

**АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ  
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«БЕЛГОРОДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КООПЕРАЦИИ, ЭКОНОМИКИ И  
ПРАВА»**

**КУРСКИЙ ИНСТИТУТ КООПЕРАЦИИ (филиал)  
кафедра гуманитарных, естественнонаучных  
и юридических дисциплин**

**КОСТЕРИНА И.В.**

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КУРС ЛЕКЦИЙ**

**Курск, 2021**

**УДК 159.9+377**  
**К72**

**К72** Костерина И.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Курс лекций. – Курский институт кооперации (филиал) АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права». – Курск, 2021. – 251 с.

Издание предназначено для бакалавров всех направлений подготовки.

Автор:

Костерина Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных, естественнонаучных и юридических дисциплин Курского института кооперации (филиала) БУКЭП

Рекомендовано кафедрой гуманитарных, естественнонаучных и юридических дисциплин протокол №9 от 25.04.2022 г.

Рецензент:

Величко И.Ф., к.пед.н., доцент кафедры гуманитарных, естественнонаучных и юридических дисциплин Курского института кооперации (филиала) БУКЭП

© Костерина И.В.  
© Курский институт кооперации  
(филиал) АНО ВО «Белгородский  
университет кооперации, экономики и права»

## СОДЕРЖАНИЕ

Тема 1. Предмет и особенности организации психологической науки. Психика как сфера исследований. Психология познавательных процессов.....	4
Тема 2. Феноменология индивидуальных различий и психических свойств. Психология личности.....	42
Тема 3. Психология межличностных отношений. Группы, виды групп. Конфликт. Понятие стресса и дистресса.....	76
Тема 4. Основные категории педагогики. Образование и развитие личности.....	108
Тема 5. Психология профессий как отрасль психологической науки.....	122
Тема 6. Теоретические основы профессионального становления личности.....	131
Тема 7. Профессиональные деструкции личности.....	148
Тема 8. Сущность дефектологии как науки.....	175
Тема 9. Причины и классификации нарушений психофизиологического развития.....	210
Тема 10. Инклюзивное образование как форма обучения лиц с особенностями психофизиологического развития.....	233
Тема 11. Правила педагогического этикета при общении с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.....	243
Тема 12. Социальное и профессиональное взаимодействие с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья...	245

# ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ. ПСИХИКА КАК СФЕРА ИССЛЕДОВАНИЙ. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

1. Предмет и особенности организации психологической науки.
2. Методы исследований в психологии.
3. Место психологии в системе наук о человеке.
4. Психика как сфера исследований.
5. Психология познавательных процессов (сущность психики, психических явлений, познавательные психические процессы: ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь)

## 1. Предмет и особенности организации психологической науки.

Психология – (греч. «психе» - душа, «логос» - наука).

В наше время вместо понятия душа используется понятие «психика», хотя в языке до сих пор сохранились слова и выражения, производные от первоначального корня: одушевленный, душевный, бездушный, родство душ, душевная болезнь, задушевный разговор и т. п.

С лингвистической точки зрения «душа» и «психика» — одно и то же. Однако с развитием культуры и особенно науки значения этих понятий разошлись.

Основной предмет психологии состоит в изучении психических фактов, закономерностей и механизмов, имеющих у человека личностный характер.

**Психика** – это свойство нервной системы отражать внешнее воздействие.

Под психическими фактами понимают конкретные проявления психики, которые по устойчивости можно разделить на три основные категории: психические процессы, психические состояния, психические свойства или особенности личности.

Под психическими процессами понимают наиболее динамичные изменяющиеся формы психического отражения, в которых выражено начало, конец и определено содержание. К ним относят: ощущения и восприятия как отражения непосредственно действующих на органы чувств предметов, раздражителей; память как возобновляющиеся отражения действительности; воображение и мышление как обобщенное и переработанное в сознании человека отражение свойств действительности, которые недоступны непосредственному познанию; эмоциональные процессы (возникновение чувств, их динамика в зависимости от удовлетворения потребности и т.д.).

Под психическими состояниями понимают относительно устойчивые психические явления, которые не имеют своего собственного содержания, но влияют на результат действия. К психическим состояниям относятся проявления чувств (настроение, аффекты), внимания (сосредоточенность, рассеянность), воли (уверенность, неуверенность, мышления (сомнение) и т.д.

К психическим свойствам, или особенностям, личности относят качества его ума, мышления, устойчивые особенности его волевой сферы, закрепившиеся в характере, темпераменте, способностях; укоренившиеся и вновь возникающие побуждения действовать определенным образом, свойства чувств (вспыльчивость, сентиментальность) и т.д. Под психическими свойствами понимают устойчивые психические отражения, проявляющиеся в течение длительного времени и влияющие на проявление его поведенческих реакций. К ним относятся: темперамент, характер, способности, потребности и мотивы.

Обратимся к истории психологической науки, а значит, к вопросу о том, как на каждом этапе ее развития трансформировалось представление о предмете научного знания в психологии.

I этап - 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.

II этап – психология как наука о сознании. Возникает в XVII веке в связи с развитием естественных наук. Способность думать, чувствовать, желать называли сознанием. Основным методом изучения считалось наблюдение человека за самим собой и описание фактов.

III этап – психология как наука о поведении. Возникает в XX веке: Задача психологии – ставить эксперименты и наблюдать за тем, что можно непосредственно увидеть, а именно: поведение, поступки, реакции человека (мотивы, вызывающие поступки, не учитывались).

IV этап – психология как наука, изучающая объективные закономерности, проявления и механизмы психики.

История психологии как экспериментальной науки начинается в 1879 году с основанной немецким психологом Вильгельмом Вундтом в Лейпциге первой в мире экспериментальной психологической лаборатории. Вскоре, в 1885 году В. М. Бехтерев организовал подобную лабораторию в России.

Рассмотрим их более подробно.

Первые представления о психике были связаны с анимизмом (лат. анима – дух, душа) – древнейшими взглядами, согласно которым у всего, что существует на свете, есть душа. Душа понималась как независимая от тела сущность, управляющая всеми живыми и неживыми предметами.

Материалистические философы древности Демокрит, Лукреций, Эпикур понимали душу человека как разновидность материи, как телесное образование, образуемое из шаровидных, мелких и наиболее подвижных атомов.

Но философ-идеалист Платон понимал душу человека как что-то божественное, отличающееся от тела. Душа, прежде чем попасть в тело человека, существует обособленно в высшем мире, где познает идеи – вечные и неизменные сущности. Она есть образ и истечение мировой души. Попав в тело, душа начинает вспоминать виденное до рождения. Душевные явления подразделяются Платоном на разум, мужество (в современном понимании – воля) и вожделения (мотивация). Разум размещается в голове, мужество – в

груди, вожделение – в брюшной полости. Гармоническое единство разумного начала, благородных стремлений и вожделения придает целостность душевной жизни человека. Идеалистическая теория Платона, трактующая тело и психику как два самостоятельных и антагонистических начала, положила основу для всех последующих идеалистических теорий.

Великий философ Аристотель в трактате "О душе" выделил психологию как своеобразную область знания и впервые выдвинул идею неразделимости души и живого тела. Душа, психика проявляется в различных способностях к деятельности: питающей, чувствующей, движущей, разумной; высшие способности возникают из низших и на их основе. Первичная познавательная способность человека – ощущение, оно принимает формы чувственно воспринимаемых предметов без их материи, подобно тому как "воск принимает оттиск печати без железа и золота". Ощущения оставляют след в виде представлений – образов тех предметов, которые прежде действовали на органы чувств. Аристотель показал, что эти образы соединяются в трех направлениях: по сходству, по смежности и контрасту, тем самым, указав основные виды связей – ассоциации психических явлений.

Под влиянием атмосферы, характерной для средневековья (усиление церковного влияния на все стороны жизни общества, включая и науку), утвердилось представление, что душа является божественным, сверхъестественным началом, и потому изучение душевной жизни должно быть подчинено задачам богословия. Человеческому суждению может поддаваться лишь внешняя сторона души, которая обращена к материальному миру. Величайшие таинства души доступны лишь в религиозном (мистическом) опыте.

Очень долго господствовала точка зрения, что природа души и тела совершенно различна, а их взаимоотношения подобны связям между кукловодом (душой) и куклой (телом), т.е. считалось, что душа может оказывать влияние на тело, но не наоборот.

Французский философ Р.Декарт (1596-1650) приходит к выводу о полнейшем различии, существующем между душой человека и его телом: тело по своей природе всегда делимо, тогда как дух неделим. Он считал, что душа и тело имеют разную природу и действуют по разным законам. Тело, по мнению Декарта, материально и действует по законам механики. Душа же нематериальна, и ее главное свойство - способность мыслить, помнить и чувствовать. Однако не только душа может влиять на тело, но и тело может воздействовать на душу.

Это противоречивое дуалистическое учение породило проблему, названную психофизической: как связаны между собой телесные (физиологические) и психические (душевные) процессы в человеке?

Попытку вновь соединить тело и душу человека, разделенные учением Декарта, предпринял голландский философ Б. Спиноза (1632-1677). Нет особого духовного начала, оно всегда есть одно из проявлений протяженной субстанции (материи). Душа и тело определяются одними и теми же материальными причинами. Спиноза полагал, что такой подход дает возможность

рассматривать явления психики с такой же точностью и объективностью, как рассматриваются линии и поверхности в геометрии.

В XVII-XVIII вв. благодаря бурному развитию естественных наук вместо понятия «душа» в науке появилось понятие «сознание». Психология стала наукой о сознании. Сознание включало мысли человека, его чувства, потребности, желания - все то, что человек находит, думая о себе, обращая взгляд внутрь себя.

Отсюда возник очень важный вопрос, как, под влиянием чего формируется сознание человека. Предполагалось, что все, существующее во внешнем мире, воздействует на органы чувств, благодаря чему возникают ощущения. Ощущения могут сочетаться между собой с помощью цепочки ассоциаций. Это направление получило название ассоцианизма.

Немецкий философ Г. Лейбниц (1646-1716) ввел понятие о бессознательной психике. В душе человека непрерывно идет скрытая работа психических сил – бесчисленных малых перцепций (восприятий). Из них возникают сознательные желания и страсти.

Английский философ Дж. Локк (1632-1704) рассматривает душу человека как пассивную, но способную к восприятию среду, сравнивая ее с чистой доской, на которой ничего не написано. Под воздействием чувственных впечатлений душа человека, пробуждаясь, наполняется простыми идеями, начинает мыслить, т.е. образовывать сложные идеи. В язык психологии Локк ввел понятие ассоциации – связи между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого.

Термин "эмпирическая психология" введен немецким философом XVIII в. Х. Вольфом для обозначения направления в психологической науке, основной принцип которого состоит в наблюдении за конкретными психическими явлениями, их классификации и установлении проверяемой на опыте, закономерной связи между ними.

В XIX в. развитие научной мысли во многих отраслях привело к пониманию ценности знания, полученного экспериментальным, опытным путем. Так развивались, например, физика, химия. Наибольшее значение для возникновения психологии как экспериментальной науки имело развитие физиологии.

Выделение психологии в самостоятельную науку произошло в 60-х годах XIX в.

Оно было связано с созданием специальных научно-исследовательских учреждений – психологических лабораторий и институтов, кафедр в высших учебных заведениях, а также с внедрением эксперимента для изучения психических явлений.

Историю научной психологии принято считать с 1879 г. - года открытия немецким физиологом В. Вундтом (1832— 1920) в Лейпциге первой в мире экспериментальной психологической лаборатории.

Психология стала экспериментальной наукой.

**2. Методы исследований в психологии.** Как и у всякой науки, у психологии есть свои методы исследования. Методы – это способы, посредством которых познается предмет науки. Метод исследования всегда отражает ту или иную методологию. В отечественной психологии выделяются следующие 4 группы методов: организационные, эмпирические, методы обработки данных и коррекционные методы.

**Организационные методы.** К познанию особенностей и закономерностей психического развития можно подойти посредством двух основных типов исследования: так называемых поперечных срезов и продольных (лонгитюдных). Оба типа характеризуются рядом преимуществ и недостатков.

1) *Лонгитюдный метод.* В нашей стране онтогенетические исследования имеют долговременную традицию (В.М. Бехтерев, Н.М. Щелованов, Л.С., А.Н. Леонтьев и др.). Очень многие исследователи (Д.Б.Эльконин, А.А. Люблинская, Н.Д. Левитов) писали об огромном вкладе срезовых и лонгитюдных методов в изучение проблемы развития. Особенно известны научные исследования А.Р. Лурия (1959, 1961) развития речи и ее влияния на способность к учению и развитию личности детей. Достоинства лонгитюдного способа, по сравнению с методом поперечных срезов:

— лонгитюдное исследование дает возможность анализа индивидуальных особенностей развития;

— лонгитюдное исследование дает возможность анализа изменений конкретной группы испытуемых;

— лонгитюдное исследование дает возможность установления качественных изменений в развитии ребенка;

— лонгитюдное исследование дает возможность выявления причин качественных изменений в развитии; оно дает возможность более точно выразить величину изменения в развитии между двумя периодами.

Лонгитюдные исследования определяют индивидуальную структуру и динамику развития каждого ребенка; только лонгитюдное исследование позволяет анализировать взаимоотношения и взаимосвязи между отдельными компонентами развивающейся личности, дает возможность решить вопрос так называемых критических периодов в развитии.

Недостатки лонгитюдных исследований:

— значительные затраты времени, требуемые на их организацию и проведение.

— вынужденное ограничение количества испытуемых;

— миграция испытуемых в период эксперимента (выбытие и прибытие новых);

— результаты исследования часто распространяются на всех испытуемых похожей выборки (с определенной долей вероятности)

2) Суть *поперечных, или срезовых, исследований* психического развития состоит в том, что заключения об особенностях развития выводят на основании исследований одних и тех же характеристик в сравниваемых группах детей, разных уровней развития, с различными свойствами личности, клиниче-



скими реакциями и т.п. Подбирают относительно однородные группы детей, которые отличаются друг от друга по какому-либо существенному признаку. Затем проводят необходимую диагностическую работу, полученные данные сравнивают между собой и делают вывод об особенностях проявления данного качества.

Достоинства этого метода:

- сравнительная быстрота исследования и возможность приобретения в течение короткого времени статистически достоверных результатов;
- позволяет проводить массовые исследования.

Недостатки:

- этот метод не дает возможности выводить заключение о динамике процесса развития, его непрерывности;
- закономерности развития, полученные таким образом, являются весьма приблизительными;
- при суммировании и последующем усреднении результатов невозможно учитывать индивидуальные особенности ребенка.

**Эмпирические методы в психологии.** Группа эмпирических методов в психологии традиционно, начиная с тех пор, как психология выделилась в самостоятельную науку, считается основной.

**Наблюдение** выступает в психологии в двух основных формах — как *самонаблюдение*, или *интроспекция*, и как *внешнее*, или так называемое *объективное наблюдение*.

Традиционная интроспективная психология считала самонаблюдение единственным или, во всяком случае, основным методом психологии. Это было реализацией в методах исследования той общей позиции, согласно которой психика превращалась в замкнутый в себе внутренний мир. Познание собственной психики посредством самонаблюдения всегда осуществляется в той или иной мере опосредованно через наблюдение внешней деятельности. Наблюдение и в психологии должно вестись в основном объективными методами.

**Объективное наблюдение.** Применение метода наблюдения должно исходить из единства внутреннего и внешнего, субъективного и объективного. Это самый простой и наиболее распространенный из всех объективных методов в психологии. Научное наблюдение непосредственно соприкасается с обыкновенным житейским наблюдением. Необходимо поэтому прежде всего установить общие основные условия, которым вообще должно удовлетворить наблюдение, чтобы быть научным методом.

Основное преимущество метода объективного наблюдения - оно позволяет изучать психические процессы в естественных условиях. Однако объективное наблюдение, сохраняя свое значение, по большей части должно дополняться другими методами исследования.

Недостатки метода наблюдения:

- Субъективность. Установки, интересы, психологические состояния, личностные особенности наблюдателя могут весьма сильно влиять на ре-

зультаты наблюдения. Искажение восприятия событий тем больше, чем сильнее наблюдатель ориентирован на подтверждение своей гипотезы. Он воспринимает избирательно только часть происходящего. Длительное наблюдение приводит к усталости, адаптации к ситуации, вызывает чувство монотонности, что увеличивает опасность неточных записей.

— Затруднена интерпретация данных.

— Требуется значительных затрат времени. Наблюдение используется в первую очередь, когда требуется минимальное вмешательство в естественное поведение, взаимоотношения людей, когда стремятся получить целостную картину происходящего.

**Экспериментальный метод.** Эксперимент предполагает создание специальных условий в целях изучения причинно-следственных связей.

Он предполагает:

1. Исследователь сам вызывает изучаемое им явление и активно воздействует на него.

2. Экспериментатор может варьировать, изменять условия, при которых протекает явление.

3. В эксперименте имеется возможность неоднократного воспроизведения результатов (верификация)

4. В результате эксперимент устанавливает допускающие математическую формулировку количественные закономерности.

Основная задача психологического эксперимента заключается в том, чтобы сделать допустимыми для объективного внешнего наблюдения особенности внутреннего психического процесса.

Своеобразным вариантом эксперимента, представляющим как бы промежуточную форму между наблюдением и экспериментом, является метод так называемого **естественного эксперимента**, предложенного русским ученым А.Ф. Лазурским (1910). Его основная тенденция — сочетать экспериментальность исследования с естественностью условий. Логика этого метода такова: экспериментальному воздействию подвергаются условия, в которых протекает изучаемая деятельность, сама же деятельность наблюдается в ее естественном протекании. Вместо того, чтобы переводить изучаемые явления в лабораторные условия, исследователи стараются учесть влияние и подобрать естественные условия, соответствующие их целям.

Естественный эксперимент, который решает задачи психолого-педагогического исследования, называют **психолого-педагогическим экспериментом**. Его роль исключительно велика при изучении познавательных возможностей учащихся на различных возрастных этапах и при выяснении конкретных путей формирования личности школьника.

И, наконец, экспериментальный метод включает и эксперимент как средство воздействия, изменения психологии людей. Такая его разновидность называется **формирующим экспериментом**. Его своеобразие заключается в том, что он одновременно служит и средством исследования, и средством формирования изучаемого явления. Для формирующего эксперимента

характерно активное вмешательство исследователя в изучаемые им психические процессы. Формирующий эксперимент предполагает проектирование и моделирование содержания формируемых психических новообразований, психолого-педагогических средств и путей их формирования. В процесс учебно-познавательной работы с детьми изучаются условия и закономерности происхождения соответствующего психического новообразования. Один из основателей формирующего эксперимента в нашей стране — В.В. Давыдов называет этот вид эксперимента генетикомоделирующим. Ибо он воплощает в себе единство исследования психического развития детей с их воспитанием и обучением.

Достоинства эксперимента:

— дает возможность конструирования и переконструирования новых программ воспитания и обучения и способов их реализации.

Недостаток:

-сложность в организации и подборе кадров.

**Психодиагностические методы.** Основными инструментами психодиагностики являются психологические тесты, опрос, интервью, анкетирование.

**Психологические тесты**

**Тест** - (англ. «проба» или «испытание»). Термин был введен в практику психологических исследований в конце прошлого столетия американским ученым Дж. Кэттелом. Широкое распространение и практическое значение тесты приобрели с тех пор, как А. Бине совместно с Г. Симоном разработал свою систему для определения умственного развития или одаренности детей.

**Тест** — это краткое, стандартизированное испытание, не требующее, как правило, сложных технических приспособлений, поддающееся стандартизации и математической обработке данных. Метод тестов в первоначальном своем специфическом значении вызывал целый ряд серьезных возражений, т.к. внешний факт решения или нерешения теста не определяет еще внутренней природы соответствующих психических актов. В первоначальном варианте при помощи тестов пытались делать заключения о личности на основании статистической обработки внешних данных. Эта ошибка еще более усугублялась, когда на основании того же тестового метода пытались ставить прогноз, предполагая, что уровень, установленный посредством тестового испытания на одном этапе развития, будет характеризовать данного испытуемого и впредь. Когда индивидам, прошедшим различные пути развития и формировавшимся в разных условиях, предъявляют одни и те же стандартные тесты и на основе их решения непосредственно делают вывод об одаренности подвергшихся этому испытанию лиц, то допускают явную ошибку, не учитывая зависимость результатов от условий развития. Наряду с недостатками, тестирование имеет и заметные преимущества перед другими методами.

Достоинства тестового метода:

— дает возможность выявить определенные способности, навыки,

умения (или их отсутствие),

— позволяет наиболее точно охарактеризовать некоторые качества личности,

— используется для профотбора.

Диагностическая ценность теста в значительной степени зависит от достоверности психологического факта, который был положен в основу теста, т.е. от того, каким образом был сконструирован данный тест: явился ли он результатом большой предварительной экспериментальной работы или был следствием приблизительных, случайных и поверхностных наблюдений? Недостаточно обоснованные и проверенные психологические тесты могут стать причиной серьезных ошибок, способных причинить значительный ущерб в педагогической практике, в области профотбора, при диагностике дефектов и временных задержек психического развития. Важно также соблюдать условия проведения теста.

**Методы опроса: интервью, анкетирование.** К числу наиболее распространенных средств познания явлений психологии относятся всевозможные опросы. Цель опроса - получение информации об объективных и субъективных фактах со слов опрашиваемых.

Типы опросов:

1) опрос «лицом к лицу» — интервью, проводимое исследователем по определенному плану;

2) заочный опрос — анкеты, предназначенные для самостоятельного заполнения. Устный опрос является методом, традиционным для психологических исследований, и издавна используется психологами различных научных школ и направлений.

3) телефонный опрос.

Особенность — ограниченность восприятия. Требуется особой квалификации.

Недостатки метода:

— Субъективность. Данные опроса во многом основаны на самонаблюдении опрашиваемых и нередко свидетельствуют, даже при условии полной искренности со стороны опрашиваемых, не столько об их подлинных мнениях и настроениях, сколько о том, какими они их изображают.

Область применения опросов:

— пилотажное исследование. В процессе работы по разведывательному плану, используется только интервьюирование. С помощью данных интервью устанавливаются переменные, относящиеся к изучаемой проблеме, и выдвигаются рабочие гипотезы;

— сбор первичной информации для получения данных, позволяющих измерить взаимосвязь изучаемых переменных;

— для уточнения, расширения и контроля данных, полученных как другими методами, так и путем той или иной формы опроса.

**Выделяют два вида интервью: так называемые стандартизированные и нестандартизированные.**

В *стандартизированном интервью* формулировки вопросов и их последовательность определены заранее, они одинаковы для всех опрашиваемых. Исследователю не разрешается переформулировать какие-либо вопросы или вводить новые, а также изменять их порядок.

*Нестандартизированное интервью* определяет тему. Исследователь руководствуется лишь общим планом интервью, имеет право сам, в соответствии с конкретной ситуацией формулировать вопросы и изменять порядок пунктов плана.

### **Телефонный опрос.**

**Анкетирование** (заочный опрос) тоже имеет свою специфику. Считается, что к заочному опросу целесообразнее прибегать в случаях, когда необходимо либо выявить отношение людей к острым дискуссионным или интимным вопросам, либо опросить большое число людей в сравнительно небольшой срок.

Основное преимущество анкетирования состоит в возможности массового охвата большого количества лиц. Анкета гарантирует анонимность в большей степени, чем интервью, и потому опрашиваемые могут давать более искренние ответы. Однако анкетирование нельзя проводить, не имея определенных рабочих гипотез.

К методу интервью предъявляются не столь строгие требования. Преимущество нестандартизированного интервью — получение более глубокой информации, гибкость опроса; недостаток — сравнительная узость охвата опрашиваемых. Обычно рекомендуется сочетание анкетирования и интервью, так как эта методика наряду с охватом большого числа опрашиваемых в сравнительно короткий срок позволяет получить материал для глубокого анализа.

**Анализ продуктов деятельности.** Этим методом широко пользуются в исторической психологии для изучения психологии человека в давнопрошедшие исторические времена, недоступные для непосредственного наблюдения или экспериментирования, чтобы понять закономерности психологического развития человека, опираясь на закономерности его общественно-исторического развития. Метод широко и очень плодотворно используется в детской психологии — изучаются продукты детского творчества для психологического изучения ребенка (поделки, рисунки, песенки, сказки, рассказы).

**Беседа.** Метод беседы является вспомогательным средством для дополнительного освещения изучаемой проблемы. Требования к организации и проведению:

- должна быть планомерно организована в соответствии с задачами исследования.

- вопросы должны быть направлены на выявление качественного своеобразия изучаемых процессов, но быть максимально естественными и нестандартными.

- не должна носить шаблонно-стандартного характера, она всегда должна быть максимально идеализированной и сочетаться с другими объек-

тивными методами.

**Биографический метод.** Является разновидностью метода изучения продуктов деятельности. Материалом здесь служат письма, дневники (в том числе типа «дневников матери»), биографии, продукты детского творчества, почерки и т.д. Во многих случаях с целью психологического исследования используется не один, а несколько методов, каждый из которых дополняет другие, раскрывая новые стороны психической деятельности.

**Методы обработки данных.** К ним относится количественный и качественный анализ.

### **Методы коррекции**

**Аутотренинг.** Зарождение и внедрение метода аутогенных тренировок связывают с именем немецкого психотерапевта И.Г. Шульца. Благодаря его работам во всех странах аутогенная тренировка получила широкое распространение как метод лечения и профилактики различного рода неврозов и функциональных нарушений в организме. В дальнейшем практический опыт показал, что аутогенная тренировка — действенное средство психогигиены и психопрофилактики, а также управления состоянием человека в экстремальных условиях деятельности. Области применения: в системе подготовки спортсменов, в производственных коллективах в виде психогигиенических эмоционально разгрузочных процедур.

**Групповой тренинг.** Представляет своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции. Круг задач, решаемых средствами группового тренинга, широк и разнообразен и, соответственно, разнообразны формы тренинга.

Виды группового тренинга:

- ориентированные на развитие социальных умений (например, умение вести дискуссию, разрешать межличностные конфликты);
- нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения
- повышение адекватности анализа себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом.

### **3. Место психологии в системе наук о человеке**

Академик Б. М. Кедров помещал психологию в центре своего "треугольника" наук, одну сторону которого занимают науки общественно-гуманитарного цикла, другую сторону — науки естественного цикла, третью — технические науки, а в вершине треугольника — философия. Согласно классификации наук Б. М. Кедрова, психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития (рис. 1).



**Рис.1. Место психологии в системе наук (по Б. Кедрову)**

Психология тесно связана с социальными (общественными) науками, изучающими поведение людей. Психология, социальная психология, социология, политология, экономика, а также антропология, этнография относятся к социальным наукам. Примыкает к ним группа других родственных дисциплин: философия, история, культурология, искусствознание, литературоведение, педагогика, эстетика, которые относят к гуманитарным наукам. Наиболее глубокие связи между психологией и педагогикой. Одновременно психология тесно связана с естественными науками, прежде всего с физиологией, биологией, физикой, биохимией, медициной, математикой. Здесь возникают смежные области: психофизиология, психофизика, бионика, медицинская психология, нейропсихология, патопсихология и т.п.

Психология является наукой, в которой соотносятся гуманитарное и естественнонаучное знания, что определяет ее как фундаментальную в системе наук.

Психология интегрирует все эти данные наук и, в свою очередь, влияет на них, становясь общей моделью человекознания. Историческая миссия психологии в современное время заключается в том, чтобы быть интегратором всех сфер человекознания и основным средством построения его общей теории. Психология выполняет миссию объединения в одну концепцию естественных и общественных наук в изучении человека.

В последнее время усиливаются связи психологии с техническими науками, возникают смежные дисциплины: инженерная психология, эргономика, космическая и авиационная психология и т.п.

Существует тесная связь психологии с литературой, поэзией, музыкой и другими видами искусств, выражающих сущность и особенности человеческой души и личности.

Можно согласиться с М. Горьким, когда он определяет литературу как человековедение. Ведь действительно выдающиеся писатели и поэты необычайно правдиво и глубоко раскрывают внутренний мир человека, мир его мыслей и переживаний, желаний и противоречий, психологические закономерности возникновения любви (например, Стендаль "Красное и черное") и ненависти, альтруизма и агрессии и т.п. Науке не дано так детально, глубин-

но, так достоверно выявлять индивидуальное психологическое, личностное своеобразие человека и в то же время типичные, закономерные психические проявления. Психологическая наука отходит от индивидуального, стремится выявить обобщенное, усредненное, абстрактное знание о человеке, о его психике, познать закономерности и механизмы психики.

Сфера психологической науки сейчас представляет собой сильно разветвленную систему теоретических и прикладных дисциплин, развивающихся на границах со многими науками о природе, обществе и человеке. Запросы практической деятельности людей и общества влияют на формирование и развитие новых психологических дисциплин, например, инженерной психологии, космической психологии, педагогической психологии и т.п. С другой стороны, в психологию внедряются новые методы исследования и познания. Например, возникновение экспериментальной психологии, психофизики обусловлено использованием в психологии физических методов, а применение методов физиологии сформировало психофизиологию, внедрение математических методов породило формирование математической психологии, инженерной психологии, бионики. В основе такого разветвления психологических наук лежат гносеологические причины.

Ядром современной психологии является **общая психология**, которая изучает наиболее общие законы, закономерности и механизмы психики, включает в себя теоретические концепции и экспериментальные исследования.

Общая психология выполняет следующие функции:

— теоретическую функцию обобщения: обобщает научные достижения различных психологических отраслей, приводит их в единую систему, осуществляет опережающие разработки, которые помогут психологическим отраслям взглянуть на свои исследовательские проблемы по-новому;

— методологическую функцию: формулирует методологические принципы психологических исследований, методы исследований.

Традиционно в качестве отраслей психологии выделяют **социальную, возрастную, инженерную психологию, психологию труда, клиническую психологию и психофизиологию, дифференциальную психологию**. Особенности психики животных изучает **зоопсихология**.

Психика человека изучается следующими отраслями психологии.

**Генетическая психология** изучает наследственные механизмы психики и поведения, их зависимость от генотипа.

**Дифференциальная психология** исследует индивидуальные различия в психике людей, предпосылки их возникновения и процессы формирования.

**Возрастная психология** изучает закономерности развития психики нормального здорового человека, психологические особенности и закономерности, присущие каждому возрастному периоду, от младенчества до старости, и в связи с этим делится на *детскую психологию, психологию юности и зрелого возраста, психологию старости (геронтопсихология)*. Детская психология изучает развитие сознания, психических процессов, деятельно-



сти, всей личности растущего человека, условия ускорения развития.

**Педагогическая психология** — закономерности развития личности в процессе обучения, воспитания.

Генетическая, дифференциальная, возрастная и педагогическая психология служат базой для понимания особенностей психического развития ребенка, формирования его личности.

**Психодиагностика** ставит и решает проблемы психологической оценки уровня развития детей и их дифференциации.

**Социальная психология** изучает социально-психологические проявления личности человека, его взаимоотношения с людьми, с группой, психологическую совместимость людей, социально-психологические проявления в больших группах (действие радио, прессы, моды, слухов на различные общности людей).

Можно выделить ряд отраслей психологии, изучающих психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности: психология труда рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности развития трудовых навыков.

**Инженерная психология** исследует закономерности процессов взаимодействия человека и современной техники с целью использования их в практике проектирования, создания и эксплуатации автоматизированных систем управления, новых видов техники. **Авиационная, космическая психология** анализирует психологические особенности деятельности летчика, космонавта.

**Медицинская психология** изучает психологические особенности деятельности врача и поведения больного, разрабатывает психологические методы лечения и психотерапии. В рамки *клинической психологии*, изучающей проявления и причины разнообразных нарушений в психике и поведении человека, а также происходящие во время различных болезней психические изменения, как обособленный раздел входит *патопсихология*, которая исследует отклонения в развитии психики, распад психики при различных формах мозговой патологии. Психофизиология (изучающая психические функции мозга) и *бионика* (изучающая нервно-психическую деятельность мозга как саморегулирующейся системы) прежде всего рассматривают человека как биологического индивида, существование которого зависит от функционирования мозга.

**Юридическая психология** изучает психологические особенности поведения участников уголовного процесса (психология свидетельских показаний, психологические требования к допросу и т.п.), психологические проблемы поведения и формирования личности преступника. **Военная психология** — поведение человека в условиях боевых действий.

**Психология рекламы** занимается оценкой нужд или ожиданий потребителей, разработкой психологических средств воздействия на людей с целью создания спроса на подлежащий сбыту продукт, будь то зубная паста или избирательная программа политического деятеля.

**Психология религии** пытается понять и объяснить поведение верующих в целом или представителей различных сект.

**Экологическая психология** занимается изучением наиболее эффективных способов улучшения условий в населенных пунктах, где протекает деятельность человека. Особое внимание она уделяет проблемам шума, загрязнения среды токсичными веществами и отбросами и их воздействия на психику человека, проблемам взаимовлияния природы и человека.

Таким образом, для современной психологии характерен процесс дифференциации, порождающий значительную разветвленность на отдельные отрасли, которые нередко весьма далеко расходятся и существенно отличаются друг от друга, хотя и сохраняют общий предмет исследования - факты, закономерности, механизмы психики. Дифференциация психологии дополняется встречным процессом интеграции, в результате которой происходит стыковка психологии со всеми науками (через инженерную психологию — с техническими науками, через педагогическую психологию — с педагогикой, через социальную психологию — с общественными и социальными науками и т.д.).

Кроме психологической науки существует и **психологическая практика**. Ряд ученых считает, что психологическая практика - это не научная сфера, а просто область применения психологических знаний. (П. Я. Гальперин считал, что практическая работа имеет "к психологии, по сути дела, лишь отдаленное отношение".) Другая группа ученых утверждает, что о психологической науке нельзя говорить, отделяя ее от психологической практики. Например, психоанализ З. Фрейда сочетает в себе научное исследование психики и психологическую практику. Кроме психоанализа примерами синтеза науки и практики являются гештальтпсихология, трансакционный анализ, трансперсональная психология.

**Практическая психология** обслуживает потребности клиента, например, коммерческой организации, министерства, средней школы или конкретного человека. Основным инструментом практикующих психологов — тренинги, в частности: психодрама, телесно-ориентированный тренинг, НЛП тренинг, гештальт-тренинги, тренинги личностного роста, бизнес-тренинги, аутотренинги и тренинги по развитию способностей, тренинги для детей и родителей. В практической психологии важная область — психологическое консультирование по самым различным проблемам: неустроенность личной жизни и неурядицы в семье, проблемы взаимоотношений супругов, родителей и детей, отклонения в развитии детей, трудности в учебе в школе или в вузе, на работе, выбор профессии, конфликты с коллегами и руководством и т.п.

Следующая область практической психологии — это психологическая коррекция и психотерапия, направленные на оказание психологической помощи клиенту по нейтрализации и устранению причин его отклонений, нарушений в поведении, общении, интерпретации событий и информации.

Ж. Годфруа выделяет следующие специальности психологов-

практиков: клинический психолог, школьный психолог, промышленный психолог, педагогический психолог, психолог-эргономист, психолог-консультант.

Клинические психологи работают в центрах психического здоровья, больницах и консультационных кабинетах. Чаще всего они имеют дело с людьми, которые жалуются на подавленность, раздражительность, слезливость, бессонницу, чувство одиночества, утрату радости жизни, трудности взаимопонимания с людьми, всевозможные страхи (например, страх езды в транспорте является частой причиной обращения к специалисту), депрессию, нарушения деятельности различных функциональных систем и органов (головные боли, боли в сердце, заболевания желудочно-кишечного тракта, бесплодие и гинекологические заболевания, когда врачи не находят объективной патологии, а орган ведет себя как "больной"), состояние тревоги, выражающееся в функциональных расстройствах эмоционального или сексуального плана или же в неспособности преодолеть неурядицы повседневной жизни. Психолог должен уяснить суть и причины проблемы путем бесед с пациентом или психологического обследования с целью выбора и применения наиболее подходящих приемов психотерапии.

Психолог-консультант должен облегчить налаживание конструктивного диалога между супругами или между родителями и детьми, чтобы они могли разрешить свои проблемы. Большую работу проводят психологи-консультанты, участвующие в работе "телефона доверия", в различных центрах по предупреждению самоубийств, по борьбе с наркоманией или преступлениями против личности, жертвами которых чаще всего оказываются женщины и дети. Психологи-консультанты обычно имеют специализацию (трудно быть специалистом-универсалом, "невозможно все делать хорошо"): например, семейный психолог-консультант занимается проблемами супругов и родительски-детских отношений, детский психолог-консультант помогает в решении проблем, связанных с осложнениями в развитии или воспитании детей, а в кризисных центрах для наркоманов и жертв насилия работают в основном клинические психологи.

Школьный и промышленный психологи помогают учащимся или служащим выбрать специальность или работу, наиболее соответствующую их интересам и способностям. Школьный психолог также оказывает поддержку учащимся, у которых возникают трудности в учебном процессе, во взаимоотношениях с родителями и педагогами, помогает учащемуся разрешить свои проблемы или рекомендует соответствующую психотерапию. Промышленный психолог часто играет важную роль в разрешении конфликтов между рабочими и предпринимателями, в оптимизации взаимодействия людей на производстве, занимается вопросами рекламы продукции предприятия

Педагогический психолог занимается разработкой наиболее эффективных методов обучения, проводит психологические тренинги с преподавателями. Психолог-эргономист на основе накопленных знаний о поведении и психических возможностях людей даст рекомендации конструкторам машин

и технических устройств о наилучшем расположении рычагов управления, средств отображения информации, оценивает интенсивность шума и освещенность, приемлемые для человека в данных условиях, и т.п.

#### 4. Психика как сфера исследований.

Возникновение и развитие психики человека является одной из сложных проблем.

*Психика* — общее понятие, объединяющие многие субъективные явления, изучаемые психологией как наукой.

Есть два понимания природы психики: *материальное и идеалистическое*.

Согласно первому пониманию психические явления представляют собой свойство живой материи самоуправления развитием и самопознание (рефлексия).

В соответствии с идеалистическим пониманием психики в мире существует не одно, а два начала: материальное и идеальное. Взаимодействуя в развитии, они, тем не менее, развиваются по своим законам. На всех ступенях развития идеальное отождествляется с психическим.

На протяжении многих веков ведутся споры о том, что появилось сначала - материя (мозг) или сознание (психика), зависит ли психика от работы мозга, функционирует ли сознание по тем же законам. Первичность сознания и вторичность материи отстаивают идеалисты, а первичность материи - материалисты. Истина же, как всегда, находится где-то посередине. Многочисленные исследования позволили определить, **что есть психика — это свойство высокоорганизованной живой материи, заключающееся в способности отражать объективный мир в его связях и отношениях**. Способность отражать, то есть передавать характеристики объекта взаимодействия, является свойством любой материи.

Более сложный уровень отражения, проявляющийся у живой материи, - *раздражимость*. Это способность избегать вредных, опасных для жизнедеятельности воздействий путем внутренних биохимических изменений.

Следующим уровнем отражения является *чувствительность* - способность живой материи реагировать на такие воздействия, которые сами по себе для жизни не опасны, но несут информацию о возможной угрозе. Этой способности служат органы чувств - зрение, слух, обоняние, осязание и прочие. Например, хруст ветки сам по себе не опасен для жизни, но для оленя он служит сигналом приближения хищника. Чувствительность помогает высокоорганизованным живым существам эффективно ориентироваться в окружающем мире.

Высшим уровнем отражения является *психическое отражение* — собственно, психика. В процессе эволюции она возникла и развилась у животных, а затем у человека, именно потому, что иначе они не смогли бы существовать. Психика человека — это качественно иной, более высокий, чем у животных, уровень развития психики.

*Сознание* - это высшая форма психического отражения и саморегуляции, присущая человеку, то, что отличает животных. Этими особенностями являются:

- наличие речи;
  - умение логически мыслить (находить причинно-следственные связи);
  - умение планировать свою деятельность;
  - наличие мира внутренних переживаний;
  - наличие отношения к миру;
  - человек не просто отражает окружающий мир, он *может* его моделировать в сознании по своему усмотрению;
  - появление *мышления* как самостоятельной внутренней деятельности.
- Можно выделить 3 основные *функции психики*:
- отражение воздействий окружающего мира
  - осознание человеком своего места в окружающем мире
  - регуляция поведения и деятельности

Такая *функция психики*, как психическое отражение действительности имеет свои особенности. Во-первых, это не мертвое, зеркальное, однонаправленное отражение, а сложный и постоянно изменяющийся процесс, которому присущи и противоречия. Во-вторых, при психическом отражении объективной действительности любое внешнее воздействие (т. е. воздействие объективной действительности) всегда преломляется через ранее сложившиеся особенности психики, через конкретные состояния человека. Поэтому одно и то же внешнее воздействие, благодаря этой *функции психики*, может по-разному отражаться разными людьми и даже одним и тем же человеком в разное время и при разных условиях. В-третьих, психическое отражение - это правильное, верное отражение действительности. Возникающие образы материального мира являются снимками, слепокми, копиями существующих предметов, явлений, событий.

Субъективность психического отражения, характернее для человека активное преобразование отражаемого ни в коей мере не отрицают объективную возможность правильного отражения окружающего мира.

*Функцией психики* также является осознание человеком своего места в окружающем мире. Эта *функция психики*, с одной стороны, обеспечивает правильные адаптацию и ориентацию человека в объективном мире, гарантируя ему эффективное осмысление всех реалий этого мира и адекватное к ним отношение. С другой стороны, с помощью психики, сознания человек осознает себя как личность, наделенную определенными индивидуальными и социально-психологическими особенностями.

*Регуляция поведения и деятельности ещё одна из функций психики.* Психика, сознание человека, с одной стороны, отражают воздействия внешней среды, адаптируются к ней, а с другой — регулируют этот процесс, составляя внутреннее содержание деятельности и поведения. Последние не могут не опосредоваться психикой, так как именно с ее помощью человек осо-

знает мотивы и потребности, ставит перед собой цели и задачи деятельности, вырабатывает способы и приемы достижения результатов. Поведение же при этом выступает как внешняя форма проявления психики.

**Развитие психики** — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Развитие психики характеризуется относительной обратимостью изменений, направленностью (т. е. способностью к накоплению изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими) и их закономерным характером (например, воспроизводимостью однотипных изменений у особей одного вида). Р. п. реализуется в форме филогенеза и онтогенеза. Филогенез (от греч. *phyle* – род, племя, *genesis* – рождение, происхождение) – постепенное изменение различных форм органического мира в процессе эволюции. Термин «филогенез» был введен немецким биологом Э. Геккелем. В психологии под филогенезом или филогенетическим развитием психики понимается процесс изменения психики как продукта эволюции. В отечественной психологии учение о филогенетическом развитии психики было разработано А. Н. Леонтьевым. Исходя из материалистического понимания психики как отражения объективного мира, А. Н. Леонтьев выделил основные стадии развития психики в процессе эволюции: сенсорная психика, перцептивная психика, интеллект. Животные (простейшие) на стадии элементарной сенсорной психики способны отражать лишь отдельные свойства внешних воздействий (на уровне ощущений). Представители перцептивной психики (позвоночные, членистоногие, головоногие моллюски и млекопитающиеся) отражают внешнюю действительность в форме не отдельных ощущений, а целостных образов вещей. Стадия интеллекта характеризуется еще более сложной деятельностью и сложными формами отражения действительности. Существенной для этой стадии является способность решать двухфазные задачи, требующие предварительных подготовительных действий для своего решения. Интеллектуальное поведение животных (прежде всего человекообразных обезьян) – тип поведения, являющийся вершиной психического развития животных и выражающийся прежде всего в умении животного решать некоторые наглядно-действенные задачи. Онтогенез (англ. *ontogenesis*) – развитие индивида в отличие от развития вида (филогенеза). Онтогенез психики означает ее развитие от рождения до конца жизни человека или животного. В онтогенезе осуществляется поэтапный переход от низших форм сознания к его высшим формам. Развитие человека индивидуально. В его онтогенезе реализуется как общие закономерности развития представителя вида *Homo sapiens*, так и индивидуальные особенности развития каждого человека. Одной из закономерностей развития человека является его цикличность. Периодизация психического развития – попытка выделить общие закономерности, которым подчиняется жизненный цикл человека. Вторая особенность состоит в гетерохронности развития – это означает, что развитие человека происходит неравномерно как в отношении разных психических процессов, так и в отношении отдельных аспектов индивидуально-

го развития человека.

**Структура психики** включает четыре подструктуры: психические явления, уровни психики, фазы психики, индивидуальное Я.

*1. Психические явления* - это психические процессы, состояния и свойства личности. Психические процессы — динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений. Психический процесс, как составляющее структуры психики, это течение психического явления, имеющего начало, развитие и конец, проявляющееся в виде реакции. При этом нужно иметь в виду, что конец психического процесса тесно связан с началом нового процесса. Отсюда непрерывность психической деятельности в состоянии бодрствования человека. Психические процессы вызываются как внешними воздействиями, так и раздражениями нервной системы, идущими от внутренней среды организма.

Все психические процессы подразделяются на познавательные — к ним относятся ощущения и восприятия, представления и память, мышление и воображение; эмоциональные — активные и пассивные переживания; волевые — решение, исполнение, волевое усилие; и т. д. Психические процессы обеспечивают формирование знаний и первичную регуляцию поведения и деятельности человека.

В структуре психики различные процессы связаны и составляют единый поток сознания, обеспечивающий адекватное отражение действительности и осуществление различных видов деятельности. Психические процессы протекают с различной быстротой и интенсивностью в зависимости от особенностей внешних воздействий и состояний личности.

*2. Уровни психики* — бессознательная психике и сознательная (сознание). Бессознание (подсознание) есть проявление инстинктивной программы поведения, проявление исторического предков, а также формируется в индивидуальной жизни на основе подражания приспособленческого поведения развития привычек и навыков в целенаправленных действиях. *Свойства бессознания* — это отождествления своего Я с собственным телом, всеми его процессами, подражательность, ситуативность, автоматичность действий, их стереотипность. *Сознание* — формируется на основе общения, мышления, речи и в процессе деятельности. Это высший творческий уровень психики человека, которому свойственна духовная, субъективная свобода, критичность, нравственная мотивация, способность идеального планирования и моделирования всех предстоящих форм активности.

*3. Фазы психики* — актуальная, интуитивная, потенциальная. *Актуальная фаза* — осознанная, в которой проявляется, ощущается, переживается конкретная активность человека и на которой сосредоточено внимание. Психическое содержание этой фазы фиксируется, сохраняется и воспроизводится в памяти. *Интуитивная фаза* - не осознана, произвольная, вспомогательная относительно актуальной фазы. Она соучаствует в решении задач актуальной фазы, все психические процессы в ней протекают более быстро и нередко выдают решения не только в состоянии бодрствования, но и в сно-

видениях. *Потенциальная фаза* -включает все материальные механизмы психики, на которые не действует активность внимания. Это потенциальная материализованная психика, которая может перейти в первые две фазы при условии сосредоточения или рассеивания внимания.

