается «воспитательным воздействием». Оно, как уже говорилось, не отменяется, но подчиняется более общей цели и правилам ее достижения. Так постепенно формируется потребность в технологизации воспитательного процесса.

В основу современных технологий воспитания положены некоторые ведущие идеи, характеризующие их:

— переход в современных условиях преобразований, происходящих в обществе и в образовании, от парадигмы воспитания как формирования личности в командно-административной системе отношений к парадигме воспитания как создания условий для самоактуализации личности;

— гуманизация воспитательного процесса в управлении работой с кадрами, в отношениях руководителей и сотрудников, в отношениях сотрудников между собой;

— возможность ситуации выбора концептуальных идей, педагогических позиций, технологий воспитания, вариативных педагогических приемов, средств и организационных форм воспитания, технологических решений воспитательных проблем и т. д.;

— возможность экспериментальной и опытно-педагогической деятельности руководителей, членов педагогических коллективов, создания авторских концепций и школ обучения и воспитания подчиненных;

— коллективный характер педагогических инноваций, богатые возможности для творческой деятельности педагогических коллективов.

Назовем в качестве примеров некоторые современные технологии воспитания, которые получили достаточно широкое распространение в практике¹. Отметим при этом, что при своем возникновении они рассматривались как авторские методики воспитания и лишь со временем стали пониматься как авторские технологии, когда стала очевидной их концептуальная оригинальность и неоднократно подтвержденная эффективность.

I. Общепедагогические технологии воспитательного процесса (педагогические системы).

1.1. Технология гуманного коллективного воспитания В. А. Сухомлинского.



*В. А. Сухомлинский
(1918–1970)*

В. А. Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребёнка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплочённого коллектива педагогов-единомышленников и обучающихся. Главные идеи и принципы: в воспитании нет главного и второстепенного; воспитание — это прежде всего человековедение; эстетическое, эмоциональное начало в воспитании.

Главные идеи и принципы: в воспитании нет главного и второстепенного; воспитание — это прежде всего человековедение; эстетическое, эмоциональное начало в воспитании; приоритетные ценности: совесть, добро, справедливость.

¹ Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. С. 164.

1.2. Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили имеет особые целевые ориентации: способствовать становлению, развитию и воспитанию благородного человека путем раскрытия его личностных качеств (души и сердца, познавательных сил...). Идеал воспитания — самовоспитание.

1.3. Модель трудового воспитания А. А. Католикова по системе коммуны А. С. Макаренко. Некоторые концептуальные идеи: труд как основа формирования личности; интерес и внимание к каждому человеку; наличие личного интереса, поиска и др.

II. Частнометодические воспитательные технологии:

2.1. Выявление и развитие творческих способностей человека в разнообразной внеучебной (или профессиональной) деятельности в процессе выполнения творческих заданий (И. П. Волков).

2.2. Технология нравственного воспитания и социализации в условиях коллективной творческой деятельности, коммунарской педагогики (И. П. Иванова).

2.3. Технология личностно-ориентированной коллективно творческой деятельности (С. Д. Поляков).

2.4. Технология педагогической поддержки (О. С. Газмана).

2.5. Система нравственного воспитания (А. И. Шемшурина).

2.6. Авторский курс «Самоусовершенствование личности» в технологии саморазвивающегося обучения (Г. К. Селевко)¹.

III. Локальные (модульные) воспитательные технологии.

3.1. Технология педагогического общения.

3.2. Технология индивидуального и дифференцированного подхода.

3.3. Технология педагогического разрешения конфликта.

3.4. Технология педагогической оценки.

3.5. Технология этической защиты и другие.

Таким образом, анализ многообразных точек зрения на сущность и объем понятия позволяет дать следующее определение. *Технология воспитания* — это научно обоснованная последовательность применения воспитательных методов и средств в соответствии с принципами, целями и задачами воспитания, которая творчески конструируется и реализуется педагогическим коллективом в соответствии с уровнем педагогической культуры его членов, их личностных и профессиональных способностей и особенностей.

Иными словами, правомерно вести речь об определенной алгоритмизации процесса воспитания в той его части, где на основе психо-

¹ Селевко Г. К. Руководство по организации самовоспитания школьников. — М.: Народное образование, 1999. С. 15.

лого-педагогической диагностики воспитательной ситуации происходит конструирование адекватной комбинации педагогического инструментария и его последовательная реализация.

Воспитательные технологии включают следующие обязательные *этапы*, которые, по сути, позволяют говорить об алгоритме воспитательной деятельности:

— диагностика (изучение конкретного уровня развития личности и коллектива);

— целеполагание (совместное с воспитателем и личностью/коллективом), определение целей, в которых заинтересован каждый участник воспитательного процесса;

— проектирование (разработка конкретных шагов, творческих/воспитательных дел, осознанное содержание которых позволяет достичь намеченных ранее целей);

— конструирование условий достижения целей (совместное определение условий, необходимых средств, ресурсов, взаимодействия с ближайшим окружением);

— организационно-деятельностный компонент (реализация намеченных шагов, дел в их единстве и взаимосвязи);

— контрольно-управленческий компонент (коррекция целей, планирования, конструирования, деятельности на основе обратной связи и при участии воспитуемых).

Рассмотрение воспитательной технологии как алгоритма достижения социально и личностно значимых целей в их единстве позволяет выделить некоторые *наиболее существенные признаки технологии воспитания*:

— наличие определенной последовательности воспитательных действий, выстроенной в соответствии с целевыми установками и ориентированной на конкретный результат;

— выделение в этой «цепочке» оптимальных методических «мозаик», комбинаций воспитательных приемов и средств;

— особая роль педагогического общения в реализации технологии воспитания;

— функционирование процедуры педагогического мониторинга эффективности воспитательных воздействий на различных этапах технологической цепочки;

— особая роль в реализации технологии педагогического мастерства воспитателя, которое, с одной стороны, является необходимым условием перехода с методического уровня воспитания на технологиче-

ский, а с другой — служит критерием высокого уровня овладения технологией воспитания, и другие признаки.

Своеобразный «набор инструментов» для творческого конструирования различных технологий воспитания представлен в таблице.

Таблица 10

Способ конструирования технологий воспитания

<i>Цели, которым подчиняется технологическая цепочка воспитательных действий</i>	<i>Методы и средства достижения целей на каждом этапе воспитания</i>
Формирование внутренних суждений, убеждений и мотивов социально значимой деятельности	Включение воспитуемых в процесс целеполагания, планирования деятельности, анализ стилей общения и взаимодействия в группе, обсуждение критериев результативности воспитания и самовоспитания; диспуты, дискуссии; лекции, естественная и изобразительная наглядность; пример и др.
Упрочение внутренних ценностных позиций, убеждений	Накопление опыта самоуправления. Самостоятельное изучение литературы, создание условий для личностного и профессионального самосовершенствования
Накопление опыта творческой деятельности и взаимодействия в ходе практического применения знаний, выработки навыков и умений	Исследовательский метод — выполнение творческих работ; метод практических работ — стажировка, практика
Оценка и проверка результатов воспитания	Наблюдение, беседы, опрос, анализ результатов деятельности и др.

Современные технологии воспитания эффективны при соблюдении *ряда требований* (так же, как и отдельно взятые методы воспитания, но требования эти носят более общий, комплексный характер). Назовем некоторые из этих требований.

1. «Комплекс методов, включенных в технологию, направлен на обязательное развитие сознания и самосознания воспитуемых (суждений, убеждений, мировоззренческой позиции), чувств (этические, эстетические чувства, способность к состраданию, сопереживанию; чувство собственного достоинства и уважения окружающих), поведение (воля, характер, ответственность).

2. Органичное слияние воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности.

3. Единство и координация усилий всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, прежде всего средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, органов правопорядка, коллективов и групп.

4. Формирование социально значимых качества личности в системе конкретных воспитательных дел. Эти дела должны иметь подчеркнуто комплексный характер, требующий одновременного осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и трудового воспитания в органически слитом процессе.