4. *Индивидуальное Я*. Это одно из самых сложных явлений и понятий психологии, философии и религии. З. Фрейд в трехуровневой структуре психики определил первый базальный уровень как ОНО - бессознание (подсознание), второй, он же средний уровень как Я - сознание и третий уровень - сверх Я или сверхсознание.

Психика есть свойство высокоорганизованной материи – нервной системы. У человека носителем психики является головной мозг. Нервная система осуществляет две важнейшие функции: связь человека с окружающим его миром и согласование, координацию работы всех частей организма, управление им. Общий план строения нервной системы у всех позвоночных один и тот же. Ее основными элементами являются нервные клетки, или нейроны, функция которых заключается в том, чтобы проводить возбуждение (рис. 1). Нейрон состоит из тела клетки, дендритов – ветвящихся волокон этого тела, воспринимающих возбуждение, и аксона – нервного волокна, передающего возбуждение другим нейронам. Нервные волокна покрыты белой жироподобной миелиновой оболочкой со свойствами изолятора. Она обеспечивает проведение возбуждения в определенном направлении. Пункт контакта аксона с дендритами или телом клетки других нейронов называется синапсом (от греч. – «застежка»). В этом пункте осуществляется функциональная связь между нейронами.

Центральная и периферическая нервная система. По расположению в организме и функциям нервная система делится на периферическую и центральную. Периферическая состоит из отдельных нервных цепей и их групп, проникающих во все участки нашего тела и выполняющих в основном проводниковую функцию: доставку нервных сигналов от органов чувств (рецепторов) в центр и от него к исполнительным органам. Центральная нервная система состоит из головного и спинного мозга. В спинном мозгу расположены центры целого ряда врожденных безусловных рефлексов. Он регулирует мускульные движения человеческого тела и конечностей, а также работу внутренних органов. Основная функция головного мозга – управляющая, обработка поступившей от периферии информации и выработка «команд» исполнительным органам. Головной мозг не представляет собой сплошной массы. Он состоит из отделов, связанных друг с другом. Нижний его отдел называется продолговатым мозгом, который соединяет спинной мозг с головным. Над продолговатым мозгом находится средний мозг, мозжечок, еще выше – промежуточный мозг. Все эти отделы сверху покрыты большими полушариями, которые вместе с корой больших полушарий образуют конечный мозг. В продолговатом мозге находятся центры управления дыханием, сердечной деятельностью, работой желудка, кишечного тракта. В среднем мозге расположены ядра зрения и слуха и осуществляется координация рабо-



ты этих органов чувств. В промежуточном мозге находятся центры вегетативной нервной системы, центры желез внутренней секреции.

Кора больших полушарий. Наиболее развитая часть головного мозга – его большие полушария. Большие полушария – парное образование, состоящее из правой и левой половин. Снаружи большие полушария покрыты тонким слоем серого мозгового вещества толщиной 3 – 4 мм. Этот слой серого вещества называется корой больших полушарий. Кора головного мозга имеет 7 слоев и состоит из новой коры, новообразований головного мозга (неокортекса) и старой коры, старообразований (кортекса). Кора головного мозга и подкорковые структуры, входящие в передний мозг, осуществляют высшие психические функции, связанные с мышлением и сознанием человека, осознанием своего «Я», ценностей бытия, жизни. Кора головного мозга функционально организована. В ней выделяют лобные, височные, теменные и затылочные доли, поля головного мозга. В лобных долях находятся двигательные центры, речевой центр, представлены основные психические функции (целеполагания, воли, мотивы достижения, моральные мотивы, системы смыслов и ценностей человека), осуществляется аналитическая деятельность мозга, моторика речи. В височных долях находятся центры слуха, вкуса, обоняния, понимания речи, осуществляются экспрессивные функции речи. Теменные поля обоих полушарий имеют центры чувствительности (боль, тепло, холод и т.д.). Здесь же находится центр музыкального понимания. Затылочные доли осуществляют анализ зрительной информации (свет, цвет).

Функциональная асимметрия головного мозга. Установлено, что психические функции определенным образом распределены между левым и правым полушариями. Оба полушария способны получать и перерабатывать информацию, как в виде образов, так и слов, но существует функциональная асимметрия головного мозга – различная степень выраженности тех или иных функций в левом и правом полушариях. Функцией левого полушария является чтение и счет, вообще преимущественное оперирование знаковой информацией (словами, символами, цифрами и т. д.). Левое полушарие обеспечивает возможность логических построений, без которых невозможно последовательное аналитическое мышление. Правое полушарие оперирует образной информацией, обеспечивает ориентацию в пространстве, восприятие музыки, эмоциональное отношение к воспринимаемым и понимаемым объектам. Оба полушария функционируют во взаимосвязи. Функциональная асимметрия присуща только человеку и формируется в процессе общения, в котором может сложиться относительное преобладание у личности функционирования левого или правого полушария, что сказывается на его индивидуально-психологических характеристиках.

**5. Психология познавательных процессов (сущность психики, психических явлений, познавательные психические процессы: ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь).**

Психические явления – это общепсихологическая категория, которая включает в себя разнообразные проявления психики, которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

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

Особенность психических процессов состоит в том, что они наиболее кратковременные, быстропротекающие, т.е. являются актуальным откликом на происходящее. Например, пока на организм действует какой-либо раздражитель (допустим, человек слышит музыку), соответствующие анализаторы воспринимают информацию и передают ее в мозг. Если раздражитель прекратит свое воздействие (музыку выключат), то и ощущения прекратятся, ведь воспринимать будет нечего.

Психические процессы выступают в качестве первичных регуляторов поведения человека. На их основе формируются определенные состояния, знания, умения, навыки.

Виды психических процессов:

1) Познавательные психические процессы:

— ощущение;

— восприятие;

— память;

— внимание;

— мышление;

— воображение;

— речь.

2) Эмоционально-волевые психические процессы:

— эмоции;

— воля.

Стоит отметить, что выделение конкретных психических процессов весьма условно. Большинство психологов считает, что эти процессы тесно взаимосвязаны, и даже сливаются в один единый целостный процесс – психику.

**Познавательные процессы.**

**Ощущения и восприятия.**

Ощущения и восприятия являются так называемым чувственным отображением объективной реальности, существующей независимо от сознания и вследствие воздействия ее на органы чувств. Однако, при этом общем, что объединяет эти два познавательных процесса, есть некоторые существенные различия, на которых мы и будем строить весь наш дальнейший разговор.

**ВОСПРИЯТИЕ**-осознание чувственного данного предмета или явления в совокупности свойств и признаков этого предмета.

**ОЩУЩЕНИЕ**- отражение отдельного чувственного качества.

Ощущения и восприятия едины и различны, составляют сенсорно-перцептивный уровень психического отражения.

Основным источником наших знаний о внешнем мире и собственном теле являются ощущения. Это как каналы информации. Известно, что у ребенка, рожденного слепоглухим, не обученного специальным приемам, психическое развитие станет невозможным.

**Ощущения** в своем качестве и многообразии отражают разнообразие значимых для человека свойств окружающей среды. Органы чувств, или анализаторы человека, с рождением приспособлены для восприятия и переработки разнообразных видов энергии в форме стимулов-раздражителей (физических, химических, механических и др.)

Остановимся на классификациях ощущений.

Предметы и явления действительности, воздействующие на наши органы чувств, называются раздражителями. Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель. Издавна принято считать 5 основных видов ощущений по природе анализаторов: обонятельный, вкусовые, осязательные, зрительные, слуховые. Назовем лишь некоторые особенности этих видов ощущений.

*Обоняние* - вид чувствительности, порождающий специфические ощущения запаха. Это одно из наиболее древних, простых, но жизненно важных ощущений. Анатомически орган обоняния у большинства живых существ расположен в наиболее выгодном месте –впереди, в выдающейся части тела. Часть мозга, которая называется обонятельной, также является наиболее древней, и чем ниже живое существо стоит на эволюционной лестнице, тем больше пространство в массе головного мозга она занимает. (у рыб, например, обонятельный мозг охватывает практически всю поверхность полушарий, у собак- около 1/3, у человека- 1/12) Для некоторых видов животных значение обоняния выходит за пределы восприятия запахов. У насекомых и высших обезьян обоняние также служит средством внутривидового общения.

*Вкусовые* - ощущения имеют четыре основные модальности: сладкое, соленое, кислое, горькое. Все остальные представляют собой разнообразное сочетание этих черт.

*Осязание* (кожная чувствительность) - наиболее широко представленный и распространенный вид чувствительности. Оказывается, обычное ощущение, возникающее от соприкосновения тела с предметом, представляет собой сложное сочетание четырех других: давления, боли, тепла и холода.

Вернемся к классификации ощущений. Очевидно, что есть такие каналы информации, которые не вписываются в 5 вышеназванных групп ощущений. Тогда более приемлемой считается следующая классификация по характеру раздражителя:

интерорецептивные	проприорецептивные	экстерорецептивные
объединяют сигналы, входящие до нас из внутренней среды организма (сердце, желудок и т.п.)	обеспечивают информацию о положении тела в пространстве и о положении опорно-двигательного аппарата; обеспечивают	обеспечивают получение сигналов из внешнего мира и создают основу для нашего сознательно-го поведения. (контакт-

	регуляцию наших движений.	ные (например, вкус, осязание) и дистантные (раздражители, действующие на органы чувств, могут находиться на некотором расстоянии (например, обоняние, слух и зрение)
--	---------------------------	---

Теперь поговорим об основных свойствах ощущений. Они есть не что иное, как основные характеристики *раздражителей*, вызывающих ощущения. Свойства можно разделить на две группы: качественные и количественные.

Качественные характеристики: качество, интенсивность, и т.п.

Количественные характеристики:

1. нижний порог ощущений - минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение. Сигналы, интенсивность которых меньше, человеком не ощущаются. ( $X_{min}$ )
2. верхний порог – максимальная величина раздражителя. ( $X_{max}$ )
3.  $X_{max} - X_{min}$  равно диапазону чувствительности
4. для того, чтобы в результате действия раздражителя на органы чувств ощущение возникло, необходимо, чтобы вызывающий его стимул достиг определенной величины - абсолютный нижний порог чувствительности. Приведем некоторые средние значения абсолютных порогов возникновения ощущений для различных органов чувств человека.

Органы чувств	Величины абсолютного порога ощущений, представленные в виде условий, при которых возникает заметное ощущение
зрение	способность воспринимать ясной темной ночью пламя свечи на расстоянии до 48 м от глаза
слух	различение тиканья ручных часов в полной тишине на расстоянии до 6 м
вкус	ощущение присутствия одной чайной ложки сахара в растворе, содержащем 8 л воды
запах	ощущение наличия духов лишь при одной капле в помещении, состоящем из 6 комнат
осязание	ощущение движения воздуха, производимого падением крыла мухи на поверхность кожи с высоты коло 1 см

5. временной порог – минимальная длительность воздействия раздражителя, необходимая для возникновения ощущения.
6. пространственный порог определяется минимальным размером едва ощутимого раздражителя (острота зрения - способность глаза различать мелкие детали предметов) (нарастает с возрастом: к 20 годам максимум)

7. объем зрительного восприятия - число объектов, которые может охватить человек в течение одной зрительной фиксации при предъявлении не связанных между собой объектов (4-8 элементов).

Различают две основных формы изменения чувствительности:

- адаптация – изменение чувствительности для приспособления к внешним условиям (чувствительность может повышаться или понижаться, например, адаптация к яркому свету, сильному запаху)
- сенсбилизация – повышение чувствительности под влиянием внутренних факторов, состояния организма.

Кроме того, под действием одного раздражителя могут возникать ощущения, характерные для другого: данное явление называется синестезией. (например, цветной слух).

**Восприятие** выступает как осмысленный (включающий в себя принятие решения) и означенный (связанный с речью) синтез разнообразных ощущений, получаемых от целостных предметов или сложных, воспринимаемых как целое явлений. Этот синтез выступает в виде образа данного явления или предмета.

Основными свойствами восприятия выступают по сути свойства *образа*.

**Предметность** - способность человека воспринимать мир не в виде набора не связанных между собой ощущений, а в форме отделенных друг от друга предметов, обладающих свойствами, вызывающими данные ощущения.

**Целостность** – образ мысленно достраивается до некоторой целостной формы.

**Константность** - способность воспринимать предметы относительно постоянными по форме, цвету, величине, ряду других параметров, независимо от меняющихся физических условий восприятия (напр. автобус в тумане).

**Категориальность** - восприятие носит не абстрактный характер, воспринимаемый предмет мы обозначаем словом-понятием.

С точки зрения классификации восприятия самой распространенной является классификация по форме существования материи: восприятие пространства, времени, движения. Каждое из этих видов восприятия имеет свои особенности.

Остановимся подробнее на *восприятии времени*.

Не удалось обнаружить механизм, который преобразует физические интервалы времени в соответствующие сенсорные сигналы. Скорее всего, таким «биологическими часами» являются сердечный ритм и метаболизм. Известно, что некоторые медикаменты замедляют течение времени, а кофеин убабляет.

• Существует тенденция переоценивать отрезки времени менее 1 сек и недооценивать интервалы более 1 сек.

- Более коротким по времени кажется произнесение осмысленного предложения, чем набора бессмысленных слогов.

- Основной закон восприятия времени (закон Вундта) гласит: «Всякий раз, когда мы обращаем свое внимание на течение времени, оно кажется длиннее».

- Имеются большие индивидуальные различия в способности оценивать время. Так, одно и то же может пройти для десятилетнего ребенка в 5 раз быстрее, чем для 60-летнего человека. Или восприятие времени зависит от физического и душевного состояния человека: при подавленности время течет медленнее. На оценке времени сказывается также установка личности. Ожидание неприятных событий вызывает восприятие быстро текущего времени. При ожидании приятного события кажется, что время тянется медленно.

### **Общие законы восприятия.**

1. Огромную роль в восприятии играет движение, причем это относится в основном к главным видам восприятия: зрительным, слуховым, осязательным (было замечено, что содержание искусственных условий, исключая движение зрительно воспринимаемого предмета по сетчатке приводит либо к искажению, либо к полному исчезновению образа)

2. Закон относительной устойчивости уже сформировавшихся образов, в особенности тогда, когда их функционирование связано с мышлением. Подтверждение тому - опыт с искажающими очками. Людям с нормальным зрением предлагается некоторое время носить очки, искажающие воспринимаемое пространство, формы и расположение в нем предметов. Оказывается, что человек, только что надевший такие очки, вначале видит окружающие его предметы в искажающем свете; однако затем сознание человека постепенно научается не замечать, корректировать оптические искажения. Со временем человек вовсе перестает замечать имеющиеся у него очки. Когда же снимает их, то некоторое время его обычное зрение оказывается искривленным.

3. Для того, чтобы восприятие было правильным, необходимы постоянные упражнения и непрерывный поток в ЦНС информации, корректирующей образ (например, людей помещали в сосуд с водой комфортной температуры, человек не имел возможности видеть и слышать в течение долгого времени. С течением времени стало заметно, что у него меняется восприятие, могут быть галлюцинации, человек перестает воспринимать время).

4. Если устойчивость зрительного восприятия, относящиеся к внешним объектам, обнаруживают свою устойчивость или неустойчивость в зависимости от постоянного притока информации, то устойчивость образов внутренних состояний, связанных с телесными ощущениями, объясняется постоянством действующих глубинных структур и механизмов мозга: факт фантома конечности (после ампутации руки или ноги человек в течение долгого времени может продолжать «чувствовать» ее).

Нарушение восприятия.

- При резком физическом или эмоциональном переутомлении происходит повышение восприимчивости к обычным внешним раздражителям (дневной свет вдруг становится очень ярким, звуки слишком громки и т. п.) Это изменение восприятия называют гиперестезией. Противоположное ей состояние - гипостезия.

- Галлюцинация-восприятие, возникшее без наличия реального объекта (видения, призраки, мнимые звуки, голоса) Они являются следствием того, что восприятие оказывается насыщенным не внешними действительными впечатлениями, а внутренними образами (люди во время галлюцинаций действительно видят, а не представляют). Псевдогаллюцинации - когда образы проецируются не во внешнее пространство, а во внутреннее (голоса звучат внутри головы).

- Иллюзии - это ошибочные восприятия реальных вещей или явлений. Аффективные (аффект - кратковременное сильное эмоциональное возбуждение) иллюзии обусловлены страхом (например, одежда на вешалке).

### **Память**

Память есть у всех живых существ, но наиболее высокого уровня развития она достигла у человека. У дочеловеческих организмов есть только два вида памяти: генетическая (проявляется в передаче генетическим путем из поколения в поколение жизненно необходимых биологических, психологических, поведенческих свойств) и механическая (выступает в форме способности к научению, к приобретению жизненного опыта, который сохранится в самом организме и исчезает вместе с его уходом).

У человека есть речь как мощное средство запоминания, способ хранения информации в виде текстов и разного рода технических записей.

Памяти издавна придавалось мистическое значение. Древние греки считали богиню памяти Мнемозину матерью девяти муз, которые покровительствовали всем известным в то время наукам и искусствам.

Платон по аналогии с памятью пытался моделировать все многообразие душевного мира человека, считая именно ее той частью психики, которая причастна к миру божественных идей. Основной функцией души, по Платону, является «припоминание универсального Знания». Через память индивидуальная душа выступает в связь с миром идей, пробуждается. Таким образом, память фактически отождествлялась с сознанием. В русском языке слово «память» этимологически восходит к «мнить» - думать, «по-мнить» - соответственно - зафиксировать результат мысли.

Первая развернутая концепция памяти принадлежит Аристотелю, посвятившему этой проблеме специальный трактат - «О памяти и воспоминании». В терминологии Аристотеля память присуща и человеку, и животным, воспоминание же – только человеку, оно есть «как бы своеобразное отыскивание образов и бывает только у тех, кто способен размышлять; ибо тот, кто вспоминает, делает вывод, что прежде он уже видел, слышал или испытал нечто в таком же роде».

В новое время одна из наиболее интересных концепций разработана Ф. Бэконом. Искусство запоминания он делит на 2 учения: учение о вспомогательных средствах памяти и учение о самой памяти.

Первые попытки объективного исследования памяти были предприняты лишь в конце 19 века. В 1885 года Эббингаузом в рамках ассоциативной психологии было выполнено первое экспериментальное исследование памяти (он построил классические кривые забывания, описан эффект края).

В отечественной психологии социальная природа развития памяти изучалась Л.С. Выготским. Придавая особую роль в культурном развитии человечества изобретению и применению знаков и считая, что с их помощью происходит превращение непосредственно протекающих психических процессов в опосредованные, Выготский видел сущность памяти в активном запоминании с помощью знаков.

Итак, под **памятью** мы понимаем запечатление, сохранение и последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта, позволяющее накапливать информацию, не теряя при этом прежних знаний, сведений, навыков.

Память-это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом.

Виды памяти выделяют по времени сохранения материала:

- Мгновенная (иконическая). Время сохранения материала 0,1-0,5 с. Закройте глаза, откройте их и закройте снова. Увиденная вами четкая, ясная картина сохраняется некоторое время, а затем медленно исчезает.

- Кратковременная. Время сохранения материала - несколько десятков секунд. Удерживает материал иного типа, непосредственную интерпретацию этих событий (5-6 последних единиц из предъявленного материала)

- Оперативная. Срок сохранения материала зависит от заданной задачи. Определенный, заранее заданный срок - от нескольких секунд до нескольких дней.

- Долговременная. Наиболее важная и сложная из систем. Емкость вышеназванных систем ограничена, составляет несколько десятков единиц. Емкость же долговременной памяти практически безгранична. Главный источник трудностей, связанный с этим видом памяти - это проблема поиска информации.

- Генетическая. Информация хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству (это единственная память, на которую мы не можем оказывать влияние через обучение и воспитание)

- Промежуточная память сохраняет информацию в течение нескольких часов, накапливает ее в течение дня, а за ночь очищает.

Другой критерий выделения видов памяти: с точки зрения природы анализаторов.

**МОТОРНАЯ ПАМЯТЬ.** Эволюционно это самый древний вид. В его основе лежит способность запоминать и производить какую-то программу



движений. Этот вид памяти генетически запрограммирован. Например, ходьба по ступеням, плавание и т. п.

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ.** Связана с фиксацией ощущений, которыми сопровождались те или иные события, явления жизни. Эмоции - эволюционно более древнее явление, чем ощущения. Эмоции выполняют регулятивную функцию в обеспечении поведения и адаптации организма к окружающей среде. Биологический смысл эмоциональной памяти заключается в том, что во всем диапазоне эмоциональных проявлений чаще всего фиксируются отрицательные эмоции, то есть вырабатывается система предупреждения. Эмоциональная память самая прочная, поэтому имеет очень большое значение в процессе обучения.

**ОБРАЗНАЯ ПАМЯТЬ.** Связана с работой сенсорных систем или органов чувств. Информация запоминается в виде образов определенной модальности. Существует зрительная, слуховая, тактильная, вкусовая и другие виды образной памяти. Эта память спонтанна, гибка и обеспечивает длительное хранение следа памяти.

**ЛОГИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ.** Этот вид памяти эволюционно самый новый. Логическая память формируется только на базе второй сигнальной системы в процессе обучения (по определению физиолога Павлова, вторая сигнальная система-это слово). Логическая память – результат тех интеллектуальных возможностей, которые есть у ребенка. Логическая память у младших и старших школьников различна. Лучше выражена у старшеклассников

Обратимся к *характеристике основных процессов памяти.*

**Запоминание.** Бывает двух видов: непреднамеренное (простое запечатление того, что воздействовало) и преднамеренное (есть цель запоминания и есть специальные мнемонические приемы). Что запоминается лучше? То, что имеет жизненно важное значение для человека, что интересно для человека. Так, в процессе обучения преднамеренное запоминание чаще всего принимает форму заучивания (многократное повторение). В психологии известно 3 способа заучивания:

1. Целостный - материал читается от начала до конца несколько раз до полного усвоения.
2. Частичный – материал заучивается по частям.
3. Комбинированный - сочетается целостный и частичный. Наиболее целесообразный.

Успех запоминания зависит от:

- характера материала. Наглядно-образный материал запоминается лучше словесного; логически связанный текст воспроизводится полнее, чем отдельные предложения;
- систематизации материала;
- успех зависит от того, насколько материал осмысливается человеком. При механическом запоминании все запоминается точно в таком порядке, в каком они воспринимаются, без каких-то преобразований.

Осмысление материала достигается разными приемами:

1. выделяем в изучаемом материале главные мысли и группируем их в виде плана;

2. сравнение, т.е. нахождение сходства и различия между предметами, явлениями, событиями и т.п.

3. повторение. Законы повторения: оно должно быть активным и разнообразным. Есть два вида заучивания: концентрированное (материал заучивается в один прием, повторение один за одним без перерыва) и распределенное (повторение отделено временными промежутками). В первом случае чтобы запомнить определенный объем информации, требуется 24 повтора, во втором случае - всего 10 раз. Схема повторения: первое повторение - сразу после чтения; второе повторение - через 20 мин; третье повторение - через 8 часов; четвертое повторение - через сутки (лучше перед сном).

*Забывание* выражается в невозможности вспомнить или в ошибочном узнавании и воспроизведении. Ученик выучил стихотворение. Через некоторое время он может его воспроизвести - высокий уровень памяти; не может воспроизвести, но может узнать его на слух - средний уровень памяти; не может ни вспомнить, ни узнать - низкий уровень памяти.

Забывание протекает во времени неравномерно. Наибольшая потеря материала происходит сразу после его восприятия, потом забывание идет медленнее. Исследователь М. Джонс (США) провел опыт: до чтения лекции по психологии он предупредил студентов, что после ее прочтения им надо будет ответить на вопросы по ее содержанию. Лекция читалась со скоростью 75 слов в минуту, доступно, четко. Результаты опросов:

После лекции 65 % воспроизвели материал;

Через 3-4 дня -45,3%

Через 1 неделю-34,6%

Спустя 2 недели-30,6 %.

Некоторые из особенностей памяти могут упрочиться и стать свойствами личности. Люди с сильной памятью быстро запоминают и долго сохраняют информацию (например, А.С. Пушкин мог прочесть наизусть длинное стихотворение сразу после двухкратного его прочтения). Индивидуальные различия в памяти проявляются также в том, на какой вид представлений по преимуществу опирается человек при запоминании. Одни лучше запоминают то, что могут увидеть, другие - услышать.

Продуктивность памяти включает в себя следующие понятия: быстрота, объем, точность, длительность, готовность к запоминанию и воспроизведению.

Причины, влияющие на продуктивность памяти, можно разделить на две группы: *субъективные* (тип запоминания, интерес, предшествующий опыт, состояние организма) и *объективные* (характер материала, т.е. его осмысленность, понятность, наглядность, связность, количество материала, обстановка).

Психическая деятельность не может протекать целенаправленно и продуктивно (это свойства деятельности), если человек не сосредоточен на том, что он делает.

Что является залогом внимания?

- направленность, т.е. избирательность психической деятельности, преднамеренный или непреднамеренный выбор ее объектов;
- сосредоточенность, углубленность в деятельность. Чем труднее цель, тем напряженнее, интенсивнее, углубленнее будет внимание.

Таким образом, внимание обеспечивает себе одну из самых важных функций - контроль и регуляция деятельности.

**Воображение** – психический процесс создания образа предмета, ситуации путем перестройки имеющихся представлений. Образы воображения не всегда соответствуют реальности; в них есть элементы фантазии, вымысла. Если воображение рисует сознанию картины, которым ничего или мало что соответствует в действительности, то оно носит название фантазии. Если воображение обращено в будущее, его именуют мечтой. Процесс воображения всегда протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами – памятью и мышлением.

**Виды воображения:**

*Активное воображение* – пользуясь им, человек усилием воли, по собственному желанию вызывает у себя соответствующие образы.

*Пассивное воображение* – его образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека.

*Продуктивное воображение* – в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не просто механически копируется или воссоздается. Но при этом в образе она все же творчески преобразуется.

*Репродуктивное воображение* – ставится задача воспроизвести реальность в том виде, какова она есть, и хотя здесь также присутствует элемент фантазии, такое воображение больше напоминает восприятие или память, чем творчество.

**Функции воображения:**

Образное представление действительности;

Регулирование эмоциональных состояний;

Произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека;

Формирование внутреннего плана действий.

**Способы создания образов воображения:**

*Агглютинация* – создание образов посредством соединения любых качеств, свойств, частей.

*Акцентирование* – выделение какой-либо части, детали целого.

*Типизация* – наиболее сложный прием. Художник изображает конкретный эпизод, который впитывает в себя массу аналогичных и таким образом является как бы их представителем. Так же формируется и литературный об-

раз, в котором концентрируются типичные черты многих людей данного круга, определенной эпохи.

Процессы воображения, как и процессы памяти, могут различаться по степени произвольности, или преднамеренности. Крайним случаем произвольной работы воображения являются сновидения, в которых образы рождаются непреднамеренно и в самых неожиданных и причудливых сочетаниях. Произвольной в своей основе также является деятельность воображения, развертывающаяся в полусонном, дремотном состоянии, например, перед засыпанием.

Среди различных видов и форм произвольного воображения можно выделить воссоздающее воображение, творческое воображение и мечту.

**Воссоздающее воображение** проявляется тогда, когда человеку необходимо воссоздать представление объекта, как можно более полно соответствующее его описанию.

**Творческое воображение** характеризуется тем, что человек преобразует представления и создает новые не по имеющемуся образцу, а самостоятельно намечая контуры создаваемого образа и выбирая для него необходимые материалы.

Особой формой воображения является **мечта** – самостоятельное создание новых образов. Главной особенностью мечты является то, что она направлена на будущую деятельность, т.е. мечта – это воображение, направленное на желаемое будущее.

Образы, которые человек создает в своих мечтах, отличаются следующими особенностями:

ярким, живым, конкретным характером, со многими деталями и частностями;

слабой выраженностью конкретных путей к осуществлению мечты, воображением этих путей и средств в самых общих чертах в виде некоторой пока еще тенденции);

эмоциональной насыщенностью образа, его привлекательностью для мечтающей личности;

стремлением соединить мечты с чувством уверенности в ее осуществимости, со страстным стремлением к претворению ее в действительность.

Если произвольное, или активное, воображение преднамеренно, т.е. связано с волевыми проявлениями человека, то пассивное воображение может быть преднамеренным и непреднамеренным.

*Преднамеренное пассивное воображение* создает образы, не связанные с волей. Эти образы получили название грез. В грезах наиболее ярко обнаруживается связь воображения с потребностями личности. Преобладание грез в психической жизни человека может привести его к отрыву от реальной действительности, уходу в выдуманный мир, что, в свою очередь, начинает тормозить психическое и социальное развитие этого человека.

*Непреднамеренное пассивное воображение* наблюдается при ослаблении деятельности сознания, его расстройствах, в полудремотном состоянии,

во сне и т.д. Наиболее показательным проявлением пассивного воображения являются галлюцинации, при которых человек воспринимают несуществующие объекты. При классификации видов воображения исходят из двух основных характеристик. Это степень проявления волевых усилий и степень активности, или осознанности.

### **Мышление и интеллект.**

Проблема мышления долгое время не была предметом изучения психологии, а изучалась философией и логикой. В изучении мышления особенно отчетливо проявилась борьба между материализмом и идеализмом.

Пути в изучении мышления:

1. через исследование мышления и его законов путем логического анализа;
2. через его исследование с точки зрения психических функций человека, процессов, протекающих в нервной системе;
3. через его исследование с помощью средств и методов кибернетики.

Итак, **мышление** - наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

Материальной основой мышления является речь. Эксперименты показали, что ни одна сложная мысль не протекает без свернутых внутренних речевых процессов (оказалось, что если зарегистрировать положение языка в спокойном состоянии, а затем предложить испытуемому придумать задачу, то в речевом аппарате начинается сложная деятельность)

### **Содержание мышления**

Мыслительные операции (с их помощью осуществляется проникновение вглубь той или иной стоящей проблемы, рассматриваются свойства элементов проблемы)	Формы мышления	Виды мышления (по разным основаниям)
-анализ (мысленное разложение на части) -синтез (мысленное объединение) -сравнение (установление сходства или различия) -абстрагирование (установление свойства, отвлекаясь от других) -обобщение (мысленное объединение предметов по их общим признакам) -конкретизация (возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному)	Понятия (общие и единичные, конкретные и абстрактные) Суждения (истинные и ложные) Умозаключения/ индуктивные (от частного к общему) и дедуктивные (от частного к общему) Аналогия	По форме: наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое; По характеру решаемых задач: теоретическое и практическое; По степени развернутости: дискурсивное, интуитивное; По степени новизны и оригинальности: репродуктивное (воспроизводящее) и продуктивное (творческое)

Структура мыслительного процесса решения проблемы:

1. мотивация (желание решить проблему)
2. анализ проблемы (что дано, что требуется)
3. поиск решения (пользуемся уже известным путем, т.е. репродуктивное мышление; на основе выбора оптимального варианта из множества известных; решение на основе комбинаций разных алгоритмов; поиск принципиально нового решения, или эвристический метод.
4. реализация решения
5. проверка
6. коррекция.

Для характеристики мышления существует понятие продуктивность ума, в которое входят следующие показатели:

- быстрота ума;
- глубина мысли - способность анализировать, сравнивать, находить существенное;
- пытливость мысли - потребность всегда искать наилучшие решения;
- гибкость ума - умение находить пути решения задачи;
- самостоятельность – умение использовать общественный опыт, независимость собственной мысли;
- критичность - объективная оценка других и себя.

### **Внимание.**

**ВНИМАНИЕ**- процесс сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств и игнорирование другой.

*Факторы, способствующие привлечению внимания.*

1. характер раздражителя (имеется в виду сила и новизна). Сила-категория в данном случае относительная, например, ночью тихие шаги звучат громко.

2. внешние раздражители, которые соответствуют внутреннему состоянию человека, имеющемуся у него потребностям (например, разговор о пище у сытого и голодного).

3. причины, связанные с общей направленностью личности. Идя по одной улице, дворник обратит внимание на одно, архитектор на другое.

4. структурная организация деятельности: объединенные объекты воспринимаются легче, чем беспорядочно разбросанные.

*Физиологические основы внимания.*

Отбор значимых воздействий возможен только на фоне общего бодрствования организма, связанного с активной мозговой деятельностью (определить уровень бодрствования возможно как по внешним признакам, так и с помощью электроэнцефалографа (ЭЭГ)). Существует 5 стадий бодрствования:

1. глубокий сон;
2. дремотное состояние (реакция только на 1-2 наиболее важных раздражителя);

3. спокойное бодрствование;
4. активное (настороженное) бодрствование;
5. чрезмерное бодрствование.

Пусковым механизмом внимания является ориентировочный рефлекс: врожденная реакция организма на всякое изменение окружающей среды у людей и животных. Павлов называл этот рефлекс «что такое?»

*Функции внимания.*

1. активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы;
2. способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с потребностями;
3. обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности;
4. в общении внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации и т. д.

*Качества внимания:*

1. активность (способность к самостоятельной силе реагирования): произвольное внимание, произвольное внимание;
2. концентрация – степень сосредоточенности внимания на объекте;
3. устойчивость внимания - длительность сосредоточения внимания на объекте (качество, противоположное этому - рассеянность, мнимая и истинная)
4. широта внимания:
  - объем внимания – количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием одновременно;
  - распределение (возможность удерживать в сфере внимания одновременно несколько объектов) (например, Цезарь до 7 дел одновременно, Наполеон диктовал около 7 писем одновременно)

### **Речь как способ оформления мыслей**

*Речь* - 1) исторически сложившаяся форма общения людей с помощью звуковых и зрительных знаков, благодаря чему возникла возможность передавать информацию не только непосредственно от человека к человеку, но и на гигантские расстояния, а также получать ее из прошлого и передавать в будущее;

2) это специфически человеческий способ формирования и формулирования мыслей с помощью языковых средств;

*Общение*- взаимодействие двух или более людей, включающее обмен между ними информацией познавательного или аффективно- оценочного характера.

*Язык* - система условных символов, относительно независимых от индивида, с помощью которой передаются сочетания звуков, имеющих для людей определенное значение и смысл.

*Коммуникация* (в психологии) - передача информации при помощи языка и других знаковых средств.

*Слово* - единица речи. Слово как единица языка имеет две стороны – внешнюю звуковую (фонетическая) и внутреннюю смысловую (семантическую). Слово является носителем информации, оно всегда соотносится с обозначаемыми им определенными предметами и явлениями действительности. Эта информация и есть значение слова.

Речь выполняет ряд важных для человека функций:

1) **коммуникативную** (осуществляет прием и передачу информации между людьми). Эта функция речи является интегральной, обобщающей, поскольку речь вообще имеет смысл только в общении;

2) **мнестическую** (с помощью речи информация переводится в кратковременную и долговременную память);

3) **экспрессивную**, отражающую отношение человека к событиям действительности, оценку этих событий и собственное эмоциональное состояние;

4) **интеллектуальную**, которая дает возможность осуществить главнейшее назначение речи - быть орудием мышления;

5) **регулятивную** (участвует в регуляции психических процессов, поведения и деятельности).

Видовая классификация речевых процессов связана с их модальностью и степенью активности информанта.



**Рис 2. Классификация речевых процессов**

**Слушание.** Длительное вслушивание в сменяющие друг друга звуковые обозначения приводит к умению дифференцировать их между собой, узнавать, соотносить с ними объекты и явления мира.

Конечная цель слушания - это понимание речи даже в условиях помех. Для хорошего понимания речи очень важна собственная позиция слушателя: внимание, заинтересованность и пр. Экспериментально подсчитано, что потери информации составляют 70-80%.

**Говoreние.** Говoreние занимает 30% речевого времени и вместе с аудированием на 3 / 4 закрывает собой все речевые процессы.

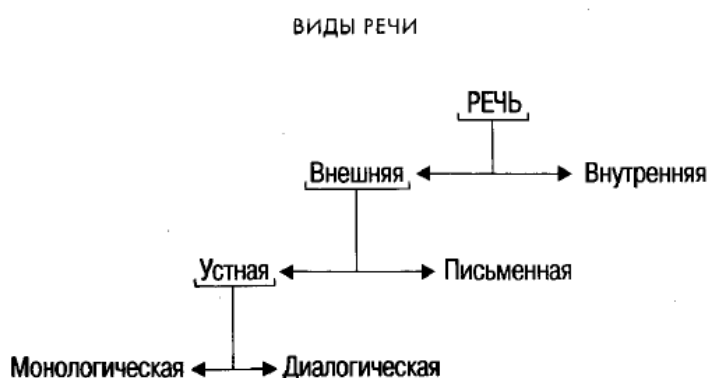
**Аудирование.** Ведущим видом речи является аудирование. В нем заметно проявляется эмоциональное состояние и отношение к теме разговора. Через акустический речевой канал идет большой поток информации, зача-



стью более ценной, чем через зрительный. Бывает гораздо важнее не то, что сказано, а как сказано, каким тоном голоса, с каким акцентом и паузами.

**Письмо.** Письменная речь слабее всего представлена в общей структуре речевых процессов, так как обилие технических устройств типа клавиатурного ввода информации или электронных приспособлений делает сам графический процесс трудоемким, старомодным и непопулярным. Тем не менее по письму можно многое узнать о пишущем, особенно когда навыки письменной речи уже сформировались.

**Чтение.** Из зрительных модальностей речи более распространена ее пассивная форма - чтение. Эта форма относится к поздней и не во всех странах достаточно развита, Направленность чтения может быть самой разнообразной - от поверхностного просмотра текстов до углубленного многократного изучения.



**Рис.3. Классификация видов речи**

**Речь внешняя** - речь, связанная с процессом общения, обмена информацией. Это устная и письменная речь.

**Речь внутренняя** - особый вид человеческой речевой деятельности, непосредственно связанный с бессознательными, автоматически протекающими процессами перевода мысли в слово и обратно.

**Речь эгоцентрическая** - речевая деятельность, сопровождающая игру ребенка-дошкольника и обращенная к самому себе. Представляет собой промежуточное звено в переходе от внешней речи к внутренней. Иногда при ослабленном самоконтроле этот феномен свойствен и взрослым, особенно пожилым людям.

**Речь монологическая** - речь, произносимая одним человеком, в то время как слушатели только воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют (доклад, лекция, выступление на собрании и т. п.).

**Речь диалогическая** - речь двух или нескольких собеседников, которые меняются ролями, то есть переменно бывают относительно активными или пассивными собеседниками.

**Речь устная** - звуковая речь, которая воспринимается другими на слух.

**Речь письменная** - вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов.

*Речь жестовая* - способ общения людей, лишенных слуха, при помощи системы жестов.

*Речь сенсорная* - это понимание смысла речи на основе сенсорной информации.

*Речь экспрессивная* - эмоционально окрашенная речь.

## **ТЕМА 2. ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ И ПСИХИЧЕСКИХ СВОЙСТВ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

1. Понятие личности в психологии (онтогенетическое психическое развитие человека, а также психофизиологическое и познавательное развитие в период взрослости (молодости и зрелости))

2. Общая характеристика эмоций и чувств. Сущность психических состояний, волевых качеств личности.

3. Основные особенности и характеристика типов темперамента.

4. Сущность характера личности.

5. Способности, потребности и мотивы деятельности (роль способностей в профессиональной деятельности и потребностей как факторов саморазвития личности, сущность понятия мотива в психологии)

### **1. Понятие личности в психологии (онтогенетическое психическое развитие человека, а также психофизиологическое и познавательное развитие в период взрослости (молодости и зрелости))**

На вопрос, что такое личность, психологи отвечают по-разному, и в разнообразии их ответов, а отчасти и в расхождении мнений на этот счет проявляется сложность самого феномена личности. Каждое из определений личности, имеющих в литературе (если оно включено в разработанную теорию и подкреплено исследованиями), заслуживает того, чтобы учесть его в поисках глобального определения личности.

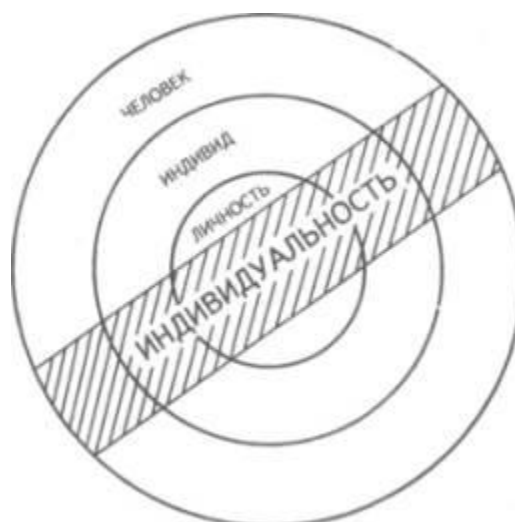
**Личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств.**

Это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности человека, которые генотипически или физиологически обусловлены, никак не зависят от жизни в обществе. Во многих определениях личности подчеркивается, что к числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям, в обществе. В понятие «личность» обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей поступки.

Итак, что же такое личность, если иметь в виду указанные ограничения?

**Личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих.**

Наряду с понятиями «человек», «личность» в науке нередко употребляются термины «индивид», «индивидуальность» (рис.4). Их отличие от понятия «личность» состоит в следующем.



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

Если понятие «человек» включает в себя совокупность всех человеческих качеств, свойственных людям, независимо от того, присутствуют или отсутствуют они у данного конкретного человека, то понятие «индивид» характеризует именно его и дополнительно включает такие психологические и биологические свойства, которые наряду с личностными также ему присущи. Кроме того, в понятие «индивид» входят как качества, отличающие данного человека от других людей, так и общие для него и многих других людей свойства.

Индивидуальность – это самое узкое по содержанию понятие из всех обсуждаемых. Оно содержит в себе лишь те индивидуальные и личностные свойства человека, такое их сочетание, которое данного человека отличает от других людей.

**Рассмотрим структуру личности.** В нее обычно включаются способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции, мотивация, социальные установки. Все эти качества подробно будут рассматриваться в соответствующих главах, а здесь мы ограничимся только общими их определениями.

**Способности** понимаются как индивидуально устойчивые свойства

человека, определяющие его успехи в различных видах деятельности

**Темперамент** включает качества, от которых зависят реакции человека на других людей и социальные обстоятельства

**Характер** содержит качества, определяющие поступки человека в отношении других людей

**Волевые качества** охватывают несколько специальных личностных свойств, влияющих на стремление человека к достижению поставленных целей

**Эмоции и мотивация** – это, соответственно, переживания и побуждения к деятельности, а социальные установки – убеждения и отношения людей.

**История исследований личности.** Психология личности стала экспериментальной наукой в первые десятилетия нашего века. Ее становление связано с именами таких ученых, как А.Ф. Лазурский, Г. Оллпорт, Р. Кеттел и др. Однако теоретические исследования в области психологии личности велись задолго до этого времени, и в истории соответствующих исследований можно выделить по меньшей мере три периода: **философско-литературный, клинический и собственно экспериментальный.**

Философско-литературный берет свое начало от работ древних мыслителей и продолжается вплоть до начала XIX в.

Клинический этап. В первые десятилетия XIX в. наряду с философами и писателями проблемами психологии личности заинтересовались врачи-психиатры. Они первыми стали вести систематические наблюдения за личностью больного в клинических условиях, изучать историю его жизни для того, чтобы лучше понять его наблюдаемое поведение. При этом делались не только профессиональные заключения, связанные с диагностикой и лечением душевных заболеваний, но и общенаучные выводы о природе человеческой личности. Этот период и получил название клинический. Вплоть до начала XX в. философско-литературный и клинический подходы к личности были единственными попытками проникновения в ее сущность.

В первые десятилетия текущего столетия изучением личности стали заниматься и профессиональные психологи, которые до этого времени обращали внимание главным образом на исследование познавательных процессов и состояний человека. Они попытались придать соответствующим исследованиям экспериментальный характер, введя в них математико-статистическую обработку данных с целью точной проверки гипотез и получения достоверных фактов, на основе которых затем можно было бы строить экспериментально проверенные, а не умозрительные теории личности.

Важной задачей экспериментального периода в изучении личности стала разработка надежных и валидных тестовых методов оценивания нормальной личности.

Основными проблемами психологии личности в *философско-литературный период* ее изучения явились вопросы о нравственной и социальной природе человека, о его поступках и поведении. Первые определения

личности были достаточно широкими. Они включали в себя все то, что есть в человеке и что он может назвать своим, личным: его биологию, психологию, имущество, поведение, культуру и т.п. Такое понимание личности отчасти сохранилось и до сих пор.

Указанное расширительное толкование личности имеет свои основания. Действительно, если признать, что личность есть понятие, характеризующее человека и его деяния в целом, то к нему должно быть отнесено все то, что сделано человеком, принадлежит ему, касается его. В художественном творчестве, философии и других социальных науках такое понимание личности вполне оправдано. Однако в психологии, где существует множество других, отличных от личности понятий, наполненных научно-конкретным содержанием, данное определение представляется слишком широким.

*В клинический период изучения личности* представление о ней как об особом феномене было сужено по сравнению с философско-литературным периодом. В центре внимания психиатров оказались особенности личности, обычно обнаруживающиеся у больного человека. В дальнейшем было установлено, что эти особенности есть, но умеренно выражены практически у всех здоровых людей, а у больных, как правило, гипертрофированы. Это относится, например, к экстраверсии и интроверсии, тревожности и ригидности, заторможенности и возбудимости. Определения личности врачами-психиатрами были даны в терминах таких черт, пользуясь которыми можно описать и вполне нормальную, и патологическую, и акцентуированную (как крайний вариант нормы) личность.

Такое определение само по себе было правильным для решения психотерапевтических задач. Без тех качеств личности, которые в нем упоминались, не могло обойтись и любое другое психологическое определение личности. В чем же тогда состояла его недостаточность? В том, что такое определение для целостного описания психологии нормальной личности являлось слишком узким. В него не входили такие качества личности, которые при любых условиях, даже если они крайне выражены, всегда положительны, «нормальны». Это, например, способности, порядочность, совесть, честность и ряд других личностных свойств.

*Экспериментальный период* в исследованиях личности начался в тот момент, когда в изучении основных познавательных процессов уже были достигнуты существенные успехи. Он совпал по времени с общим кризисом психологической науки, одной из причин которого явилась несостоятельность психологии того времени в объяснении целостных поведенческих актов. Господствовавший в нем атомистический подход требовал разложения психологии человека на отдельные процессы и состояния. В конце концов он привел к тому, что человек оказался представленным совокупностью отдельных психических функций, из суммы которых трудно было сложить его личность и понять более или менее комплексные формы его социального поведения. Один из пионеров экспериментального подхода в изучении личности английский психолог Р. Кеттел сравнил ситуацию, сложившуюся к тому

времени в психологии личности, с постановкой «Гамлета» без принца датского: в ней было все, кроме главного действующего лица – личности.

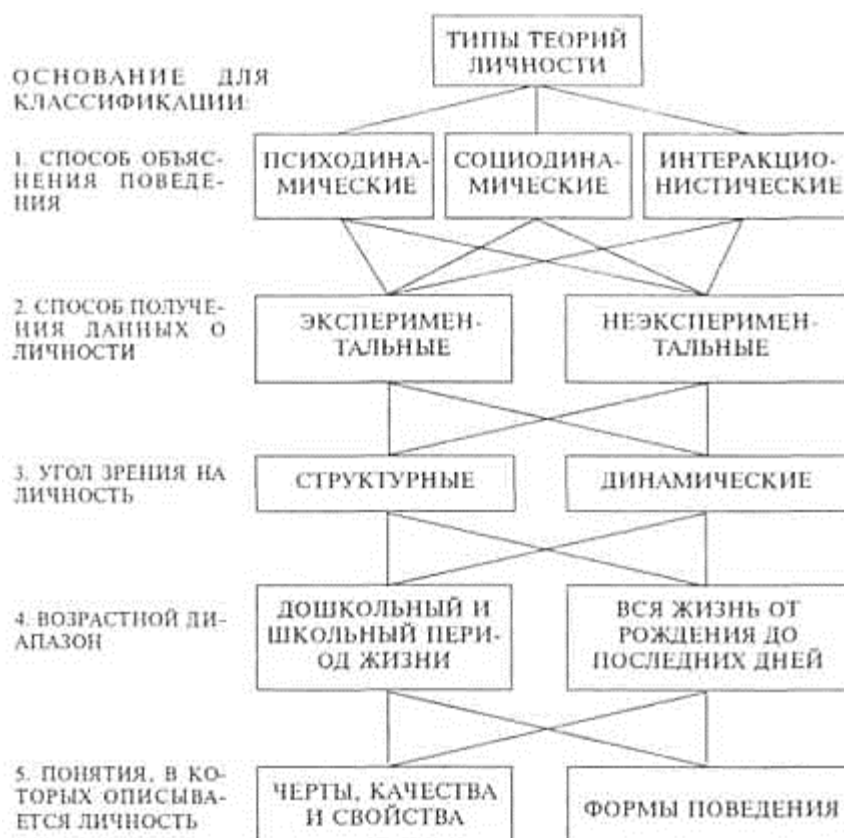
Вместе с тем в атомистической, функциональной психологии уже в то время широко применялись эксперимент и аппарат математической статистики. Новая область знаний – психология личности – в этих условиях не могла строиться на старой, умозрительной основе или на базе непроверенных, собранных в клинике единичных данных. Нужны были, во-первых, решительный поворот от больной личности к здоровой, во-вторых, новые, более точные и надежные методы ее исследования, в-третьих, научный эксперимент, отвечающий требованиям, принятым при изучении ощущений, восприятия, памяти и мышления.

Экспериментальные исследования личности в России были начаты А.Ф. Лазурским, а за рубежом – Г. Айзенком и Р. Кеттелом.

А.Ф. Лазурский разработал технику и методику ведения систематических научных наблюдений личности, а также процедуру проведения естественного эксперимента, в котором можно было получать и обобщать данные, касающиеся психологии и поведения здоровой личности. Заслугой Г. Айзенка явилась разработка методов и процедур математической обработки данных наблюдений, опросов и анализа документов, собранных о личности из разных источников. В результате такой обработки получались коррелирующие (статистически связанные) между собой факты, характеризующие общие, наиболее распространенные и индивидуально устойчивые черты. Г. Оллпорт заложил основы новой теории личности, получившей название «теория черт», а Р. Кеттел, воспользовавшись методом Г. Айзенка, придал исследованиям личности, проводимым в рамках теории черт, экспериментальный характер. Он ввел в процедуру экспериментального исследования личности метод факторного анализа, выделил, описал и определил ряд реально существующих факторов, или черт личности. Он же заложил основы современной тестологии личности, разработав один из первых личностных тестов, названный его именем (16-факторный тест Кеттела).

Из всех определений личности, предложенных в начале экспериментального периода разработки проблемы личности, наиболее удачным оказалось то, которое было дано Г. Оллпортом: **личность есть прижизненно формирующаяся индивидуально своеобразная совокупность психофизиологических систем – черт личности, которыми определяются своеобразное для данного человека мышление и поведение.**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ.** В конце 30-х годов нашего века в психологии личности началась активная дифференциация направлений исследований. В результате ко второй половине нашего века сложилось много различных подходов и теорий личности. Воспользуемся для краткого их рассмотрения обобщающей схемой, представленной на рис.5.



**Рис. 5. Схема классификации современных теорий личности**

Если подходить к определению современных теорий личности формально, то в соответствии с этой схемой существует по меньшей мере 48 их вариантов, и каждый из них может быть в свою очередь оценен по пяти параметрам, заданным на схеме в виде оснований для классификации.

К типу *психодинамических* относятся теории, описывающие личность и объясняющие ее поведение исходя из ее психологических, или внутренних, субъективных характеристик. Если воспользоваться для символического представления типов теорий формулой, предложенной К. Левином,  $V = F(P, E)$ , где  $V$  – поведение;  $F$  – знак функциональной зависимости;  $P$  – внутренние субъективно-психологические свойства личности;  $E$  – социальное окружение, то психодинамические теории в их символическом представлении будут выглядеть следующим образом:  $V = E(P)$ . Это значит, что поведение здесь фактически выводится из внутренних психологических свойств индивида как личности, полностью объясняется только на их основе.

*Социодинамическими* называются теории, в которых главную роль в детерминации поведения отводят внешней ситуации и не придают существенного значения внутренним свойствам личности. Их смысл символически выглядит так:  $V = F(E)$ .

*Интеракционистскими* называют теории, основанные на принципе взаимодействия внутренних и внешних факторов в управлении актуальными действиями человека. Их смысловым выражением является полная левиновская формула:  $V = F(P, E)$ .

*Экспериментальными* называются теории личности, построенные на анализе и обобщении собранных опытным путем факторов. К неэкспериментальным относят теории, авторы которых опираются на жизненные впечатления, наблюдения и опыт и делают теоретические обобщения, не обращаясь к эксперименту.

К числу *структурных* причисляют теории, для которых главной проблемой является выяснение структуры личности и системы понятий, с помощью которых она должна описываться.

*Динамическими* называют теории, основная тема которых – преобразование, изменение в развитии личности, т.е. ее динамика.

Ряд теорий личности, характерных для возрастной и педагогической психологии, построен на рассмотрении ограниченного возрастного периода в развитии личности, как правило, от рождения до окончания средней школы, т.е. от младенчества до ранней юности. Есть и теории, авторы которых поставили перед собой задачу проследить развитие личности в течение всей жизни человека.

Наконец, существенным основанием для деления теорий личности на типы выступает то, на что в них обращено преимущественное внимание: внутренние свойства, черты и качества личности или ее внешние проявления, например, поведение и поступки.

В психологии существуют разные подходы к пониманию законов формирования и развития личности. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развитие, значения общества для развития личности, закономерностей и этапов развития, роли в этом процессе кризисов развития и других вопросов.

Каждый тип теорий личности имеет свое представление о формировании и развитии личности. Психоаналитическая теория понимает развитие как адаптацию биологической природы человека к жизни в обществе, выработку у него защитных механизмов и согласованных со «Сверх-Я» способов удовлетворения потребностей. Согласно теории черт, все черты личности формируются прижизненно, процесс их преобразования подчиняется небиологическим законам. Теория социального научения представляет формирование и развитие личности, как выработку определенных способов межличностного взаимодействия. Гуманистическая и другие феноменологические теории трактуют формирование и развитие личности как процесс становления «Я».

### **Интегративная концепция формирования и развитие личности**

В последние десятилетия усиливается тенденция к интегрированному целостному рассмотрению личности с позиций разных теорий и подходов. Интегративная концепция развития принимает во внимание системное формирование и взаимозависимое преобразование всех тех сторон личности. Одной из таких концепций стала теория американского психолога Э. Эриксона.

В своих взглядах на развитие Э. Эриксон придерживался эпигенетического принципа: генетической предопределенности стадий, которые в своем личностном развитии обязательно проходит человек от рождения до конца



жизни. Становление личности Эриксон понимал как смену этапов, на каждом из которых происходит изменение внутреннего мира человека и его отношений с окружающими людьми. На каждом этапе личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся в виде заметных следов в течение всей жизни. Сами личностные новообразования, по Э. Эриксону, могут возникнуть и утвердиться, лишь когда в прошлом уже были созданы соответствующие психологические и поведенческие условия.

В ходе формирования и развития личности, человек приобретает не только положительные качества, но и недостатки. Э. Эриксон изобразил в своей концепции только две крайние линии личностного развития: нормальную и аномальную. В чистом виде они в жизни почти не встречаются, но зато вмещают в себя все возможные промежуточные варианты личностного развития человека.

Жизненные кризисы. Э. Эриксон выделил и описал восемь жизненных психологических кризисов, неизбежно наступающих у каждого человека:

1. Кризис доверия — недоверия (в течение первого года жизни).
2. Автономия в противоположность сомнениям и стыду (в возрасте около 2—3 лет).
3. Появление инициативности в противовес чувству вины (примерно от 3 до 6 лет).
4. Трудлюбие в противоположность комплексу неполноценности (возраст от 7 до 12 лет).
5. Личностное самоопределение в противоположность индивидуальной серости и конформизму (от 12 до 18 лет).
6. Интимность и общительность в противовес личностной психологической изолированности (около 20 лет).
7. Забота о воспитании нового поколения в противоположность «погружению в себя» (между 30 и 60 годами).
8. Удовлетворенность прожитой жизнью в противоположность отчаянию (старше 60 лет).

### **Стадии развития**

Эриксон выделил восемь стадий развития личности, совпадающие с возрастными кризисами.

На первой стадии (первый год жизни) развитие ребенка определяется общением с ним взрослых людей, в первую очередь матери. В случае любви, привязанности родителей к ребенку, заботе и удовлетворении его требований у ребенка формируется доверие к людям. Недоверие к людям, как личностная черта, может быть результатом плохого обращения матери с ребенком, игнорирования его запросов, пренебрежения им, лишения любви, слишком раннее отлучение от груди, эмоциональная изоляция. Т.о., уже на первой стадии развития могут возникнуть предпосылки к проявлению в будущем стремления к людям или отстранения от них.

Вторая стадия (от 1 года до 3 лет) определяет формирование у ребенка таких личностных качеств, как самостоятельность и уверенность в себе. Ребенок смотрит на себя как на отдельного, но еще зависимого от родителей человека. Становление этих качеств, по Эриксону, также зависит от характера обращения взрослых с ребенком. Если ребенку дают понять, что он помеха жизни взрослым, то в личности ребенка закладывается неуверенность в себе и гипертрофированное чувство стыда. Ребенок ощущает свою непригодность, сомневается в своих способностях, испытывает сильное желание скрыть от окружающих людей свою ущербность.

Третья и четвертая стадии (3-5 лет, 6-11 лет), закладывают в личности такие черты, как любознательность и активность, заинтересованное изучение окружающего мира, трудолюбие, развитие познавательных и коммуникативных навыков. В случае аномальной линии развития формируется пассивность и безразличие к людям, инфантильное чувство зависти к другим детям, конформность, подавленность, чувство собственной неполноценности, обреченность оставаться посредственностью.

Названные стадии в концепции Эриксона в целом совпадают с представлениями Д. Б. Эльконина и других отечественных психологов. Эриксон, как и Эльконин, подчеркивает значение учебной и трудовой деятельности для психического развития ребенка в эти годы. Отличие взглядов Эриксона от позиций, на которых стоят наши ученые, заключается только в том, что он акцентирует внимание на формировании не познавательных умений и навыков (как принято в отечественной психологии), а качеств личности, связанных с соответствующими видами деятельности: инициативности, активности и трудолюбия (на положительном полюсе развития), пассивности, нежелания трудиться и комплекса неполноценности в отношении трудовых, интеллектуальных способностей (на отрицательном полюсе развития).

Следующие стадии развития личности в теориях отечественных психологов не представлены.

На пятой стадии (11-20 лет) происходит жизненное самоопределение личности и четкая половая поляризация. В случае патологического развития на этой стадии наблюдается (и закладывается на будущее) путаница социальных и половых ролей, концентрация душевных сил на самопознании в ущерб развитию отношений с внешним миром).

Шестая стадия (20-45 лет) посвящена рождению и воспитанию детей. На этой стадии наступает удовлетворенность личной жизнью. В случае аномальной линии развития наблюдается изоляция от людей, трудности характера, неразборчивые отношения и непредсказуемое поведение.

Седьмая стадия (45-60 лет) предполагает зрелую, полноценную, творческую жизнь, удовлетворенность семейными отношениями и чувство гордости за своих детей. В случае аномальной линии развития наблюдается эгоизм, непродуктивность в работе, застой, болезни.

Восьмая стадия (свыше 60 лет) - завершение жизни, взвешенная оценка прожитого, принятие прожитой жизни такой, какая она есть, удовлетворен-

ность прошедшей жизнью, способность примирится со смертью. В случае аномальной линии развития этот период характеризуется отчаянием, осознанием бессмысленности своей жизни, страхом смерти.

Положительную оценку вызывает позиция Эриксона, что приобретение человеком новых социальных ролей составляет основной момент личностного развития в старшем возрасте. Вместе с тем вызывает возражение линия аномального развития личности, очерченная Э. Эриксоном для этих возрастов. Она явно выглядит патологично, между тем как это развитие может обретать и иные формы. Очевидно, что на систему взглядов Э. Эриксона оказали сильное влияние психоанализ и клиническая практика.

В основании почти всех теорий личности лежит предположение о том, что личность как социально-психологический феномен представляет собой жизненно устойчивое в своих основных проявлениях образование. Устойчивость личности характеризует последовательность ее действий и предсказуемость ее поведения, придает ее поступкам закономерный характер.

Ощущение устойчивости собственной личности и личности другого – важное условие внутреннего благополучия человека и установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми. Если бы в каких-то существенных для общения с людьми проявлениях личность не была устойчивой, то людям трудно было бы взаимодействовать друг с другом, добиваться взаимопонимания: ведь каждый раз они вынуждены были бы заново приспосабливаться к человеку и были бы не в состоянии предсказывать его поведение.

Тем не менее во многих исследованиях было обнаружено, что поведение человека довольно вариативно. В этой связи естественно возникает вопрос: насколько и в чем личность и ее поведение действительно устойчивы?

В этом теоретическом вопросе содержится, как показал И.С. Кон, целая серия частных вопросов, каждый из которых может рассматриваться отдельно, и, исходя из него, можно давать различные ответы на общий вопрос. Например: о постоянстве чего идет речь – поведения, психических процессов, свойств или черт личности? Что является индикатором и мерой постоянства или изменчивости оцениваемых свойств в данном случае? Каков временной диапазон, в пределах которого о свойствах личности можно судить как о постоянных или изменчивых? и др. Кроме того, в русле разных теорий личности все эти вопросы могут и должны решаться по-разному. Показано, например, что даже черты личности, которые должны были бы являть собой образец постоянства (а таким постоянством должен обладать фактор, выделяемый в результате факторного анализа), на самом деле постоянными и устойчивыми не являются. Есть и так называемые «ситуативные черты», проявление которых может меняться от ситуации к ситуации у одного и того же человека, причем довольно значительно.

Наряду с этим лонгитюдные (длительные по времени) исследования развития одних и тех же людей в течение, например, десятка и более лет показывают, что определенная степень устойчивости у личности все же имеет-

ся, хотя мера этого постоянства для различных личностных свойств неодинакова.

В одном из подобных исследований, проводимом в течение 35 лет, по представительному набору личностных характеристик оценивалось более 100 человек. Первый раз они были обследованы в возрасте, соответствующем неполной средней школе, затем – в старших классах средней школы и далее – еще раз в возрасте около 35 и 45 лет.

В течение трехлетнего периода времени с момента проведения первого обследования до второго (по окончании школы) по 58% личностных переменных были получены значимые положительные корреляции. За более чем 30-летний период ведения исследования, начиная с подросткового возраста и до 45 лет, значимые корреляции были получены по 31% всех изучавшихся личностных характеристик.

Оказалось, что весьма стойкими во времени являются не только личностные качества, оцениваемые со стороны, но и самооценки. Было также установлено, что личностная устойчивость характерна далеко не для всех людей. Некоторые из них со временем обнаруживают довольно драматичные изменения своей личности, причем настолько глубокие, что окружающие люди их как личностей совсем не узнают. Наиболее существенные изменения подобного рода могут происходить в течение подросткового, юношеского и раннего взрослого возраста, например в диапазоне от 20 до 40–45 лет.

Помимо этого, имеются значительные индивидуальные различия в том периоде жизни, когда личностные особенности человека более или менее стабилизируются. У одних людей личность становится устойчивой в детстве и далее существенно не изменяется, у других устойчивость психологических особенностей личностного характера, напротив, обнаруживается довольно поздно: только в возрасте от 20 до 40 лет. К последним чаще всего относятся люди, чья внешняя и внутренняя жизнь в подростковом и юношеском возрасте характеризовалась напряженностью, противоречиями и конфликтами. Менее всего личностно изменяются и довольно рано обнаруживают устойчивые черты характера те люди, которые в школьном возрасте не сталкивались с противоречиями, не вступали в конфликты со взрослыми, сверстниками, социальными ценностями и нормами.

Гораздо меньшая устойчивость поведенческих реакций личностных проявлений обнаруживается в том случае, когда мы рассматриваем личность не в течение длительного периода времени, а от ситуации к ситуации. За исключением интеллекта и познавательных способностей многие другие характеристики личности ситуативно неустойчивы. Это относится, например, к таким индивидуальным особенностям человека, как агрессивность поведения, честность, саморегуляция, зависимость. Несколько разочаровывающими оказались также многие попытки связать устойчивость поведения в различных ситуациях с обладанием теми или иными личностными чертами. В типичных ситуациях корреляция между оцениваемыми с помощью тестов-опросников чертами личности и соответствующим социальным поведением

оказалась меньше 0,30. Этого явно недостаточно, чтобы точно предсказать, как поведет себя данный человек в конкретной ситуации, хотя с определенной степенью уверенности такое предсказание для множества типичных ситуаций можно было бы сделать, особенно если следить за поведением человека в течение достаточно длительного периода времени.

Наибольшей стабильностью обладают динамические особенности, связанные с врожденными анатомо-физиологическими задатками, свойствами нервной системы. К ним относятся темперамент, эмоциональная реактивность, экстраверсия-интроверсия и некоторые другие качества.

Сторонники теории социального научения, подчеркивающие значение конкретной ситуации в определении образа действий человека, полагают, что мнение о наличии у него устойчивых черт личности недостаточно обосновано и обычно связано со следующими типичными умозаключениями ошибочного характера:

1. Многие индивидуальные особенности людей, такие, например как физический облик, манера говорить, вести себя, мимика, жесты и т.п., действительно достаточно устойчивы. Их устойчивость побуждает нас приписывать стабильность и другим, внутренним психологическим свойствам человека, которые могут не быть устойчивыми.

2. Наш опыт общения с людьми формирует у нас достаточно устойчивое представление о них, которое и накладывает отпечаток на последующее восприятие и оценку этих людей. В сфере межличностного восприятия может наблюдаться явление константности, аналогичное тому, с которым мы встречаемся при изучении восприятия людьми предметного мира. В силу постоянства межличностного восприятия, связанного со сформированной установкой, в новой ситуации мы более склонны замечать у человека те признаки, которые свидетельствуют о стабильности его поведения, и не видеть того, что в его поведении меняется.

3. Само наше присутствие в определенной ситуации уже заставляет другого человека вести себя последовательно, так, как он вел себя с нами раньше. Это происходит потому, что постоянство весьма ценится как качество личности. Те же самые лица, которые с нами ведут себя определенным образом, демонстрируя устойчивость своей личности в одних чертах, с другими могут вести себя по-другому, показывая в этих же чертах изменчивость, а в каких-либо иных, напротив, устойчивость.

Таким образом, ответ на вопрос об устойчивости личности весьма неоднозначен и неопределен. В одних свойствах, как правило, тех, которые были приобретены в более поздние периоды жизни и малосущественны, устойчивости фактически нет; в других личностных качествах, чаще всего базисных и приобретенных в ранние годы, так или иначе обусловленных органически, она есть. Реальное же поведение личности, как устойчивое, так и изменчивое, существенно зависит от постоянства социальных ситуаций, в которых мы наблюдаем за человеком.

Что же касается стабильности оценок устойчивости личностного пове-

дения, то такие оценки тоже не могут быть вполне надежным свидетельством наличия или отсутствия у личности устойчивых качеств.

В специальных исследованиях, проведенных на одних и тех же людях в течение длительного времени с целью установить степень изменчивости или постоянства их личности, показано, что более половины личностных качеств, обладая которыми ребенок поступает в школу, сохраняются в течение всего периода обучения вплоть до окончания школы. Это свидетельствует о двух вещах. Во-первых, о том, что многие личностные особенности человека, будучи сформированными в дошкольном возрасте, в дальнейшем сохраняют свое постоянство. Во-вторых, о том, что обучение в школе мало сказывается на развитии собственно личностных свойств ребенка.

Оказалось, в частности, что наибольшую устойчивость от детства к взрослости, т.е. малую степень изменчивости, в подростковом и раннем юношеском возрасте обнаруживают стремление к успехам, настойчивость, уровень притязаний (особенно высокий), интеллектуальные интересы. У девушек, кроме того, – эстетические вкусы и общительность. Определенной устойчивостью в юношеском возрасте, при условии их сформированное в более ранние годы, обладают способности, ответственность, сила воли, дружелюбие и открытость.

И последний по порядку, но не по значимости вопрос, связанный с устойчивостью личности. Дело в том, что зачастую не меньшую ценность и жизненную значимость, чем постоянство поведения человека, имеет, напротив, его изменчивость, адаптивность. Она свидетельствует о другой ценной способности человека – его умении приспособливаться к изменяющимся условиям жизни, менять себя как личность, если в этом есть необходимость. Такого рода качество представляется весьма ценным для личности в тех случаях, когда в обществе происходят радикальные изменения, требующие от каждого человека значительной модификации своих взглядов, установок, ценностных ориентации и т.п. Поэтому изменчивость при определенных обстоятельствах необходимо рассматривать как положительное личностное свойство человека. Если человек сегодня иной, чем вчера, значит, он развивается.

## **2. Общая характеристика эмоций и чувств. Сущность психических состояний, волевых качеств личности.**

Из числа способов психической регуляции деятельности можно выделить эмоциональную и волевою регуляцию.

Психический процесс импульсивной регуляции поведения, в основе которого лежит чувственное отражение значимости внешних воздействий, называется эмоциями.

Эмоции побуждают сознательную, рациональную регуляцию поведения, которая противостоит текущим эмоциям. Сильные эмоции противостоят волевым действиям, которые совершаются вопреки первым.

Однако свобода проявления эмоционально-импульсивных действий за-

висит от уровня сознательной регуляции: чем ниже уровень, тем свободнее данные действия, не имеющие сознательной мотивации. Эмоции преобладают при недостатке информации, позволяющей сознательно построить деятельность, при нехватке представлений о сознательных способах поведения. Кроме того, сознание не формирует цели этих действий, поскольку они предопределяются характером самого воздействия (например, импульсивное отстранение или защитное движение руками от надвигающегося на человека предмета). В то же время мыслительные действия также базируются на эмоциях, то есть в сознательном действии эмоции имеют большое значение.

Волевая регуляция повышает эффективность соответствующей деятельности, и волевое действие человека начинает выступать в качестве сознательного с целью преодоления внешних и внутренних препятствий, чему способствуют волевые усилия.

Такие свойства личности, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др., являющиеся проявлением воли, рассматриваются как первичные, или базовые, волевые качества личности. Они предопределяют поведение, описываемое перечисленными выше свойствами.

Кроме указанных следует назвать такие волевые качества, как решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Они формируются, как правило, позднее первой группы свойств, поэтому их определяют не только как волевые, но и как характерологические. Эту группу качеств называют вторичными.

Выделяют также и третью группу волевых качеств, связанных с морально-ценностными ориентациями человека. К ним относятся ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность. Эта группа третичных волевых качеств, складывающихся обычно к подростковому возрасту, включает и отношение человека к труду: деловитость, инициативность.

Основная психологическая функция воли состоит в повышении мотивации и совершенствовании сознательной регуляции действий. То есть сознательное изменение смысла действия выполняющим его человеком происходит под влиянием дополнительного побуждения к действию, смысл которого коррелирует с борьбой мотивов и трансформируется благодаря преднамеренным умственным усилиям.

Волевая регуляция позволяет долгое время поддерживать сконцентрированное на объекте внимание. Все основные психические функции – ощущение, восприятие, воображение, память, мышление и речь – связаны с волей. В процессе развития этих процессов (от низших к высшим) человек обретает волевой контроль над ними.

Волевое действие и осознание цели деятельности, ее значимости тесно связаны друг с другом. Волевое действие подчиняет этой цели выполняемые действия. Актуальные потребности человека всегда провоцируют энергию волевых действий и становятся их источником. На их основе человек подбирает сознательный смысл своим произвольным поступкам.

Сознательно отказавшись от привычного способа решения задачи, человек проявляет волю, чтобы заменить его на более сложный способ и придерживаться его в дальнейшем.

«Воля в собственном смысле возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений, может так или иначе отнестись к ним... возвышаясь над ними... произвести выбор между ними» (С. Л. Рубинштейн).

Воля человека складывается в течение нескольких фаз. Первая из них придает человеку уверенность в решении обычных задач повседневности в будущем.

Вторая фаза, дающая достаточно материала и представлений из области морали, в будущем позволяет осознавать более тонкие моральные отличия.

Третья фаза, пережитая достаточно глубоко, открывает возможность и в дальнейшем различать «оттенки» моральных вопросов, не позволяя рассматривать их схематично.

### **3. Основные особенности и характеристика типов темперамента.**

**ТЕМПЕРАМЕНТ** (лат. *temperamentum* - надлежащее соотношение черт от *tempero* - смешиваю в надлежащем состоянии) - характеристика индивида со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т.е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности, составляющих эту деятельность психических процессов и состояний.

**Темперамент** - это индивидуальные особенности человека, определяющие динамику протекания его психических процессов и поведения. Под динамикой понимают темп, ритм, продолжительность, интенсивность психических процессов, в частности эмоциональных процессов, а также некоторые внешние особенности поведения человека - подвижность, активность, быстроту или замедленность реакций и т.д.

Темперамент характеризует динамичность личности, но не характеризует ее убеждений, взглядов, интересов, не является показателем ценности или малоценности личности, не определяет ее возможности (не следует смешивать свойства темперамента со свойствами характера или способностями). Можно выделить следующие основные компоненты, определяющие темперамент.

1. Общая активность психической деятельности и поведения человека выражается в различной степени стремления активно действовать, осваивать и преобразовывать окружающую действительность, проявлять себя в разнообразной деятельности. Выражение общей активности у различных людей различно.

Можно отметить две крайности: с одной стороны, вялость, инертность, пассивность, а с другой - большая энергия, активность, страстность и стремительность в деятельности. Между этими двумя полюсами располагаются представители различных темпераментов.



2. Двигательная, или моторная, активность показывает состояние активности двигательного и речедвигательного аппарата. Выражается в быстроте, силе, резкости, интенсивности мышечных движений и речи человека, его внешней подвижности (или, наоборот, сдержанности), говорливости (или молчаливости).

3. Эмоциональная активность выражается в эмоциональной впечатлительности (восприимчивость и чуткость к эмоциональным воздействиям), импульсивности, эмоциональной подвижности (быстрота смены эмоциональных состояний, начала и прекращение их). Темперамент проявляется в деятельности, поведении и поступках человека и имеет внешнее выражение. По внешним устойчивым признакам можно до известной степени судить о некоторых свойствах темперамента.

Древнегреческий врач Гиппократ, живший в 5 веке до н.э., описал четыре темперамента, которые получили следующие названия: сангвинический темперамент, флегматический темперамент, холерический темперамент, меланхолический темперамент. Отсутствие необходимых знаний не позволяло дать в то время подлинно научную основу учению о темпераментах, и только исследования высшей нервной деятельности животных и человека, проведенные И.П. Павловым, установили, что физиологической основой темперамента являются сочетания основных свойств нервных процессов.

По мнению И.П. Павлова, темпераменты являются "основными чертами" индивидуальных особенностей человека. Их принято различать следующим образом:

- сангвинический,
- флегматичный,
- холерический,
- меланхолический.

### **Сангвинический темперамент.**

Сангвиник быстро сходится с людьми, жизнерадостен, легко переключается с одного вида деятельности на другой, но не любит однообразной работы. Он легко контролирует свои эмоции, быстро осваивается в новой обстановке, активно вступает в контакты с людьми. Его речь громкая, быстрая, отчетливая и сопровождается выразительными мимикой и жестами. Но этот темперамент характеризуется некоторой двойственностью. Если раздражители быстро меняются, все время поддерживается новизна и интерес впечатлений, у сангвиника создается состояние активного возбуждения и он проявляет себя как человек деятельный, активный, энергичный. Если же воздействия длительны и однообразны, то они не поддерживают состояния активности, возбуждения и сангвиник теряет интерес к делу, у него появляется безразличие, скука, вялость.

У сангвиника быстро возникают чувства радости, горя, привязанности и недоброжелательности, но все эти проявления его чувств неустойчивы, не отличаются длительностью и глубиной. Они быстро возникают и могут так же быстро исчезнуть или даже замениться противоположными. Настроение

сангвиника быстро меняется, но, как правило, преобладает хорошее настроение.

### **Флегматический темперамент.**

Человек этого темперамента медлителен, спокоен, нетороплив, уравновешен. В деятельности проявляет основательность, продуманность, упорство. Он, как правило, доводит начатое до конца. Все психические процессы у флегматика протекают как бы замедленно. Чувства флегматика внешне выражаются слабо, они обычно невыразительны. Причина этого - уравновешенность и слабая подвижность нервных процессов. В отношениях с людьми флегматик всегда ровен, спокоен, в меру общителен, настроение у него устойчивое. Спокойствие человека флегматического темперамента проявляется и в отношении его к событиям и явлениям жизни флегматика нелегко вывести из себя и задеть эмоционально. У человека флегматического темперамента легко выработать выдержку, хладнокровие, спокойствие. Но у флегматика следует развивать недостающие ему качества - большую подвижность, активность, не допускать, чтобы он проявлял безразличие к деятельности, вялость, инертность, которые очень легко могут сформироваться в определенных условиях. Иногда у человека этого темперамента может развиваться безразличное отношение к труду, к окружающей жизни, к людям и даже к самому себе.

### **Холерический темперамент.**

Люди этого темперамента быстры, чрезмерно подвижны, неуравновешенны, возбудимы, все психические процессы протекают у них быстро, интенсивно. Преобладание возбуждения над торможением, свойственное этому типу нервной деятельности, ярко проявляется в несдержанности, порывистости, вспыльчивости, раздражительности холерика. Отсюда и выразительная мимика, торопливая речь, резкие жесты, несдержанные движения. Чувства человека холерического темперамента сильные, обычно ярко проявляются, быстро возникают; настроение иногда резко меняется. Неуравновешенность, свойственная холерику, ярко связывается и в его деятельности: он с увеличением и даже страстью берется за дело, показывая при этом порывистость и быстроту движений, работает с подъемом, преодолевая трудности. Но у человека с холерическим темпераментом запас нервной энергии может быстро истощиться в процессе работы и тогда может наступить резкий спад деятельности: подъем и воодушевление исчезают, настроение резко падает. В общении с людьми холерик допускает резкость, раздражительность, эмоциональную несдержанность, что часто не дает ему возможности объективно оценивать поступки людей, и на этой почве он создает конфликтные ситуации в коллективе. Излишняя прямолинейность, вспыльчивость, резкость, нетерпимость порой делают тяжелым и неприятным пребывание в коллективе таких людей.

### **Меланхолический темперамент.**

У меланхоликов медленно протекают психические процессы, они с трудом реагируют на сильные раздражители; длительное и сильное напряже-

ние вызывает у людей этого темперамента замедленную деятельность, а затем и прекращение ее. В работе меланхолики обычно пассивны, часто мало заинтересованы (ведь заинтересованность всегда связана с сильным нервным напряжением). Чувства и эмоциональные состояния у людей меланхолического темперамента возникают медленно, но отличаются глубиной, большой силой и длительностью; меланхолики легко уязвимы, тяжело переносят обиды, огорчения, хотя внешне все эти переживания у них выражаются слабо. Представители меланхолического темперамента склонны к замкнутости и одиночеству, избегают общения с малознакомыми, новыми людьми, часто смущаются, проявляют большую неловкость в новой обстановке. Все новое, необычное вызывает у меланхоликов тормозное состояние. Но в привычной и спокойной обстановке люди с таким темпераментом чувствуют себя спокойно и работают очень продуктивно. У меланхоликов легко развивать и совершенствовать свойственную им глубину и устойчивость чувств, повышенную восприимчивость к внешним воздействиям.

Знание темперамента, знание особенностей прирожденной организации нервной системы, оказывающей влияние на протекание психической деятельности человека, необходимо учителю в его учебной и воспитательной работе. Следует помнить, что деление людей на четыре вида темперамента очень условно. Существуют переходные, смешанные, промежуточные типы темперамента; часто в темпераменте человека соединяются черты разных темпераментов. "Чистые" темпераменты встречаются относительно редко.

Итак, под темпераментом следует понимать индивидуально своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, которые одинаково проявляясь в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов, остаются постоянными в зрелом возрасте и во взаимосвязи характеризуют тип темперамента.

К свойствам темперамента относятся индивидуальные особенности, которые:

- регулируют динамику психической деятельности в целом;
- характеризуют особенности динамики отдельных психических процессов;
- имеют устойчивый и постоянный характер и сохраняются в развитии - на протяжении длительного отрезка времени;
- находятся в строго закономерном соотношении, характеризующем тип темперамента;
- однозначно обусловлены общим типом нервной системы.

Давно известна зависимость протекания психических процессов и поведение человека от функционирования нервной системы, выполняющей доминирующую и управляющую роль в организме. Теория связи некоторых общих свойств нервных процессов с типами темперамента была предложена И.П. Павловым и получила развитие и экспериментальное подтверждение в работах его последователей.

И.П. Павлов, изучая особенности выработки условных рефлексов у собак, обратил внимание на индивидуальные различия в их поведении и в протекании условнорефлекторной деятельности. Эти различия проявлялись, прежде всего, в таких аспектах поведения, как скорость и точность образования условных рефлексов, а также в особенностях их затухания. Это обстоятельство дало возможность И.П. Павлову выдвинуть гипотезу о том, что они не могут быть объяснены только разнообразием экспериментальных ситуаций и что в их основе лежат некоторые фундаментальные свойства нервных процессов - возбуждения и торможения. К этим свойствам относятся сила возбуждения и торможения, их уравновешенность и подвижность.

И.П. Павлов, различал силу воображения и силу торможению, считая их двумя независимыми свойствами нервной системы.

Сила возбуждения отражает работоспособность нервной клетки. Она проявляется в функциональной выносливости, т.е. в способности выдерживать длительное или кратковременное, но сильное возбуждение, не переходя при этом в противоположное состояние торможения.

Сила торможения понимается как функциональная работоспособность нервной системы при реализации торможения и проявляется в способности к образованию различных тормозных условных реакций, таких, как угасание и дифференцировка.

Уравновешенность - равновесие процессов возбуждения и торможения. Отношение силы обоих процессов решает, является ли данный индивид уравновешенным или неуравновешенным, когда сила одного процесса превосходит силу другого.

Подвижность - нервных процессов проявляется в скорости перехода одного нервного процесса в другой. Подвижность нервных процессов проявляется в способности к изменению поведения в соответствии с изменяющимися условиями жизни. Мерой этого свойства нервной системы является быстрота перехода от одного действия к другому, от пассивного состояния к активному, и наоборот.

Инертность - противоположность подвижности. Нервная система тем более инертна, чем больше времени или усилий требуется, чтобы перейти от одного процесса к другому.

Выделенные И.П. Павловым свойства нервных процессов образуют определенные системы, комбинации, которые, по его мнению, образуют так называемый тип нервной системы, или тип высшей нервной деятельности. Он складывается из характерной для отдельных индивидов совокупности основных свойств нервной системы - силы, уравновешенности и подвижности процессов, различая сильные и слабые типы. Дальнейшим основанием деления служит уравновешенность нервных процессов, но только для сильных типов, которые делятся на уравновешенных и неуравновешенных, при этом неуравновешенный тип характеризуется преобладанием возбуждения над торможением. Сильные уравновешенные типы делятся на подвижные и

инертные, когда основанием деления является подвижность нервных процессов.

Выделенные И.П. Павловым типы нервной системы не только по количеству, но и по основным характеристикам соответствуют 4 классическим типам темперамента:

1. сильный, уравновешенный, подвижный - сангвиник;
2. сильный, уравновешенный, инертный - флегматик;
3. сильный, неуравновешенный тип с преобладанием возбуждения - холерик;
4. слабый тип- меланхолик.

И.П. Павлов понимал тип нервной системы как врожденный, относительно слабо подверженный изменениям под воздействием окружения и воспитания. По мнению И.П. Павлова свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента, который является психическим проявлением типа нервной системы. Типы нервной системы, установленные в исследованиях на животных Павлов предложил распространить и на людей.

В настоящее время в науке накоплено множество фактов о свойствах нервной системы и по мере их накопления исследователи придают все меньшее значение типам нервной системы, тем более магическому числу (4), фигурирующему почти во всех работах И.П. Павлова о темпераменте, прежде всего, подчеркивается значение исследований отдельных фундаментальных свойств нервной системы, в то время как проблема разделения на типы отступает на второй план. Поскольку типы образуются из комбинаций указанных свойств, лишь более глубокое познание последних может обеспечить понимание и осуществление типологий.

Однако несомненно, что каждый человек имеет вполне определенный тип нервной системы, проявление которого, т.е. особенности темперамента, составляют важную сторону индивидуально психологических различий.

#### **4. Сущность характера личности.**

**Характер** — индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данной личности способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах,

Характер представляет собой сложное психическое образование, состоящее из многочисленных свойств личности, которые выражают отношение человека к различным сторонам действительности. В структуре характера выделяют четыре группы черт, выражающих такие отношения (но В. Н. Мясищеву):

к первой группе относят черты, проявляющиеся в деятельности: инициативность, трудолюбие, работоспособность и др.;

вторую группу составляют черты, которые проявляются по отношению к другим людям: тактичность, вежливость, чуткость и др.;

третья группа - это система отношений человека к самому себе: самокритичность, скромность, гордость и т. д.;

четвертом группа включает в себя черты, характеризующие отношение личности к вещам: аккуратность, бережливость, щедрость, скупость и т. д.

Эти отношения закреплены в привычных для человека формах поведения, общения и деятельности. Они становятся типичными для конкретного человека и проявляются в различных условиях. Так, настойчивость, решительность, чуткость, смелость, вежливость можно считать чертами характера, если они стали устойчивыми свойствами, типичными для данной личности. Однако типичное не исключает индивидуально-своеобразного проявления этих свойств, так как жизненные условия, воспитание, самовоспитание каждого человека неповторимы, а значит, неповторима и сама личность.

Характер неразрывно связан с избирательным отношением к окружающему. Он представляет собой конкретное сочетание отношений к природе, обществу, самому себе. Как и вся психическая жизнь людей, отношение к окружающему глубоко динамично, зависит от изменений, происходящих в жизни и деятельности человека: одно отношение сменяется другим — иного уровня.

Физиологической основой характера является, с одной стороны, тип нервной системы, с другой — система временных связей, возникающих под влиянием внешних воздействий. Темперамент определяет внешнюю форму выражения характера, накладывая своеобразный отпечаток на те или иные его проявления.

Тесная взаимосвязь характера и темперамента выражается также в том, что проявления темперамента могут качественно меняться под влиянием характера. Темперамент по-своему окрашивает черты характера, придает им своеобразные формы: характер может глубоко воздействовать на темперамент, подчиняя эмоциональную возбудимость содержательной стороне личности, ее направленности и воле.

Характер возникает и формируется в обществе. Типичные черты общества проявляются в характере каждого человека по-разному, в зависимости от его интересов, чувств, мотивов, то есть «внутренних условий», через которые преломляются все внешние воздействия, что и создает индивидуальность личности. Индивидуальное и общее в характере образуют единство. Характер одновременно является «устойчивым» и «изменяющимся».

С одной стороны, индивидуальное своеобразие жизненного пути каждого отдельного человека формируется благодаря разнообразию индивидуальных черт и проявлений характера. С другой стороны, общие обстоятельства жизни людей, живущих в одинаковых общественных условиях, формируют общие черты характера.

**Акцентуации — чрезмерно выраженные черты характера.** В зависимости от уровня выраженности выделяют две степени акцентуации характера: явную и скрытую. Явная акцентуация относится к крайним вариантам нормы, отличается постоянством черт определенного типа характера. При скрытой акцентуации черты определенного типа характера выражены слабо

или не проявляются совсем, однако могут ярко проявиться под влиянием специфических ситуаций.

Акцентуации характера могут содействовать развитию психогенных расстройств, ситуативно обусловленных патологических нарушений поведения, неврозов, психозов. Однако следует отметить, что акцентуацию характера ни в коем случае нельзя отождествлять с понятием психической патологии. Жесткой границы между условно нормальными, «средними» людьми и акцентуированными личностями не существует.

Выявление акцентуированных личностей в коллективе необходимо для выработки индивидуального подхода к ним, для профессиональной ориентации, закрепления за ними определенного круга обязанностей, с которыми они способны справляться лучше других (в силу своей психологической предрасположенности).

Автор концепции акцентуации — немецкий психиатр Карл Леонгард.

Основные типы акцентуации характеров и их сочетаний:

*Истероидный или демонстративный тип*, его основные особенности — эгоцентризм, крайнее себялюбие, ненасытная жажда внимания, потребность в почитании, в одобрении и признании действий и личных способностей.

*Гипертимный тип* — высокая степень общительности, шумливость, подвижность, чрезмерная самостоятельность, склонность к озорству.

*Астеноневротический* — повышенная утомляемость при общении, раздражительность, склонность к тревожным опасениям за свою судьбу.

*Психостенический* — нерешительность, склонность к бесконечным рассуждениям, любовь к самоанализу, мнительность.

*Шизоидный* — замкнутость, скрытность, отстраненность от происходящего вокруг, неспособность устанавливать глубокие контакты с окружающими, необщительность.

*Сенситивный* — робость, стеснительность, обидчивость, чрезмерная чувствительность, впечатлительность, чувство собственной неполноценности.

*Эпилептоидный (возбудимый)* — склонность к повторяющимся периодам тоскливо-злобного настроения с накапливающимся раздражением и поиском объекта, на котором можно сорвать злость. Обстоятельность, низкая быстрота мышления, эмоциональная инертность, педантичность и скрупулезность в личной жизни, консервативность.

*Эмоционально-лабильный* — крайне изменчивое настроение, колеблющееся слишком резко и часто от ничтожных поводов.

*Инфантильно-зависимый* — люди, постоянно играющие роль «вечного ребенка», избегающие брать на себя ответственность за свои поступки и предпочитающие делегировать ее другим.

*Неустойчивый тип* — постоянная тяга к развлечениям, получению удовольствий, праздность, безделье, безволие в учебе, труде и выполнении своих обязанностей, слабость и трусливость.

## **5. Способности, потребности и мотивы деятельности (роль способностей в профессиональной деятельности и потребностей как факторов саморазвития личности, сущность понятия мотива в психологии)**

Одной из самых сложных и интересных проблем психологии является проблема индивидуальных различий. Психические свойства и качества людей формируются в жизни, в процессе обучения, воспитания, деятельности. Центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его **способности**. Именно они определяют становление личности и обуславливают степень яркости ее индивидуальности.

**Способности** – индивидуально-психологические особенности человека, которые выражают его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению (Ю.Б. Гиппенрейтер).

Говоря об индивидуально-психологических особенностях, выделяют только такие способности, которые имеют психологическую природу, индивидуально варьируют. Все люди способны к прямохождению и освоению речи, но к собственно способностям эти функции не относятся: первая – по причине непсихологичности, вторая – по причине общности. Подчеркивая связь способностей с успешным осуществлением деятельности, мы ограничиваем круг индивидуально-варьирующих особенностей только теми, которые обеспечивают эффективный результат деятельности. Таким образом, в способности не попадают свойства темперамента или характера, хотя они являются и психологическими и индивидуально варьирующими.

Итак, понятие способность включает в себя три основных признака:

1. под способностями понимают индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Это особенности ощущений и восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоций, воли и пр.

2. способностями называют не вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешному выполнению какой-либо деятельности. Такие свойства как вспыльчивость, вялость, безразличие, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями, обычно не называются способностями, т.к. не рассматриваются как условия успешности выполнения какой-либо деятельности.

3. под способностями подразумевают такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к ЗУН, но которые могут объяснить легкость и быстроту их приобретения. Нельзя быть просто «способным», или «способным ко всему», безотносительно к какому-либо определенному занятию. Всякая способность обязательно является способностью к чему-либо, к какой-либо деятельности. Способности и проявляются, и развиваются только в деятельности, и определяют большую или меньшую успешность в выполнении этой деятельности. Человек не рождается, имея способности к той или иной деятельности.

Врожденными могут быть только задатки, составляющие природную основу развития способностей. Задатки – это особенности строения мозга и нервной системы, органов чувств и движений, функциональные особенности



организма, данные каждому от рождения. Задатки – лишь предпосылки развития способностей они являются одним, хоть и очень важным, из условий развития и формирования способностей. Если человек даже с самыми хорошими задатками не будет заниматься соответствующей деятельностью, способности у него не разовьются. Благоприятная среда, воспитание и обучение способствуют пробуждению задатков. Развитие способностей совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для развития способностей нового, более высокого уровня (С.Л. Рубинштейн). Нельзя заранее указать точные границы в развитии тех или иных способностей, определить «потолок», предел их развития. Это связано с тем, что любая деятельность требует для своего осуществления не одной, а нескольких способностей и они могут до известной степени компенсировать, заменять друг друга. Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает.