5. Системный подход к управлению процессом воспитания и его организации. Управление может быть успешным при условии учета действующих в воспитании внешних и внутренних факторов, понимания взаимосвязи между ними. К таким факторам относятся:

- сложившийся образ жизни воспитуемого, который может содействовать развитию заданных качеств или противодействовать ему;
- влияние окружающей среды, включая средства массовой информации и интернет;
- стиль общения, отношение в семье;
- уровень развития и условия коллектива, влияющие на личность воспитуемого (воспитательные системы, сложившиеся в нем общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, психологический климат);
- нормы взаимоотношений в семье, образовательной организации, в ближайшем окружении;
- индивидуальные и личностные особенности воспитуемого»¹.

12.2. Соотношение понятий «методы» — «приемы» — «средства» — «формы» воспитания

При обсуждении методов воспитания постоянно использовались понятия «прием», «средство», «форма воспитания». Нередко эти понятия смешиваются, перекрещиваются, переходят один в другой, что вполне закономерно. Воспитательная деятельность многообразна, она может рассматриваться с разных точек зрения и в разном масштабе. В одной плоскости один и тот же процесс, явление может выступать как метод, в другом — как средство, в третьем — как форма. Мы сталкивались с таким положением, рассматривая методы, формы и средства обучения. К примеру, лекция рассматривается как метод

¹ Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Указ. соч. С. 259–260.

преподнесения нового материала, как форма организации образовательного процесса и даже как средство в работе преподавателя. То же и в воспитании: к примеру, общение может рассматриваться как метод, средство и форма организации воспитательной работы. Вместе с тем каждое из понятий имеет собственные видовые признаки, отвечая определенным критериям.

Прием — это часть метода, его составная единица, элемент. Например, в процессе коррекционной беседы воспитатель может задавать вопросы, быть доверительным или строгим, предлагать обсудить ситуацию вместе или обращаться к совести, обещаниям воспитуемого, договоренности с ним. Количество приемов многообразно и с трудом поддается классификации. Тем не менее, они составляют основу профессионального мастерства педагога, дают возможность творчески применять известные в педагогике методы воспитания.

Средства воспитания. В единстве с методами воспитания надо рассматривать педагогические средства организации воспитательных отношений. Педагогические средства — это материализованные объекты, используемые с воспитательной целью. Актуальность изучения их возросла в свете многообразия источников воздействия на воспитуемых, действенных факторов формирования и развития личности. Не случайно в педагогике стали больше говорить о процессе социализации личности, о педагогизации среды, о создании образовательной среды. Это значит, что возросла роль других (кроме прямого воздействия воспитателя) факторов, источников формирования личности. К ним относятся прежде всего средства массовой коммуникации и информации, компьютер и интернет, реклама и массовая культура, молодежная субкультура, процессы глобализации, информатизации и т. д. Иначе говоря, современный воспитуемый живет и формируется в перенасыщенной информационной среде, часто агрессивной и дегуманизированной¹.

Проблема состоит в том, чтобы отсеивать информацию, остаться собой, оградить свой внутренний мир от назойливого вмешательства, вольного или невольного насилия. Задача воспитателя — использовать в педагогических целях все источники, все факторы, средства, не только в учебных организациях, но и в окружающей среде.

¹ Дегуманизация — отрицание ценности человека как личности; игнорирование его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; попрание принципов равенства, справедливости, человечности.

Слово «средства» в толковом словаре имеет несколько значений: 1) прием, способ действия для достижения цели; 2) предметы, приспособления для чего-либо; 3) материальные ценности, деньги. В педагогике — это «вещная среда», начиная от архитектуры и удобства здания образовательного учреждения, оформления аудиторий, рекреаций, эстетика и удобство мебели, а также учебники и учебные пособия, лабораторные приборы, макеты и др. Жизнь заставила расширить арсенал средств педагогического воздействия на воспитуемого.