Один из самых сложных и волнующих вопросов – вопрос о происхождении способностей: врожденные способности, или они формируются прижизненно? Термины «врожденный», «прирожденный» (т.е. имеющийся к моменту рождения) обычно употребляют в смысле «полученный по наследству». Он с научной точки зрения это нестрого: до рождения индивид проходит длительный путь внутриутробного развития, в течение которого он подвергается «средовым воздействиям». Поэтому термин «наследственный» более точен для выражения предполагаемого смысла. Ответы, которые даются на поставленный вопрос, очень противоречивы и часто диаметрально противоположны. На одном полюсе можно найти высказывания типа: «музыкантом (математиком, поэтом) нужно родиться», на другом – известный афоризм: «талант – это 1% способностей и 99% пота».

Существует целый ряд классификаций способностей. Воспроизведем одну из них, наиболее значимую:

1) природные (или естественные) способности в основе своей биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе, при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей);

2) специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде (общие и специальные высшие интеллектуальные способности, в основе которых лежит пользование речью, логикой, теоретические и практические, учебные и творческие).

Специфические человеческие способности в свою очередь подразделяются на:

а) общие, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности и общения (умственные способности, развитые память и речь, точность и тонкость движений рук и т. д.), и специальные, определяющие успехи человека в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие (способности математические,

технические, литературнолингвистические, художественно-творческие, спортивные и т. д.). Эти способности, как правило, могут дополнять и обогащать друг друга, но каждая из них имеет собственную структуру;

б) теоретические, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению, и практические, лежащие в основе склонности к конкретно-практическим действиям. Сочетание этих способностей свойственно лишь разносторонне одаренным людям;

в) учебные, которые влияют на успешность педагогического воздействия, усвоение человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, и творческие, связанные с успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений. Высшая степень творческих проявлений личности называется гениальностью, а высшая степень способностей личности в определенной деятельности (общении) — талантом;

г) способности к общению, взаимодействию с людьми, а именно, речь человека как средство общения, способности восприятия и Оценки людей, социально-психологической приспособляемости к различной обстановке, вхождения в контакт с различными людьми, расположения их к себе и т. д., и предметно-деятельностные способности, связанные со взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами и т. д. Человек, способный ко многим и различным видам деятельности и общения, обладает общей одаренностью, то есть единством общих способностей, обуславливающим диапазон его интеллектуальных возможностей, уровень и своеобразие деятельности и общения.

Итак, различают способности **общие**, которые проявляются везде или во многих областях знаний и деятельности, и **специальные**, которые проявляются в какой-то одной области.

Достаточно высокий уровень развития общих способностей – особенности мышления, речи, внимания, памяти, восприятия, речи, умственной активности, любознательности, творческого воображения и пр. – позволяет достигать значительных результатов в самых различных областях человеческой деятельности при интенсивной, заинтересованной работе. Почти не бывает людей, у которых равномерно выражены все перечисленные выше способности.

Специальные способности – это способности к определенной деятельности, которые помогают человеку достигать в ней высоких результатов. Главное различие между людьми состоит не столько в степени одаренности, и количественной характеристике способностей, сколько в их качестве – к чему именно он способен, какие это способности.

Общие и специальные способности неразрывно связаны друг с другом. Лишь единство общих и специальных способностей отражает истинный характер способностей человека. Специальные способности сложились в ходе развития человеческой культуры и человеческого общества.

Развитие специальных способностей каждого человека является не чем иным, как выражением индивидуального пути его развития.

Специальные способности классифицируются в соответствии с различными областями деятельности человека:

литературные способности, математические, конструктивно-технические, музыкальные, художественные, лингвистические, сценические, спортивные, педагогические, способности к теоретической и практической деятельности, духовные способности и др. Все они являются порождением сложившегося в истории человечества разделения труда, возникновения новых областей культуры и выделения новых видов деятельности как самостоятельных знаний. Все виды специальных способностей являются результатом развития материальной и духовной культуры человека и развития самого человека как существа мыслящего, деятельного. Развитие специальных способностей является сложным и длительным процессом. Для разных специальных способностей характерно неодинаковое время их выявления.

Ранее прочих проявляются дарования в области искусств и прежде всего в музыке. Установлено, что в возрасте до 5 лет развитие музыкальных способностей происходит наиболее благоприятно, т.к. именно в это время формируется музыкальный слух и музыкальная память ребенка. Примерами ранней одаренности могут служить В.А. Моцарт, обнаруживший незаурядные способности уже в 3 года, Ф.И. Гайдн – в 4 года, Я.Л.Ф. Мендельсон – в 5 лет, С.С. Прокофьев – в 8 лет. Несколько позже проявляются способности к живописи, скульптуре: у Рафаэля – в 8 лет, у Б. Микельанджело – в 13 лет, у А. Дюрера – в 15 лет.

Технические способности выявляются, как правило, позднее, чем способности в области искусств. Это объясняется тем, что техническая деятельность, техническое изобретательство требуют весьма высокого развития высших психических функций, прежде всего мышления, которое формируется в более позднем возрасте – в подростковом.

В области научного творчества способности выявляются существенно позднее, чем в других сферах деятельности, как правило, после 20 лет. При этом раньше других обнаруживаются математические способности. Необходимо помнить, что любые творческие способности сами по себе не превращаются в творческие свершения. Для того, чтобы получить результат необходимы знания и опыт, труд и терпение, воля и желание, нужна мощная мотивационная основа творчества.

**Под потребностями**, которые являются главным источником активности личности, понимают особое внутреннее (субъективное) ощущение нужды человека, определяющее его зависимость от определенных условий и средств существования. Сама же активность, направленная на удовлетворение потребностей человека и регулируемая осознанной целью, называется деятельностью. Источниками активности личности как внутренней побуждающей силы, направленной на удовлетворение различных потребностей, являются:

органические и материальные потребности (еда, одежда, защита и т.д.); духовные и культурные (познавательные, эстетические, социальные).

Потребности человека находят отражение в наиболее стойких и жизненно важных зависимостях организма и среды, а система потребностей человека формируется под воздействием следующих факторов: социальных условий жизни людей, уровня развития производства и научно-технического прогресса. В психологии потребности изучаются в трех аспектах: как объект, как состояние и как свойство.

<b>Потребность в качестве</b>	<b>Понимание потребности</b>
объекта	потребность понимается как необходимость (нужда) для комфортного существования и нормальной деятельности (и жизнедеятельности) человека
состояния	потребности изучается с точки зрения состояний человеческой психики, в котором находит отражение отсутствие (или нехватка) чего-то
свойства	потребность рассматривается в качестве фундаментального свойства личности, которое определяет ее отношения к окружающей действительности

В психологии проблема потребностей рассматривалась многими учеными, поэтому на сегодняшний день существует достаточно много различных теорий, которые под потребностями понимали и нужду, и состояние, и процесс удовлетворения. Так, например, К. К. Платонов видел в потребностях в первую очередь нужду (точнее психическое явление отражения нужд организма или личности), а Д. А. Леонтьев рассматривал потребности через призму деятельности, в которой она находит свою реализацию (удовлетворение). Известный психолог прошлого столетия Курт Левин понимал под потребностями в первую очередь динамическое состояние, которое возникает у человека в момент осуществления ним какого-то действия или намерения.

Анализ различных подходов и теорий в изучении данной проблемы позволяет говорить о том, что в психологии потребность рассматривалась в следующих аспектах:

- как нужда (Л.И. Божович, В.И. Ковалев, С.Л. Рубинштейн);
- как предмет удовлетворения нужды (А.Н. Леонтьев);
- как необходимость (Б.И. Додонов, В.А. Василенко);
- как отсутствие блага (В.С. Магун);
- как отношение (Д.А. Леонтьев, М.С. Каган);
- как нарушение стабильности (Д.А. Мак-Клелланд, В.Л. Оссовский);
- как состояние (К. Левин);
- как системная реакция личности (Е.П. Ильин).

Потребности человека в психологии понимаются как динамически-

активные состояния личности, которые составляют основу ее мотивационной сферы. А так как в процессе деятельности человека происходит не только развитие личности, но и изменения окружающей среды, потребности играют роль двигательной силы ее развития и здесь особое значение имеет их предметное содержание, а именно тот объем материальной и духовной культуры человечества, который влияет на формирование потребностей человека и их удовлетворение.

Для того, чтобы понять суть потребностей как двигательной силы необходимо учитывать ряд важных моментов, выделенных Е.П. Ильиным. Они заключаются в следующем:

- потребности организма человека нужно отделять от потребностей личности (при этом нужда, то есть потребность организма, может быть неосознаваемой или осознаваемой, а вот потребность личности всегда осознаваемая);

- потребность всегда связана с нуждой, под которой необходимо понимать не дефицит в чем-то, а желанность или нужность;

- из личностных потребностей невозможно исключение состояние потребности, которое является сигналом для выбора средства удовлетворения потребностей;

- появление потребности – механизм, который включает человеческую активность, направленную на поиск цели и ее достижение как необходимость удовлетворения возникшей потребности.

Потребности отличаются пассивно-активным характером, то есть, с одной стороны они обусловлены биологической природой человека и дефицитом определенных условий, а также средств его существования, а с другой – они детерминируют активность субъект на преодоление возникшего дефицита. Существенный аспект человеческих потребностей – это их общественно-личностный характер, который находит свое проявление в мотивах, мотивации и, соответственно, во всей направленности личности. Вне зависимости от вида потребности и ее направленности все они обладают следующими признаками:

- имеют свой предмет и являются осознанием нужды;
- содержание потребностей зависит в первую очередь от условий и способов их удовлетворения;
- они способны воспроизводиться.

В потребностях, формирующих поведение и деятельность человека, а также в производственных от них мотивах, интересах, стремлениях, желаниях, влечениях и ценностных ориентациях заключается основа поведения личности.

**ВИДЫ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА.** Любая потребность человека изначально представляет собой органичность переплетения биологических, физиологических и психологических процессов, что и обуславливает наличие многих видов потребностей, которые характеризуются силой, периодичностью возникновения и способами их удовлетворения.

Чаще всего в психологии выделяют следующие виды потребностей человека:

- в зависимости от происхождения выделяют естественные (или органические) и культурные потребности;
- по направленности различают материальные потребности и духовные;
- в зависимости от того, к какой сфере они относятся (сферы деятельности), выделяют потребности в общении, в труде, в отдыхе и в познании (или образовательные потребности);
- по объекту потребности могут быть биологическими, материальными и духовными (также выделяют еще и социальные потребности человека);
- по своему происхождению потребности могут быть эндогенными (возникают под воздействием внутренних факторов) и экзогенными (вызываемые внешними раздражителями).

В психологической литературе также встречаются базовые, фундаментальные (или первичные) и вторичные потребности.

Наибольшее внимание в психологии уделяется трем основным видам потребностей – материальным, духовным и социальным (или общественным потребностям).

<b>Виды потребностей</b>	<b>Описание</b>
материальные	являются основой жизнедеятельности человека
духовные	присущи только человеку и характеризуют уровень его развития
социальные	являются отражением общественной природы человека, среди которых наиболее значимыми считаются потребности в труде и общении

*Материальные потребности* человека являются первичными, так как они – основа его жизнедеятельности. Действительно, для того чтобы человек мог жить ему необходимо питание, одежда и жилье и эти потребности были сформированы в процессе филогенеза. *Духовные потребности (или идеальные)* являются сугубо человеческими, так как отражают в первую очередь уровень развития личности. К ним относят эстетические, этические и потребности в познании.

Следует отметить, что и органические потребности, и духовные характеризуются динамичностью и взаимодействуют между собой, поэтому для формирования и развития духовных потребностей необходимо удовлетворение материальных (например, если человек не удовлетворяет потребность в пище, то он будет испытывать усталость, вялость, апатию и сонливость, что не может содействовать возникновению познавательной потребности).

Отдельно следует рассмотреть общественные потребности (или социальные), которые формируются и развиваются под воздействием социума и являются отражением общественной природы человека. Удовлетворение

этой потребности необходимо абсолютно каждому человеку как социальному существу и соответственно как личности.

**КЛАССИФИКАЦИИ ПОТРЕБНОСТЕЙ.** С того момента, как психология стала отдельной отраслью знаний множеством ученых было предпринято большое количество попыток классифицировать потребности. Все эти классификации очень разнообразны и в основном отражают лишь одну сторону проблемы. Именно поэтому, на сегодняшний день единая система потребностей человека, которая бы отвечала всем требованиям и интересам исследователей различных психологических школ и направлений, до сих пор не представлена научной общественности.

Автором первой классификации потребностей принято считать Эпикура, которые еще в 3 тыс. до н.э. поделил желания (или потребности) человека на такие группы:

- естественные желания человека и необходимые (без них невозможно прожить);
- естественные желание, но не являющиеся необходимыми (если нет возможности их удовлетворения, то это не приведет к неизбежной смерти человека);
- желания, не являющиеся ни необходимыми, ни естественными (например, стремление к славе).

Автор информационной теории эмоций П.В. Симонов потребности делил на биологические, социальные и идеальные, которые в свою очередь могут быть потребностями нужды (или сохранения) и роста (или развития). Социальные потребности человека и идеальные по П. Симонову разделяются на потребности «для себя» и «для других».

Довольно интересна классификация потребностей, предложенная Эрихом Фроммом. Известный психоаналитик выделял следующие специфические социальные потребности человека:

- потребность человека в связях (принадлежность к группе);
- потребность в самоутверждении (чувство значимости);
- потребность в привязанности (потребность в теплых и ответных чувствах);
- потребность в самосознании (собственная индивидуальность);
- потребность в системе ориентации и объектах поклонения (принадлежность к культуре, нации, классу, религии и т.п).

Но наибольшую популярность среди всех существующих классификаций получила уникальная система потребностей человека американского психолога Абрахама Маслоу (более известная как иерархия потребностей или пирамида потребностей). В основу своей классификации представитель гуманистического направления в психологии положил принцип группировки потребностей по схожести в иерархической последовательности – от низших потребностей к высшим. Иерархия потребностей А. Маслоу для удобства восприятия представлена в виде рисунка б.

## Теория мотивации Маслоу



Рис. 6. Иерархия потребностей по А. Маслоу

Предложив свою классификацию потребностей, А. Маслоу уточнил, что у человека не могут возникать высшие потребности (познавательные, эстетические и потребность в саморазвитии), если он не удовлетворил базовые (органические) потребности.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА.** Развитие потребностей человека можно анализировать в контексте общественно-исторического развития человечества и с позиции онтогенеза. Но следует отметить, что и в первом, и во втором случае исходными будут выступать материальные потребности. Это обусловлено тем, что именно они являются главным источником активности любого индивида, толкая его на максимальное взаимодействие с окружающей средой (и природной, и социальной).

На базе материальных потребностей развивались и трансформировались духовные потребности человека, например, потребность в познании базировалась на удовлетворении потребностей в пище, одежде и жилье. Что касается эстетических потребностей, то они также формировались благодаря развитию и усовершенствованию процесса производства и различных средств жизни, которые были необходимы для обеспечения более комфортных условий для жизнедеятельности человека. Таким образом, формирование потребностей человека обуславливалось общественно-историческим развитием, в ходе которого все человеческие потребности развивались и дифференцировались.

Что же касается развития потребностей в течение жизненного пути человека (то есть в онтогенезе), то здесь также все начинается с удовлетворения естественных (органических) потребностей, которые обеспечивают установлению взаимоотношений между ребенком и взрослыми. В процессе удовлетворения базовых потребностей у детей формируются потребности в общении и познании, на основе которых появляются и другие социальные по-



требности. Важное влияние на развитие и формирование потребностей в детстве оказывает процесс воспитания, благодаря которому осуществляется коррекция и замещение деструктивных потребностей.

Развитие и формирование потребностей человека согласно мнению А.Г. Ковалева должно подчиняться следующим правилам:

- потребности возникают и укрепляются благодаря практике и систематичности потребления (то есть формирование по типу привычки);
- развитие потребностей возможно в условиях расширенного воспроизводства при наличии разнообразных средств и способов ее удовлетворения (возникновение потребностей в процессе деятельности);
- формирование потребностей происходит более комфортно, если необходимая для этого деятельность не будет изнурять ребенка (легкость, простота и положительный эмоциональный настрой);
- на развитие потребностей существенное влияние оказывает переход от репродуктивной деятельности к творческой;
- потребность будет укрепляться в том случае, если ребенок будет видеть ее значимость, как в личностном плане, так и в общественном (оценка и поощрение).

В решении вопроса о формировании потребностей человека необходимо вернуться к иерархии потребностей А. Маслоу, который утверждал, что все потребности человека заданы ему в иерархической организации по определенным уровням. Таким образом, у каждого человека с момента его рождения в процессе его взросления и развития личности будут последовательно проявляться семь классов (конечно же, это в идеале) потребностей, начиная от наиболее примитивных (физиологических) потребностей и заканчивая потребностью в самоактуализации (стремлении к максимальной реализации личностью всех своих потенций, наиболее полной жизни), причем некоторые аспекты этой потребности начинают проявляться не раньше подросткового периода.

По мнению А. Маслоу, жизнь человека на более высоком уровне потребностей обеспечивает ему наибольшую биологическую эффективность и соответственно более продолжительную жизнь, крепче здоровье, лучше сон и аппетит. Таким образом, цель удовлетворения потребностей базовых – стремление к возникновению у человека высших потребностей (в познании, в саморазвитии и самоактуализации).

**ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ И СРЕДСТВА УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ.** Удовлетворение потребностей человека является важным условием не только для комфортного его существования, но и для его выживания, ведь если не удовлетворять органические потребности человек погибнет в биологическом смысле, а если не удовлетворять духовные потребности – то умирает личность как социальное образование. Люди, удовлетворяя разные потребности, обучаются различным способам и усваивают разнообразные средства для достижения этой цели. Поэтому в зависимости от окружающей среды, условий и самой личности цель удовлетворения потребностей и

способы для ее достижения будут различаться.

В психологии наиболее популярные способы и средства удовлетворения потребностей заключаются:

- в механизме формирования индивидуальных для человека способов удовлетворения своих потребностей (в процессе научения, формирования различных связей между раздражителями и последующей аналогии);

- в процессе индивидуализации способов и средств удовлетворения базовых потребностей, которые выступают в качестве механизмов развития и формирования новых потребностей (сами способы удовлетворения потребностей могут превратиться в них самих, то есть появляются новые потребности);

- в конкретизации способов и средств удовлетворения потребностей (происходит закрепление одного способа или же нескольких, с помощью которых происходит удовлетворение потребностей человека);

- в процессе ментализации потребностей (осознание содержания или некоторых аспектов потребности);

- в социализации способов и средств удовлетворения потребностей (происходит их подчинение ценностям культуры и нормам общества).

Итак, в основе любой деятельности и активности человека всегда лежит какая-нибудь потребность, которая находит свое проявление в мотивах и именно потребности являются побуждающей силой, которая толкает человека к движению и развитию.

**Мотив** (лат. *movere* – приводить, в движение толкать) – это мысли, стремления, чувства человека, связанные с осознанием тех или иных потребностей, побуждающие его к деятельности. В психологии существует несколько взглядов на сущность мотива как психологического феномена.

**Мотив рассматривают в следующих ракурсах:**

**Мотив как побуждение.** Наиболее распространенной и принимаемой точкой зрения является понимание мотива в качестве побуждения. Большинство психологов считают, что мотив – это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку. Таким образом, побудителем мотива является стимул, а побудителем поступка – внутреннее осознанное побуждение. В этой связи В.И. Ковалев определяет мотивы как осознанные побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей, т.е. их осознании. Из данного определения вытекает, что мотив – это осознанная потребность. Побуждение рассматривается как стремление к удовлетворению потребности (Ковалев В.И., 1988).

**Мотив как потребность.** Эта точка зрения на мотив, высказанная Л.И. Божович, А.Г. Ковалевым, К.К. Платоновым, С.Л. Рубинштейном, дает ответ на вопрос, "почему" осуществляется активность человека, поскольку в самой потребности содержится активное стремление человека к преобразованию среды с целью удовлетворения нужд. Таким образом, объясняется источник энергии для волевой активности, однако невозможно получить ответы на во-

просы, "зачем" и "для чего" человек проявляет эту активность.

**Мотив как цель (предмет) удовлетворения потребности.** Распространенность этой точки зрения обусловлена тем, что принятие цели (предмета) в качестве мотива отвечает на вопросы "зачем" и "для чего" осуществляется действие, т.е. объясняется целенаправленный, произвольный характер поведения человека. Именно предмет придает целенаправленность побуждениям человека, а самим побуждениям — смысл. Отсюда вытекает и смыслообразующая функция мотива (А.Н. Леонтьев)

**Мотив как намерение.** Исходя из того, что намерение является побудительной силой, волевым актом, можно предположить, что оно тесным связано с мотивацией и мотивом (Б.В. Зейгарник, К. Левин и др.). Зная намерения человека, можно ответить на вопросы: "чего он хочет достичь?", "что и как хочет сделать?" и тем самым понять основания поведения. Намерения тогда выступают в качестве мотивов, когда человек либо принимает решение, либо когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено.

**Мотив как свойство личности.** Психологи, придерживающиеся этой точки зрения, считают, что устойчивые характеристики личности (предпочтения, склонности, установки, ценности, мировоззрение, идеалы) обуславливают поведение в такой же мере, как и внешние стимулы. (М. Мадсен, Х. Мюррей, Дж. Аткинсон, К.К. Платонов, В.С. Мерлин, М.Ш. Магомед-Эминов и др.)

**Мотив как состояние.** Р.А. Пилоян, Дж. Гилфорд, Е.Р. Хилгард под мотивом понимают любое состояние человека, заставляющее его действовать или бездействовать.

**Мотив как удовлетворенность.** Удовлетворенность – это положительное эмоциональное состояние, выступающее одним из факторов, влияющих на продолжение деятельности (В.Г. Асеев, А.Г. Ковалев, П.М. Якобсон и др.) Попытка найти при определении мотива одну единственную детерминанту - это тупиковый путь, поскольку поведение как системное образование, обусловлено системой детерминант, в том числе и на уровне мотивации. Для правильного понимания психологического содержания мотива необходимо использовать все перечисленные выше психологические феномены.

Следовательно, **мотив личности - это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойство личности, детерминирующие поведение человека.**

**Мотивация** (от lat. «movere») — побуждение к действию; динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

**Мотивация** – это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека.

**Термином мотивация** в современной психологии обозначаются как минимум два психических явления:

1. **Совокупность побуждений**, вызывающих и определяющих активность индивида, т.е. система факторов, детерминирующих поведение.

2. **Процесс образования, формирования мотивов**, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

**Мотивация** - одна из главных движущих сил человеческого поведения и достижения поставленных целей.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. К мотивационным состояниям человека относятся интересы, желания, стремления, намерения, влечения, страсти, установки.

#### **Виды мотивации.**

**Внешняя мотивация** — мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами.

**Внутренняя мотивация** — мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

**Положительная и отрицательная мотивация.** Мотивация, основанная на положительных стимулах, называется *положительной*. Мотивация, основанная на отрицательных стимулах, называется *отрицательной*. Пример: конструкция «если я наведу порядок на столе, я получу конфету» или «если я не буду баловаться, то получу конфету» является положительной мотивацией. Конструкция «если я наведу порядок на столе, то меня не накажут» или «если я не буду баловаться, то меня не накажут» является отрицательной мотивацией.

**Устойчивая и неустойчивая мотивация.** *Устойчивой* считается мотивация, которая основана на нуждах человека, так как она не требует дополнительного подкрепления. *Неустойчивая* - которая постоянно требует дополнительное подкрепление.

### **ТЕМА 3. ПСИХОЛОГИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ. ГРУППЫ, ВИДЫ ГРУПП. КОНФЛИКТ. ПОНЯТИЕ СТРЕССА И ДИСТРЕССА**

1. Виды межличностных отношений.
2. Группа, виды групп, групповые процессы.
3. Конфликт, поведение человека в конфликтной ситуации.

#### **1. Виды межличностных отношений.**

Межличностные отношения – это взаимосвязь одного человека с другим, или с целой группой людей. Каждый человек – это личность, которая отличается от остальных индивидуумов системой жизненных ценностей,

принципов, моральных устоев, взглядами на жизнь и приоритетами. Человек является личностью только тогда, когда он обитает в социуме, общается, встречается, знакомится и развивается вместе с другими людьми, которые его окружают. Взаимосвязь человека с другими личностями и умение читать людей по невербальным признакам, устанавливать контакт с ними (какие-то чувства, эмоции, вызывать интерес и т.д.) называется межличностными отношениями.

Жизнь каждого человека многогранна, из-за чего и взаимоотношения в социуме бывают разные. В зависимости от ситуации и других многочисленных факторов межличностные связи классифицируют по нескольким признакам и разделяют их на такие типы межличностных отношений:

- формальные и неформальные;
- личные и деловые (профессиональные);
- эмоциональные и рациональные (практичные);
- паритетные и субординационные.

**Официальными (формальными)** называют отношения, возникающие на должностной основе и регулируемые уставами, постановлениями, приказами, законами. Это отношения, имеющие правовую основу. В такие взаимоотношения люди вступают по должности, а не из личных симпатий или антипатий друг к другу. **Неофициальные (неформальные)** отношения складываются на базе личных взаимоотношений людей и не ограничиваются никакими официальными рамками.

**Деловые взаимоотношения** возникают в связи с совместной работой людей. Ими могут быть служебные взаимоотношения, основанные на распределении обязанностей между членами организации, производственного коллектива.

**Личные взаимоотношения** — это отношения между людьми, которые складываются помимо их совместной деятельности. Можно уважать или не уважать своего коллегу, испытывать к нему симпатию или антипатию, дружить с ним или враждовать. Следовательно, в основе личных отношений лежат чувства, которые люди испытывают по отношению друг к другу. Поэтому личные взаимоотношения носят субъективный характер. Выделяют отношения знакомства, товарищества, дружбы и интимные отношения. Знакомство — это такие отношения, когда мы знаем людей по имени, можем вступать с ними в поверхностный контакт, поговорить с ними. Товарищество — это более тесные положительные и равноправные отношения, складывающиеся со многими людьми на основе общих интересов, взглядов ради проведения досуга в компаниях. Дружба — это еще более тесные избирательные отношения с людьми, основанные на доверии, привязанности, общности интересов. Интимные отношения являются видом личных отношений. Интимные отношения — это отношения, при которых другому человеку доверяется самое сокровенное. Эти отношения характеризуются близостью, откровенностью, привязанностью друг к другу.

**Рациональные отношения** — это отношения, основанные на разуме и расчете, они строятся исходя из ожидаемой или реальной пользы от устанавливаемых отношений. **Эмоциональные отношения**, напротив, основаны на эмоциональном восприятии друг друга, часто без учета объективной информации о человеке. Поэтому рациональные и эмоциональные отношения чаще всего не совпадают. Так, можно испытывать неприязнь к человеку, но вступать с ним в рациональные отношения во благо общей цели или личной выгоды.

**Субординационные отношения** — это отношения руководства и подчинения, т. е. неравноправные отношения, в которых одни люди имеют более высокий статус (должность) и больше прав, чем другие. Это отношения между руководителем и подчиненными. В противоположность этому **паритетные отношения** означают равноправие между людьми. Такие люди не подчинены друг другу и выступают как независимые личности.

## 2. Группа, виды групп, групповые процессы.

Одной из форм социального взаимодействия выступает социальная **группа**, в которой поведение и социальный статус каждого в ощутимой степени обусловлен деятельностью и существованием других членов.

Группа выступает:

- как средство биологического выживания;
- как средство социализации и формирования психики человека;
- как способ выполнения определенной работы, которую невозможно выполнить одному человеку (инструментальная функция группы);
- как средство удовлетворения потребности человека в общении, в ласковом и доброжелательном отношении к себе, в получении социального одобрения, уважения, признания, доверия (экспрессивная функция группы);
- как средство ослабления неприятных чувств страха, тревоги;
- как средство информационного, материального и прочего обмена.

Выделяют несколько разновидностей групп:

- 1) условные и реальные;
- 2) постоянные и временные;
- 3) большие и малые.

**Условные группы** людей объединяются по определенному признаку (пол, возраст, профессия и пр.). Реальные личности, включенные в такую группу, не имеют прямых межличностных отношений, могут не знать ничего друг о друге, даже никогда не встречаться друг с другом.

**Реальные группы** людей, существующие как общности в определенном пространстве и времени, характеризуются тем, что ее члены связаны между собой объективными взаимоотношениями. Реальные человеческие группы различаются по величине, внешней и внутренней организации, назначению и общественному значению. Контактная группа объединяет людей, имеющих общие цели и интересы в той или иной области жизни и деятельности.

*Малая группа* – это достаточно устойчивое объединение людей, связанное взаимными контактами. Малая группа - немногочисленная группа людей (от 3 до 15 человек), которые объединены общей социальной деятельностью, находятся в непосредственном общении, способствуют возникновению эмоциональных отношений, выработке групповых норм и развитию групповых процессов.

**Отличительные признаки малой группы:**

1. Пространственное и временное соприкосновение людей. Оно дает возможность контактов, которые включают интерактивные, информационные, перцептивные аспекты общения и взаимодействия. Перцептивные аспекты позволяют человеку воспринимать индивидуальность всех других людей в группе и только в этом случае можно говорить о малой группе.

2. Наличие постоянной цели совместной деятельности. Реализация общей цели как некоего предвосхищаемого результата какой-либо деятельности способствует в некотором смысле реализации потребностей каждого и в то же время соответствует общим интересам.

3. Наличие в группе организующего начала. Она может быть персонафицировано в ком-либо из членов группы (в лидере), а может и нет, но это не означает, что нет организующего начала. Просто в этом случае функция руководства распределена между членами группы и лидерство носит ситуативно-специфический характер.

4. Разделение и дифференциация персональных ролей (разделение и кооперация труда, властное разделение, т.е. активность членов группы не является однородной, они вносят свой, разный вклад в совместную деятельность, играют разные роли).

5. Наличие эмоциональных отношений между членами группы, которые влияют на групповую активность, могут приводить к разделению группы на подгруппы, формируют внутреннюю структуру межличностных отношений в группе.

6. Выработка специфической групповой культуры – нормы, правила, стандарты жизни, поведения, определяющие ожидания членов группы по отношению друг к другу и обуславливающие групповую динамику. Эти нормы – важнейший признак групповой целостности. О сформировавшейся норме можно говорить, если она детерминирует поведение большинства членов группы, несмотря на все различия членов группы.

Группа имеет следующие психологические характеристики: групповые интересы, групповые потребности, групповые мнения, групповые ценности, групповые нормы, групповые цели.

Группе присущи следующие общие закономерности:

1. группа неизбежно будет структурироваться;
2. группа развивается (прогресс или регресс, но динамические процессы в группе неизбежно происходят);
3. флуктуация, изменение места человека в группе может происходить неоднократно.

По психологическим характеристикам различают: 1) группы членства; 2) референтные группы (эталонные), нормы и правила которых служат для личности образцом.

Референтные группы могут быть реальными или воображаемыми, позитивными или негативными, при этом они выполняют функцию социального сравнения и нормативную функцию.

По характеру и формам организации деятельности выделяют следующие уровни развития контактных групп:

- *Неорганизованные (номинальные группы, конгломераты)* или случайно организованные группы (зрители в кино, случайные члены экскурсионной группы и т.п.). Этот тип групп характеризуется добровольным временным объединением людей на основе сходства интересов или общности пространства.

- *Ассоциация* – группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей).

- *Кооперация* – группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой. Межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

- *Корпорация* – это группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. Иногда корпоративный дух может иметь место в трудовых или учебных группах, когда группа приобретает черты группового эгоизма.

- *Коллектив* – устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

Принято считать, что самая оптимальная по численности группа должна насчитывать 7 (плюс-минус 2) человек. Известно также, что группа хорошо функционирует, когда в ней нечетное количество людей, так как в четной по количеству могут образовываться две враждующие половины. Коллектив лучше функционирует, если его члены отличаются друг от друга по возрасту и полу.

Конфликтность небольшой группы не в последнюю очередь объясняется тем, что в любом трудовом коллективе существуют 8 социальных ролей, и если сотрудников недостаточно, то кому-то приходится играть не только за себя, но и «за того парня», что и создает конфликтную ситуацию. Вот эти роли:

1. координатор, пользующийся уважением и умеющий работать с людьми;
2. генератор идей, стремящийся докопаться до истины. При этом воплотить свои идеи на практике он не в состоянии;



3. энтузиаст, берущийся сам за новое дело и воодушевляющий других;
4. контролер-аналитик, способный трезво оценить выдвинутую идею. Он исполнительен, но чаще сторонится людей.
5. искатель выгоды, интересующийся внешней стороной дела. Исполнительен и может быть хорошим посредником между людьми, поскольку обычно он самый популярный член коллектива.
6. исполнитель, умеющий воплотить идею в жизнь, способен к кропотливой работе, но часто «тонет» в мелочах;
7. работяга, не стремящийся занять ни чье место;
8. шлифовщик – он необходим, чтобы не перешли последней черты.

Таким образом, чтобы группа эффективно работала, в ней должны быть не только хорошие специалисты. Члены этой группы как личности должны в своей совокупности соответствовать необходимому набору ролей. И при распределении официальных должностей нужно исходить из пригодности индивидов к выполнению той или иной роли, а не из личных симпатий или антипатий менеджера.

Теперь поговорим о том, какие психологические динамические процессы протекают в группах:

- давление на членов группы, способствующее их конформизму и внушаемости;
- формирование социальных ролей, распределение групповых ролей;
- изменение активности членов: возможны феномен фасилитации – усиление энергии человека в присутствии других людей; феномен ингибции – затормаживание поведения и деятельности под влиянием других людей, ухудшение самочувствия и результатов деятельности человека в ситуации, когда за ним наблюдают другие люди;
- изменение мнений, оценок, норм поведения членов группы: феномен «групповая нормализация» - формирование усредненного группового стандарта-нормы;
- феномен «групповой поляризации, экстремизация» - приближение общегруппового мнения к какому-то полюсу континуума всех групповых мнений, часто «сдвиг к риску», когда групповое решение часто является более рискованным, чем решение, принимаемое индивидуально;
- феномен подчинения авторитету, в сочетании с феноменом «атрибуции ответственности», когда человек приписывает ответственность за все происходящее другим лицам, лидеру, начальству, а не себе.

### **Социальная и социально-психологическая структура группы.**

Социальная структура группы основывается на «трех китах»: статусно-ролевые отношения, профессионально-квалификационные характеристики; половозрастной состав.

**Статусно-ролевые отношения.** Схема ролевого поведения человека, предложенная американским психологом Олпортом поможет нам разобраться в причинах возникновения конфликтов в группе.

Все начинается с *необходимости выполнения социальной роли*. Человек хотя бы назначить на должность. Важно и то, что ждут от этого назначения окружающие, но еще более важно, как человек понимает, чего от него хотят и какие требования к нему предъявляют. После того, как человек понял роль, он должен ее принять или отклонить, как не соответствующую его индивидуально-психологическим особенностям. *Принятие роли* сопровождается процессом обучения новым функциям, выработки определенных позиций, стиля поведения и общения. Понимание и принятие новой роли очень сложное дело, требующее напряжения умственных и нравственных сил, внутренней перестройки, осознания своего нового положения. Следующий этап – *исполнение роли* – имеет две стороны: поведение человека, исполняющего роль, и оценка окружающих. Последняя производится как самим человеком в виде самооценки, так и другими людьми, занимающими разное статусное положение по отношению к оцениваемому (сверху начальником, сбоку сотрудниками и снизу подчиненными).

**Профессионально-квалификационные характеристики.** В них включаются образование, профессия, уровень квалификации членов группы.

**Половозрастной состав группы.** Для руководителя понимание особенностей этой составляющей очень важно с психологической точки зрения, ибо каждый возрастной период имеет свои психологические особенности, которые нельзя не учитывать руководителю. Особенности женской и мужской психологии также накладывают отпечаток на характер внутригрупповых взаимоотношений. Женские коллективы более эмоциональны, в них чаще возникают ролевые конфликты. Мужские группы более жестоки, рациональны, но и ригидны, т.е. инертны, прагматичны, имеют тенденцию к деловым и престижным конфликтам. Поэтому сочетание мужчин и женщин в группе является благоприятным фактором для развития группы и хорошего психологического климата.

Помимо внешней структуры группы, в ней происходят и внутренние процессы, которые определяют ее социально-психологическую структуру. Люди, собравшиеся в группе, вступают в межличностные отношения, которые строятся на восприятии и понимании людьми друг друга.

Вступая в общение, люди оказывают влияние друг на друга, которое имеет глубинные психологические механизмы. **Психологические механизмы общения и взаимодействия** можно выстроить в определенный ряд. Самым первым в этом ряду окажется свойство *заражения* - эффект многократного взаимного усиления эмоциональных состояний общающихся между собой. Заражение происходит на бессознательном уровне и особенно сильно проявляется в толпе, в очереди, в публике (например, заразительный смех).

Следующими в ряду будут два свойства: внушение и подражание. *Внушение (суггестия)* может быть индивидуальным или групповым и происходит на сознательном или несознательном уровне в зависимости от цели общения. *Подражание* – сложно динамическое свойство. Его возможные

проявления – от слепого копирования поведения, жестов, интонации до сознательного, мотивированного подражания.

Одним из психологических механизмов общения является *соревнование* – свойство людей сравнивать себя с другим человеком, желание быть «не хуже других», не «ударить в грязь лицом». Соревнование вызывает напряжение умственных, эмоциональных и физических сил. Хорошо, когда соревнование является стимулом развития, плохо, когда оно перерастает в соперничество.

И наконец, *убеждение*: аргументированное, сознательное, словесное доказательство своих идей, мнений, поступков. Убеждение лишь тогда действительно, когда опирается не только на слова, но и на эмоции, эффекты заражения, внушения и подражания.

Процессы формирования группы, разумеется, лишь условно могут быть отделены от других групповых процессов, к которым относятся процессы лидерства, развитие групповой сплоченности, феномен группового давления на индивида, процесс принятия групповых решений и т.д. По существу, только вся совокупность этих процессов и делает группу группой.

Без сомнения, самым важным из групповых процессов является процесс руководства группой. То, как группа организуется, какова направленность её развития, каким ценностям отдается предпочтение, как действует система групповых санкций, – всё это в значительной степени зависит от руководителя группы. Традиционно эти вопросы в поведенческих науках анализируются в рамках проблемы лидерства. И хотя процесс лидерства в узком смысле характеризует лишь отношения доминирования и подчинения в группе, проблема лидерства, как мы уже указывали, сегодня уже давно переросла групповые рамки и охватывает не только процесс руководства организацией в целом, но и психологические принципы её построения – дизайна.

В реальной организационной среде мы чаще сталкиваемся не с «самозарождением» группы, а с уже давно существующими группами, в которых идет постоянное обновление состава: одни индивиды приходят в группу, другие – её покидают. И если уход работника из группы чаще всего знаменует его полный «выход» из групповых процессов, то вступление индивида в уже сформированную группу, принятие или непринятие им уже существующих норм групповой жизни представляет для организации большой интерес. В этом случае мы сталкиваемся с феноменом давления группы на индивида, «подчинения» его группой.

Групповое давление и конформность. Становясь членом группы, каждый индивид не хочет быть отвергнутым ею. Вследствие этого желания люди склонны следовать групповым нормам. Многие исследования показывают, что группы могут оказывать сильное влияние на индивидов, побуждая их к изменению своего поведения и установок в соответствии с групповыми стандартами. Подобные изменения поведения особенно характерны по отношению к значимым группам, членством в которых индивид очень дорожит. Такие группы, как мы уже отмечали, носят название референтных и об-

ладают исключительным влиянием на индивидуальное поведение. Индивид ощущает себя тесно связанным с другими членами такой группы, определяет себя как её член и сильно ориентирован на мнения других членов группы.

В контексте процесса группового давления обычно говорят о конформности, под которой понимается поведение индивида относительно позиции группы, мера его «подчинения» групповому давлению, принятие или отвержение им групповых норм и правил. Противоположными конформности понятиями являются независимость поведения, самостоятельность взглядов, устойчивость к групповому давлению и т.д.

Наиболее рельефно конформность проявляется в условиях открытого конфликта между мнениями группы и индивида. То, в какой мере индивид готов следовать мнению группы (даже при его очевидной ошибочности), и определяет степень его конформности.

Механизм группового давления был наглядно продемонстрирован в известных экспериментах С. Эша. Группе испытуемых из 7-9 человек, находившихся в общем помещении, предлагалось сравнить две карточки, предложенные экспериментатором. На одной карточке была изображена одна вертикальная линия, на другой - три, но различной длины. Одна из линий на второй карточке была идентична той, которая была изображена на первой.

Разница в длине трех линий была достаточно очевидной и, действуя самостоятельно (вне группы), только один процент испытуемых мог изредка допустить ошибку, идентифицируя линии. В соответствии с инструкцией испытуемый должен был громко сообщать, какая из трех линий на второй карточке соответствует линии, изображенной на первой карточке.

Эш задался вопросом, что произойдет, если все члены группы начнут давать неправильные ответы, сможет ли в этом случае групповое давление заставить неосведомленного (т.е. не знающего о том, что группа преднамеренно искажает свои оценки) испытуемого изменить свое мнение. Процедура была построена таким образом, чтобы в каждой из групп был только один неосведомленный испытуемый и его очередь отвечать на вопрос экспериментатора была последней.

Эксперимент начинался с нескольких пробных серий. Здесь все испытуемые давали правильные ответы. Только после этого первый испытуемый, а за ним и все остальные начинали давать очевидный неправильный ответ. Последним отвечал «наивный» испытуемый, и экспериментатор получал возможность проверить, «устойт» ли он в собственном, совершенно правильном мнении или «поддастся» давлению группы. Перед неосведомленным испытуемым, таким образом, возникала дилемма: или верить своим глазам и давать очевидный и правильный ответ, или, следуя мнению, говорить то, что говорят все.

Многочисленные эксперименты, проведенные Эшем, показали, что около 35% испытуемых демонстрировали конформное поведение, т.е. предпочитали очевидной истине согласие с группой, т.е. каждый третий давал заведомо ложный ответ, не в силах противостоять *consensus omnium*. В после-

дующих интервью все испытуемые, включая тех, кто не поддавался групповому давлению, сообщили, что мнение большинства оказывало на них очень сильное воздействие, заставляя даже «стойких» сомневаться в правильности своих ответов. Любопытно, что, как правило, свою конформность испытуемые связывали не с объективными процессами внутри группы, а исключительно со своими личностными характеристиками.

Разумеется, результаты лабораторных экспериментов не способны полностью воспроизводить закономерности реального группового взаимодействия и потому не могут быть однозначно перенесены на реальные ситуации. Вызывает много сомнений и значимость для испытуемых предложенной экспериментатором ситуации, и абстрактный характер самих экспериментальных групп. Однако результаты экспериментов тем не менее убедительно показали, что групповое давление подталкивает индивида к конформности. Люди, как правило, стремятся быть частью группы и опасаются стать «белой вороной». Даже если его мнение основано на предельно объективных данных, но отличается от мнения других членов группы, хочет этого индивид или нет, но он всегда находится под мощным прессом мнения группы и в этих условиях лишь немногие способны продемонстрировать независимое поведение.

Групповая сплоченность и совместимость. В процессе становления группы или при одновременном вступлении в группу нескольких индивидов особое значение приобретает принятие членами группы общих норм и их согласие с общими, групповыми целями. В этом случае мы имеем дело с формированием групповой сплоченности, т.е. процессом формирования в группе особого типа связей, которые позволяют превратить формальное объединение людей в действительную группу, функционирующую в соответствии с определенными целями и нормами и связанную устойчивыми эмоциональными отношениями.

Здесь следует отметить, что близкие понятия групповой сплоченности и совместимости, по сути дела, обозначают разные аспекты единого группового процесса. Совместимость членов группы означает, что данный состав группы возможен для обеспечения выполнения группой её функций, что члены группы могут взаимодействовать. Сплоченность группы означает, что данный состав группы не просто возможен, но что он интегрирован наилучшим образом, что в нем достигнута особая степень развития отношений, а именно такая степень, при которой все члены группы в наибольшей мере разделяют цели групповой деятельности и те ценности, которые связаны с этой деятельностью.

Разделить групповую сплоченность и совместимость и «развести» эмоциональный и деятельностный аспекты достаточно сложно. По-видимому, именно поэтому некоторые исследователи не отделяют групповую сплоченность от групповой совместимости. Так, в русле социометрического подхода межличностные отношения, имеющие эмоциональную основу, рассматриваются в качестве важнейшего компонента групповой сплоченности.

Для оценки групповой сплоченности этим направлением был предложен специальный «индекс групповой сплоченности», который высчитывается как отношение общего числа взаимных положительных выборов к числу возможных выборов.

Несколько иной, но близкий подход был предложен Л. Фестингером, который предложил анализировать групповую сплоченность на основе частоты и прочности коммуникативных связей, сформированных в группе. Сплоченность представлялась как совокупность всех сил, удерживающих индивида в группе. Однако эти силы на практике сводились к субъективным оценкам - или привлекательности группы для индивида, или удовлетворенности индивида своим членством в группе, т.е., по существу, опять, как и при социометрическом подходе, вскрывался лишь чисто эмоциональный срез отношений в группе. Таким образом, мысль об эмоциональной основе сплоченности оказалась основополагающей и в этом подходе.

При рассмотрении групповой сплоченности в отечественной психологии особый акцент традиционно ставился на совместной деятельности ее членов, как главном интеграторе. При этом процесс развития группы рассматривается не столько с позиции роста эмоциональной привлекательности группового членства для индивидов, а с точки зрения всё большего включения индивидов в процесс совместной деятельности.

Наиболее полно этот подход к исследованию сплоченности был разработан А. Петровским, который связал процесс формирования групповой сплоченности с формированием различных уровней её структуры, среди которых он выделил:

1. Уровень совпадения эмоциональных привязанностей, на котором представлены непосредственные эмоциональные взаимоотношения индивидов в группе (т.е. уже рассмотренный нами эмоциональный аспект).

2. Уровень совпадения ценностных ориентаций, обусловленных процессом совместной деятельности (обозначенный автором как «ценностно-ориентационное единство»). Отношения членов группы на этом уровне строятся на основе не столько привязанностей или антипатий, сколько сходства ценностных ориентаций.

3. Уровень полной включенности в совместную групповую деятельность (обозначенный автором как «ядро» групповой структуры).

На этом уровне члены группы разделяют цели групповой деятельности, и мотивы их поведения связаны с принятием ценностей более общего и высокого уровня, связанных с общим отношением к миру, человеку, труду.

Таким образом, три уровня развития сплоченности группы здесь выступают как основные стадии развития группы и её структурные компоненты. На первом уровне формируется эмоциональная сплоченность, на втором - происходит дальнейшее укрепление внутригрупповых связей, обусловленное совпадением систем инструментальных ценностей, на третьем - групповая сплоченность достигает своего полного выражения в форме совпадения терминальных ценностей и следования общей цели групповой деятельности.

При этом основным фактором формирования сплоченности выступает не эмоциональные привязанности, не общение как таковое, а именно совместная групповая деятельность.

### **3. Конфликт, поведение человека в конфликтной ситуации.**

Сегодня в литературе существуют самые различные определения конфликта. Так, на Западе широко распространено понятие конфликта, сформулированное известным американским теоретиком Л. Козером. Под ним он понимает борьбу за ценности и притязания на определенный статус, власть и ресурсы, в которой целями противника являются нейтрализация, нанесение ущерба или устранения соперника.

Это определение раскрывает конфликт в большей степени с социологической точки зрения, ибо его сущностью, по мнению автора, выступает столкновение ценностей и интересов различных социальных групп.

В отечественной литературе большинство определений конфликта носит также социологический характер. Их достоинство состоит в том, что авторы выделяют различные необходимые признаки социального конфликта, представленного многообразными формами противоборства между индивидами и социальными общностями, направленными на достижение определенных интересов и целей. Приведем для примера некоторые из определений конфликта:

*Л.Г. Здравомыслов:* Итак, конфликт — это важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями.

*Ю.Г. Запрудский:* Социальный конфликт — это явное или скрытое состояние противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных объектов, прямое и косвенное столкновение социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особая форма исторического движения к новому социальному единству.

*А.В. Дмитриев:* Под социальным конфликтом обычно понимается тот вид противостояния, при котором стороны стремятся захватить территорию либо ресурсы, угрожают оппозиционным индивидам или группам, их собственности или культуре таким образом, что борьба принимает форму атаки или обороны.

Несмотря на все достоинства, выражающиеся в фиксации многообразных атрибутов социального конфликта, приведенным определениям присущ, на наш взгляд, один существенный недостаток. Они не включают *внутриличностный конфликт* и не оставляют для него «места». Речь идет лишь о сторонах конфликта, начиная от «борьбы между индивидами» и выше. Но существует борьба и на уровне *отдельного индивида*, противоборство между элементами внутренней структуры личности, которое и находит

свое выражение во внутриличностном конфликте. Этот конфликт — проявление противоречий не на уровне социальных групп или целых народов, а на личностном уровне, но от этого он не делается менее актуальным.

Сложившаяся ситуация, возможно, объясняется тем, что, по мнению некоторых авторов, внутриличностный конфликт не относится к социальному конфликту, а представляет собой лишь психологический конфликт, не охватываемый объемом понятия «социальный» и не имеющий к социальному конфликту прямого отношения. Но такая точка зрения вызывает возражение, в котором мы солидарны с позицией Г. И. Козырева:

*Личность, — пишет он, — устойчивая система социально – значимых черт, обусловленных системой общественных отношений, культурой и биологическими особенностями индивида. Внутриличностный конфликт предполагает взаимодействие двух и более сторон. В одной личности могут одновременно существовать несколько взаимоисключающих потребностей, целей, ценностей, интересов. Все они социально обусловлены, даже если носят чисто биологический характер, так как их удовлетворение связано с целой системой определенных социальных отношений. Поэтому и внутриличностный конфликт является социальным конфликтом'. Можно привести и другие определения конфликта. Важнее сформулировать его общее понятие, имеющее методологическое значение<sup>1</sup>.*

В этом плане всякий конфликт есть определенное *качество взаимодействия* между людьми, которое выражается в *противоборстве* между его различными сторонами. Такими сторонами взаимодействия могут выступать индивиды, социальные группы, общности и государства. В том случае, когда противоборство сторон осуществляется на уровне отдельного индивида, такими сторонами выступают различные мотивы личности, составляющие ее *внутреннюю структуру*. Далее, в любом конфликте люди преследуют те или иные *цели* и борются за утверждение *своих интересов* и эта борьба сопровождается, как правило, *негативными эмоциями*. Если теперь объединить названные признаки конфликта в единое целое, то можно дать следующее определение.

Конфликт — есть качество взаимодействия между людьми (или элементами внутренней структуры личности), выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей. В данном определении отражены необходимые свойства всякого конфликта. Но для более полного его понимания как социального феномена приведенная дефиниция нуждается в конкретизации и в более детальном описании необходимых и всеобщих элементов конфликта, его структуры, причин возникновения функций и динамики. Дальнейшее изложение общей теории конфликта, в том числе и его понятия, и будет посвящено объяснению этих вопросов. При этом также, как и автор «Общей теории» конфликта К. Боулдин, мы убеждены, что *все конфликты имеют общие элементы и общие образцы развития и что именно изучение этих общих элементов может представить феномен конфликта в любом его специфическом проявлении.*



А) Основой всех конфликтов являются *противоречия*, возникающие между людьми или внутри структуры самой личности. Именно противоречия и вызывают противоборство между сторонами конфликта. При этом объективные, не зависящие от сознания людей противоречия, коренящиеся в существенных различиях социально-экономических условий их жизни, играют ключевую роль в возникновении конфликтов в обществе. Социально-экономическое положение индивида в обществе во многом определяет не только линию его поведения и действия, но и само его сознание, интересы и цели.

Хотя следует иметь в виду, что противоречия, вызывающие конфликт, не обязательно носят объективный характер. Они могут быть и *субъективными*, обусловленными субъективными личностными факторами, более того они могут быть даже *мнимыми*. Однако если они имеют для человека существенное значение, то могут порождать конфликтную ситуацию.

Имея в виду важную для понимания конфликта роль противоречий, часто сам конфликт определяют как *предельное обострение противоречий между участниками взаимодействия*, проявляющееся в их противоборстве. При этом речь идет именно о резком обострении противоречий, поскольку не всякое противоречие вызывает конфликт. На ранней стадии развития противоречия оно может разрешиться и бесконфликтным образом. Кроме того, противоречия могут вообще существовать в бесконфликтной форме. Примером может служить противоречие между мужчиной и женщиной. Это противоречие было и будет всегда, но лишь в определенной социальной ситуации оно может приобретать конфликтную форму. Наконец, существует множество противоречий, которые к конфликту вообще не имеют никакого отношения. Таковы, например, противоречия между человеком и природой, производством и потреблением.

Б) Всякий конфликт — это всегда *взаимодействие* социальных субъектов. Однако не всякое взаимодействие является конфликтом. Там, где нет противоборства, отсутствуют острые противоречия, сопровождающиеся отрицательными эмоциями, там нет и конфликта. К таким взаимодействиям относятся отношения товарищеского, дружеского сотрудничества, любовные отношения, коллективистские связи.

Выяснение сущности конфликта позволяет также говорить о том, что конфликт — это явление *социальное*, в нем действуют субъекты, одаренные сознанием, преследующие свои цели и интересы. И простого взаимодействия каких-либо сторон для наличия конфликта, конечно, еще недостаточно. В этой связи следует, на наш взгляд, критически отнестись к чрезмерно широкому толкованию конфликта, которое встречается в литературе. Так, К. Боулдинг полагает, что многочисленные конфликты существуют не только в обществе и в живой природе, но даже в неорганическом мире наподобие «бесконечной войны моря против суши и одних форм земной породы против других».

На самом деле при такой трактовке конфликта теряется сама его специфика, ибо он отождествляется с любым взаимодействием, в том числе и в неживой природе. Действительно, разве можно сказать, происходит ли между морем и сушей «война» или «любовные связи»? Поэтому взаимодействие между ними можно назвать с таким же основанием «конфликтом», как и «сотрудничеством» или даже «любовью».

С указанных методологических позиций следует рассматривать и все другие виды взаимодействий, когда речь идет о конфликте. Всякий конфликт как качество социального взаимодействия возникает на основе *деятельности* людей и их интересов. И в этом состоит его главное отличие от борьбы за существование в мире животных. Конфликт носит **временный** характер.

В) Следующий аспект рассмотрения специфики сущности конфликта касается его соотношения с такими близкими по форме явлениями, как различного рода *соревнования*: спортивные, культурные, рациональные. Когда команды или отдельные индивиды участвуют в спортивной игре, в конкурсе на лучшую песню, в математической олимпиаде, что это — конфликт или не конфликт? По форме вроде бы конфликт, ибо здесь налицо такие его атрибуты, как взаимодействие, конкуренция, стремление к достижению своих целей. Однако назвать эти явления конфликтом, видимо, нельзя.

Всякое соревнование изначально предполагает определенные условия его проведения и строгие временные рамки. Оно регулируется различного рода правилами. Его процесс и результат контролируем в рамках установленных правил, процедур и соглашений. И с этими, заранее установленными, правилами *согласны* все участники соревнования. В этом состоит существенное отличие последнего от конфликта. Однако если правила соревнования нарушаются, оно может перерасти в конфликт, сопровождающийся негативными эмоциями. Но это (конфликтное) взаимодействие возникнет уже совсем по другому поводу.

Второй момент, который необходимо учитывать при разграничении конфликта и соревнования, состоит в том, что последнее или полностью представляет собой игру или включает в себя множество ее элементов. Но всякая игра — это такая деятельность, которая характеризуется переживанием удовольствия от самой деятельности, имеет эстетическую природу, является свободной и бескорыстной. Она обособлена и строго фиксирована во времени и пространстве. Наконец, игра есть «упразднение обыденной жизни». Эти и другие качества игры, определяющие ее сущность и значение и отличающие ее от конфликта, выделяет в своем классическом труде «Человек играющий» известный теоретик И. Хейзинга.

Как видно, несмотря на некоторые сходные черты, по своей сущности соревнование и игра во многом противоположны конфликту. Конфликт — это не упразднение «обыденной» жизни, а напротив, утверждение «прозы» жизни; это не переживание удовольствия, а напротив, переживание отрицательных эмоций и т.д. Конфликт — это не игра. Конфликт — это всегда серьезно!

Под структурой конфликта понимается совокупность его частей, элементов и связей, отношений между ними, обеспечивающих его целостность. Основными элементами конфликтного взаимодействия являются:

- 1) объект конфликта,
- 2) участники конфликта,
- 3) социальная среда, условия конфликта,
- 4) субъективное восприятие конфликта и его личностные элементы.

*Объект конфликта.* Всякий конфликт имеет свою причину, возникает по поводу необходимости удовлетворения какой-либо потребности. Та ценность, которая способна удовлетворить эту потребность и из-за овладения которой возникает конфликт, и является его объектом. В качестве объекта конфликта могут выступать материальные, социальные и духовные ценности.

*Участниками конфликта* могут быть отдельные индивиды, социальные группы, организации, государства, коалиции государств. Главными участниками конфликта являются противодействующие стороны или противники. Они образуют стержень конфликта. При выходе из противоборства хотя бы одной из главных сторон конфликт прекращается. В зависимости от характера этих сторон конфликты могут быть подразделены на четыре типа:

1) *внутриличностный*, при котором один аспект личности противостоит другому ее аспекту; таков конфликт, переживаемый шекспировским Гамлетом;

2) *межличностный*, при котором одна личность противостоит другой, как это имеет место в повести Гоголя «Как поспорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»;

3) конфликт типа *личность — группа*, яркий образец которого представлен Грибоедовым в его пьесе «Горе от ума»;

4) и наконец, конфликт *группа — группа*, носителями которого могут быть как малые, так и большие социальные образования, например, нации, классы, государства.

Кроме главных сторон конфликта могут быть и Другие его участники, которые играют в нем второстепенные роли. Эти роли могут быть как существенными, так и малозначимыми, вплоть до ролей так называемых «людей из толпы».

Роли участников конфликта неодинаковы. Они различаются как с социологической, так и с психологической точек зрения.

С *социологической* точки зрения они могут существенно различаться по своей социальной значимости, силе, влиянию, что особенно ярко обнаруживается при столкновении отдельной личности с государством. Конечно, в конфликте такого рода силы участников далеко неравны, о чем свидетельствуют трагические судьбы «инакомыслящих», активно выступавших против Советского государства. По своей социальной значимости роли участников конфликта располагаются в следующем порядке: 1) отдельные индивиды, выступающие от собственного имени, 2) далее следуют коллективы, 3) соци-

альные слои, 4) государство. Однако значимость, влияние участников конфликта не всегда соответствуют указанной последовательности. Как свидетельствует история, роль отдельных личностей не только в жизни отдельных организаций и групп, но и в судьбах целых народов и государств может быть очень велика.

Неодинакова роль отдельных участников конфликта и с *психологической* точки зрения; в этом отношении она может быть возвышенной, даже героической, а может быть и низменной, неприглядной. Каждый участник может руководствоваться в ходе развития противоборства своими мотивами, целями, интересами, ценностями и установками.

Как социальная значимость участников, так и их цели, установки проявляются особенно четко лишь тогда, когда конфликт достигает высокой степени развития. Именно в это время наступает «*момент истины*» в развитии конфликта, выясняется, кто есть кто среди его участников.

Но кроме участников конфликта, совокупность которых составляет как бы его микросреду, важную, а иногда и решающую роль в его развитии играет и *макросреда, те конкретно-исторические социально-психологические условия, в которых он разворачивается*. Понятием *социальной среды* определяется та почва, на которой возникает и развивается конфликт. В это понятие включается не только ближайшее, но и дальнее, более широкое окружение конфликтующих сторон, те большие социальные группы, к которым они принадлежат, национальные или классовые, а также общество в целом.

Но характер конфликта зависит не только от объективных условий в данной стране, большой или малой группе, но и от *субъективного восприятия* или *образа конфликта*, который создается у действующих в данной конфликтной ситуации лиц или групп. Этот образ или восприятия не обязательно соответствуют истинному положению дел, действительной ситуации. Эти образы, восприятия людей могут быть *трех* видов:

- 1) представления о самих себе,
- 2) восприятие других участников конфликта,
- 3) образы внешней среды, большой и малой, в которой разворачивается конфликт.

Именно эти образы, идеальные картины конфликтной ситуации, а не сама объективная реальность являются непосредственной основой поведения конфликтантов.

Определение временных, пространственных и системных границ конфликта является важной предпосылкой успешного регулирования, предотвращения его деструктивного результата.

Вызревание причин, формирование состава участников конфликта, их взаимодействие и тот или иной исход конфликта требуют времени. Поэтому всякий реальный конфликт представляет собой не единовременный акт, а *процесс*, нередко весьма длительный. В связи с этим анализ конфликта предполагает не только рассмотрение его структуры, статики, но и исследование *динамики, стадий и этапов его развития*.

**Динамика конфликта.** Можно выделить следующие *три* основные стадии развития конфликта:

- 1) латентную стадию (предконфликтная ситуация),
- 2) стадию открытого конфликта,
- 3) стадию разрешения (завершения) конфликта.

На скрытой (*латентной*) стадии возникают уже все основные элементы, образующие структуру конфликта, его причины и главные участники, т.е. налицо основная база предпосылок для конфликтных действий, в частности, определенный объект возможного противостояния, наличие двух сторон, способных одновременно претендовать на этот объект, осознание одной или обеими сторонами ситуации как конфликтной.

На этой «инкубационной» стадии развития конфликта могут предприниматься попытки решить вопрос полюбовно, например отменить приказ о дисциплинарном взыскании, улучшить условия труда и т.п. Но при отсутствии положительной реакции на эти попытки конфликт переходит в *открытую стадию*.

Признаком перехода скрытой (латентной) стадии конфликта в открытую является переход сторон к *конфликтному поведению*. Как отмечалось выше, конфликтное поведение представляет собой выраженные вовне действия сторон. Их специфика как особой формы взаимодействия состоит в том, что они направлены на блокирование достижения противником его целей и осуществление своих собственных целей. Другими признаками конфликтных действий являются:

- расширение числа участников;
- нарастание числа проблем, образующих комплекс причин конфликта, переход от деловых проблем к личностным;
- смещение эмоциональной окраски конфликта в сторону темного спектра, негативных чувств, таких, как неприязнь, ненависть и т.п.;
- возрастание степени психической напряженности до уровня стрессовой ситуации.

Вся совокупность действий участников конфликта на его открытой стадии характеризуется термином *эскалация*, под которым понимаются интенсификация борьбы, нарастание разрушительных действий сторон друг против друга, создающих новые предпосылки для негативного исхода конфликта.

Последствия эскалации, целиком зависящие от позиции сторон, особенно той, которая имеет большие ресурсы, силы, могут быть *двух* видов.

В случае несовместимости сторон, стремления к уничтожению другой стороны последствия открытой стадии конфликта могут быть катастрофическими, привести к развалу добрых отношений или даже к уничтожению одной из сторон.

**Разрешение конфликта.** В другом случае, при обоюдном стремлении сторон к снятию возникшего напряжения, взаимным уступкам, к восстановлению сотрудничества, конфликт вступает в *стадию разрешения и заверше-*

ния. Теоретическое обеспечение практического разрешения, регулирования, конфликта — важнейшая цель конфликтологии.

Различные стратегии, методы, приемы управления конфликтом, сужения его границ, нахождения почвы для согласия составляют содержание особого раздела данного учебника. Здесь же укажем на *два* возможных способа разрешения конфликта:

- 1) трансформация объективных факторов, породивших конфликт;
- 2) преобразование субъективной, психологической стороны, идеальных образов конфликтной ситуации, сформировавшихся у сторон.

Однако эффективность применения этих методов может быть разной. Их использование может привести или к полному, или же лишь к частичному разрешению конфликта.

*Частичное разрешение* конфликта достигается, когда прекращается внешнее конфликтное поведение сторон, но еще не преобразуется внутренняя, так называемая когнитивная, интеллектуальная и эмоциональная сфера, породившая конфликтное поведение. Так, конфликт разрешается не полностью, лишь на поведенческом уровне, когда, например, применяются административные санкции к обеим сторонам конфликта, а объективная причина конфликта не устраняется.

*Полное разрешение* конфликта достигается лишь тогда, когда преобразуются оба компонента конфликтной ситуации — и на внешнем, и на внутреннем уровнях. Такой полный результат достигается, например, при удовлетворении всех справедливых требований конфликтующей стороны или обеих сторон путем изыскания дополнительных ресурсов.

Следует постоянно иметь в виду, что наиболее сложной задачей управления конфликтом на разрешительной стадии является преобразование субъективного образа, идеальной картины конфликтной ситуации у конфликтующих сторон. Проблема преобразования имеющихся ценностных установок, мотивов и принятие новых требует от руководителя или посредника высокого уровня психологической подготовки и опыта регулирования конфликтных ситуаций.

Следует также отметить, что не всегда конфликт проходит все указанные стадии: латентную (скрытую), открытую и разрешительную. Так, объективно сложившаяся конфликтная ситуация может быть не замечена, не осознана теми, чьи интересы она ущемила. Тогда, естественно, конфликт не начнется. Конфликт не начнется и в том случае, если вслед за возникновением его объективных причин они тотчас же устраняются.

### **Типология конфликта**

Еще одной группой понятий в категориальном аппарате конфликтологии являются понятия, определяющие основные разновидности конфликтов, их *типологию*. Необходимость классификации конфликтов диктуется исследовательскими интересами более глубокого проникновения в их сущность, а также практическими потребностями наиболее эффективного регулирования их различных видов. Классификация зависит от тех критериев, которые бе-

рутся за ее основу. Наиболее распространенные классификации конфликтов основаны на таких критериях, как:

- 1) стороны конфликтов,
- 2) характер потребностей, ущемление которых вызвало конфликт,
- 3) направленность конфликта,
- 4) временные параметры конфликта,
- 5) результативность конфликтов.

В зависимости от *сторон* конфликты делятся:

- на внутриличностные,
- межличностные,
- между личностью и группой,
- межгрупповые,
- международные.

В аспекте *потребностей*, блокирование которых послужило предпосылкой конфликта, они могут делиться на:

- материальные,
- статусно – ролевые,
- духовные.

По *направленности* конфликты подразделяются на:

- ✓ горизонтальные, возникающие между деловыми партнерами, коллегами по работе;
- ✓ вертикальные — между подчиненными и начальством;
- ✓ смешанными в данной классификации именуется те конфликты, в которых представлены и коллеги, и руководители разных уровней. Как показывает практика, до четырех пятых всех конфликтов в организациях относятся к конфликтам второй и третьей групп по этой типологии.

По *временным* параметрам конфликты подразделяются на:

- кратковременные,
- быстротечные,
- длительные, продолжающиеся иногда годами и десятилетиями, какими нередко бывают государственные, национальные и религиозные конфликты.

И наконец, по критерию *результативности* конфликты делятся на два типа:

- конструктивные, нормальные, позитивные, при которых группы, где они происходят, сохраняют свою целостность, а отношения между членами группы — характер сотрудничества, кооперации;
- деструктивные, патологические, негативные, когда взаимоотношения между людьми приобретают нецивилизованные формы, характер противостояний, борьбы, ведущей даже к разрушению и распаду организации.

Поэтому важнейшая задача руководителя любого уровня — решение проблем регулирования конфликтов, недопущение их перерастания из конструктивной в деструктивную форму, предотвращение разрастания, генерализации конфликта. Для этого особенно важно разбираться в структуре, ди-

намике, типологии конфликта, т.е. во всем понятийно-категориальном аппарате конфликтологии и прежде всего в содержании базового ее понятия — категории конфликта.

### **Особенности конфликтного взаимодействия**

Среди основных качеств конфликтного взаимодействия назовем следующие:

1) конфликт, как и консенсус, есть одно из свойств общественных отношений, и он имеет социальную природу;

2) конфликт есть внутреннее, психическое состояние человека, характеризующееся острой напряженностью, иногда даже стрессом и другими патологическими явлениями;

3) конфликт есть не только внутреннее состояние, но и внешне выраженная на вербальном и невербальном уровне форма человеческого поведения;

4) конфликт — не просто состояние психической напряженности, а особое эмоциональное состояние, характеризующееся преобладанием негативных эмоций, понижаящих и психику, и действия конфликтующих сторон. Этим признаком конфликт отличается от близких к нему по форме, но иных по существу видов социального взаимодействия, таких, как соревнование, конкуренция, спортивные состязания и т.п.

Следует также отметить, что конфликт при всей своей социальной значимости не является тем не менее каким-то предметом или стенкой, на которую можно наткнуться. Конфликт — явление не субстанциальное, он не может существовать сам по себе, независимо от чего-то другого. Конфликт всегда есть некоторое состояние тех или иных социальных взаимоотношений, которые и выступают в качестве его общей основы. Причем конфликт при всей своей распространенности все же представляет собой явление *временное*, в то время как в качестве постоянного состояния общества выступает *согласие*.

### **Объективные элементы конфликта**

К объективным элементам конфликта относятся такие его составляющие, которые не зависят от воли и сознания человека, от его личностных качеств (психологических, нравственных, ценностных ориентации и т.д.). Такими элементами являются:

- 1) объект конфликта;
- 2) участники конфликта;
- 3) среда конфликта.

### **Объект конфликта**

В предыдущей главе мы уже раскрыли понятие *объект конфликта*. Вспомним его основные характеристики:

1) под объектом конфликта понимают ту ценность, по поводу которой возникает столкновение интересов участников конфликта;



2) объектами конфликта могут быть ценности самого различного вида: материальные, духовные, объективные, субъективные, статусные, ресурсные, религиозные, политические и т.д.;

3) объект конфликта не существует безотносительно его субъектов. Напротив, он всегда связан с интересами участников конфликта, причем эти интересы находятся в противоречии;

4) объект конфликта носит релятивистский характер, что прямо вытекает из предыдущего положения;

5) объект конфликта всегда имеется в ограниченном (дефицитном) количестве или качестве и не способен одновременно удовлетворить обе стороны, участвующие в конфликте;

6) объект конфликта может быть явным и латентным.

### **Участники конфликта**

Другой основной элемент социального конфликта — его *участники*. В конечном счете конфликта ими всегда выступают индивиды со своими интересами, целями и ценностями. Однако общественная жизнь не сводится к взаимодействию отдельных индивидов. В обществе действуют различные социальные группы, общности, народы, политические образования, юридические лица и т.д., которые также могут выступать участниками противоборства. Таким образом, участников конфликта, как и самих конфликтов, может быть великое множество.

Современная конфликтология подразделяют всех участников конфликта на основных (прямых) и неосновных (косвенных).

**1 Основные участники конфликта** ~ это всегда прямые, непосредственные стороны, участвующие в противоборстве. Им принадлежит решающая и наиболее активная роль в его возникновении и развитии. Основные участники конфликта являются его главными действующими лицами и противоречие именно их интересов лежит в основе противоборства. Поэтому основных участников именуют *субъектами*, или *оппонентами* (от лат. *opponents* — возражающий) конфликта.

В связи с тем потенциалом или мощностью, которым обладают стороны, участвующие в конфликте, выделяют такое понятие, как *ранг оппонента*. Чем больше у участника конфликта имеется возможностей влиять на ход противоборства, тем выше его ранг. При этом ранжирование можно производить по разным основаниям: физической силе, политической и экономической мощи, ресурсному, административному или информационному потенциалу и т.д. Ранг участников конфликта непосредственно связан с их социальным статусом — положением, занимаемым в обществе в соответствии с профессией, возрастом, семейным положением и социальной ролью участника конфликта. В различных конфликтных ситуациях бывает востребован и различный потенциал участников конфликта. Так, если имеет место физическая борьба, ранг оппонентов будет определяться их мускульной силой, в экономических схватках он будет зависеть от экономического потенциала.

2 К *неосновным участникам конфликта* относятся все остальные участники конфликта. Их часто именуют также *косвенными* участниками конфликта. По определению им принадлежит второстепенная роль в возникновении и развитии конфликта. Часто неосновных участников конфликта называют еще *третьей стороной*.

В реальной динамике конфликта грань между основными и неосновными участниками часто оказывается подвижной и относительной. Диалектика состоит в том, что в процессе развития конфликта основные и неосновные действующие лица могут меняться местами. Конфликт, возникший на бытовом уровне между двумя соседями, может со временем перерасти в межгрупповой конфликт между этническими общностями, в котором уже мало кто вспомнит о первоначальных субъектах. В свою очередь межгрупповой конфликт может перерасти в международный и тогда на авансцену выдвинутся уже другие его субъекты. Например, конфликт, возникший в 90-е годы в Югославии между косовскими албанцами и сербами, в последующем перерос в международный конфликт между Югославией и странами, входящими в НАТО, а также в войну НАТО против Югославии.

Роль неосновных участников конфликта может быть как *конструктивной* (положительной), так и *деструктивной* (отрицательной) — они могут способствовать не только разрешению или предупреждению конфликта, но и его обострению и дальнейшему развитию. При этом результат вмешательства неосновного участника в конфликт может и не совпадать с его целями. Про такой случай говорят, что благими намерениями вымощена дорога в ад, или современный вариант — «хотели как лучше, а получилось как всегда». Так, любая (пресловутая) теща, конечно, имеет самые доброжелательные устремления, вмешиваясь в конфликт дочери с ее мужем. Однако именно из-за этого порой и происходят раздоры и разводы.

Среди косвенных участников конфликта следует выделить такие группы, которые специально создаются для поддержки того или иного субъекта конфликта. Они называются *группами поддержки*. Наглядным примером таких групп и их роли могут служить различные объединения, организации, движения, СМИ и т.д., поддерживающие того или иного кандидата в депутаты (президенты) в его предвыборной борьбе.

Важную роль в возникновении и развитии конфликта имеют и *другие его участники*:

- инициаторы (зачинщики);
- организаторы;
- пособники;
- посредники (медиаторы).

1) *Инициаторы (зачинщики)* — те участники конфликта, которые берут на себя инициативу в развязывании конфликта между другими лицами, группами или государствами. Ими могут быть как отдельные лица, так и различные объединения и даже государства. Это могут быть как основные, так и неосновные участники. После того как конфликт возник, инициатор кон-

фликта может и не участвовать в нем. Человек, затеявший склоку в коллективе, может затем уйти в тень или вообще уволиться с работы, а конфликт будет продолжаться и без него.

2) *Организаторы* — группа лиц (или отдельное лицо), разрабатывающая общий план противоборства с оппонентом с целью разрешения противоречия в свою пользу. Организовать конфликт — значит продумать всю его динамику таким образом, чтобы предполагаемые выгоды в результате его окончания были больше, нежели потери. Организаторами могут выступать как основные, так и неосновные участники конфликта.

3) *Пособники* — лица, которые помогают участникам конфликта в его развязывании, организации и развитии. Пособниками могут выступать как спонтанные группы лиц, так и специально созданные, а также отдельные личности. Помощь, оказываемая пособниками, может носить самый разный характер: материальная, идеологическая, нравственная, ресурсная, информационная, административная и т.д. Пособниками были страны, которые оказывали ту или иную помощь гитлеровской Германии во Второй мировой войне.

4) *Посредники (медиаторы)* — третья сторона в конфликте и его косвенные участники. Роль посредника — это роль авторитетного помощника, призываемого субъектами конфликта для разрешения проблемы. В этой роли могут выступать как отдельные лица, так и организации и государства. Важная черта посредника — это его авторитет, признанный обеими сторонами конфликта. Поэтому в качестве медиатора могут выступать только люди или организации, которые выбираются обоими субъектами конфликта. При этом в качестве посредника могут выступать как официальные лица и организации, так и неофициальные. Такими посредниками на самых разных уровнях и в самом разном качестве могут быть: маги, колдуны, старейшины, «воры в законе», священнослужители, видные деятели культуры, государственные деятели, международные организации типа ООН и т.д.

Цель посредничества — добиться прекращения конфликта путем нахождения компромисса между его оппонентами. Поэтому посредник должен обладать для этого соответствующими качествами: умением вести переговоры, мудростью, специальными знаниями, культурой общения, высокими нравственными принципами. Он должен занимать также нейтральную позицию по отношению к его участникам даже в том случае, когда его личные симпатии или убеждения идут вразрез с позицией какой-либо из сторон. В противном случае одна из сторон откажется от такого посредника.

В отличие от *третьей стороны*, которому принадлежит право вынесения окончательного решения (вспомним царя Соломона или Санчо Пансу в бытность его губернатором), посредник таким правом не обладает. Его задача — организация и обеспечение переговоров, помощь сторонам конфликта в достижении согласия. В этом посредник также отличается от *арбитра*, который выносит вердикт и обладает большой властью, хотя его решение и не яв-

ляется окончательным, как у третейского судьи, а может быть обжаловано в вышестоящих инстанциях.

### **Среда конфликта**

Еще один объективный элемент конфликта — его *среда*, включающая совокупность объективных условий конфликта. Среда конфликта оказывает существенное влияние на причины его возникновения и всю динамику.

*С точки зрения уровней социальной системы* различают микро- и макросреду конфликта.

*Микросреда* конфликта — это совокупность условий взаимодействия людей, непосредственно влияющих на межличностный и межгрупповой конфликт. Масштаб микросреды — это малая социальная группа.

*Макросреда* конфликта включает в себя те условия, которые влияют на развитие конфликтов между большими социальными группами и государствами. Хотя опосредствовано макросреда влияет, конечно, и на развитие конфликтов на уровне отдельных личностей и малых групп.

*По природе составляющих ее компонентов* можно выделить три вида среды конфликта: 1) физическую, 2) общественно-психологическую и 3) социальную. Все они проявляются как на микро-, так и на макроуровнях социальной системы и могут служить не только условиями протекания конфликта, но его объектом. Так, борьба может вестись за чистый воздух, улучшение социально-психологического климата на предприятии или социальных условий жизни людей.

### **Физическая среда конфликта**

Это совокупность физических, географических, климатических и экологических условий и факторов, в которых протекает противоборство.

На *микроуровне* физическая среда конфликта включает совокупность таких внешних условий взаимодействия людей, как чистота воздуха, уровень освещенности и шума на рабочем месте. Всякий, кто работал в плохо освещенной лаборатории, в шумном цехе, в запыленном и загрязненном помещении, мог неоднократно убедиться в негативном влиянии этих факторов на развитие межличностных и межгрупповых конфликтов. Причем и сами эти условия могут становиться объектом конфликтов как между администрацией и сотрудниками, так и между самими сотрудниками.

На *макроуровне* физическая среда представлена географическими, климатическими и экологическими факторами, которые могут оказывать существенное влияние на развитие конфликта. Известно, какое большое значение для хода военных операций имеют климатические условия. Как и на микроуровне, на макроуровне физическая среда может выступать также в качестве объекта конфликта. Примером может служить деятельность Гринпис — международной организации по защите окружающей среды, которая ведет порой отчаянную борьбу за сохранение ее в чистом виде. О важности учета экологического фактора в возникновении конфликтов свидетельствует и тот факт, что, по данным социологических исследований, в 2000 г. среди про-

блем, вызывающих наибольшую тревогу населения, 8,5% опрошенных назвали плохую экологическую обстановку в регионе (городе).

В наше время становится все более актуальным учет влияния на развитие социальных конфликтов географического фактора. Геополитики прямо и недвусмысленно обращают внимание на его огромное значение в политической жизни общества, в том числе и в возникновении социальных конфликтов.

Сегодня все государства в своей политике стараются активно использовать этот фактор в интересах военно-политической, экономической и экологической безопасности своих стран.

### **Общественно – психологическая среда конфликта**

Это совокупность тех настроений, мнений, забот, чувств и переживаний, в которых развивается конфликт. Эти факторы являются объективными для участников конфликта, ибо они заданы им изначально и не зависят от их воли, сознания и желаний. Эта среда также, как и физическая, проявляется на микро- и макроуровнях общественной системы,

На *микроуровне*, например, в рамках организации, общественно-психологическая среда — это психологический климат данного коллектива, его общий настрой, который может быть в большей или меньшей степени мажорным или минорным, оптимистическим или пессимистическим и т.д.

На *макроуровне* социальной системы, то есть на уровне всего общества, общественно-психологическая среда определяется господствующими в обществе настроениями, чувствами и эмоциями, которые проявляются на уровне больших социальных групп и всего народа. В отдельные периоды в обществе могут преобладать чувства страха, неуверенности и беспокойства, которые испытывают целые слои населения. В другие времена, напротив, общественная психология народа может быть мажорной, характеризоваться спокойствием, бодростью и эмоциональным подъемом. Первый тип общественно-психологической среды способствует развитию конфликтного поведения, второй, напротив, — более быстрому и легкому разрешению конфликта.

В нашем обществе мажорная и оптимистическая общественно-психологическая среда жизни людей существовала в годы после победы в Великой Отечественной войне, В последнее десятилетие минувшего века, напротив, преобладали минорные настроения, чувство страха, отчаяния и подавленности. Об этом свидетельствуют, в частности, результаты общероссийского социологического опроса, проведенного Российским независимым институтом социальных и национальных проблем (РНИС и ИП) в марте 2000 г. Были опрошены представители 11 социально – профессиональных групп населения: рабочие, интеллигенция, работники торговли, служащие, предприниматели, военнослужащие, жители городов и сел, студенты, безработные. Как показало исследование, доля россиян, характеризующихся в это время благоприятным психологическим настроением (спокойствием, уравновешенностью, бодростью), составляла немногим более 15%. Треть населения

пребывала в промежуточном состоянии между угнетенностью и уравновешенностью. Но свыше 40% наших сограждан испытывала страх, отчаяние, подавленность и озлобленность. По признанию россиян, довольно часто они испытывают такие чувства, как чувство несправедливости всего происходящего вокруг (68%), чувство стыда за нынешнее состояние страны (54%), чувство невозможности продолжать жить так, как сейчас (49%), чувство одиночества и ненужности никому (49%), чувство страха перед беспределом и преступностью в стране<sup>1</sup>.

Такой неблагоприятный психологический климат в обществе, безусловно, способствует возникновению конфликтов на самых разных уровнях, в том числе и межличностных и внутриличностных конфликтов. Массовое сознание на уровне общества так или иначе влияет и на психологический климат внутри организации. Если вновь обратиться к социологическим исследованиям, то они полностью подтверждают этот вывод. Так, по данным ВЦИОМ (Всероссийского центра изучения общественного мнения) в 1999 г. на вопрос: «Кто по вашему сможет выслушать и лучше всего понять человека, у которого тяжело на душе?» только 3% опрошенных назвали товарищей по работе. Для сравнения: 6% опрошенных назвали собаку или кошку<sup>2</sup>.

Большое значение в формировании общественно-психологической среды на разных уровнях социальной системы принадлежит средствам массовой информации, Своей информационной политикой и технологиями они могут способствовать как затуханию конфликтов в обществе, так и раздуванию их.

### **Социальная среда конфликта**

Социальная среда представляет совокупность общественных условий, при которых возникает и развивается противоборство сторон. Самыми общими и фундаментальными факторами социальной среды конфликта являются тип цивилизации, общественно-экономические условия жизни и социально-политическое устройство общества. Но в социальную среду конфликта входит также вся социокультурная реальность, окружающая человека. Как и всякая другая, социальная среда конфликта оказывает важное влияние на его динамику и способы разрешения. В обществе, находящемся в глубоком социально-экономическом и политическом кризисе, все виды конфликта будут испытывать мощное влияние этого фактора-

В современном российском обществе в 2000 г., по данным общероссийского социологического опроса, проведенного РНИС и НП. к проблемам, вызывающим наибольшую тревогу населения (в %), среди социальных факторов относятся следующие:

- снижение уровня жизни (50,4%);
- неуверенность в завтрашнем дне (27,9%);
- состояние медицинского обслуживания (24,6%);
- отсутствие работы или опасение потерять ее (20,5%);
- тяжелое экономическое положение страны (спад производства и т.п.) (19%);
- коррупция, произвол чиновников (18,3%);

• преступность, неуверенность в своей безопасности (16,2%). Можно с большой степенью надежности утверждать, что улучшение положения дел в социальной сфере жизни людей будет способствовать резкому снижению уровня конфликтности как на уровне всего общества, так и внутри организации, на межличностном и внутриличном уровнях.

### **Личностные элементы конфликта**

К личностным элементам конфликта относятся психофизиологические, психологические, этические и поведенческие свойства отдельной личности, которые оказывают влияние на возникновение и развитие конфликтной ситуации.

Черты характера личности, ее привычки, чувства, воля, интересы и мотивы — все это и многие другие ее качества играют огромную роль в динамике любого конфликта. Но в наибольшей степени их влияние обнаруживается на микроуровне, в межличностном конфликте и в конфликте внутри организации.

Среди *личностных элементов конфликта* прежде всего следует назвать:

- 1) основные психологические доминанты поведения;
- 2) черты характера и типы личностей;
- 3) установки личности, образующие идеальный тип индивидуальности;
- 4) неадекватные оценки и восприятия;
- 5) манеры поведения;
- 6) этические ценности.

Различия названных характеристик людей, их несовпадение и противоположный характер могут служить основанием конфликта.

С точки зрения **функций**, конфликт — достаточно *противоречивое* явление. Вступая в противоборство, люди могут добиться реализации поставленных целей. Но часто трудно предугадать даже не очень отдаленные последствия, которые за этим последуют. При этом последствия могут носить как положительный, так и отрицательный характер для участников конфликта. Работник, который вступил в конфликтные отношения с администрацией, может добиться своей ближайшей цели, например, выплаты компенсации за вынужденный прогул. Но через какое-то время за этим может последовать увольнение его с работы под каким-либо благовидным предлогом. Для уволенного сотрудника это скорее всего будет латентная функция конфликта и при этом отрицательная. Но вслед за этим он может устроиться и на более привлекательное, чем прежде, место работы. И тогда это будет положительная латентная функция конфликта. В таком случае часто говорят «не было бы счастья, да несчастье помогло».

Таким образом и явные и латентные функции конфликта могут быть как отрицательными, так и положительными, то есть они могут иметь *двойственный* характер.

Если функция конфликта положительная для его участников, говорят о *функциональном* конфликте, в противном случае это *дисфункциональный*

конфликт, результаты которого являются негативными для его участников и на которые они не рассчитывали.

Следует особо подчеркнуть, что оценка функций конфликта в качестве положительной или отрицательной всегда носит *конкретный* характер. С точки зрения одного субъекта конфликта, он может рассматриваться как положительный, с точки зрения другого — как отрицательный. Другими словами, существует *субъектная относительность* в оценке характера функции конфликта. Кроме того, один и тот же конфликт в разных отношениях и в разное время может оцениваться с различных или даже противоположных позиций. Это свидетельствует о *релятивистском* характере функций конфликта. Так, Октябрьская социалистическая революция так же, как и победа в начале 90-х годов сил, которые выступали под лозунгом реформ, у нас в стране рассматривались по-разному в разное время и различными социальными слоями.

Все это свидетельствует о том, что *конфликт — это функционально противоречивое явление*, а соотношение его положительных и отрицательных функций всегда должно рассматриваться конкретно.

Бели же иметь в виду *объективный критерий* оценки функций конфликта, то в общем плане можно, видимо, сказать, что социальный конфликт носит функциональный характер в том случае, если он способствует развитию более широкой социальной системы. Для внутриличностного конфликта — это будет личность, для межличностного — группа и т.д. Однако и в этом плане не все обстоит гладко и беспроблемно. Ибо всегда следует иметь в виду те издержки (цену конфликта), которые связаны с ним. Так, организация, которая реализует свои цели за счет непомерной интенсификации труда и здоровья людей; армия, которая побеждает за счет больших потерь и т.д. — это примеры, свидетельствующие, что победа в конфликте может быть и пирровой. Таким образом, и в этом случае мы сталкиваемся с функциональной противоречивостью конфликта — не все, что идет на пользу развития более широкой социальной системы, является функциональным для составляющих ее элементов,

Однако, несмотря на всю релятивность оценок функций конфликта, по своему смыслу, значению и роли их можно разделить на две группы:

- 1) *конструктивные (положительные)* функции конфликта;
- 2) *деструктивные (отрицательные)* функции конфликта.

### **Конструктивные функции конфликта**

Все конструктивные (как, впрочем, и отрицательные) функции конфликта, с определенной степенью условности и в целях удобства изложения материала, можно разделить на:

- 1) *общие* функции конфликта — имеют место на различных уровнях социальной системы;
- 2) функции конфликта на *личностном* уровне, которые касаются влияния конфликта непосредственного на личность.

Они выражаются в следующих последствиях.



## **Общие конструктивные функции конфликта**

1. Конфликт является *способом обнаружения и фиксации противоречий* и проблем в обществе, организации, группе. Кроме того, конфликт свидетельствует о том, что эти противоречия достигли уже большой зрелости и необходимо принимать неотложные меры по их устранению. Таким образом, всякий конфликт выполняет *информационную* функцию, дает дополнительные импульсы к осознанию своих и чужих интересов в противоборстве.

2. Конфликт является *формой разрешения противоречий*. Его развитие способствует устранению тех недостатков и просчетов в социальной организации, которые привели к конфликту.

3. Конфликт способствует *снятию социальной напряженности* и ликвидации стрессовой ситуации, помогает «выпустить пар», разрядить обстановку и снять накопившуюся напряженность.

4. Конфликт может выполнять *интегративную, объединительную функцию*. Перед лицом внешней угрозы группа использует все свои ресурсы для сплочения и противоборства с внешним врагом. Кроме того, сама задача решения возникших проблем объединяет людей. В поисках выхода из конфликта вырабатываются взаимопонимание и чувство причастности к решению общей задачи.

5. Разрешение конфликта приводит к *стабилизации социальной системы*, ибо при этом ликвидируются источники неудовлетворенности- Стороны конфликта, наученные «горьким опытом», в будущем будут больше расположены к сотрудничеству, нежели к конфликту. Помимо этого, разрешение конфликта может предотвратить более серьезные конфликты, которые могли бы иметь место, если бы данный конфликт не случился.

6. Конфликт *интенсифицирует и стимулирует групповое творчество*, способствует *мобилизации энергии* для решения стоящих перед субъектами задач. В процессе поиска путей разрешения конфликта происходит активизация анализа трудных ситуаций, разрабатываются новые подходы, идеи, инновационные технологии и т.д.

7. Конфликт может служить *средством выяснения соотношения сил* социальных групп или общностей и тем самым может предостеречь от последующих более разрушительных конфликтов.

8. Конфликт может служить средством для *возникновения новых норм общения* между людьми или помочь наполнить новым содержанием старые нормы.

## **Конструктивные функции конфликта на личностном уровне**

Здесь происходит влияние конфликта и на *индивидуальные* характеристики личности.

1. Конфликт может выполнять *познавательную* функцию по отношению к людям, которые принимают в нем участие. Именно в трудных критических (экзистенциальных) ситуациях и проявляются подлинный характер, ценности и мотивы поведения людей; не случайно говорят «друг познается в

беде». С познавательной функцией связана и возможность диагностики силы противника.

2. Конфликт может способствовать *самопознанию* и *адекватной самооценке* личности. Он может помочь верно оценить свои силы и способности и выявить новые, ранее не известные стороны характера личности. Он может также закалить характер, способствовать появлению его новых качеств, таких, как чувство гордости, достоинства и т.п.

3. Конфликт может помочь *избавиться от нежелательных свойств характера*, например, чувства неполноценности, покорности, раболепия и т.п.

4. Конфликт является важнейшим *фактором социализации человека*, развития его как личности. В конфликте индивид за сравнительно небольшой отрезок времени может получить столько жизненного опыта, сколько он, возможно, не получит никогда вне конфликта.

5. Конфликт является существенным *фактором адаптации* человека в группе, поскольку именно в конфликте люди в наибольшей степени раскрываются и можно с уверенностью сказать кто есть кто. И тогда личность либо принимается членами группы, либо, напротив, отвергается ими. В последнем случае, конечно, никакой адаптации не происходит.

6. Конфликт может помочь снять *психическую напряженность* в группе, снять стресс его участникам, если конфликт разрешается положительно для человека. В противном случае эта внутренняя напряженность может даже усилиться.

7. Конфликт может служить средством удовлетворения не только первичных, но и вторичных потребностей личности, *способом ее самореализации и самоутверждения*. Неслучайно А. С. Пушкин писал о том, что «есть упоение в бою».

### **Деструктивные функции конфликта**

#### **Общие деструктивные функции конфликта**

Они проявляются на различных уровнях социальной системы и выражаются в следующих последствиях.

1. Конфликт может быть связан с *насильственными методами* его разрешения, в результате могут быть большие человеческие жертвы и материальные потери. Помимо сторон, участвующих в военном конфликте, от него могут пострадать и мирные жители.

2. Конфликт может привести стороны противоборства (общество, социальную группу, индивида) в состояние *дестабилизации* и *дезорганизации*.

3. Конфликт может привести к *замедлению темпов* социального, экономического, политического и духовного развития общества. Более того он может вызвать стагнацию и кризис общественного развития, возникновение диктаторских и тоталитаристских режимов.