Еще в XIX столетии К. Д. Ушинский называл средствами воспитания учение, труд, игру и саму жизнь воспитанника в семье, в школе и в вузе, его отношения с окружающими, совместные дела и общение. В XX веке Дж. Дьюи, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко и другие педагоги в своих подходах к воспитанию, в своей педагогической практике наряду с учением ввели в актив, сделали повседневной реальностью такие средства воспитания, как труд, общественная коллективная деятельность воспитанников, игра, искусство.

А. С. Макаренко утверждал, что образовательные организации, режим и распорядок дня, все устройство жизни заведения являются средством воспитания. Такое понимание источников формирования личности, факторов педагогического процесса расширило объект педагогической науки и породило ее новую отрасль — социальную педагогику, воспитание с активным привлечением средств окружающего их мира, воспитание в среде.

Такими образом, что же считать средством воспитания? Из вышесказанного напрашиваются такие ответы: во-первых, в очень широком толковании — это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и создания цивилизации. Такое понимание слишком широко и оставляет нас на уровне общего закона о развитии личности, согласно которому развитие человека определяется окружающей средой. Во-вторых, средством воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания.

Формы воспитания. Становится очевидным, что виды деятельности воспитанников тесно связаны с формами воспитания. Согласно словарю, форма служит выражением, организацией внутреннего содержания процесса и явления. Понятие формы связано со структурой, она организует и структурирует. Оформить — значит придать вид, определить тип, структуру, сконструировать. Процесс воспитания как

совместная деятельность воспитанников и воспитателя протекает в определенных организационных формах.

Если применить философскую диалектику содержания и формы к анализу форм воспитательной работы в педагогике, то можно сказать, что форма воспитательной работы — это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса. Формы определяют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу с воспитуемыми. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обуславливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Поэтому формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, и поэтому они так разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы.

Тем не менее, наука должна их классифицировать и охарактеризовать.

Выделены различные типы форм воспитательной работы по количеству участников:

— индивидуальные — беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;

— групповые — несколько участников (кружок, временная группа) находятся в непосредственном контакте;

— массовые — несколько групп, коллективов, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и т. п. мероприятия.

В свое время Н.И. Болдырев выделил формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия¹:

— словесные — собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи;

— практические — экскурсии, олимпиады, конкурсы и субботники, и др.;

— наглядные — музеи, выставки, витрины, стенды и пр.

В целом, глубокое знание и умелое применение методов воспитания с использованием многообразных приемов и средств воспитательной работы, ее разнообразных форм позволяет эффективно решать задачи по формированию личности и коллектива.

¹ Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе: учеб. пособие для пед. ин-тов. — М.: «Просвещение», 1984. С. 54.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем принципиальное отличие методов воспитания?
2. Назовите основные факторы, обуславливающие выбор методов воспитания.
3. Какая из известных вам классификаций методов воспитания кажется наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.
4. Каковы объективные причины возникновения технологий в сфере воспитания?
5. Дайте характеристику основных методов воспитания.
6. Как взаимосвязаны между собой методы и приемы воспитания?
7. Почему одни и те же действия воспитателя могут быть названы методом, средством или формой воспитания?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная педагогика и психология имеет сложное понятийное поле. В ее арсенале множество аналитических материалов, определяющих тонкости при выборе целей, содержания, методов и форм в воспитательной и психологической работе. Решать задачи воспитания, обучения и морально-психологической подготовки приходится в повседневной профессиональной деятельности не только преподавателям, воспитателям различных образовательных организаций, но и руководителям разного уровня. Нередко в психолого-педагогических ситуациях они действуют интуитивно, опираясь на свои нравственные качества и опыт, полученный в процессе собственного обучения. На первый взгляд, можно обойтись без знания теории этого вопроса. Но если можно успешно воспитать ребенка в своей семье (но и здесь требуется педагогическая родительская грамотность), то профессиональная деятельность требует более развитого педагогического сознания, знаний, умений и компетенций. Многие из них формируются непосредственно в условиях профессиональной деятельности, но это происходит уже на базе теоретической подготовленности, иного уровня мышления.