4. Конфликт может способствовать *дезинтеграции общества*, разрушению социальных коммуникаций и социокультурному отчуждению социальных образований внутри общественной системы.

5. Конфликт может сопровождаться нарастанием в обществе настроений *пессимизма* и упадком нравов.

6. Конфликт может повлечь за собой *новые, более деструктивные конфликты*.

7. Конфликт в организациях часто приводит к *снижению уровня организации системы*, снижению дисциплины и эффективности деятельности.

### **Деструктивные функции конфликта на личностном уровне**

Они выражаются в следующих последствиях.

1. Конфликт может оказывать *негативное воздействие на социально-психологический климат* в группе; могут, в частности, появиться такие негативные психические состояния, как чувства подавленности, пессимизма и тревоги, приводящие личность в состояние стресса.

2. Конфликт может привести к *разочарованию в своих возможностях и способностях*, к деидентификации личности.

3. Конфликт может вызвать *чувство неуверенности в себе, потерю прежней мотивации и разрушение имеющихся ценностных ориентации и образцов поведения*. В худшем случае в результате конфликта может наступить и разочарование, и потеря веры в прежние идеалы. А это может иметь уже совсем серьезные последствия — девиантное (отклоняющееся) поведение и как крайний случай — суицид. Не подлежит сомнению тесная взаимосвязь в нашем обществе в 90-х годах таких явлений, как рост числа социальных конфликтов, девиантного поведения и суицида. По суициду, в частности, наша страна стоит сегодня на одном из первых мест в мире.

4. Конфликт может привести к *отрицательной оценке человеком своих партнеров* по совместной деятельности, разочарованию в своих коллегах и недавних друзьях.

5. В качестве реакции на конфликт человек может «включать» *защитные механизмы*, демонстрируя при этом негативные для общения виды поведения, такие, как:

- отступление — молчание, отсутствие увлеченности, обособление индивида в группе;

- пугающая информация — критиканство, ругательства, демонстрация превосходства перед другими членами группы;

- жесткий формализм — формальная вежливость, буквоедство, установление жестких норм и принципов поведения в группе, слежение за другими;

- превращение дела в шутку. Этот принцип **во** многом противоположен предыдущему;

- разговоры на посторонние темы вместо делового обсуждения проблем;

- постоянный поиск виноватых, самобичевание или обвинение во всех бедах членов коллектива,

Таковы основные дисфункциональные последствия конфликта, которые (также, как и функциональные последствия) между собой взаимосвязаны

и носят конкретный и относительный характер. Здесь уместно вспомнить известное положение: абстрактной истины нет, истина всегда конкретна. Победа одного чаще всего означает поражение другого.

#### **ТЕМА 4. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ. ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

1. Взаимосвязь образования и развития личности (сущность объекта, предмета, функций и основных категорий педагогики)
2. Образование как система, процесс, результат педагогической деятельности (сущность методов обучения, воспитания, самовоспитания и самообразования)
3. Основные принципы современного образования ("образование для всех" и "образование через всю жизнь", влияние непрерывного образования на процесс роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни)

##### **1. Взаимосвязь образования и развития личности (сущность объекта, предмета, функций и основных категорий педагогики)**

*Педагогика* – это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим поколением.

Педагогика прошла сложный и длительный путь поисков истины, раскрытия закономерностей обучения, воспитания и превратилась в научно обоснованную систему знаний, а на практике – в искусство использования этих закономерностей, т.е. в искусство обучения и воспитания многих поколений людей. Творческое взаимодействие теории и практики превращает педагогику в науку и искусство.

Свое название педагогика получила от греческих слов «пайдос» - дитя и «аго» - вести. В дословном переводе слово «педагогика» означает «детовожделение».

Во взглядах ученых на педагогику утвердились *три точки зрения*:

1. педагогика – междисциплинарная область человеческого знания. Такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т.е. как область отражения педагогических явлений. В этом случае в педагогике оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности.

2. педагогика – прикладная дисциплина, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

3. педагогика – это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

Третья точка зрения, согласно которой педагогика рассматривается как самостоятельная научная дисциплина, является наиболее признаваемой. В отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения педагогика как наука обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она отвечает на вопросы, какие и почему происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания.

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области, ответив на вопрос: «Что она изучает?», а значит надо осмыслить объект и предмет педагогики.

Объект – это область действительности, которую исследует данная наука. *Объектом педагогики* выступают явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Таким явлением действительности является образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства.

Предмет – это способ видения объекта с позиций данной науки. *Предметом педагогики* является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс.

Под *педагогическим процессом* понимают социально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологию его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников (детей и взрослых). Исходя из такого понимания объекта и предмета педагогики, можно сделать вывод, что *педагогика – это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.*

**Функции педагогической науки** можно описать теми же терминами, что и любую науку: описание, объяснение и предсказание явлений действительности, которую она изучает:

*Общетеоретическая функция* – состоит в теоретическом анализе закономерностей педагогического процесса. Наука описывает педагогические факты, явления, процессы, объясняет, по каким законам, при каких условиях, почему они протекают, делает выводы.

*Прогностическая функция* педагогики состоит в обоснованном предвидении развития педагогической реальности (какой, например, будет школа будущего, как будет изменяться контингент учащихся и т.п.) На базе научно обоснованного прогноза становится возможным более уверенное планирова-

ние. В области воспитания значимость научных прогнозов исключительно велика, ибо по своей природе воспитание обращено в будущее.

*Практическая (преобразовательная, прикладная) функция* педагогики состоит в том, что на основе фундаментального знания усовершенствуется педагогическая практика, системы обучения, воспитания, управления образовательными структурами.

Единство всех функций педагогики позволяет наиболее полно решать задачи педагогического процесса в различных типах образовательно-воспитательных учреждений.

### **Задачи педагогической науки.**

Необходимо с самого начала предостеречь изучающих педагогику от смешения научных и практических задач в области образования. Практическая работа в данной сфере нацелена на конкретные результаты деятельности обучения и воспитания людей, а научная – на получение знаний о том, как объективно протекает эта деятельность, и что нужно делать, чтобы она стала более эффективной. **Задачи педагогической науки** – задачи познавательные.

1. *Первая задача – выявление объективных закономерностей образовательного процесса.* Закономерность – наиболее общая форма воплощения теоретического знания. Она свидетельствует о наличии закона. Учитель может не явиться в школу, и тогда педагогические закономерности в отношении него не проявятся. Но если он пришел на урок и приступил к занятиям, он неизбежно вступает в систему закономерных педагогических отношений.

*Показателем закономерности* какой-либо связи является *причинно-следственный характер*. Тогда связь между применяемыми в образовательном процессе методами и получаемыми в образовательном процессе методами и получаемыми результатами, между степенью сложности учебного материала и качеством его усвоения школьниками и т.п. Кроме того, признаками закономерностей являются *признак всеобщности*, т.е. проявления их в работе любого учителя, и *повторяемости*, что означает способность связи воспроизводиться в аналогичных ситуациях, иначе говоря, становиться источником обыденной и творческой работы учителя с учащимися.

В педагогике выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности. Наиболее общий закон целостного образовательного процесса формулируется как *обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений*. Другой закон – это социальная сущность образования, проявляющаяся в его обусловленности во всех его аспектах и элементах социально-экономическим состоянием общества. И ряд других закономерностей:

- взаимодействие учителя и ученика, воспитателя и воспитанника в образовательном процессе, без которого нет самого этого процесса;
- единство содержательной и процессуальной сторон обучения;

- эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических т.п. условиях, в которых он протекает;

- средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации; и пр.

2. *Вторая задача педагогики – обоснование современных педагогических систем.* В этом деле научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов и учебных материалов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику. Например, выдвинутый и обоснованный Я.А. Коменским принцип наглядности опережал современную ему практику обучения.

3. *Третья задача – разработка нового содержания образования и соответствующих ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием.* Сначала создаются концепции содержания образования и методов обучения и воспитания, а затем и средства осуществления концептуальных установок на практике (инновации).

4. *Четвертая задача состоит в саморефлексии, или осознание ею (наукой) самой себя:* способов получения объективного знания о педагогической действительности (о характеристиках, логике, условиях повышения качества педагогического исследования), о структуре науки, ее связи с практикой, собственном понятийном составе и т.п. Выполнение этой задачи предполагает развитие исследований в области методологии педагогики.

#### **Методы педагогики.**

Под методом понимается нормативная модель исследовательской деятельности, направленной на выполнение определенной научной задачи и реализуемой в совокупности приемов и процедур.

Назовем два основных принципа выбора методов для решения конкретных исследовательских задач:

1. принцип множества методов исследования – означает, что для решения любой научной проблемы используется не один, а несколько методов. При этом сами методы реконструируются ученым в расчете на согласование их с природой исследуемого явления;

2. принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и продукту, который должен быть получен.

Все методы педагогики принято подразделять на эмпирические и теоретические.

#### **Эмпирические методы.**

Самым распространенным среди них является *метод наблюдения.* Это – непосредственное восприятие исследователем изучаемых педагогических явлений, процессов. Существует несколько видов наблюдения: *непосред-*

ственное (действует сам исследователь) и *опосредованное* (факты фиксируются по нескольким косвенным показателям). Далее выделяются *сплошные* (охватывают процессы в целостном виде, от их начала до завершения) и *дискретные* (пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов) наблюдения.

*Опросные методы.* Методы этой группы сравнительно просты по организации и универсальны как средства получения данных широкого спектра. Они применяются в социологии, демографии, политологии, в других науках. К опросным методам науки примыкает практика работы государственных служб изучения общественного мнения, переписи населения, сбора информации для принятия управленческих решений. Разновидности опросных методов: беседа, анкетирование, интервьюирование. *Беседа* – диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. Близок к нему и *метод интервью*. Здесь исследователь задает тему для выяснения точки зрения и оценок испытуемого по изучаемому вопросу. *Анкетирование как письменный опрос* более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Виды анкетирования: *контактное анкетирование* (непосредственное общение исследователя с испытуемыми) и *заочное анкетирование* (организуется посредством корреспондентских связей), *прессовое анкетирование* (реализуется через анкету, размещенную в газете).

*Метод педагогического консилиума* предполагает обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, совместное оценивание тех или иных сторон личности, совместную выработку средств преодоления недостатков.

*Метод диагностирующих контрольных работ.* Они могут носить письменный или лабораторно-практический характер. Диагностирующие работы могут классифицироваться:

- по цели – комплексные, проверяющие весь путь основных параметров учебных возможностей, а также локальные, проверяющие отдельные параметры;
- по месту в учебном процессе – тематические, четвертные, годовые;
- по форме организации – контрольная письменная, текущая письменная, экспериментальная работа;
- по объему и структуре содержания – работы по одной теме, по ряду тем, программированного типа, непрограммированного типа;
- по оформлению ответов – работы с описанием хода рассуждений, с лаконичными ответами, с решениями без описания хода рассуждений;
- по расположению заданий – работы с нарастанием сложности задания и убыванием их сложности, с разнообразным чередованием заданий по их сложности.

*Метод педагогического эксперимента.* Этот метод относят к основным для педагогической науки. Эффективность эксперимента зависит от умения четко сформулировать его задачи, разработать признаки и критерии, по кото-



рым будет изучаться явления, средства, оцениваться результат. Формирующий, констатирующий, преобразующий эксперименты.

Метод рейтинга и самооценки. Рейтинг – это оценка тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К подбору экспертов предъявляются такие требования:

- компетентность;
- креативность – способность решать творческие задачи;
- положительное отношение к экспертизе;
- отсутствие склонности к конформизму, т.е. чрезмерному следованию авторитету в науке, научная объективность;
- широта мышления, аналитичность;
- самокритичность.

**Теоретические методы педагогического исследования.** Опосредованно и непосредственно выходят на анализ реальных педагогических процессов, имея в виду выявление их причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих их эффективное функционирование. К ним относят моделирование, построение идеализированных объектов (идеализация).

*Моделирование* – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде *модель* определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Если модели материальные (вещественные, физические), то все, о чем мы сказали, имеет силу. Но бывают и модели мысленные, которые называются идеализированными.

### **Структура педагогики.**

Базовой научной дисциплиной, изучающей общие закономерности воспитания человека, разрабатывающей основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов, является *общая педагогика*, которая включает в себя следующие большие разделы:

- а) общие основы педагогики;
- б) теория обучения (дидактика);
- в) теория воспитания;
- г) управление образовательными системами.

В последнее десятилетие объем материала по этим разделам настолько увеличивается, что их стали выделять отдельными самостоятельными научными дисциплинами.

Особую группу педагогических наук, изучающих специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп, составляет *возрастная педагогика*, которая включает в себя дошкольную (ясельную) и дошкольную педагогику, педагогику школы, педагогику высшей школы, педагогику взрослых и андрогогику.

*Преддошкольная (ясельная) педагогика* изучает закономерности и условия воспитания детей до трех лет. Вес ее стремительно увеличивается по мере проникновения научной мысли в секреты направленного влияния на формирование интеллекта, эмоциональной и чувственной сфер личности ребенка, его здоровья.

*Дошкольная педагогика* – наука о закономерностях развития, формирования личности ребенка дошкольного возраста. Существует дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольника, технологии воспитания детей данного возраста в государственных, частных, негосударственных учебно-воспитательных учреждениях, в условиях одно-, двух-, многодетных, полных, неполных семей.

*Педагогика школы* изучает закономерности обучения и воспитания детей школьного возраста. Она относится к самым развитым отраслям науки о воспитании.

*Педагогика высшей школы.* Ее предмет – закономерности учебно-воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения, специфические проблемы получения высшего образования.

*Педагогика взрослых и андрогогика* изучает особенности работы со взрослыми и пожилыми людьми.

*Педагогические дисциплины* также подразделяются в зависимости от того, какая сторона конкретного вида человеческой деятельности взята за основу классификации. Выделяют военную, инженерную, спортивную, театральную, музейную, музыкальную, производственную педагогику, педагогику исправительно-трудовых учреждений и т.д.

Также к *педагогическим дисциплинам* также относятся: история педагогики, сравнительная педагогика, этнопедагогика, философия воспитания, социальная педагогика, педагогическая психология, социология образования и др.

Наконец, существует также *специальная педагогика (дефектология)*, в состав которой входят следующие научные дисциплины: *сурдопедагогика* (закономерности обучения и воспитания слабослышащих и глухих); *тифлопедагогика* - слепых и слабовидящих; *олигофренопедагогика* – умственно отсталых; *логопедия* – наука о нарушениях речи и путях их преодоления и предупреждения.

Наконец, особую группу педагогических наук составляют так называемые *частные, или предметные, методика*, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

## **2. Образование как система, процесс, результат педагогической деятельности (сущность методов обучения, воспитания, самовоспитания и самообразования).**

Под образованием понимают процесс физического и духовного формирования личности, сознательно ориентированный на исторически обу-

словленные идеальные образы, зафиксированные в общественном сознании, социальные эталоны (спартанский воин, добродетельный христианин, все-сторонне развитая личность и т.п.) В педагогическом контексте это понятие обозначает те стороны формирования личности, в которых выражаются мировоззренческие стороны формирования личности, в которых выражаются мировоззрение, нравственный облик, эстетический вкус, волевые и физические качества.

*Образование понимается и описывается как уровень, процесс, деятельность, институт, система.* И только для педагогики образование как реальный целостный педагогический (образовательный) процесс, целенаправленно организуемый обществом (целенаправленная составляющая образования), является предметом ее исследования.

Педагогический (образовательный) процесс – это движение от целей образования к его результатам. Любой процесс – это последовательная смена одного состояния другим. В педагогической действительности эта последовательная смена является результатом педагогического взаимодействия участников педагогического процесса. Таким образом, *образование как процесс* есть специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников в ходе реализации содержания образования. Отметим, что сущностной характеристикой педагогического (образовательного) процесса является именно взаимодействие его участников, а не воздействие педагогов на воспитанников.

Образование понимается и как *результат* процесса, выраженный в различных уровнях образованности личности. Образованность личности – это характеристика, показатель определенного уровня усвоения личностью систематизированных знаний и связанных с ними способов практической и познавательной деятельности.

Отметим, что результаты образования всегда носят отсроченный характер. Но тем не менее результаты образования прогнозируемы и диагностируемы, несмотря на их разносторонность, сложность, противоречивость, диалектическую взаимосвязь и взаимодействие.

Поддаются фиксации с большей или меньшей степенью точности:

- знания, умения, навыки;
- показатели личностного роста (уровень развитости интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности; уровень развитости познавательных и других интересов и потребностей; уровень креативности личности; умения самоопределяться и т.д.);
- отрицательные эффекты (последствия) образования: перегрузка и переутомление, появление дефектов физического и психического здоровья, возникновение отвращения к учению, сопротивление воспитанию, отрицательный жизненный опыт и др.

Таким образом, *образование* – это относительно самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладении личностью определенными знаниями (преж-

де всего, научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых определяется социально-экономическим и политическим строем конкретного общества и уровнем его материально-технического развития (В.А. Сластенин).

Образование как педагогическая категория обладает рядом свойств. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Целенаправленность образования.* Образование служит цели передачи от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта; созданию условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе, в результате чего достигается определенный уровень в освоении ЗУН, опыта деятельности и отношений. Основными целевыми компонентами понятия образования являются усвоение и использование духовного наследия, развитие творческих возможностей личности, установка человека на позитивно созидание.

2. *Историчность образования.* Само понятие «образование» по своему характеру исторично. Так, в 19 в. оно целиком соответствовало буквальному смыслу термина и означало «формирование образа» (духовного или телесного). В этом значении ввел его в научный оборот великий швейцарский педагог Песталоцци, а в русскую литературу – известный просветитель Н.И. Новиков. Система образования прошла долгий и сложный путь развития. В разных странах во все времена содержание и характер образования определялось требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями научно-технического прогресса. При определяющем значении влияния материального производства и духовно-нравственной жизни общества на систему образования она сама оказывает сильное воздействие на социально-культурное развитие стран и народов.

3. *Функциональность образования.* Образование как социальный институт решает ряд важных задач: а) передача (трансляция) знаний от поколения к поколению; б) распространение культуры; в) генерирование и хранение культуры общества; г) социализация личности, особенно молодежи, и ее интеграция в общество; д) определение статуса личности; е) социальный отбор (селекция), дифференциация членов общества, благодаря чему обеспечивается воспроизводство и изменение социальной структуры общества, индивидуальная мобильность; ж) обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодежи; з) создание базы знаний для последующего непрерывного образования; и) социокультурные инновации, разработки и создание новых идей и теорий, открытий и изобретений

4. *Целостность образования.* Образованию присуще внутреннее единство всех его компонентов при их относительной автономности. Существуют различные подходы к проблеме целостности образовательного процесса. Есть точки зрения, согласно которой целостность процесса образования состоит в единстве обучения и воспитания. Целостный образовательный процесс сводится в этом случае к воспитывающему обучению, реализации в педагогической деятельности образовательных и воспитательных функций.

Другая точка зрения базируется на понимании целостности не только как единства обучения и воспитания, но и воспитания как единства направлений воспитательного процесса (умственного, нравственного, эстетического, физического и др.) Целостность образовательного процесса прослеживается и в характере взаимодействия воспитателей и воспитанников: в единстве отношений педагогов и воспитанников; воспитанников между собой; в единстве «алгоритмов управления» и «алгоритмов функционирования»; в специально регулируемом взаимодействии на основе личностных отношений.

5. *Системность образования.* Рассмотрение педагогического (образовательного) процесса как целостного возможно только с позиций системного подхода. Система – упорядоченная совокупность элементов (компонентов), объединенных общей целью функционирования и образующих некоторое целостное явление. Под *педагогической системой* понимается множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном образовательном процессе. *Структурными компонентами образовательной системы* являются цель образования, педагог, воспитанник, содержание образования, средства образования.

6. *Процессуальность образования* – это сменяемость одного состояния другим, движение от целей образования к его результатам посредством педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. В индивидуально-личностном аспекте образование как процесс представляет собой освоение человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной деятельности, ценностных ориентаций и отношений.

7. *Диалектичность образования.* Понятие «образование» находится в диалектическом движении. Оно изменяется, развивается, совершенствуется в историческом и социальном плане. Это свойство образования можно проиллюстрировать разнообразием подходов к определению данного понятия.

8. *Непрерывность образования.* На непрерывный характер образования личности на протяжении всей жизни человека указывает тот факт, что процесс становления личности сознательно и подсознательно происходит непрерывно при обучении в учебных заведениях различных ступеней, самообразовании, на работе, в общении с родителями и сверстниками. Это обстоятельство обуславливает необходимость создания условий для реализации образовательных потребностей личности на всех возрастных этапах.

### **Образовательная система России, ее структура.**

Одной из функций любого государства вне зависимости от его государственного устройства является функция обеспечения образования населения. В России попытка организации систематического образования для всего населения впервые была предпринята при Петре I. В 1716 г. была введена так называемая «школьная повинность». В 1724 г. Петр I издал указ об открытии в Санкт-Петербурге Академии наук и университета с гимназией при ней. Екатерине II удалось организовать регулярную начальную школу в России. В

годы правления Александра I в 1802 г. в числе других было создано Министерство народного просвещения, а в 1804 г. появились первые государственные гимназии. В XX в. российская образовательная система неоднократно реформировалась.

Российская образовательная система – это, прежде всего, сеть образовательных учреждений, обеспечивающих получение населением образования (рис. 7). По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть:

- государственными;
- муниципальными;
- негосударственными (частными либо находящимися в ведении общественных или религиозных организаций).

Российская модель образования зарекомендовала себя в мире как одна из самых лучших. Для нее характерной чертой является неразрывная связь с глубокой фундаментальной наукой.



Рис. 7. Образовательная система РФ

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется такими свойствами, как гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация.

**Непрерывное образование** — это целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Он состоит из последовательно высшающихся ступеней специально организованной учебы, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса. В центре внима-

ния идеи непрерывного образования находится сам человек, его личность, желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание.

Ростки концепции непрерывного образования можно обнаружить у Платона, Конфуция, Сократа, Аристотеля, Сенеки и других выдающихся древних гигантов мысли. Идеи непрерывного образования представлены во взглядах Вольтера, Гете, Руссо, которые связывали их с достижением полноты человеческого развития. Первые попытки реализовать идею непрерывности образования были реализованы в XIII-XIV вв. в городах Европы на базе так называемых "цеховых школ", которые открывались и содержались ремесленными цехами. Основателем современных представлений о непрерывном образовании признан Ян Амос Коменский, в педагогическом наследии которого содержится ядро мысли, которая воплощена в наши дни в концепции непрерывного образования. Идея непрерывности образования получила новые интерпретации в нашей стране после 1917 г., чему способствовало формирование новой системы образования. Появлялись новые формы и виды образовательных учреждений, в том числе и для образования взрослых, повышения квалификации работающих. Однако к концу 60-х годов прошлого века концепция непрерывного образования была благополучно провалена, так и не успев стать центральной образовательной системой. Эпизодические обращения к этой проблеме основаны были скорее на интуиции отдельных ученых и практиков.

Непрерывное образование ориентируется на целостное развитие человека как личности на протяжении всей его жизни, на повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире. Ставит целью развитие способностей обучающегося, его стремлений и возможностей, а также разностороннего саморазвития. Содержание непрерывного образования: Содержание ориентируется на опережение развития общества, профессиональной карьеры, личных навыков и качеств, и других сфер социальной практики. Предполагает преемственность и многовариантность общего и профессионального образования. Помимо самих знаний, умений, навыков в содержание входит сам процесс, опыт их приобретения и практического применения, пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия, самообразования — "личностный опыт" как компонент содержания образования.

Система непрерывного образования распространена во всем мире. Её структура включает в себя все виды образования и воспитания, которые каждый человек получает от рождения до смерти: дошкольное, среднее, начальное и среднее специальное, высшее, академическое, дополнительное и прочее.

### **Единство образования и самообразования.**

Образование – единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, целенаправленно и сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловлен-

ные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. В современном обществе оно предполагает систему знаний о природе, обществе, технике, человеке; систему способов деятельности, преобразующихся в результате их усвоения в умения и навыки; опыт творческой деятельности, обеспечивающий развитие творческих способностей личности; систему норм отношений к миру и друг к другу. Все это в совокупности обеспечивает развитие разносторонних качеств личности, ее нравственную, эмоциональную, эстетическую культуру, ее ценности и идеалы.

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

Несмотря на тесную связь с образованием, самообразование можно рассматривать как автономное явление. Коренные изменения технологии самообразования возникают с углубившимся разделением умственного и физического труда, в результате которого самообразование выделяется из всей системы жизнедеятельности в качестве самостоятельного вида деятельности. Это сопровождается процессами личностного самопознания. Тем не менее, в разных культурах намечаются различия в становлении самообразования: в одних активность ориентирована на упрочение социального целого, в других – на высвобождение индивидуальности.

Различные подходы к пониманию сущности самообразования позволили определить, что самообразование основано на знаниях, умениях, навыках и способах учебной деятельности, приобретенных в процессе обучения, проявляется как самостоятельная познавательная деятельность.

### **3. Основные принципы современного образования ("образование для всех" и "образование через всю жизнь", влияние непрерывного образования на процесс роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни)**

Основой для построения и функционирования российской системы образования являются принципы государственной политики в области образования, сформулированные в ст. 2 Закона РФ "Об образовании", которые вполне могут выступать в качестве принципов системы образования Российской Федерации:

а) *гуманистический характер образования*, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Данный принцип основывается на идеях гуманизма, которые признают ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление способностей. Реализация этого принципа предполагает субъект-субъектную схему педагогического взаимодействия, в процессе которого обучающийся выступает как самостоятельный, активный, свободный деятель, субъект и партнер общения, а не как пассивный объект обучения. Кроме того, предполагается утверждение таких общечеловеческих ценностей, как Жизнь, Добро, Истина, Красота, создание в учебном заведении условий



нормальной жизнедеятельности обучающегося, привитие ребенку с ранних лет интереса к истории своей страны, ее жизни, к народу;

б) *единство федерального, культурного и образовательного пространства* осуществляется через реализацию государственных образовательных стандартов, защиту и развитие национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства, а также использование единой педагогической терминологии;

в) *общедоступность и адаптированность системы образования* к уровням и особенностям развития и под подготовки обучающихся, воспитанников подразумевает обеспечение условий для усвоения обучающимся культурно-исторических традиций своего народа, ценностей и общественных норм человеческого общежития в контексте развития общемировой цивилизации, соответствующим образом представление содержания образования, отличающее его от научного знания;

г) *светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях* означает свободу государственного, муниципального образовательного учреждения от прямого религиозного воздействия и основывается на свободе совести граждан, а также на соответствующей норме ч. 1 ст. 14 Конституции РФ, предполагающей светский характер государства;

д) *свобода и плюрализм в образовании* основываются на понимании необходимости воспитания свободы и ответственности. Как известно, свобода человека есть осознанная (в той или иной степени) необходимость действовать в соответствии с нормами, правилами, законами общества, членом которого является человек. Очень важно (хотя и очень нелегко!) для каждого человека найти правильное соотношение между стремлением к личной свободе и необходимостью уважения и соблюдения свободы других членов общества. Права человека и его обязанности, закрепленные в Конституции РФ, являются предметом правового воспитания в школе;

е) *демократический государственно-общественный характер управления образованием* основывается на идее объединения усилий государства и общества в решении проблем образования, предоставлении учителям, обучающимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, выборе различных типов образовательных учреждений. Данный принцип проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания атмосферы научного поиска и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления – совета учебного заведения;

ж) *автономность образовательного учреждения* заключается в самостоятельности в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, науч-

ной, хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством РФ и уставом учебного заведения.

**Принцип «образование через всю жизнь»** действует во всех цивилизованных странах. Каждый человек сегодня ощущает нехватку определенных знаний и испытывает потребность в их регулярном обновлении.

К профессиональной переподготовке и повышению квалификации стремятся как профессионально-успешные люди, так и безработные граждане в связи с невозможностью трудоустройства или отсутствия необходимой квалификации.

Социологические исследования показывают, что в современных условиях возрастает число людей, продолжающих образование и осваивающих новые для них профессии и квалификации.

Это объясняется многими причинами:

- быстро устаревают полученные человеком профессиональные знания;
- некогда популярные профессии становятся невостребованными;
- человек теряет интерес в выбранной профессии;
- человек стремится повысить качество профессиональных знаний и построить карьеру;
- человек повышает свою конкурентоспособность посредством получения дополнительной специальности или квалификации.

«Образование через всю жизнь» способствует адаптации конкретного человека к изменяющимся социально-экономическим условиям, позволяет снять социальную напряженность в обществе, повышает качество жизни каждого отдельно взятого человека, так и всей страны в целом.

**Образование через всю жизнь** - стратегия непрерывного профессионального образования, позволяющая рассматривать его как целостную систему, включающую все этапы профессионального становления и развития специалиста, выражающуюся в непрерывном образовательном сопровождении на протяжении всей профессиональной деятельности.

## **ТЕМА 5. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ КАК ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

1. Структура профессиональной деятельности (классификация профессий, сущность профессиональной пригодности и профессионального отбора).
2. Сущность понятий "профессиограмма" и "психограмма".
3. Классификация методов исследования в психологии профессиональной деятельности.

**1. Структура профессиональной деятельности (классификация профессий, сущность профессиональной пригодности и профессионального отбора).**

Профессиональная деятельность - это, прежде всего, трудовая деятельность.

В.Д. Шадриков выделяет три взаимосвязанных аспекта трудовой деятельности:

предметно-действенный (как процесс, в котором "человек при помощи средств труда вызывает заранее намеченное изменение предмета труда");

физиологический (как "функции человеческого организма");

психологический (как осуществление сознательной цели, проявление воли, внимания, интеллектуальных свойств работника и т.д.).

При этом отмечается, что "в психологическом исследовании последний аспект, несомненно, играет ведущую роль".

Е.А. Климов выделил основные психологические регуляторы труда:

образ объекта труда (чувственный образ; репрезентативный образ, например, память, воображение...);

образ субъекта труда (актуальный "образ Я"; обобщенный "Я-образ" - представление себя во времени, представляя себя представителем профессии, членом общества...);

образ субъект-объектных и субъект-субъектных отношений (потребности, эмоции, характер, направленность личности и ее мировоззрение...).

**Профессия** – (экономическое опр.) – род трудовой деятельности (занятий человека), владеющего комплексом теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы. Профессиональная деятельность обычно является основным источником дохода.

**Профессия** (психологическое опр.) – сформировавшаяся на основе разделения труда ограниченная сфера трудовой деятельности, которой человек выполняющий необходимые для общества функции реализует присущие ему возможности, получает в соответствии с количеством и качеством своего труда заработную плату.

**Специальность** – комплекс приобретенных путем специальной подготовки и опыта работы знаний, умений и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии.

**Должность** является более размытым и путаным понятием, поэтому дать его определение сложнее. Например, иногда под должностью понимают разновидность руководящей работы. Иной раз должность совпадает с пониманием квалификации (старший, младший сотрудник). Более распространено понимание должности как любой фиксированной работы и профессии с четко очерченным кругом должностных обязанностей.

**Квалификация** – это уровень профессионального мастерства. Квалификация – это характеристика освоенных человеком спец. знаний и умений.

Классификация профессий. (Е.А. Климов, Дж. Голланд)

Е.А. Климов. В ней профессии предстают как многопризнаковые объекты. Характеристика конкретной профессии определяется сочетанием признаков, выбранных из некоторого множества по четырем уровням.

Первый уровень объединяет типы профессий по предметному содержанию труда (Ч – человек, П – живая природа, Т – техника и неживая природа, З – знак, Х – художественный образ). В соответствии с этим выделяются 5 типов профессий: «человек – человек», «человек – природа», «человек – техника», «человек – знак», «человек – художественный образ».

Второй уровень представляют классы профессий, объединенных по преобладающей цели трудовых задач (П – преобразовательные, Г – гностические, И – изыскательские).

Третий уровень составляют отряды профессий, классифицируемых по используемым орудиям труда (Р – ручные, М – механизированные, А – автоматизированные, Ф – функциональные).

Четвертый уровень объединяет группы профессий по условиям труда и их требованиям к человеку (Б – бытовые условия труда, О – работа на открытом воздухе, Н – необычные условия труда, связанные с наличием факторов вредности для здоровья, опасности, М – особые требования профессии к моральным качествам субъекта труда).

Анализируя конкретную профессию по указанным основаниям, можно составить ее «формулу».

Суть концепции Голланда состоит в том, что профессиональная успешность и удовлетворенность трудом зависят от соответствия типа личности типу профессиональной среды. Поскольку люди обладают сходством, то и реагируют они сходным образом, создавая характерную интерперсональную среду – тип профессиональной среды. Голланд описывает 6 типов личности и 6 аналогичных типов профессиональной среды:

Реалистичный тип: конкретные задачи, необходимы ручные навыки, подвижность, физическая сила. Профессионалы эмоционально стабильны, несоциальны, ориентированы на настоящее.

Интеллектуальный тип: профессионалы ориентированы на умственный труд, несоциальны. Решение профессиональных задач требует наличие абстрактного мышления, творческих способностей. Межличностные взаимоотношения играют незначительную роль.

Социальный тип: профессионалы склонны устанавливать контакты с людьми, обладают стремлением учить, гуманностью. Хорошо развиты речевые способности. Профессии требуют умения разбираться в поведении людей, способности убеждать, красноречия. Характерно постоянное общение с людьми.

Конвенциональный тип: работники предпочитают четко структурированную деятельность, их подход к проблемам носит стереотипный, конкретный характер. Характерны ригидность и консерватизм. Профессиональная среда требует способности к переработке однообразной информации, моторных навыков.

Предприимчивый тип: профессионалы энергичны, доминантны, предпочитают руководящие роли. Для них характерны агрессивность, предприимчивость. Красноречие – основное требование и умение этого типа людей.

В деятельности приходится часто вступать в контакты с людьми в различных ситуациях, уметь разбираться в мотивах поведения людей.

**Артистичный тип:** профессионалы избегают структурных типов деятельности. В общении ориентируются на ощущения, эмоции, интуицию, воображение. Несоциальны, оригинальный тип. Вербальные способности хорошо развиты. Деятельность связана с решением задач, предполагающих наличие художественного вкуса, занятия в основном творческого характера. Исключительны способности восприятия и моторики.

**Понятие профессиональной пригодности и профессионального отбора.**

**Профессиональная пригодность** – вероятностная характеристика, отражающая возможности человека в овладении какой-либо профессиональной деятельностью.

**Профессиональная пригодность** - комплекс качеств индивида, требующихся для обучения и дальнейшего эффективного труда в той или иной профессиональной области. Эти качества могут быть сформированы прижизненно в достаточной степени. Время, необходимое для формирования профессиональной пригодности к определенной области существенно зависит от природных данных индивида, его мотивации и уже имеющейся профессиональной подготовке.

**Профессионально значимые свойства** – вся совокупность качеств личности обуславливающих успешность подготовки к профессиональной деятельности и ее выполнению.

**Профессиональный отбор** — процедура вероятностной оценки профессиональной пригодности человека, изучение возможности овладения им определенной специальностью, достижения требуемого уровня мастерства и эффективного выполнения профессиональных обязанностей. В профессиональном отборе выделяют 4 компонента: медицинский, физиологический, педагогический и психологический. По своей сути и критериям профотбор является социально-экономическим мероприятием, а по методам — медико-биологическим и психологическим.

Основная цель отбора — привлечение работников с нужной квалификацией и необходимыми личностными качествами, способных решать поставленные перед ними задачи максимально эффективно. Следует отметить, что в широком смысле под эффективностью деятельности сотрудника понимается мера достижения не только производственных целей, но и социально-личностных, включая сохранение здоровья работника и его развития как личности.

При профессиональном отборе определяется соответствие возможностей и взглядов кандидатов условиям и особенностям работы на конкретной должности. В малых фирмах, где нет специального подразделения по работе с персоналом, решение по отбору принимает менеджер соответствующего линейного профиля. В крупных фирмах к принятию решения при отборе, как

правило, привлечены специалист (менеджер) по персоналу и линейный менеджер.

Результатом профессионального отбора должен стать выбор наиболее профпригодного работника (т.е. не самого наилучшего, а наиболее профессионально соответствующего данной деятельности). При нормальном (без специальных протекций) отборе предпочтение отдается соискателю, который более других кандидатов соответствует предъявляемым требованиям.

## **2. Сущность понятий "профессиограмма" и "психограмма".**

**Профессиограмма (professiogramma)** – это стандартизированная система, включающая в себя: признаки, характерные профессии и специальности; требования, предъявляемые к работникам; психологические характеристики, необходимые специалистам конкретных профессий.

**Профессиограмма** — система признаков, описывающих ту или иную профессию, а также включающая в себя перечень норм и требований, предъявляемых этой профессией или специальностью к работнику. В частности, профессиограмма может включать в себя перечень психологических характеристик, которым должны соответствовать представители конкретных профессиональных групп.

Первые профессиограммы были разработаны и применены в начале XX столетия на автомобильных заводах Генри Форда. Проведенный анализ разного рода работ и соответственных требований к ним был сделан вывод о возможности найма на некоторые работы инвалидов. Раньше разработка профессиограмм производилась по большей части крупными промышленными компаниями для профессий, отличающихся массовостью. Сегодня все больше крупных агентств, занимающихся подбором и наймом, прибегают к составлению профессиограмм. Способствуют развитию этого направления также и требования, выдвигаемые последними Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Основные отличия профессиограмм от должностных инструкций состоят из отсутствия декларативной составляющей, то есть разделов со сведениями о нравственности и ответственности и наличием четко описанных трудовых условий, а также большого объема предъявляемых требований. Теория и практика управления персоналом характеризует профессиограммы как документы, которые способствуют улучшению качества подбора персонала в профессиях особой важности.

Философская, правовая, социологическая и психологическая литература обилует обсуждениями на тему понятия личности, ее структуры и содержания, а также других, связанных с определением личности, проблем.

В профессиограмме перечислены действительное содержание труда и необходимые психологические качества соответствия профессии или должности. Содержание профессиограммы дает человеку понимание:

сути выбранной им профессии;

объема и фронта работы в данной специальности;

условий труда;  
необходимого уровня подготовки;  
возможностей трудоустройства в выбранной отрасли;  
размеров оплаты труда, материально-технического обеспечения и степени комфорта;  
карьерных возможностей;  
уровень престижа профессии в обществе;  
отрицательных сторон, трудностей и возможных ошибок, рисков и стрессовых ситуаций;  
степени влияния выбранной профессии на частную жизнь.

Изложенные в профессиограммах требования к профессии помогают совершить обдуманый выбор и избежать ошибок, приводящих к потере многих лет жизни и не редко оказывающих негативное влияние на судьбу человека. Своевременное ознакомление и понимание требований к профессии позволяет сделать взвешенный выбор. Момент выбора профессии является переломным моментом, позволяющий определиться с последующим местом в жизни и сделать осознанный личный выбор. При выборе будущей профессии человек должен иметь четкое представление о собственных возможностях, требованиях профессии и отдачи от нее.

**Психограмма** является описанием психологических характеристик определенной профессиональной деятельности, раскрывает совокупность личностных и психофизических особенностей сотрудника, которые важны для его эффективной работы.

Немецкий психолог В. Штерн, известный тем, что разработал систему составления обобщенного психологического портрета определенной личности, ввел термин «психограмма», который, по его мнению, должен был представить результат психографирования.

С начала XX в. психограмма является набором профессионально важных свойств личности сотрудника. Разрабатывается модель успешного профессионала, которая включает в себя максимально важные психические функции обобщенного субъекта труда. Эта модель лежала в основе подбора психодиагностических методик, а также прогноза при их помощи успеха предстоящей профессиональной деятельности личности в конкретной вакансии.

Во время изучения профессиональной работоспособности и уровня утомления, для определения уровня снижения психических функций, на которые повлияла выполненная работа, выявлялся перечень профессионально важных качеств (ПВК) психических функций, в качестве наиболее изменчивого, временно нарушающего в определенной профессиональной деятельности под влиянием утомления фактора. Ряд этих функций и свойств лежат в основе измерения, которое говорит о степени профессионального утомления.

С. Г. Геллерштейн, один из отечественных психотехников, начал проводить психограммы, которые были составлены в 1920-е гг. с целью профотбора. По его мнению, характеристики профессионала содержали множество

неточностей и не отражали полной картины происходящего. И, исходя из этого, он говорил об обязательном совершенствовании методов психологического анализа профессий.

В качестве примера рассмотрим психограмму успешного летчика, которую составил итальянский психолог Джемелли. Вот перечень ПВК, которые она в себе содержала:

- умение быстро ориентироваться в окружающих явлениях;
- уровень сосредоточенности;
- насколько быстро и точно происходит запоминание;
- уровень устойчивости эмоциональной сферы;
- уровень сопротивляемости влиянию при переменах высоты.

Изучив несколько источников, можно выделить несколько трактовок психограммы:

- это раздел профессиограммы конкретного вида деятельности, который обозначает требования к личности, иными словами выдвигает ряд психических способностей, уделяет особенное внимание психологическим противопоказаниям к занятию определенного рода деятельности;

- это раздел профессиограммы, в котором отражены требования к психофизическим и психологическим качествам личности сотрудника, которые обеспечивают успех в выполнении работы;

- это отражение состава психологических качеств личности, которые не соответствуют или являются симметричными (адекватными) по отношению к объективным требованиям профессиональной деятельности;

- это изучение и отражение ряда психологических качеств личности, которые необходимы для того чтобы эффективно выполнять определенную трудовую деятельность, общаться и профессионально расти;

- это проведение ряда экспериментально-психологических тестов, после которых возможно графически изобразить результаты исследования психической деятельности личности. Данный прием используют для возможности наглядно сравнить результаты исследования нескольких личностей;

- это составление характеристики свойств индивидуума, которые необходимы для определенного рода деятельности. Для составления характеристики используются сведения, полученные при помощи особых методов;

- это выявление системы психологических качеств личности, которая определяет потенциал личности к той или иной профессиональной деятельности.

В. Е. Орел выделяет следующие виды психограмм:

1) Психограмма, которая составлена для профессионального отбора. Она состоит из двух групп требований: а) требования, определяющие некомпенсируемые и необходимые ПВК, а также требования, которые предъявляются любому среднему специалисту компании; б) требования желательного характера – определяют вероятность высокого мастерства в профессии. Важно отметить, что в данном виде психограммы также содержатся психологи-



ческие противопоказания, то есть это те характеристики человека, которые говорят о неспособности личности к определенному роду профессиям.

2) Психограмма, которая акцентирует внимание на ряде ПВК, поддающихся максимальному развитию во время изучения профессии. Здесь особое внимание отводится сравнительному анализу деятельности опытного работника и динамики создания молодого работника. Этот анализ включает в себя выделение и сравнение психологических структур, которые показывают соответствие молодого работника требованиям, предъявляемым к опытным и профессиональным сотрудникам.

3) Вид психограммы, специфическими особенностями которой являются обнаружение наиболее лабильных психических функций, а также определение динамики лабильных функций, которая необходима для выявления индикатора слабых позиций в организации труда.

4) Психограмма, которая необходима для выявления профессиональной ориентации молодежи. Этот вид психограммы является достаточно широким в содержании, так как требует наличия разных знаний о профессии. В составе психограммы профориентации молодежи есть две основные части, которые являются взаимодополняющими и взаимосвязанными. Это основная часть, которая предназначена для молодежи, и дополнительная часть, которая рассчитана на педагогов и специалистов, занимающихся производственным обучением.

Помимо этих видов психограмм, которые выделяет В. Е. Орел, существует еще несколько:

- полная психограмма, в основе которой лежит психологическое изучение, составленное по обширной программе;
- частичная психограмма подразумевает изучение индивидуума исключительно по важным для обсуждаемой проблемы сторонам;
- срезовая психограмма – составляется во время разового обследования личности;
- продольная психограмма – составляется на основе сравнения результатов проведенного несколько раз психологического обследования индивидуума.

#### **Схема профессиограммы:**

*I. Общая характеристика профессии (описательная часть профессиограммы)*

1. Определение профессии и краткие сведения о ее назначении, перспективы ее развития; распространенность, связи с другими профессиями, типичные учреждения, предприятия, уровень технической сложности, автоматизации; основные производственные операции.

2. Требования к общей и специальной подготовке, роль индивидуальных качества, состав рабочих групп, перспективы продвижения о службе, стимулирование профессиональной деятельности, зарплата.

3. Режим труда и отдыха, распределение рабочего времени.

*II. Основные производственные операции и условия труда.*

1. Наименование и основное содержание наиболее важных операций (перечисление и анализ).
2. Основные задачи, решаемые операторов.
3. Характеристика действий оператора по ряду параметров; характеристика параметров скорости, точности, быстроты, координационной сложности выполняемых рабочих операций, требования к физической выносливости.
4. Характеристика рабочих мест и сигнальных устройств, показатели санитарно-гигиенических условий.

### *III. Психограмма.*

1. Психологические функции и анализаторские системы, находящиеся под преимущественной нагрузкой и имеющие наибольшую важность для обеспечения процесса работы. Пороги ощущений (абсолютные, дифференциальные, оперативные пороги в анализаторах, ведущих для данной профессии)
2. Характеристика включения в работу различных анализаторов, их взаимодействие, степень напряжения в различные периоды времени. Характеристика их необходимой лабильности. Пространственное восприятие и восприятие временных интервалов. Важнейшие характеристики и способы его организации. Характеристика параметров скорости, точности, координационной сложности выполняемых операций. Темп деятельности. Устойчивость моторных ответов при длительном их повторении.
3. Преимущественный вид установки (на скорость, точность, надежность, безопасность и др.)
4. Быстрота формирования и переделки навыков, их прочность.
5. Особенности хранения информации. Объем и характер материала для запоминания. Требования к памяти (долговременной, кратковременной, оперативной).
6. Характеристика преимущественных способов переработки информации, принятия решений. Требования к широте и четкости ассоциаций, быстроте мыслительных операций, продуктивности мышления, его гибкости и критичности.
7. Требования к надежности в работе: допустимое количество отклонений от заданного значения, допустимые колебания времени выполнения действий.
8. Характеристика типичных ошибок в работе; по количественным и качественным признакам, по мотивации (отрицательной, положительной, по степени осознанности, в зависимости от информационной загрузки (в результате чрезмерного объема или скорости поступления информации, недогрузки, монотонности в работе, шумов, при отсутствии шумов), в зависимости от функционального состояния специалиста (по нормальном состоянии организма, в результате

утомления, воздействия факторов среды, эмоциональных влияний, под влиянием патологического процесса)

9. Наличие и частота ситуаций, вызывающих эмоциональную напряженность, требующих больших волевых усилий, большой ответственности. Требования к эмоциональной устойчивости Требования к волевым качествам и чертам характера (смелость, решительность, настойчивость, самообладание, находчивость и т.д.)
10. Особенности профессионального общения и требования к коммуникативным чертам личности.

### **3. Классификация методов исследования в психологии профессиональной деятельности.**

Одним из необходимых условий психологического изучения профессиональной деятельности является использование целого комплекса методов: информационных, аналитических и интерпретационных. Но, как показали исследования, эффективное использование этого комплекса возможно при определенном его построении. В связи с этим была осуществлена систематизация всех методов на основе «рабочей классификации методов», для проведения современного психологического исследования. Из четырех групп методов, включенных в классификацию, мы применили только те три группы, в которые включены методы, применяемые при изучении профессиональной деятельности. К ним относятся *эмпирические методы* (изучение документации, наблюдение, опрос, биографический метод, метод изучения продуктов деятельности, трудовой метод, метод эксперимента); *методы обработки эмпирических данных*: качественные (метод экспертной оценки, метод анализа ошибок, сравнительный анализ эмпирических данных) и количественные (статистические методы: дисперсионный, корреляционный, факторный, графический анализы); *интерпретационные методы опытных данных*: структурно-системный анализ для описания морфологии психологической структуры профессиональной деятельности; функционально-структурный анализ для изучения функциональных взаимосвязей операционно-технологической (внешней) и психологической (внутренней) структур деятельности.

## **ТЕМА 6. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

1. Периодизация развития человека как субъекта труда (уровни профессионализма).
2. Сущность психологического сопровождения личности на разных этапах профессионального становления, профессиональной карьеры личности.

## **1. Периодизация развития человека как субъекта труда (уровни профессионализма).**

При рассмотрении проблемы становления личности мы основываемся на методологическом положении Б.Г. Ананьева, согласно которому развитие личности, с одной стороны, «есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция — образование крупных «блоков», систем или структур, синтез которых в определенный момент жизни человека выступает как наиболее общая структура личности... С другой стороны, развитие личности есть и все возрастающая дифференциация ее психофизиологических функций, процессов, состояний и личностных свойств, соразмерная прогрессирующей интеграции»

Теоретической основой концепции профессионального становления личности стали исследования личности и деятельности К.С. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Нечаева, Г.В. Суходольского, В.Д. Шадрикова. Большое влияние на проектирование концепции оказали работы А. А. Бодалева, Ю.М. Забродина, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой.

Для теоретического анализа психологических проблем профессионального развития личности особый интерес представляют работы зарубежных ученых А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда.

На основе изучения работ данных исследователей были определены следующие концептуальные положения:

- профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность;
- ядром профессионального становления является развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности;
- процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности;
- профессиональная жизнь позволяет человеку реализовать себя, предоставляет личности возможности для самоактуализации;
- индивидуальная траектория профессиональной жизни человека определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека;
- знание психологических особенностей профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю.

Ключевыми понятиями концепции являются «личность», «профессиональная деятельность», «профессиональное становление личности», «профессия» и «профессиональное самоопределение».

Рассмотрим трактовку этих понятий.

Что касается понятия «личность», нами то понятие рассматривалось в рамках отдельной лекции.

Понятие профессиональное становление личности в психологии еще не закрепилось. Мы будем понимать **становление как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление.** Становление обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении.

Движение личности в пространстве и времени профессионального труда получило название профессионального становления субъекта деятельности. Таким образом, **профессиональное становление субъекта** — это часть онтогенеза человека с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности.

Решающее значение в становлении личности принадлежит ведущей деятельности. Признание личностнообразующей функции ведущей деятельности неизбежно приводит к выделению в непрерывном процессе становления личности периода, связанного с выбором, подготовкой к выполнению и выполнением взрослым человеком одного типа деятельности — профессиональной.

Превращение профессиональной деятельности в ведущую зависит от социально-экономических отношений, социальной ситуации, позиции личности. Этот период занимает большую часть жизни человека. Траектория судьбы человека, его счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физическое и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью содержанием профессиональной деятельности, отношением к ней личности, уровнем профессиональных достижений. Можно сказать, что для большинства людей основой развития личности в зрелом возрасте становится профессиональная деятельность.

**Профессиональная деятельность** — это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии (понятие профессии мы тоже уже рассматривали в рамках отдельного занятия).

*Е.А. Климов, анализируя понятие «профессиональное самоопределение», подчеркивает, что это не однократный акт принятия решения, а постоянно чередующиеся выборы. Наиболее актуальным выбор профессии становится в отрочестве и ранней юности, но и в последующие годы возникает проблема ревизии и коррекции профессиональной жизни человека.*

Проблема профессионального становления стала актуальной в начале XX в. До этого времени свободного выбора профессии не было. Профессиональная жизнь людей ограничивалась сословными традициями, а также патриархальным укладом общества. Промышленная революция привела к возникновению рынка труда и новых профессий. Огромные массы людей оказались перед проблемой поиска работы и профессиональной подготовленности к ней.

Изменившаяся историческая ситуация коренным образом расширила мир профессий. Новые орудия и средства труда потребовали квалифицированных работников, способных качественно и производительно выполнять трудовые функции в течение многих лет. Широкое распространение в организации труда получила система Ф. Тейлора. Помимо рационализации трудовых операций в ней большое значение придавалось профпригодности работника. Актуальным становится выбор профессии. Решение вопросов профессионального самоопределения и профпригодности привело к возникновению новой области прикладной психологии — психотехники, а в 1920-е гг. — психологии труда. Основное внимание уделялось приспособлению человека к технике и технологии производства.

Утверждение демократических принципов организации производства, гуманистические теории о роли труда, возникшие в 70-е гг. нашего столетия в развитых странах, привели к переосмыслению концепции профессионализации личности. Ядром профессионального становления стали считать взаимодействие личности и профессии. В процессе освоения профессии и особенно выполнения профессиональной деятельности происходят структурные изменения и в личности работника, и в структуре самой деятельности, т.е. профессионализация личности приводит к изменению характера и содержания профессии.

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека (35 — 40 лет). В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. В связи с этим встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Т.В. Кудрявцев, один из первых отечественных психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Он выделил четыре стадии:

- 1) возникновение и формирование профессиональных намерений;
- 2) профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности;
- 3) вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;
- 4) полную реализацию личности в профессиональном труде'.

Е.А. Климов обосновал следующую профессионально ориентированную периодизацию:

1) стадия оптации (12 — 17 лет) — подготовка к сознательному выбору профессионального пути;

2) стадия профессиональной подготовки (15 — 23 года) — овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности;

3) стадия развития профессионала (от 16 — 23 лет до пенсионного возраста) — вхождение в систему межличностных отношений в профессиональных общностях и дальнейшее развитие субъекта деятельности.

В более поздней периодизации жизненного пути профессионала Е.А. Климов предлагает более подробную группировку фаз:

- оптация — период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении;

- адаптация — вхождение в профессию и привыкание к ней

- фаза интернала — приобретение профессионального опыта;

- мастерство — квалифицированное выполнение трудовой деятельности;

- фаза авторитета — достижение профессионалом высокой квалификации;

- наставничество — передача профессионалом своего опыта

Не претендуя на строгую научную дифференциацию профессиональной жизни человека, Е.А. Климов предлагает эту периодизацию для критического размышления

А.К. Маркова в качестве критерия выделения этапов становления профессионала избрала уровни профессионализма личности. Она выделяет 5 уровней и 9 этапов:

1) допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией;

2) профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;

3) суперпрофессионализм также состоит из трех этапов:

свободного владения профессией в форме творчества,

овладения рядом смежных профессий,

творческого самопроектирования себя как личности;

4) непрофессионализм — выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;

5) послепрофессионализм — завершение профессиональной деятельности.

За рубежом широкое признание получила периодизация Дж.Сьюпера, выделившего пять основных этапов профессиональной зрелости:

1) рост — развитие интересов, способностей (0—14 лет);

- 2) исследование — апробация своих сил (14 — 25 лет);
- 3) утверждение — профессиональное образование и упрочение своих позиций в обществе (25 — 44 года);
- 4) поддержание — создание устойчивого профессионального положения (45 — 64 года);
- 5) спад — уменьшение профессиональной активности (65 лет и более)2.

Из краткого анализа периодизаций профессионального становления личности следует, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциации этого процесса, выделяются примерно одинаковые стадии. Логика развиваемой нами концепции профессионального становления обуславливает правомерность обобщения проделанного анализа.

1) Поскольку на выбор профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания членения профессионального развития человека избрать *социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям.*

2) Следующим основанием дифференциации профессионального становления выступает *ведущая деятельность.* Ее освоение, совершенствование способов выполнения приводят к кардинальной перестройке личности. Очевидно, что деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, предъявляет иные требования к личности, чем частично поисковая и творческая. Психологическая организация личности молодого специалиста, осваивающего профессиональную деятельность, вне всякого сомнения, отличается от психологической организации личности профессионала. Следует иметь в виду, что психологические механизмы реализации конкретной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях настолько различны, что их можно отнести к разным типам деятельности, т.е. переход с одного уровня выполнения деятельности на другой, более высокий, сопровождается перестройкой личности.

Рассмотрим влияние этих двух факторов на профессиональное становление личности.

1. Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0-12 лет).

2. Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Этот период в становлении личности получил название оптации. Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства — перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная ак-



тивность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

3. Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность — профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии профессиональной подготовки зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

4. После окончания учебного заведения наступает стадия профессиональной адаптации. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию — освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

5. По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностно-особыми технологиями выполнения. Наступает стадия первичной профессионализации и становления специалиста.

6. Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит становление профессионала.

На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

7. И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит

на следующую стадию — профессионального мастерства и становления акме-профессионалов. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя. Постигание вершин профессионализма (акме) — свидетельство того, что личность состоялась.

Таким образом, в целостном процессе профессионального становления личности выделяется семь стадий

<b>Название стадии</b>	<b>Основные психологические новообразования стадии</b>
Аморфная оптация (0-12 лет)	Профессионально ориентированные интересы и склонности
Оптация (12-16 лет)	Профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
Профессиональная подготовка (16-23 года)	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
Профессиональная адаптация (18-25 лет)	Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
Первичная профессионализация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые констелляции, индивидуальный стиль деятельности. Квалифицированный труд
Вторичная профессионализация	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная деятельность

Профессиональное мастерство	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития
-----------------------------	---

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности. Все эти изменения не могут не вызывать психической напряженности личности. Переход от одной стадии к другой порождает субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Можно утверждать, что смена стадий инициирует нормативные кризисы профессионального становления личности.

Мы рассмотрели логику профессионального становления в рамках одной профессии, однако, по данным Министерства труда Российской Федерации, до 50% работников меняют в течение трудовой жизни профиль своих профессий, т.е. последовательность стадий нарушается.

В условиях возрастающей безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального самоопределения, профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

В связи с этим возникает необходимость создания новых технологий профессионального развития и становления личности, ориентированных на постоянно изменяющийся рынок труда, развивающих профессиональную мобильность и повышающих конкурентоспособность работников.

## **2. Сущность психологического сопровождения личности на разных этапах профессионального становления, профессиональной карьеры личности**

Психологическое сопровождение профессионального становления личности (сопровождать, согласно «Словарю русского языка», значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого) – это движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка.

Профессиональный путь – длинная дорога. Поэтому сопровождающих профессиональное становление человека много: это родители, учителя, коллеги, руководители, социальные работники и т.п.

Компетентное и продуктивное психологическое сопровождение может осуществлять специально подготовленный человек – психолог-профконсультант. Оказывая человеку помощь и поддержку в выборе траектории профессионального развития, психолог помогает найти ориентиры.

Профессиональная дорога нелегка, есть спуски и подъемы и неплохо, если в этот момент рядом окажется человек, способный оказать помощь.

**Итак, психологическое сопровождение – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности.**

Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений. *Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия, в котором несет он сам.*

В психологическом сопровождении нуждаются прежде всего те люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи. К ним относятся оптанты, лица с высоким или низким уровнем познавательной и профессиональной активности, с ограниченными способностями, безработные и т.д.

**Цель психологического сопровождения** – полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности.

Выделим основные концептуальные положения психологического сопровождения профессионального становления личности:

1. наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в профессиональной жизни;
2. признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций;
3. принятие личностью всей ответственности за качество профессионального становления и реализации своего профессионально-психологического потенциала на себя;
4. гармонизация внутреннего психологического развития личности и внешних условий социально-профессиональной жизни.

**Функции психологического сопровождения:**

- 1) информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального становления (выбора профессии, начального этапа профадаптации, профессионализации и т.д.);
- 2) проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов профессионального становления;
- 3) психологически компетентное оказание поддержки и помощи личности в преодолении профессионального становления, особенно при изменении социально-профессиональной среды;
- 4) профессиональная реабилитация личности в случаях длительного перерыва профессиональной деятельности (женщин, после рождения ребенка, безработных, людей, вышедших из мест заключения и др.)
- 5) обеспечение социально-профессионального самосохранения;

6) профилактика развития профессиональных деформаций, оказание помощи в преодолении кризисов и стагнации;

7) коррекция социально-профессионального и психологического профиля личности.

Реализация этих функций происходит через следующие **направления психологического сопровождения профессионального становления личности:**

1. изучение условий и факторов, влияющих на продуктивность труда и эмоционально-психологическое состояние персонала;

2. проектирование профессиограмм, отражающих динамику профессионального становления личности и альтернативные варианты профессионального развития;

3. формирование операциональной структуры будущей деятельности, а также целенаправленная подготовка к устойчивой и безопасной реализации профессиональной карьеры (профессиональная миграция, социальная адаптация, профессиональное самосохранение, комфортная жизнь после завершения карьеры);

4. формирование и развитие акмеологической культуры персонала, его потребности в самореализации и способности к оптимальной деятельности, коммуникации;

5. обеспечение психологической безопасности персонала, комфортных условий его деятельности, а также восстановление профессионально-психологического ресурса специалистов.

**Технологии психологического сопровождения профессионального развития:**

развивающая диагностика;

тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития;

мониторинг социально-профессионального развития;

технологии формирования психологической аутокомпетентности («аутокомпетентность» можно рассматривать как компетентность самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, лежащей в основе эффективного поведения людей, профессиональной и социальной жизни. Помимо этого, аутокомпетентность включает комплекс умений (самодиагностика, саморазвитие, самокоррекция, самомотивирование), характеризующихся стремлением к профессиональному росту и адекватному самооцениванию);

психологическое консультирование;

проектирование альтернативных сценариев профессиональной жизни;

метод психобиографии;

тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

Одна из главных задач психологического сопровождения – научить личность самостоятельно преодолевать трудности этого процесса.

Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения.

**Таким образом, психологическое сопровождение – это технология, основанная на единстве четырех функций:**

- 1) диагностики существа возникшей проблемы,**
- 2) информации о проблеме и путях ее решения,**
- 3) консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы,**
- 4) первичной помощи на этапе реализации плана решения.**

**Психологическое сопровождение на стадии оптации.** На этой стадии важное значение приобретает профессиональное консультирование оптантов, которое осуществляет школьный психолог (если речь идет о школьнике) или психолог-профконсультант (если в психологической помощи нуждается безработный).

Для изучения их профессиональных намерений используются анкеты, беседы, сочинения на тему о выборе профессии. Необходимо выяснить, есть ли у оптанта предпочитаемые профессии, продуманы ли пути овладения ими, существуют резервные профессиональные планы, представляет ли он содержание труда выбранной профессии, режим и условия работы, привлекательные стороны и т.д.

На основе полученной информации психолог-консультант строит дальнейшую индивидуальную работу с ним.

Для диагностики способностей (например, специальных, обеспечивающих успешное овладение конкретными видами деятельности) применяются разнообразные методы: наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, тесты, анализ продуктов деятельности. Для диагностики артистических, музыкальных, художественных способностей требуется участие специалистов-экспертов.

Одним из признаков способностей школьников может являться высокая результативность в каком-либо виде деятельности. Так, например, успешное обучение по определенным дисциплинам – одно из свидетельств наличия способностей к ним.

Центральным моментом стадии оптации является выбор профессии. психологически компетентное обеспечение принятия столь значимого решения обуславливает необходимость анализа возможных способов этого выбора.

**При выборе профессии необходимо учитывать следующие обстоятельства:**

- потребности экономического региона в кадрах той или иной профессии и квалификации;

- требования, которые предъявляет профессия к состоянию здоровья, психофизиологическим свойствам и психологическим качествам личности;
- профессионально-образовательные возможности оптанта (уровень образования и т.д.)

- противопоказания и ограничения по возрасту и полу;
- особенности выбираемой профессии (условия труда и оплаты).

Ситуация выбора профессии оптантом осложняется рядом факторов: отсутствием информации о некоторых существенных характеристиках профессионального выбора, несформированностью правил, критериев и способов выбора и пр.

#### **Наиболее типичные ошибки в выборе профессии:**

- отношение к выбору профессии как к выбору пожизненного приращения. В условиях динамичного экономического развития общества, технологического прогресса человеку нередко приходится несколько раз в течение жизни менять специальность и профессию;

- предрассудки чести – необоснованный взгляд на некоторые важные профессии, считающиеся непристижными и «неприличными»;

- выбор профессии под прямым или косвенным влиянием друзей, родственников, знакомых;

- перенос отношения к человеку на саму профессию;

- увлечение только внешней или какой-то частной стороной профессии (например, летчик, актер и т.п.);

- незнание или недооценка своих физических возможностей и способностей, незнание основного содержания трудовых действий и операций выбираемой профессии.

#### **Психологическое сопровождение профессионального образования.**

В настоящее время в профессиональном образовании утверждается новая парадигма – лично ориентированная. Системообразующим фактором личностно ориентированного профессионального образования становится профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды.

Центральным звеном такого обучения является профессиональное становление – развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности.

Цель лично ориентированного профессионального образования – развитие направленности, компетентности, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств.

Важнейшим принципом психологического сопровождения выступает признание права субъекта образования самому принимать решения о путях своего профессионального становления и нести ответственность за их последствия. Сопровождение же сводится к созданию условий для полноценно-

го профессионального становления личности, оказанию своевременной помощи и поддержки, а при необходимости – к осуществлению коррекции профессионального развития.

Становление личности специалиста обязательно предполагает развитие: аксиологической направленности и профессионального интеллекта, эмоционально-волевой сферы, позитивного отношения к миру и к себе, самостоятельности, автономности, уверенности в себе, профессионально важных качеств и аутокомпетентности.

**Решение этих задач соотносится с этапами профессионального обучения и воспитания: адаптации, интенсификации и идентификации.**

**Этап адаптации:**

бывшие школьники (первокурсники) приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность – учебно-познавательная.

**Психологическое сопровождение заключается в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Основные технологии:**

- диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок;

- помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности;

- психологическая поддержка в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами;

- консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности.

**Психологическими критериями успешного прохождения** этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

**Этап интенсификации:**

происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Ведущая деятельность – научно-познавательная. Этот этап относительно благополучный.

**Психологическое сопровождение** сводится к диагностике личностного и интеллектуального развития, оказанию помощи, поддержке в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и педагогами. К технологиям сопровождения относятся развивающая диагностика, психологическое консультирование, коррекция личностного и интеллектуального профиля.

**Психологическими критериями продуктивности** этого этапа являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция.



### **Этап идентификации:**

важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством.

**Психологическое сопровождение** заключается в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности.

Психологические критерии успешного прохождения этого этапа: отождествлением себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации.

**Психологическое сопровождение на стадии профессиональной адаптации.** Под профессиональной адаптацией понимают взаимное приспособление специалиста и коллектива предприятия, в результате чего работник осваивается, а именно:

- 1) учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях;
- 2) находит свое место в структуре предприятия как специалист, способный решать задачи определенного класса;
- 3) осваивает профессиональную культуру;
- 4) включается в сложившиеся до его прихода межличностные связи и отношения.

Различают следующие виды адаптации:

- первичная – приспособление молодых специалистов, не имеющих опыта профессиональной деятельности;
- вторичная – приспособление специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности (например, в ситуации вынужденной смены работы).

Адаптация – это многогранное явление, поэтому различают следующие ее виды:

*психофизиологическая адаптация* – это привыкание к новым для организма физическим и психофизиологическим нагрузкам, режиму, темпу и ритму труда, санитарно-гигиеническим факторам производственной среды, особенностям организации режима питания и отдыха. Адаптационные реакции здесь могут быть: психическое напряжение, которое приобретает характер стресса. Психологическое сопровождение заключается в диагностике профессионально значимых психофизиологических свойств, так как этот вид адаптационного синдрома часто детерминирован скрытой профессиональной непригодностью. Для снятия тревожности и мобилизации профессиональной активности специалиста целесообразно использовать психологическое консультирование, а в отдельных случаях тренинги саморегуляции эмоциональных состояний. Критериями успешного преодоления психофизиологического

адаптационного синдрома являются комфортное эмоциональное состояние специалиста, привыкание к рабочему ритму и режиму труда, установление оптимальной работоспособности.

*социально-психологическая адаптация* – приспособление к новой социальной среде, включение в систему профессиональных межличностных связей и отношений, освоение новых социальных ролей, норм поведения, групповых норм и ценностей, идентификация себя с профессиональной группой. Здесь наибольшую сложность вызывает усвоение групповых норм и включение в уже сложившуюся систему межличностных отношений. Психологическое сопровождение заключается в том, что новому работнику помогают освоить нормы профессионального поведения, предупредив о возможных последствиях их нарушения. В некоторых случаях могут возникнуть конфликтные ситуации, обусловленные несоблюдением групповых норм поведения.

*профессиональная адаптация* – это приспособление уже имеющегося профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к требованиям нового рабочего места, освоение сотрудником новых для него профессиональных функций и обязанностей, доработка требуемых навыков и умений, включение в профессиональное сотрудничество и партнерство, постепенное развитие конкурентоспособности. Критерием успешности в этом виде адаптации является соответствие реальной и требуемой компетентности. Превалирование реальной компетентности над требуемой приводит к снижению мотивации, к разочарованию, поскольку не востребован весь имеющийся у него профессиональный опыт. Успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной. Психологическое сопровождение на этом этапе сводится к оценке реальной компетентности специалиста, оказанию помощи в повышении квалификации, преодолении появившегося чувства профессиональной неполноценности, формировании адекватной профессиональной самооценки. психологическое сопровождение предполагает коррекцию самооценки.

### **Психологическое сопровождение на стадии профессионализации.**

На этой стадии психологическое сопровождение профессионального становления заключается в оказании помощи работнику в дальнейшем профессиональном росте, повышении квалификации и развитии карьеры, в поддержке при переживании трудностей, неудовлетворенности трудом, в конфликтных ситуациях, при увольнении. На современных крупных предприятиях для этого создаются кадровые службы.

Главная цель психологического сопровождения на стадии профессионализации – обеспечение взаимосогласованности и взаимодействия работника и предприятия в профессиональном становлении.

Планируемое психологическое сопровождение осуществляется в следующих профессионально значимых ситуациях:

при приеме на работу;

при проведении аттестации и кадровых перемещений;  
 перед направлением на курсы повышения квалификации;  
 при выдвижении в кадровый резерв.

### Формы профессионального роста и карьеры

<i>Профессиональный рост</i>	<i>Профессиональная карьера</i>
1. Определение профессиональной пригодности. 2. Получение профессионального образования. 3. Профессиональная адаптация. 4. Овладение профессиональным мастерством. 5. Формирование индивидуального стиля деятельности. 6. Расширение и совершенствование профессионального опыта. 7. Расширение репертуара специальностей. 8. Овладение социально-психологической компетентностью. 9. Повышение квалификации 10. Освоение приемов благоприятного выхода из профессиональных кризисов. 11. Предупреждение и преодоление профессиональных деформаций личности. 12. Формирование и сохранение готовности к освоению новых технологий.	1. Прохождение профотбора. 2. Выявление уровня профессиональной компетенции. 3. Нахождение места в организации, на предприятии. 4. Разработка плана служебного продвижения (карьерограммы). 5. Прохождение аттестации. 6. Обучение по программам подготовки резерва на выдвижение. 7. Участие в ротации кадров. 8. Участие в конкурсах на замещение вакантных должностей. 9. Развитие навыков профессиональной рефлексии. 10. Участие в разработках и внедрении инновационных проектов. 11. Участие в подготовке кадрового резерва: супервизорство, патронаж, наставничество. 12. Диагностика профессионально-психологического потенциала.

**Психологическое сопровождение на стадии мастерства.** В особом психологическом сопровождении нуждаются работники в возрасте от 30 до 45 лет. Этот период жизни совпадает с наибольшими потенциальными возможностями человека. Работник стремится к профессиональной самореализации и успеху, он наиболее мобилен и профессионален, способен к вершинам достижений в выполняемой деятельности.

Психологическое сопровождение на этой стадии направлено на то, чтобы помочь личности реализовать себя, в результате выработки индивидуального стиля деятельности обеспечить удовлетворенность трудом, лицам с отчетливо выраженным профессионально-психологическим потенциалом помочь профессионально самоактуализироваться; работникам, переживающим проблемы, оказать помощь в их преодолении.

**Психологическое сопровождение на этапе прекращения профессиональной деятельности.** В 55-60 лет актуальным становится выход на пенсию. Для одних людей это означает возможность наконец то заняться интересным делом (хобби). Другие стараются закрепиться на работе, демонстрируя завидное здоровье, профессиональную активность и конформизм в от-

ношениях с руководителем и коллегами. Главное для них – остаться на работе. Третьи покорно-равнодушны к выходу на пенсию. Они уже давно утратили смысл своей профессиональной жизни и выход на пенсию рассматривают как возможность отойти от всяких обязанностей. Люди этой группы последние 15-20 лет находятся в состоянии профессиональной стагнации.

Психологическое сопровождение каждой группы различно. Для людей первой группы важно помочь выбрать социально приемлемый вид деятельности, объединить их по интересам.

Сложнее с теми, кто хочет продолжить профессиональную деятельность. Это, как правило, высококвалифицированные специалисты, профессионалы, и жизнь вне профессии кажется им катастрофой. Ситуация усугубляется тем, что они действительно более профессиональны, чем другие работники. Но если они вовремя не уйдут, то молодые и перспективные работники вынуждены будут искать работу на другом предприятии, либо смириться с профессиональной стагнацией. Значит, вынужденный уход на пенсию социально оправдан. И здесь психологическое сопровождение заключается в оказании помощи в перестройке, переориентации смысла предыдущей жизни, обретении новых ценностей и социальных ориентиров, нового смысла жизнедеятельности. Главное – убедить их в том, жизнь вне профессии обладает огромными возможностями для реализации своего личностного потенциала.

Третья группа давно уже смирилась со своим профессиональным застоем. Они социально пассивны, равнодушны, выход на пенсию не приносит им особых переживаний. Психологическое сопровождение таких пенсионеров крайне усложнено ввиду их пассивности. Нужна прежде всего реабилитация их «Я-концепции», помощь в обретении нового смысла жизни сквозь призму неизбежной смерти.

## **ТЕМА 7. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ ЛИЧНОСТИ**

1. Типология профессиональных кризисов (конструктивный и деструктивный способы выхода из кризиса).
2. Понятие профессиональной деструкции
3. Виды профессиональных деформаций
4. Психологические состояния и работоспособность
5. Проблема стресса и дистресса в профессиональной деятельности.  
Основные виды профессионального стресса
6. Сущность психической саморегуляции личности в ситуациях стрессового напряжения
7. Диагностика и профилактика эмоционального (профессионального) выгорания

**1. Типология профессиональных кризисов (конструктивный и деструктивный способы выхода из кризиса).**

Э.Ф. Зеер выделяет основные факторы кризисов профессионального становления:

1. Сверхнормативная активность как следствие неудовлетворенности своим положением, своим статусом.

2. Социально-экономические условия жизнедеятельности человека (сокращение рабочих мест, ликвидация предприятия, переезд).

3. Возрастные психофизиологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности, синдром "эмоционального старения").

4. Вступление в новую должность (а также - участие в конкурсах на замещение, в аттестациях и т.д.).

5. Полная поглощенность профессиональной деятельностью. Примеры можно найти в известной книге Барбары Киллинджер "Трудоголики, респектабельные наркоманы". При этом, вопреки распространенному мнению, сами "трудоголики" характеризуются как: специалисты, одержимые работой как средством достижения успеха и признания; специалисты, которые иногда серьезно нарушают профессиональную этику, становятся конфликтными, специалисты, которые нередко проявляют жестокость во взаимоотношениях (цит. по: Зеер, 1997. С. 136).

6. Изменения в жизнедеятельности (смена местожительства, перерыв в работе, "служебный роман").

Кризисы часто сопровождаются нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощности.

Представим в табличной форме психологические особенности кризисов профессионального становления (Пряжников).

**Виды «профессиональных кризисов» и способы их компенсации (Пряжников)**

Наименование стадии	Признаки профессионального кризиса и способы их компенсации
<p><b>стадия оптации (формирование профессиональных намерений)</b></p>	<p>В 14-16 лет, в возрасте ранней юности, оптанты начинают профессионально самоопределяться. К 14 годам у девушек и юношей уже сформированы разносторонние знания о мире профессий, имеется представление о желаемой профессии. Нужен конкретный профессионально ориентированный план: продолжить ли учебу в общеобразовательной или профессиональной школе. Для кого-то все решено, кто-то вынужден уже профессионально определяться.</p> <p>На стадии оптации происходит переоценка учебной деятельности: в зависимости от профессиональных намерений изменяется и мотивация. Учеба в старших классах приобретает профессионально ориентированный характер, а в профессиональных учебных заведениях она имеет отчетливо выраженную учебно-профессиональную направленность. Есть все основания считать, что на стадии оптации происходит смена ведущей деятельности с учебно-познавательной на учебно-профессиональную.</p> <p>Кардинально изменяется социальная ситуация развития. При этом неизбежно столкновение желаемого будущего и реального настоящего, которое приобретает характер кризиса учебно-профессиональной ориентации.</p> <p>Старшеклассники, продолжившие учебу в 10-11-х классах, отчетливо переживают этот кризис в 16-17 лет, перед завершением школьного образования. Ядром кризиса является необходимость выбора способа получения профессионального образования или профессиональной подготовки. Следует подчеркнуть, что в этом возрасте, как правило, выбирается вариант продолжения учебы, ориентированной на определенное профессиональное поле, а не на конкретную профессию. Переживание кризиса, рефлексия своих возможностей приводят к коррекции профессиональных намерений. Вносятся также коррективы в сформировавшуюся к этому возрасту "Я-концепцию"</p>
<p><b>стадия профессионального образования</b></p>	<p>Многие учащиеся и студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Наблюдается кризис</p>

	<p>профессионального выбора. Как правило, он отчетливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения. За редким исключением этот кризис преодолевается сменой учебной мотивации на социально-профессиональную. Усиливающаяся из года в год профессиональная направленность учебных дисциплин снижает неудовлетворенность.</p> <p>Таким образом, кризис ревизии и коррекции профессионального выбора на данной стадии не доходит до критической фазы, когда неизбежен конфликт. Можно отметить вялотекущий характер этого кризиса. Но изменение социальной ситуации развития и перестройка ведущей учебно-познавательной деятельности в профессионально ориентированную позволяют выделить его в самостоятельный нормативный кризис профессионального становления личности.</p>
<p><b>стадия профессиональной адаптации</b> (после завершения профессионального образования)</p>	<p>Молодые специалисты приступают к самостоятельной трудовой деятельности. Кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастной коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и, конечно, принципиально новый вид ведущей деятельности.</p> <p>Уже при выборе профессии молодой человек имел определенное представление о будущей работе. В профессиональном учебном заведении оно значительно обогатилось. И вот наступило время реального выполнения профессиональных функций. Первые недели, месяцы работы вызывают большие трудности. Но они не становятся фактором возникновения кризисных явлений. Основная причина психологическая, являющаяся следствием несовпадения реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и зарплатой.</p> <p>Возможны два варианта разрешения кризиса:</p> <p><b>конструктивный:</b> активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и</p>

	<p>приобретению опыта работы;</p> <p><b>деструктивный:</b> увольнение, смена специальности; неадекватное, некачественное, непродуктивное выполнение профессиональных функций.</p>
<p><b>завершающая стадия первичной профессионализации (после 3-5 лет работы)</b></p>	<p>К этому времени специалист освоил и продуктивно (производительно и качественно) выполняет нормативно одобряемую деятельность, определил свой социально-профессиональный статус в иерархии производственных отношений. Динамика прошлого опыта, инерция профессионального развития, потребность в самоутверждении вызывают протест, неудовлетворенность профессиональной жизнью. Осознанно или неосознанно личность начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере. При отсутствии перспектив профессионального роста личность испытывает дискомфорт, психическую напряженность, появляются мысли о возможном увольнении, смене профессии.</p> <p>Кризис профессионального роста может временно компенсироваться разного рода непрофессиональными, досуговыми видами деятельности, бытовыми заботами или же кардинально решаться путем ухода из профессии. Но вряд ли такое разрешение кризиса можно считать продуктивным.</p> <p>Стабилизация же всех сторон профессиональной жизни способствует профессиональной стагнации личности: смирению и профессиональной апатии. Стагнация может длиться годами, иногда до ухода на пенсию.</p>
<p><b>период вторичной профессионализации</b></p>	<p>Особенностью этой стадии является высококачественное и высокопроизводительное выполнение профессиональной деятельности. Способы ее реализации имеют отчетливо выраженный индивидуальный характер. Специалист становится профессионалом. Ему присущи социально-профессиональная позиция, устойчивая профессиональная самооценка. Кардинально перестраиваются социально-профессиональные ценности и отношения, изменяются способы выполнения деятельности, что свидетельствует о переходе специалиста на новую стадию профессионального развития, так как эти изменения приводят к существенному преобразованию и социальной ситуации, и ведущей деятельно-</p>



	<p>сти, которая характеризуется индивидуальным стилем и элементами творчества.</p> <p>Во многих случаях качественное и высокопродуктивное выполнение деятельности приводит к тому, что личность перерастает свою профессию. Усиливается неудовлетворенность собой, своим профессиональным положением. Сформировавшееся к этому времени профессиональное самосознание подсказывает альтернативные сценарии дальнейшей карьеры, и не обязательно в рамках данной профессии. Личность испытывает потребность в самоопределении и самоорганизации. Противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами приводят к развитию кризиса профессиональной карьеры. При этом серьезной ревизии подвергается "Я-концепция", вносятся коррективы в сложившиеся производственные отношения. Можно констатировать: идет перестройка профессиональной ситуации развития.</p> <p>Возможные сценарии выхода из кризиса: увольнение, освоение новой специальности в рамках той же профессии, переход на более высокую должность. Одним из продуктивных вариантов снятия кризиса является переход на следующую стадию профессионального становления - стадию мастерства.</p>
<p><b>стадия мастерства</b></p>	<p>характеризуется творческим и инновационным уровнем выполнения профессиональной деятельности. Движущим фактором дальнейшего профессионального развития личности становится потребность в самореализации, самоосуществлении. Профессиональная самоактуализация личности приводит к неудовлетворенности собой, окружающими людьми.</p> <p>Кризис нереализованных возможностей, или, точнее, кризис социально-профессиональной самоактуализации, - это душевная смута, бунт против себя.</p> <p>Продуктивный выход из него - новаторство, изобретательство, стремительная карьера, социальная и профессиональная сверхнормативная активность.</p> <p>Деструктивные варианты разрешения кризиса - увольнение, конфликты, профессиональный цинизм, алкоголизм, создание новой семьи, депрессия.</p>
<p><b>стадия ухода из профессио-</b></p>	<p>По достижении определенной возрастной границы человек уходит на пенсию.</p>

## нальной жизни

**Предпенсионный период.** Для многих работников приобретает кризисный характер "это связано с необходимостью усвоения новой социальной роли и поведения. Уход на пенсию означает сужение социально-профессионального поля контактов, снижение финансовых возможностей. Острота протекания кризиса утраты профессиональной деятельности зависит от характера трудовой деятельности (работники физического труда переживают его легче), семейного положения и здоровья. Для снятия кризисных явлений оправдано было бы проводить курсы по подготовке к уходу на пенсию, тренинга социально-экономической взаимопомощи, организовывать клубы досуга пенсионеров. После ухода на пенсию начинается **социально-психологическое старение**.

Оно проявляется в ослаблении интеллектуальных процессов, повышении или снижении эмоциональных переживаний. Снижается темп психической деятельности, появляется настороженность к нововведениям, ко всему новому, наблюдается постоянная погруженность в прошлое и ориентация на прошлый опыт. Отмечается также пристрастие к морализированию и осуждению поведения молодежи, четко прослеживается противопоставление своего поколения поколению, идущему на смену. Эта неудовлетворенность современной жизнью обусловлена укорочением жизненной перспективы, аморфностью профессиональной идентичности, социальной изоляцией и одиночеством. Назовем это беспокойное и тревожное состояние души кризисом социально-психологической адекватности.

Каковы же способы преодоления этого кризиса?

Психологические исследования последних лет показывают, что пожилые люди могут активно противостоять наступлению беспомощной старости. Л.И. Анциферова отмечает, что условием преодоления развивающегося кризиса может стать определение областей приложения накопленного опыта, в которых можно получить подтверждение своей полезности, нужности. "Новые старики" могут осваивать и новые профессии, не говоря уже о совершенствовании в привычных сферах профессиональной деятельности. Пожилые люди могут, наконец, заняться обобщением своего индивидуального опыта в форме

	книги воспоминаний, любительскими видами декоративно-прикладных ремесел и т.п. Главное - насытить жизнь активной деятельностью.
--	--

## 2. Понятие профессиональной деструкции

**Профессиональные деструкции** – это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса (Э.Ф. Зеер).

Э.Ф. Зеер все факторы, обуславливающие профессиональные деструкции разделяет на три группы:

- объективные, связанные с социально-профессиональной средой: социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, профессионально-пространственной средой;
- субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений;
- объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей.

Выделяют следующие **психологические детерминанты деформации личности**, порождаемые этими факторами. Необходимо отметить, что одни и те же детерминанты проявляются во всех трех группах факторов.

1. Предпосылки развития профессиональных деформаций коренятся уже в **мотивах выбора профессии**. Это как осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, - так и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению.

2. Пусковым механизмом деформации становятся **деструкции ожиданий** на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь. Профессиональная реальность сильно отличается от представления, сформированного у выпускника профессионального учебного заведения. Первые же трудности побуждают начинающего специалиста к поиску «кардинальных» методов работы. Неудачи, отрицательные эмоции, разочарования инициируют развитие профессиональной дезадаптации личности.

3. В процессе выполнения профессиональной деятельности специалист повторяет одни и те же действия и операции. В типичных условиях труда становится неизбежным образование **стереотипов** осуществления профессиональных функций, действий, операций. Они упрощают выполнение профессиональной деятельности, повышают ее определенность, облегчают взаимоотношения с коллегами. Стереотипы придают профессиональной жизни стабильность, способствуют формированию опыта и индивидуального стиля деятельности. Можно констатировать, что профессиональные стереотипы обладают несомненными достоинствами для человека и являются основой образования многих профессиональных деструкций личности.

Стереотипы – неизбежный атрибут профессионализации специалиста; образование автоматизированных профессиональных умений и навыков, становление профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и установок. И наступает момент, когда профессиональное бессознательное превращается в стереотипы мышления, поведения и деятельности.

Итак, стереотипизация является одним из достоинств психики, но вместе с тем вносит большие искажения в отражение профессиональной реальности и порождает разного типа психологические барьеры.

4. К психологическим детерминантам профессиональных деформаций относятся разные формы *психологической защиты*. Многие виды профессиональной деятельности характеризуются значительной неопределенностью, вызывающей психическую напряженность, часто сопровождаются отрицательными эмоциями, деструкциями ожиданий. В этих случаях вступают в действие защитные механизмы психики. Наиболее на образование профессиональных деструкций влияют следующие виды психологической защиты: отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение.

5. Развитию профессиональных деформаций способствует *эмоциональная напряженность* профессионального труда. Часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния с ростом стажа работы снижают фрустрационную толерантность специалиста, что может привести к развитию профессиональных деструкций. Эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам. Такое неустойчивое состояние психики получило название синдрома «эмоционального выгорания». Это синдром наблюдается у педагогов, врачей, управленцев, социальных работников. Его следствием могут стать неудовлетворенность профессией, утрата перспектив профессионального роста, а также разного рода профессиональные деструкции личности.

6. В исследованиях Н.В. Кузьминой на примере педагогической профессии установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для *стагнации* профессионального развития. Развитие профессиональной стагнации зависит от содержания и характера труда. Труд монотонный, однообразный, жестко структурированный способствует профессиональной стагнации. Стагнация же, в свою очередь, инициирует образование различных деформаций.

7. На развитие деформаций специалиста большое влияние оказывает *снижение уровня его интеллекта*. Исследования общего интеллекта взрослых показывают, что с ростом стажа работы он снижается. Конечно, здесь имеют место возрастные изменения, но главная причина заключается в особенностях нормативной профессиональной деятельности. Многие виды труда не требуют от работников решения профессиональных задач, планирования процесса труда, анализа производственных ситуаций. Невостребованные интеллектуальные способности постепенно угасают. Однако интеллект работников, занятых теми видами труда, выполнение которых связано с решением профессиональных проблем, поддерживается на высоком уровне до конца их профессиональной жизни.

8. Деформации обусловлены также тем, что у каждого человека есть *предел развития* уровня образования и профессионализма. Он зависит от социально-профессиональных установок, индивидуально-психологических особенностей, эмоционально-волевых характеристик. Причинами образования предела развития могут стать психологическое насыщение профессиональной деятельности, неудовлетворенность имиджем профессии, низкой зарплатой, отсутствием моральных стимулов.

9. Факторами, инициирующими развитие профессиональных деформаций, являются различные акцентуации характера личности. В процессе многолетнего выполнения одной и той же деятельности акцентуации профессионализируются, вплетаются в ткань индивидуального стиля деятельности и трансформируются в профессиональные деформации специалиста.

10. Фактором, инициирующим образование деформаций, являются возрастные изменения, связанные со *старением*. Специалисты в области психогеронтологии отмечают следующие виды и признаки психологического старения человека:

- социально-психологическое старение, которое выражается в ослаблении интеллектуальных процессов, перестройке мотивации, изменении эмоциональной сферы, возникновении дезадаптивных форм поведения, росте потребности в одобрении и др.;

- нравственно-этическое старение, проявляющееся в навязчивом морализировании, скептическом отношении к молодежной субкультуре, противопоставлении настоящего прошлому, преувеличении заслуг своего поколения и др.;

- профессиональное старение, которое характеризуется невосприимчивостью к нововведениям, канонизацией индивидуального опыта и опыта своего поколения, трудностями освоения новых средств труда и производственных технологий, снижением темпа выполнения профессиональных функций и др.

### **3. Виды профессиональных деформаций**

У представителей социомических профессий (это профессии, которые в процессе деятельности основываются на общении типа «человек-человек») профессиональные деформации могут проявляться на четырех уровнях.

№п/п	Вид деформации	Проявление деформации
1.	Общепрофессиональные деформации	Эти инвариантные особенности личности и поведения профессионалов прослеживаются у большей части работников со стажем, хотя уровень выраженности данной группы деформаций различен. Так, для врачей характерен синдром «сострадательной усталости», выражающийся в эмоциональной индифферентности к страданиям больных. У работников правоохранительных органов развивается синдром «асоциальной перцепции», при котором каждый гражданин воспринимается как потенциальный нарушитель; у руководителей – синдром «вседозволенности», выражающийся в нарушении профессиональных и этических норм, в стремлении манипулировать профессиональной жизнью подчиненных.
2.	Специальные профессиональные деформации	Любая профессия объединяет несколько специальностей. Каждая специальность имеет свой состав деформаций. Так, у следователя появляется правовая подозрительность, у оперативного работника – актуальная агрессивность, у адвоката – профессиональная изворотливость, у прокурора – обвинительность. Врачи разных специальностей также обрастают своими деформациями. Терапевты ставят угрожающие диагнозы, хирурги циничны, медсестры черствы и равнодушны.
3.	Профессионально-типологические деформации	Обусловлены наложением индивидуально-психологических особенностей личности – темперамента, способностей, характера – на психологическую структуру деятельности. В результате складываются профессионально и личностно обусловленные комплексы: <ul style="list-style-type: none"> <li>• деформация профессиональной направленности личности: искажение мотивации деятельности («сдвиг мотива на цель»), перестройка ценностных ориентаций, пессимизм, скептическое отношение к новичкам и нововведениям;</li> <li>• деформации, развивающиеся на основе каких-либо способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая герметизация, нарциссизм и др.);</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• деформации, обусловленные чертами характера: ролевая экспансия, властолюбие, «должностная интервенция», доминантность, индифферентность и др.</li><li>• индивидуализированные деформации, обусловленные особенностями работников самых различных профессий. В процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, психологического срачивания личности и профессии отдельные профессионально важные качества, как, впрочем, и профессионально нежелательные, чрезмерно развиваются, что приводит к возникновению сверхкачеств, или акцентуаций. Это могут быть сверхответственность, суперчестность, гиперактивность, трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм.</li></ul>
--	--	--



#### **4. Психологические состояния и работоспособность**

*Психическое состояние* – это сложное и многообразное стойкое, но сменяющееся психическое явление, повышающее или понижающее жизнедеятельность в сложившейся ситуации; это относительно устойчивая структурная организация всех компонентов психики, выполняющая функцию активного взаимодействия человека (как обладателя этой психики) с внешней средой, представленной в данный момент конкретной ситуацией.

*Совокупность отдельных психических состояний, из которых какое-то состояние доминирует, называют настроением.* Настроение может быть бодрым, веселым, подавленным, радостным и т.д., в зависимости от того, какое из составляющих его психических состояний наиболее сильное. А в тех случаях, когда ни одно из совокупности состояний не преобладает над другими, настроение бывает смутным, неопределенным, неясным, а может быть только плохим или хорошим.

*Настроения как целостные состояния психики, имеют постоянно присущие им 6 особенностей:*

1. полярность составляющих настроение психических состояний (возбуждение – торможение, активное – пассивное и т.д.)

2. изменчивость отдельных психических состояний и в целом настроения

3. относительная устойчивость психических состояний в результате их инертности и в зависимости от силы переживаний и силы воздействия среды. Психические состояния изменяются не сразу вслед за какими-то воздействиями, а отсрочено, с запаздыванием. Когда причины переживания исчезли и уже зародилось новое состояние, от первоначального переживания остается осадок на какое-то время.