Педагогика и психология, так же как и многие другие научные области, развивается несколькими путями. Прежде всего — за счет накопления теоретических знаний, которые составляют основу науки и позволяют, с одной стороны, говорить о закономерностях существования внутреннего мира личности, с другой — прогнозировать поведение и выстраивать логику эффективного развития человека. В то же время педагогика и психология — это и специфическая практика, связанная с решением конкретных прикладных задач, возникающих в процессе взаимодействия человека с различными реалиями: обществом, социальными институтами, другими людьми, профессиональными требованиями и т. д. Эти два пути — теоретический и практический — определяют сущность педагогики и психологии, их место среди других наук и роль в системе жизнедеятельности.

Знания педагогики и психологии необходимы всем, кому по роду деятельности приходится взаимодействовать с людьми, осуществлять управленческие функции. Овладение даже элементами научных знаний педагогики и психологии не только количественно расширяет возможности человека, но и способствует качественным изменениям стратегии его поведения. Только научившись устанавливать контакт с разными людьми, продуктивно общаться и находить взаимопонимание, можно добиться успеха в любой сфере деятельности. Сплав науки и практики обеспечивает каждому из нас сознательное и целенаправленное саморазвитие и помощь в этом своим близким и коллегам.

В данном учебнике изложены и прокомментированы наиболее важные проблемы, связанные с выяснением сущности, роли, форм проявления психолого-педагогических закономерностей.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная:

1. Душкин А. С. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учебное пособие / А. С. Душкин, С. Н. Трипутин, Г. А. Витольник. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 128 с.

2. Иванова А. М. Социальная психология: учебное пособие. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 160 с.

3. Иванова А. М., Злоказова, Ю. В. Психология: учебное пособие. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 136 с.

4. Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебник / Гейжан Н. Ф. [и др.]. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 172 с.

5. Педагогика высшего образования МВД России: учебное пособие / Тарасов Ю. Ю. [и др.]; под ред. В. В. Закатова. — Москва: Академия управления МВД России, 2018. — 104 с.

6. Педагогика высшей школы: учебник / Гейжан Н. Ф. [и др.]. — 2 изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2022. — 340 с.

7. Педагогика: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 300 с.

Дополнительная:

1. Гейжан Н. Ф., Душкин А. С., Юренкова В. А. Психология и педагогика: учебное пособие. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2016. — 268 с.

2. Маклаков А. Г. Общая психология: учебное пособие. — Санкт-Петербург: Питер, 2015. — 583 с.

3. Педагогика: учебник / под общ. ред. А. А. Кочина. — Санкт-Петербург: Из-во СПб ун-та МВД России, 2014. — 292 с.

4. Педагогика: учебник для бакалавров / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. — Москва: Проспект, 2013. — 488 с.

5. Педагогическая психология высшей школы: учебник / под общ. ред. Н. Ф. Гейжан. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2020. — 180 с.

6. Полицейская педагогика: теория и практика: монография. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2019. — 168 с.

7. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. — Москва: КНОРУС, 2013. — 432 с.

8. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика: учебник. — Москва: Изд-во Юрайт, 2015. — 509 с.

9. Юренкова В. А., Душкин А. С. Психология общения и переговоров: учебное пособие. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. — 112 с.

10. Юренкова В. А., Душкин А. С., Иванова А. М. Психология: учебное пособие. — Санкт-Петербург: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. — 132 с.

Для заметок

Для заметок

Учебное издание

Душкин Антон Сергеевич,
кандидат психологических наук, доцент;
Илакавичус Марина Римантасовна,
доктор педагогических наук;
Гейжан Наталия Федоровна,
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Учебник

Редактор *Свикша Н. О.*
Компьютерная верстка *Душкова А. Ю.*
Дизайн обложки *Шеряй А. Н.*

ISBN 978-5-91837-637-9



Подписано в печать 15.12.2022. Формат 60×84¹/₁₆
Печать цифровая. Объем 15,25 п. л. Тираж 50 экз. Заказ № 154/22

Отпечатано в Санкт-Петербургском университете МВД России
198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1