4. индивидуальное своеобразие психических состояний и настроений человека, обусловленное направленностью личности и психическими свойствами (опытом, темпераментом, характером, способностями) и особенностями психических процессов. Одни и те же обстоятельства и воздействия на психику у разных людей вызывают различные психические состояния.

5. внешняя выраженность психических состояний и настроения человека.

6. настроение одного человека в группе легко передается другим, становясь групповым (коллективным) настроением.

**Психические состояния, возникающие в процессе трудовой деятельности, можно распределить по следующим группам:**

1. относительно устойчивые и длительные по времени состояния.

Такие состояния определяют отношение человека к данному конкретному производству и конкретному виду труда. Эти состояния (удовлетворенности или неудовлетворенности работой, заинтересованности тру-

дом или безразличия к нему) отражают общий психологический настрой коллектива.

2. временные, ситуативные, быстропроходящие состояния.

Возникают под влиянием разного рода неполадок в производственном процессе или во взаимоотношениях работающих.

3. состояния, возникающие периодически в ходе трудовой деятельности (пониженная готовность к работе, утомление, повышенная работоспособность и пр.)

По признаку преобладания одной из сторон психики различают:

1. эмоциональные состояния (радость, огорчение, возмущение, злость, обиду и т.д.)

2. волевые (активность, пассивность, решительность, уверенность и неуверенность, сдержанность и несдержанность и т.п.)

3. состояния, в которых доминируют процессы восприятия и ощущения (состояния живого созерцания)

4. состояния внимания (рассеянность, сосредоточенность)

5. состояния, для которых характерна мыслительная активность (любопытность, заинтересованность, задумчивость, сомнение и т.д.)

Наиболее важна для психологии труда **классификация состояний по уровню напряжения** (этот признак наиболее существенен с точки зрения влияния на эффективность деятельности):

1) умеренное напряжение – нормальное рабочее состояние, возникающее под мобилизующим влиянием трудовой деятельности. Это состояние психической активности – необходимое условие успешного выполнения действий. Оно сопровождается умеренным изменением физиологических реакций организма, проявляется в хорошем самочувствии, стабильном и уверенном выполнении действий. Умеренное напряжение соответствует работе в оптимальном режиме.

*Оптимальный режим работы осуществляется в комфортных условиях, при нормальной работе технических устройств. Обстановка является привычной, рабочие действия осуществляются в строго определенном порядке, мышление носит алгоритмический характер. В оптимальных условиях промежуточные и конечные цели труда достигаются при невысоких нервно-психических затратах. Обычно здесь имеют место длительное сохранение работоспособности, отсутствие грубых нарушений, ошибочных действий, отказов, срывов и других аномалий. Труд в оптимальном режиме характеризуется высокой надежностью, оптимальной эффективностью.*

2) повышенное напряжение сопровождает деятельность, протекающую в экстремальных условиях.

*Экстремальные условия – условия, требующие от работающего максимального напряжения физиологических и психических функций, резко выходящего за пределы физиологической нормы. Экстремальный ре-*

*жим в самом общем смысле – это режим работы в условиях, выходящих за пределы оптимума. Отклонения от оптимальных условий деятельности требуют повышенного волевого усилия или, иначе говоря, вызывают напряжение.*

Напряжения могут быть классифицированы в соответствии с теми психическими функциями, которые преимущественно вовлечены в профессиональную деятельность и изменения которых наиболее выражены в неблагоприятных условиях:

- интеллектуальное напряжение (частое обращение к интеллектуальным процессам при формировании плана, обусловленное высокой плотностью потока проблемных ситуаций);

- сенсорное напряжение (напряжение, вызванное неоптимальными условиями деятельности сенсорных и перцептивных систем и возникающее в случае больших затруднений в восприятии необходимой информации);

- монотония – напряжение, вызванное однообразием выполняемых действий, невозможностью переключения внимания, повышенными требованиями к концентрации и устойчивости внимания;

- политония – напряжение, вызванное необходимостью переключения внимания, частных и в неожиданных направлениях;

- физическое напряжение – напряжение организма, вызванное повышенной нагрузкой на двигательный аппарат человека;

- эмоциональное напряжение – напряжение, вызванное конфликтными условиями, повышенной вероятностью возникновения аварийной ситуации, неожиданностью либо длительным напряжением прочих видов;

- напряжение ожидания – напряжение, вызванное необходимостью поддержания готовности рабочих функций в условиях отсутствия деятельности;

- мотивационное напряжение – связано с борьбой мотивов, с выбором критерием для принятия решения;

- утомление – напряжение, связанное с временным снижением работоспособности, вызванным длительной работой.

Теперь рассмотрим, что такое работоспособность.

**Работоспособность** – потенциальная способность индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени.

По отношению к решаемой задаче можно выделить работоспособность максимальную, оптимальную и сниженную.

Работоспособность человека определяется его стойкостью к различным видам утомления (физическому, умственному и др.) и характеризуется продолжительностью качественного выполнения соответствующей работы.

Работоспособность зависит от состояния здоровья и физической подготовки человека.

На протяжении рабочего дня работоспособность человека непостоянна. Вначале она низка (период вработывания), затем поднимается и какое-то время удерживается на высоком уровне (период устойчивой работоспособности), после чего снижается (период некомпенсированного утомления). Такое изменение работоспособности человека может повторяться дважды в день: до обеденного перерыва и после него.

Работоспособность в значительной мере зависит от времени суток. Большинство людей имеет два пика повышенной работоспособности в течение суток. Первый подъем наблюдается утром с 8 до 12 часов, второй вечером – между 17 и 19 часами. В это время человек становится наиболее сильным (так как в это время кора и подкорка возбуждены), у него повышается острота органов чувств: в утренние часы он лучше слышит и лучше различает цвета. Наиболее «слабым» (понижение уровня возбуждения и развитие торможения в коре большого мозга и нижележащих отделах) человек оказывается с 2 до 5 и с 13 до 15 часов. Бывают случаи, когда время наибольшей продуктивности в труде приходится на ночные или вечерние часы. Таких людей принято называть «совами», в отличие от «жаворонков» - людей, имеющих наибольшую работоспособность в утренние и дневные часы. В результате экспериментальных исследований немецкий физиолог Р. Хампф установил, что 1/6 часть людей относится к лицам утреннего типа, 1/3 – вечернего типа, а половина людей легко приспосабливается и к утреннему, и к вечернему режиму труда.

Есть особенности в работоспособности, связанные с недельными и сезонными циклами. На понедельник приходится стадия вработывания, на вторник, среду и четверг – высока работоспособность, а развивающееся утомление – на пятницу и субботу. Именно поэтому в воскресенье необходимо уделять большое внимание физической подготовке и занятиям спортом. Они снижают утомление. Сезонные изменения изучены слабо. Но отмечено, что они проявляются в организме человека в повышении обмена веществ весной и в снижении его осенью и зимой, в увеличении процента гемоглобина в крови и в изменении возбудимости дыхательного центра в весеннее и летнее время.

№	Фазы работоспособности	Характеристика
I	Предрабочее состояние	Под влиянием доминантной установки повышается активность функций организма до начала работы
II	Врабатывание	Происходит сонстройка функций организма (двигательной, вегетативной, сенсорной) и выработка устойчивого динамического стереотипа
III	Устойчивая работоспособность	Характеризуется наивысшей производительностью труда при наименьших физиологических затратах
IV	Утомление	Ухудшается функциональное состояние организма и снижаются технико-экономические показатели
V	«Конечный порыв»	В ее основе лежат эмоциональные влияния, связанные с предвкушением окончания работы

**Утомление** - это физиологическое состояние организма, проявляющееся во временном снижении его работоспособности в результате проведенной работы.

Ведущими причинами утомления являются нарушения в слаженности функционирования органов и систем. Так, нарушается обмен веществ в периферическом нервно-мышечном аппарате, угнетается активность ферментативных систем, понижается возбудимость и проводимость сигналов, происходят биохимические и биофизические изменения рецептивных и сократительных элементов структуры мышц. Нарушения в вегетативных системах дыхания и кровообращения связаны с ослаблением сократительной способности мышц сердца и мышц аппарата внешнего дыхания. Ухудшается кислородно-транспортная функция крови.

Таким образом, утомление является сложнейшим физиологическим процессом, начинающимся в высших отделах нервной системы и распространяющимся на другие системы организма.

Физиологическое утомление – это состояние, субъективно ощущаемое как чувство «слабости, вялости», вызываемое тяжелой нагрузкой и характеризующееся пониженной работоспособностью. Оно может быть физическим (мышечным) и нейропсихическим (центральным).

Психолог Н.Д. Левитов описал основные компоненты утомления как переживания:

1. чувство слабосилия: снижение работоспособности, которое переживается как особое тягостное напряжение, неуверенность, человек чувствует, что не в силах должным образом продолжить работу.
2. расстройство внимания. Внимание – одна из наиболее утомляемых психических функций. В случае утомления внимание легко рассеивается или наоборот хаотически подвижным, неустойчивым.

3. расстройство в сенсорной области. Таким расстройствам под влиянием утомления подвергаются рецепторы, которые принимали участие в работе. Если человек долго читает без перерывов, то, по его словам, у него начинают «расплываться» в глазах строчки текста. Продолжительная ручная работа может привести к ослаблению тактильной и кинестетической чувствительности.
4. нарушения в моторной сфере. Утомление сказывается в замедлении или беспорядочной торопливости движений их деавтоматизации.
5. дефекты памяти и мышления. Эти дефекты тоже относятся непосредственной к той сфере, с которой связана работа. В состоянии сильного утомления рабочий может забыть инструкцию, оставить в беспорядке рабочее место и одновременно хорошо помнить все, что не имеет отношения к работе.
6. ослабление воли. При утомлении ослабляются решительность, выдержка, самоконтроль.
7. сонливость. Сонливость проявляется как выражение охранительного торможения. Потребность во сне такова, что человек засыпает часто в любом положении, например, сидя или стоя.

Динамика утомления. Н.Д. Левитов различает:

- *первую стадию утомления*, на которой появляется относительно слабое чувство усталости. Производительность труда не падает или падает незначительно. В такой «неосознанности» и состоит главная опасность этой стадии, потому что может привести к своеобразному взрыву переутомления.

- *вторая стадия утомления*: понижение производительности становится заметным и все более угрожающим, причем часто это понижение относится только в качестве, а не к количеству выработки.

- *третья стадия* характеризуется острым переживанием утомления, которое принимает форму переутомления: дезорганизация в работе.

Многие исследователи высказываются за индивидуальную подверженность утомлению. К числу условий от которых зависит утомляемость, называют:

*индивидуальные особенности человека*, обстоятельства протекания работы, качество выполняемой работы, особенности трудового режима и т.д.

Как восстановить ресурсы организма при утомлении?

Этот вопрос, а вернее, ответ на него, имеет важное значение для профессиональной деятельности.

Быстрота восстановления и его продолжительность зависит от ряда факторов.

При переутомлении 1 стадии следует снизить психологическую нагрузку и изменить режим на 2-4 недели, а именно уменьшить общий объем нагрузки, исключить длительные и интенсивные занятия. Основное внимание в режиме дня следует уделить общей физической подготовке, которая проводится с небольшой нагрузкой. В процессе улучшения общего состояния режим постепенно расширяется и через 2-4 недели он возвращается к прежнему объему.

При переутомлении 2 стадии занятия на 1-2 недели заменяют активным отдыхом. Затем в течение 1-2 месяцев проводится постепенное включение в обычный режим.

При 3 стадии переутомления первые 15 дней отводятся на полный отдых и лечение, которое следует проводить в клинических условиях. После этого человеку назначается активный отдых. Постепенное включение в обычный режим дня проводится еще 2-3 месяца.

Есть еще такое понятие, как профилактика неблагоприятных функциональных состояний (в том числе переутомление). К этой работе относятся следующие направления:

- усовершенствование средств труда;
- рационализация рабочих мест, оптимизация режима труда и отдыха;
- использование чередования операций с нагрузкой на разные функциональные системы;
- создание благоприятного социально-психологического климата.

Кроме того, используют психопрофилактику неблагоприятных функциональных состояний путем использования методов: психотерапии, оптимизации питания, фармакотерапии (витамин С, комплекс витаминов В и витамин Е, седативные и ноотропные средства, средства, улучшающие микроциркуляцию сосудов головного мозга и пр.); функциональную музыку, гипноз, массаж и самомассаж, цветотерапию, создание кабинетов психической нагрузки.

#### **Отдельные рекомендации по рабочей позе и утомлению.**

Одной из наиболее неблагоприятных сторон умственной деятельности является снижение двигательной активности. Пользователи компьютеров часто жалуются на боли в руках, пояснице, иногда на головные боли. Все эти жалобы вызваны единственной причиной – неправильной рабочей позой. Рекомендации:

- оптимальным является вертикальное положение корпуса при прямом угле в бедренной и коленном суставах;
- уделять внимание подбору мебели с требуемыми размерами. Спина работающего должна опираться на спинку стула или кресла. Локти должны опираться на подлокотники
- необходимы частые перерывы для отдыха, которые лучше использовать для выполнения минимальных физических упражнений.

### **Борьба со зрительным утомлением.**

При работе за компьютером наблюдается ряд симптомов зрительного утомления: сокращение скорости восприятия и рост опознавательных ошибок, большие колебания продуктивности и ухудшение глазодвигательной координации, общее ухудшение самочувствия и боль в глазах.

Главные требования:

1. все без исключения дефекты зрения должны быть скорректированы очками;
2. 15 минут из каждого часа работы должны быть отданы активному отдыху;
3. при этом общая продолжительность работы с компьютером не должна превышать 5 часов, а перерывы должны быть заполнены релаксационными упражнениями для глаз.

### **5. Проблема стресса и дистресса в профессиональной деятельности. Основные виды профессионального стресса**

**Результатом длительного напряжения могут стать так называемые трудные состояния: стресс, фрустрация, тревога.**

**Стресс** – это неспецифический ответ организма на любое воздействие – стрессор. Любой раздражитель (стрессор) (психологический, физический) – всегда строго специфичен для организма, так как имеет определенное значение и одновременно несет общее требование – приспособиться к новым условиям. Это заставляет организм адаптироваться к возникшей ситуации. *Неспецифические требования, предъявляемые к воздействиям как таковым – это и есть сущность стресса.* Природа стрессоров может быть различной, но они запускают в организме генетически запрограммированную неспецифическую реакцию защиты. В широком понимании стресс – это любое более или менее выраженное напряжение организма, это нормальное состояние для человека. Дело в его выраженности. При достаточно сильном и продолжительном действии стресс-фактора реакция может стать болезнетворной основой различных функциональных нарушений.

Можно выделить основные симптомы хронического стресса: бессонница, мышечные боли в груди, кашель (покашливание «для очистки горла»), эмоциональный дисбаланс, хроническая усталость и избыточный вес.

**Фрустрация** – психическое состояние острого переживания неудовлетворенной потребности. После стресса наиболее распространенный вид трудных состояний. Фрустрационные ситуации вызываются конфликтом между актуально значимой потребностью, невозможностью ее реализации, срывом мотивационного поведения. Причины могут быть биологические (физиологические – голод, сон) и социальные (трудовые, познавательные, межличностные, нравственные). Для фрустраций характерны отрицательные переживания: разочарование, раздражение, тревога, отчаяние.



**Тревога** – результат возникновения фрустрации или ее ожидания – является первичным проявлением психологического стресса. Тревога характеризуется как чувство диффузного опасения, ожидания, беспокойства, ощущения неопределенной угрозы. Главным для ее возникновения является наличие угрозы или ее предвидением. Тревога, несоизмерная с вызвавшим ее явление, препятствует формированию нормального адаптивного поведения, вызывает чрезмерные функциональные сдвиги.

Вернемся к понятию стресса.

**Термин «стресс»** (от англ. stress – давление, напряжение) заимствован из техники, где это слово используется для обозначения внешней силы, приложенной к физическому объекту и вызывающей его напряженность, то есть временное или постоянное изменение объекта.

Современному человеку живется гораздо тяжелее, чем его предкам. Резкое расширение объема информации дает ему возможность больше знать, а, следовательно, и иметь больше поводов и причин для волнений и тревог. Повышение у достаточно большой категории людей уровня общей тревожности, который стимулируется увеличением числа катастроф, техногенных и естественных, в которых масса людей получают травмы или просто погибают. Никто не застрахован от попадания в такие ситуации. Для человека естественен страх смерти, увечий. Но в обычных условиях этот страх находится в подавленном состоянии и не осознается. Когда же человек попадает в опасную ситуацию или становится ее очевидцем (пусть даже косвенно, смотря телевизор, например), то подавленное чувство страха выходит на сознательный уровень, значительно повышая уровень общей тревожности. Все это может привести к ситуации стресса.

Стресс – состояние психического напряжения, возникающее в процессе деятельности в наиболее сложных и трудных условиях.

Концепция стресса Г. Селье (1936) основывается на трех положениях:

1. физиологическая реакция на стресс не зависит от природы стрессора, а также (в пределах разумного) и от вида животного, у которого она возникает. Синдром ответной реакции представляет универсальную модель защитных реакций, направленных на защиту человека (или животного) и на сохранение целостности его организма.

2. Защитная реакция при действии стрессора проходит три стадии:

1) стадия тревоги (у человека поднимается давление повышается пульс, усиливается возбуждение, все внимание концентрируется на раздражителе, проявляется повышенный личностный контроль ситуации. Все это призвано мобилизовать защитные функции организма. Если этого действия достаточно, то тревога и волнение утихают, стресс заканчивается.

2) стадия сопротивления. Наступает в случае, если вызвавший стресс фактор продолжает действовать. Тогда организм защищается от

стресса, расходуя «резерв» сил (а это максимальная нагрузка на все системы организма)

3) стадия истощения. Если раздражитель продолжает действовать, то происходит уменьшение возможностей противостояния стрессу. Стресс захватывает человека и может привести его к болезни.

**Дистресс** — состояние страдания, при котором человек не может полностью адаптироваться к стрессовым факторам и вызванному ими стрессу и демонстрирует дезадаптивное поведение.

**Психологические формы преодоления стресса.** Стресс в определенной мере дезадаптивен и обозначает динамическое рассогласование индивида со средой. В состоянии стресса отмечается гипермобилизация резервов. А значит, стресс требует последующего отдыха, а в крайней выраженности – реабилитационных мероприятий.

Анализируя проблему стресса, сопряженного с трудовой деятельностью, можно заметить, что стресс имеет признаки:

- физиологические: учащенное дыхание, частый пульс, покраснение или побледнение кожи лица, увеличение адреналина в крови, потение;

- психологические признаки: изменение динамики психических функций, чаще всего замедление мыслительных операций, рассеивание внимания, ослабление функции памяти, уменьшение сенсорной чувствительности, торможение процесса принятия решений.

- личностные признаки: полное подавление воли, снижение самоконтроля, пассивность и стереотипность поведения, неспособность к творческим решениям, повышенная внушаемость, страх, тревожность, немотивированное беспокойство;

- медицинские: повышенная нервозность, наличие истерических реакций, обмороки, аффекты, головные боли, бессонница.

## **6. Сущность психической саморегуляции личности в ситуациях стрессового напряжения**

Под саморегуляцией понимается сознательный процесс управления своим поведением. Определяют два уровня саморегуляции – операционально-технический и мотивационный.

На операционально-техническом уровне совершалась сознательная организация деятельности при помощи средств оптимизации.

При помощи сознательного управления мотивационно-потребностной сферы организуется общая направленность деятельности на мотивационном уровне. Мотивационный уровень включает в себя две формы регуляции: волевая регуляция и саморегуляция, в основе которой лежит перестройка смысловой сферы и формирование новых смыслов. Вторая форма саморегуляции эффективна в критических ситуациях, когда достижение жизненно важных для личности целей невозможно в силу ряда обстоятельств

Существует множество методов ПСР, которые делятся на 4 основных класса:

нервно-мышечная релаксация,  
аутогенная тренировка,  
идеомоторная тренировка,  
сенсорная репродукция образов.

Задачами применения данных методов являются:

снятие проявлений стрессовых состояний,  
уменьшение степени эмоциональной напряжённости деятельности,  
предотвращение их нежелательных последствий,  
усиление мобилизации ресурсов.

Главными особенностями всех методов являются:

- Выделение состояния человека в качестве объекта воздействия.

При этом учитываются воздействия на основные уровни проявления его функционального состояния: физиологический, психологический и поведенческий

- Направленность на формирование адекватных внутренних средств, позволяющих человеку осуществить специальную деятельность по изменению своего состояния.

- Доминирование активной установки субъекта на изменение (регуляцию) своего состояния.

- Обучение навыкам ПСР должно быть организовано в виде последовательных этапов овладения соответствующими внутренними навыками, что составляет основное содержание тренингов.

*Н. В. Самоукина* предлагает довольно интересные техники саморегуляции в условиях коммуникативного стресса.

Основные правила поведения в условиях стресса:

- наблюдать за самим собой;
- искать способы "остановки" самого себя ("взять перерыв", "сделать паузу в общении");
- перевести свою энергию в другую форму деятельности (отвлечься);
- задуматься над тем, что помогает снять напряжение (что больше радует? чем занимаетесь с увлечением?).

*Купер и Маршалл* исследовали источники стресса "белых воротничков" и выявили следующие их группы.

*1. Факторы профессионального стресса, связанные с трудовой деятельностью:*

- 1) слишком много работы (перегрузки);
- 2) плохие физические условия труда;
- 3) дефицит времени (когда все время что-то не успеваешь);
- 4) необходимость самостоятельного принятия решения.

*2. Факторы стресса, связанные с ролью работника в организации:*

1) ролевая неопределенность, например, недостаточная информированность о профессиональных обязанностях и соответствующих ожиданиях со стороны коллег и начальства (в том числе и "соблазн сачкануть во время работы". - Е. Д.);

2) ролевой конфликт, когда субъект считает, что он делает то, чего не должен или что не желает делать;

3) ответственность за других людей и за какие-то вещи (за оборудование, бюджет и т.п.). Причем ответственность за людей - более стрессогенна;

4) слишком низкая ответственность (больно бьющая по самолюбию и очень расхолаживающая в работе);

5) малая степень участия в принятии решений в организации.

*3. Факторы стресса, связанные со взаимоотношениями на работе:*

1) взаимоотношения с руководством, подчиненными, коллегами. Интересно, что для руководителей с научной и технической ориентацией отношения с другими людьми менее значимы, чем для руководителей, ориентированных на человеческие контакты;

2) трудности в делегировании полномочий (например, отказ подчиненных выполнять распоряжения руководителя).

*4. Факторы, связанные с деловой карьерой:*

1) два основных стрессогенных фактора: профессиональная "неуспешность", боязнь ранней отставки; статус несоответствия, медленное или слишком быстрое продвижение, фрустрация из-за достижения "предела" своей карьеры;

2) отсутствие гарантированной работы (постоянное ожидание каких-то изменений);

3) несоответствие уровня притязаний данному профессиональному статусу.

*5. Факторы, связанные с организационной структурой и психологическим климатом:*

1) неэффективное консультирование (невозможность получить своевременную квалифицированную помощь по ряду важных вопросов);

2) ограничение свободы поведения, интриги и т.п.

*6. Внеорганизационные источники стрессов:*

1) основные проблемы менеджера, возникающие в семейной жизни: распределение времени (работник мечется между работой и домом, таким образом, сам менеджер "нуждается в социальной поддержке для борьбы с "подводными камнями" семейной жизни"); перенесение кризисов из одной ситуации в другую. Ряд авторов считают, что идеалом для руководителя является схема: "работающий, пробивающий себе дорогу муж - заботливая жена" (где жена - как "группа поддержки"). Другой вариант семьи руководителя: "две карьеры с акцентом на полное разделение и невмешательство";

2) мобильность менеджера - ведет к обострению конфликтов в семье, когда необходимо менять место жительства и т.п. (основную тяжесть переездов обычно принимает на себя жена). По данным специальных исследований (опрос 1800 семей в 70 странах), успех мужа-менеджера часто связан с тем, насколько успешно жена включается в новую (особенно иностранную) среду общения, т.е. как быстро она находит смысл в новых отношениях и, как следствие, меньше попрекает мужа.

Интересны различия по психометрическим данным: экстерналы более адаптивны к различным ситуациям, чем интерналы; "ригидные" больше реагируют на неожиданности, идущие "сверху", от начальства; "подвижные" чаще оказываются перегруженными работой; ориентированные на достижение показывают большую независимость и включенность в работу, чем ориентированные на безопасность и спокойствие.

*Купер и Маршалл* выделяют основные направления управления производственным стрессом:

- изменение социального, психологического и организационного окружения на рабочем месте; обеспечение большей автономии работника;
- построение "мостов" между работой и домом (семьей), создание возможностей для жен управленцев лучше понять работу своего мужа и даже "возможностей для включения в процесс принятия решений, касающихся жизни семьи (например, связанных с переездом и т.п.)";
- повышение квалификации (в плане осознания своих ролевых позиций и улучшения межличностных отношений);
- самое главное - создание в организации благоприятного социально-психологического климата.

## **7. Диагностика и профилактика эмоционального (профессионального) выгорания**

**Эмоциональное выгорание** (синдром эмоционального выгорания) - представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса на работе. Может характеризоваться нарушением продуктивности в работе, усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью к соматическим заболеваниям, употреблению алкоголя или других психоактивных веществ, суицидальному поведению.

**Профессиональное выгорание** – это общее негативное состояние человека, развивающееся на фоне хронического стресса в условиях профессиональной деятельности и ведущее к психическому и эмоциональному истощению внутренних ресурсов личности

Развитие данного синдрома характерно, в первую очередь, для профессий, где доминирует оказание помощи людям (медицинские работники, учителя, психологи, социальные работники, спасатели, работники правоохранительных органов, пожарные). Также предрасполагает к выгоранию

работа с «тяжелыми» клиентами (геронтологические, онкологические пациенты, агрессивные, суицидальные больные, пациенты с зависимостями).

Синдром рассматривается как результат неблагоприятного разрешения стресса на рабочем месте.

### **Признаки выгорания:**

Изменение поведения: скука, сопротивление при выходе на работу, опоздания, употребление психоактивных веществ, подверженность несчастным случаям, снижение креативности.

Изменение в чувствах: депрессия, юмор висельника, чувство неудачи, вины, горечи, раздражительность, чувство придира.

Изменения в мышлении: снижение концентрации внимания, ригидность, подозрительность, недоверчивость, менталитет жертвы, черствость.

Изменение здоровья: нарушение сна, утомляемость, снижение иммунитета.

### **Фазы развития синдрома эмоционального выгорания (по Селье).**

I Фаза напряжения. Является предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Развитию СЭВ предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощён работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах. Если эти старания работника адекватно оцениваются, поддерживаются, если человек получает ощущение важности и значимости своего труда, СЭВ не развивается. Если нет, и происходит крах представлений, то СЭВ получает своё развитие.

### **II Фаза резистенции.**

Человек стремится к психологическому комфорту и поэтому старается снизить давление внешних обстоятельств.

### **III Фаза истощения.**

Характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. «Выгорание» становится неотъемлемым атрибутом личности.

Метаастазы «выгорания» проникают в систему ценностей личности. Возникает антигуманистический настрой. Личность утверждает, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

### **Профилактика и лечение синдрома выгорания.**

То, что защищает от развития СЭВ, может быть использовано и при терапии уже развившегося синдрома.

Здесь можно выделить два аспекта: *индивидуальная защита и организационный подход.*

Рассмотрим качества, помогающие специалисту избежать профессионального выгорания.

1) это следующие индивидуально-личностные особенности человека: озабоченная, целенаправленная забота о своем физическом состоянии

(к примеру, занятия спортом и поддержка здорового образа жизни); высокая самооценка и уверенность в себе, своих способностях и возможностях (работа с неустойчивой самооценкой, чтение психологической литературы либо обращение к психотерапевту, который укажет направления в этом вопросе); высокая профессиональная самооценка (необходимость постоянно повышать свой профессиональный уровень).

2) выгорания избегают люди, имеющие, опыт успешного преодоления профессионального стресса; способные конструктивно меняться в напряженных условиях.

3) важной отличительной чертой людей, не подверженных СЭВ, является способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности, как в отношении самих себя, так и других людей и жизни вообще.

В завершении краткого обзора индивидуальных средств защиты хочется сказать, что "Бессердечье к себе – это тоже увечье".

**Будьте внимательны к себе.**

**При первых проявлениях СЭВ начинайте действовать: отдохните, встретьтесь с друзьями, смените обстановку, откройте в себе творческие способности. Если подручные средства не помогают, ищите помощи. Это может быть посещение тренингов (от тренинга личностного роста до тренинга креативности), индивидуальная или групповая работа с психотерапевтом. Помните, СЭВ самостоятельно не уйдёт, необходимо предпринимать шаги для своей защиты. Если чувствуете, что не можете справиться с проблемой сами, не затягивайте поход к специалисту.**

## **ТЕМА 8. СУЩНОСТЬ ДЕФЕКТОЛОГИИ КАК НАУКИ**

1. Дефектология как наука (предмет, объект, задачи)
2. Основные категории дефектологии.
3. Общая характеристика понятий "норма", "нормальное психическое развитие".
4. Понятие доступной среды

### **1. Дефектология как наука (предмет, объект, задачи)**

Дефектология (от лат. недостаток и греч. - слово, учение) относится к педагогическим наукам и изучает психофизиологические особенности развития аномальных детей, закономерности их воспитания и обучения.

Предметом исследования дефектологии как отрасли научного познания являются дети с физическими и психическими недостатками и проблемы их обучения и воспитания.

Дефектология объединяет ряд самостоятельных отраслей:

сурдопедагогика, изучающая вопросы воспитания и обучения детей с недостатками слуха;

тифлопедагогика - вопросы воспитания и обучения детей с дефектами зрения;

олигофренопедагогика - вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей;

логопедия - вопросы изучения и исправления недостатков речи.

Дефектология включает также специальную психологию, изучающую психологические особенности аномальных детей.

В дефектологии продолжается процесс дифференциации, возникают новые направления научных исследований (например, изучение детей с задержкой психического развития, с двигательными нарушениями, а также с различными сложными дефектами - слепо-глухо-немота, слепота или глухонемота с интеллектуальными нарушениями и др.).

Воспитание и обучение аномальных детей - сложная социальная и педагогическая проблема. Ее решение служит целям подготовки этих детей в соответствии с их возможностями к самостоятельной, активной общественно полезной жизни. Деятельность - основная социальная функция личности, поэтому изучение ее своеобразия и путей совершенствования у аномальных детей способствует их социальной адаптации, т. е. осознанному усвоению системы норм, ценностей и правил общества, приспособлению к условиям жизни и труда.

Советская дефектология исходит из материалистического принципа единства среды и организма. Поскольку дефектология включена в систему педагогических наук, это обуславливает единство ее философских и общепедагогических основ.

Используя различные методы научного исследования, ученые-дефектологи изучают объективные закономерности развития аномальных детей, обосновывают и совершенствуют систему их воспитания и обучения. Разрабатывая содержание, принципы, формы и методы воспитания и обучения аномальных детей, советская дефектология исходит из возможности существенного развития их познавательной деятельности в условиях специально организованного учебно-воспитательного процесса.

Дефект развития, т.е. физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка, не означает наличие только отрицательных признаков. Он не отрицает в развитии аномального ребенка некоторых положительных тенденций, которые зависят от соответствующих условий воспитания и являются результатом адаптации ребенка к окружающей среде. Так, у слепого ребенка обостряются слух, обонятельная и тепловая чувствительность, помогающие его ориентировке в пространстве. Глухой ребенок улавливает движение, музыку посредством вибрационных ощущений, доводя их до совершенства.



Особенности нарушения физического и психического развития ребенка влияют на весь процесс и конечный результат его познавательной деятельности. Вместе с тем аномальный характер психофизического развития ведет к значительному своеобразию формирования личности ребенка.

Представление об аномальном развитии как о чисто количественной ограниченности несостоятельно. Это развитие прежде всего отличается качественным своеобразием, опорой на более сохранные функции. В условиях специального обучения и воспитания у аномальных детей преодолевается или сглаживается их биологически обусловленная недостаточность. Именно эта концепция составляет методологическую основу дефектологии, позволяющую оптимистически оценивать возможности развития на дефектной основе.

Принципы и способы познания качественного своеобразия аномального развития являются предметом исследований в дефектологии.

## **2. Основные категории дефектологии.**

Дефектология как педагогическая наука оперирует рядом основных педагогических категорий.

*Воспитание аномальных детей* - одно из основных понятий дефектологии. Имеет большое значение для общего развития детей, их общения со сверстниками и взрослыми, формирования личности.

Цели и задачи воспитания аномального ребенка определяются общими принципами педагогики - подготовка к активной общественно полезной жизни, формирование гражданских качеств, но реализуются они в доступном объеме методами и средствами, соответствующими степени и структуре дефекта. В зависимости от характера нарушения выдвигаются специальные задачи, связанные с преодолением его последствий. Воспитание аномального ребенка осуществляется в тесном контакте семьи и школы, в обстановке взаимопонимания, взаимопомощи, разумного сочетания требовательности и щадящего режима.

Воспитательная работа с аномальным ребенком проводится с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей, направлена на формирование у него самостоятельности, навыков самообслуживания, труда и культуры поведения, умения жни, и работать в коллективе.

Наряду с формированием системы определенных качеств, взглядов и убеждений в содержание воспитания аномального ребенка входит решение определенных воспитательных задач, связанных с вопросами умственного, трудового, нравственного, эстетического, правового и физического воспитания.

Воспитание аномального ребенка требует деликатного, тактичного отношения окружающих к его психическим или физическим недостаткам, исключая фиксации внимания на дефекте, подчеркивающую его неполноценность. Важно воспитать у ребенка оптимизм и уверенность,

сформировать способность преодолевать трудности, стимулировать его компенсаторные возможности, ориентировать на положительные качества и вместе с тем развить способность к критической оценке своих действий и поступков.

*Обучение и развитие аномальных детей* - это целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки к жизни и труду.

В ходе обучения осуществляются цели образования и воспитания. Дефектология занимается вопросами *специальной дидактики* (теории образования и обучения аномальных детей). Задачи, содержание, принципы, организация учебного процесса разрабатываются для каждого конкретного типа специального учебного заведения с учетом глубины и характера дефекта. В зависимости от этого выбираются методы обучения, наглядные и технические средства, решается проблема дифференциации обучения. Эта проблема является одной из главных в дефектологии. По мнению Т.А. Власовой, цель всех разделов данной науки - определение тех условий обучения и воспитания, которые наиболее адекватно учитывают особенности развития аномального ребенка и максимально способствуют преодолению имеющихся у него отклонений. Например, результатом совершенствования дифференциальной диагностики было выявление детей с задержками психического развития среди неуспевающих в массовой школе.

При подборе системы и методов обучения для аномального ребенка учитывается также возраст ребенка, время возникновения дефекта. Особое значение имеет момент потери слуха (успела ли развиться речь) или зрения (сохранились ли зрительные представления).

Развитие аномального ребенка в большей степени, чем нормального, зависит от обучения. Поэтому при отсутствии обучения или его несвоевременном начале наносится непоправимый ущерб развитию аномальных детей, тормозится формирование их психических функций, углубляется отставание от нормальных сверстников; при сложных дефектах возможности умственного развития могут оказаться нереализованными.

Очевидно, что воспитание и обучение должны носить развивающий характер, учитывая *зону ближайшего развития*, т. е. тот запас потенциальных возможностей, формирующихся функций аномального ребенка, которые он еще не может реализовать самостоятельно, но уже реализует с помощью педагога. Согласно Л.С. Выгодскому, зона ближайшего развития определяет не только имеющиеся возможности, но и перспективу психического развития аномального ребенка. Обучение должно стимулировать переход зоны ближайшего развития в актуальное развитие, т. е. со временем руководство педагога становится излишним, а решение задач ребенком - самостоятельным. Это и составляет внутреннюю взаимосвязь между обучением и развитием, при которой правильно организованное обучение ведет за собой развитие, опираясь на формирующиеся психические функции.

Центральной проблемой специальной дидактики является проблема трудового обучения и воспитания. В специальных школах труд имеет особое значение, так как не только готовит учащихся к жизни и доступной профессиональной деятельности, но и способствует восстановлению нарушенных болезнью функций, ослаблению дефектов умственного и физического развития. Приобретая трудовые умения и навыки, дети получают возможность всестороннего развития.

*Коррекция* (лат. - исправление) в дефектологии - система педагогических мер, направленных на исправление или ослабление недостатков психофизического развития детей. Под коррекцией подразумевается как исправление отдельных дефектов (например, коррекция произношения или зрения), так и целостное влияние на личность аномального ребенка в целях достижения положительного результата в процессе его обучения, воспитания и развития. Устранение или сглаживание дефектов развития познавательной деятельности и физического развития ребенка обозначается понятием «*коррекционно-воспитательная работа*».

Коррекционно-воспитательная работа представляет систему комплексных мер педагогического воздействия на различные особенности аномального развития личности в целом, поскольку всякий дефект отрицательно влияет не на отдельную функцию, а снижает социальную полноценность ребенка во всех ее проявлениях. Она не сводится к механическим упражнениям элементарных функций или к набору специальных упражнений, развивающих познавательные процессы и отдельные виды деятельности аномальных детей, а охватывает весь учебно-воспитательный процесс, всю систему деятельности специальных учреждений.

Коррекционно-воспитательной задаче подчинены все формы и виды классной и внеклассной работы в процессе формирования у школьников общеобразовательных и трудовых знаний, умений и навыков. На ранних этапах обучения и развития эта работа предусматривает обогащение представлений аномальных детей об окружающей действительности, формирование навыков самообслуживания, произвольных движений и других видов деятельности в зависимости от типов специальных школ и возраста их воспитанников.

В дальнейшем коррекционно-воспитательная работа осуществляется в процессе обучения аномальных детей общеобразовательным знаниям. Большие возможности для коррекционно-воспитательной работы открывает трудовое обучение, в процессе которого формируются не только профессиональные умения, но и воспитываются навыки планирования своей работы, умения руководствоваться словесными инструкциями, критически оценивать качество работы и т. п.

Таким образом, трудовая деятельность имеет разностороннее значение в обучении и развитии аномальных детей, а трудовые процессы оказы-

вают исключительное влияние на коррекцию дефектов их умственного и физического развития.

Важное значение имеет коррекционно-воспитательная работа для формирования эмоционально-волевой сферы аномальных детей и исправления отдельных личностных недостатков и отклонений в поведении. Коррекционно-воспитательная работа учитывает индивидуальные особенности детей с применением в необходимых случаях охранительного режима либо соответствующих форм обучения, стимулирующих интенсивную умственную деятельность.

С целью коррекции недостатков важно создать условия для общения аномальных детей с нормально развивающимися. В ряде случаев аномальным детям необходимы лечебно-коррекционные мероприятия (лечебная физкультура, массаж, артикуляционная и дыхательная гимнастика, применение медикаментозных средств и др.).

Система коррекционно-воспитательной работы строится на активном использовании сохранных возможностей аномального ребенка, «пудов здоровья», а не «золотников болезни», по образному выражению Л.С. Выгодского, что позволяет развивать нарушенные и ослабленные функции, высшие психические процессы, без которых немислимы деятельность и существование человека. В зависимости от типов специальных школ варьируются формы и методы коррекционно-воспитательной работы, но все они направлены на разностороннее физическое и психическое развитие детей.

*Компенсация* (лат. - возмещение, уравнивание) - замещение или перестройка нарушенных или недоразвитых функций организма. Это сложный, многообразный процесс приспособляемости организма вследствие врожденных или приобретенных аномалий.

Так, компенсация функций зрительного анализатора у ребенка, родившегося слепым, возможна преимущественно через развитие осязания, т.е. с помощью сенсорной системы кожного и кинестетического анализаторов.

Процесс компенсации опирается на значительные резервные возможности высшей нервной деятельности. Этот процесс типичен и для животных при нарушении или утрате какой-либо функции, являясь проявлением биологической приспособляемости организма, которая устанавливает его равновесие со средой. Компенсация нарушенных функций у человека имеет качественно иной характер. Она «представляет глубоко своеобразный процесс развития всех сторон личности, в основе которой лежит единство биологических и социальных явлений. Определяющими в развитии процессов компенсации у человека являются сознательная трудовая деятельность и общественные отношения, в которые он вступает в процессе этой деятельности».

У аномальных детей в процессе компенсации происходит формирование новых динамических систем условных связей, исправление нарушенных или ослабленных функций, развитие личности.

Диалектико-материалистическое понимание компенсации нарушенных функций в советской дефектологии основывается на том, что при аномальном развитии сохраняются тот же принцип протекания нервных процессов, та же решающая роль социальных факторов в становлении и развитии психической деятельности, что и в норме.

Специфическое развитие аномальных детей, вызванное нарушением одной из систем организма и его функций, проходит на фоне активизации защитных средств и мобилизации резервных ресурсов, сопротивляющихся наступлению патологических процессов. Здесь и проявляются потенциальные возможности компенсации. Специальное обучение и воспитание открывают широкие возможности развития функций.

В этой связи Л.С. Выготский говорил о законе превращения минуса дефекта в плюс компенсации. «Положительное своеобразие дефективного ребенка и создается в первую очередь не тем, что у него выпадают те или иные функции, наблюдаемые у нормального, но тем, что выпадение функций вызывает к жизни новые образования, представляющие в своем единстве реакцию личности на дефект, компенсацию в процессе развития. Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка».

При этом оптимальное развитие функций сохранных органов, замещающих пораженный орган, Л.С. Выготский объясняет не их особым врожденным строением у аномального ребенка, а активным функционированием, вызванным жизненной необходимостью. В развитии аномального ребенка ведущую роль играет не первичный дефект, а его вторичные социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Процессы компенсации не в состоянии полностью выправить дефект, но они помогают преодолеть затруднения, создаваемые дефектом. Поэтому Л.С. Выготский считал социальное воспитание аномального ребенка, основанное на методах социальной компенсации его природного недостатка, единственным научно состоятельным и верным путем. Это означает включение ребенка в разнообразные социальные отношения, активное общение, общественно полезную деятельность на основе компенсаторных возможностей.

Чем раньше начинается специальное педагогическое воздействие, тем лучше развивается процесс компенсации. Коррекционно-воспитательная работа, начатая на ранних этапах развития, предупреждает вторичные последствия нарушений органов и способствует развитию ребенка в благоприятном направлении.

Приемы коррекционно-воспитательной работы последовательно применяются на всех этапах развития, так как компенсация нарушенных функций формируется не сразу, а постепенно, согласно определенным закономерностям.

Высшая форма компенсации означает всестороннее развитие личности ребенка. Однако для некоторых форм аномального развития пределы компенсации ограничены. Так, при грубых аномалиях умственного развития возможна лишь частичная компенсация дефекта, так как глубокие нарушения интеллекта препятствуют развитию высших психических процессов. Но это не означает фатально predetermined пределов развития умственно отсталых детей. Определенный положительный уровень познавательной деятельности, достигаемый в процессе коррекционно-воспитательной работы, позволяет говорить о 'значительных потенциальных возможностях умственно отсталых детей.

В связи с тем, что аномальные дети весьма подвержены неблагоприятным влияниям и состояниям (болезненные процессы, психические перегрузки и стрессы), компенсаторные механизмы могут разрушаться. При этом резко снижается работоспособность и замедляется развитие. Это явление называют декомпенсацией. Подобные рецидивы функциональных нарушений приводят к неустойчивости и ослаблению психических процессов. В таком состоянии ребенок нуждается в создании охранительного режима, ограничении учебной нагрузки.

Протекание компенсаторных процессов у аномальных детей зависит от ряда условий. К числу благоприятных условий их развития относятся следующие:

а) правильно организованная система обучения и воспитания, предусматривающая дифференцированное построение сети специальных учреждений, построение учебного процесса на основе применения специальных приемов и методов коррекционно-воспитательной работы;

б) использование принципа соединения обучения с трудом как основного средства разностороннего гармонического формирования умственных и физических способностей детей;

в) правильные отношения в детском коллективе, а также между педагогами и учащимися;

г) правильная организация режима учебной работы и отдыха детей, предупреждающая возможности перегрузки учебными занятиями;

д) чередование разнообразных методов обучения учащихся, направленных на повышение их активности, самостоятельности;

е) использование разнообразных технических средств, широкое применение системы специального оборудования и учебных пособий для оптимального использования возможностей детей.

Важным условием компенсации, исправления и восстановления функции является коррекционно-воспитательная работа, строящаяся с уче-

том своеобразия развития разных групп аномальных детей, а также опирающаяся на знание индивидуальных особенностей каждого ребенка».

*Социальная реабилитация* (лат. - восстановление пригодности, способности) в медико-педагогическом значении - включение аномального ребенка в социальную среду, приобщение к общественной жизни и труду на уровне его психофизических возможностей. Это главная задача в теории и практике дефектологии.

Реабилитация осуществляется с помощью медицинских средств, направленных на устранение или смягчение дефектов развития, а также специального обучения, воспитания и профессиональной подготовки.

В процессе реабилитации компенсируются функции, нарушенные болезнью. Задачи реабилитации решаются в системе специальных учебных заведений для разных категорий аномальных детей, где особенности организации учебного процесса определяются особенностями аномального развития детей.

*Социальная адаптация* (от лат. - приспособляю) - приведение индивидуального и группового поведения аномальных детей в соответствие с системой общественных норм и ценностей. У аномальных детей из-за дефектов развития затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватного реагирования на происходящие изменения, усложняющиеся требования. Они испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и привести к отклонениями в поведении.

В задачи обучения и воспитания аномальных детей входит обеспечение адекватного взаимоотношения их с обществом, коллективом, осознанного выполнения социальных (в том числе и правовых) норм и правил. Социальная адаптация открывает аномальным детям возможность активного участия в общественно полезной жизни. Опыт специальных учебных заведений показывает, что учащиеся этих школ способны овладеть принятыми в нашем обществе нормами поведения.

Семейное воспитание - активный фактор реабилитации. Совместные усилия семьи и школы обеспечивают приобщение аномального ребенка к активной общественно полезной деятельности, выявление его трудовых возможностей и выбор доступной профессии.

С каждым годом расширяются возможности реабилитации. Научные и технические достижения совершенствуют методы и приемы реабилитации. Технические средства обучения, новейшая аппаратура, применяемые в школах для глухих (например, приборы, преобразующие звучащую речь в оптические сигналы) и слепых, повышают результативность обучения и компенсируют недостатки развития.

### **Задачи дефектологии.**

Глубокое и разностороннее клинико-физиологическое и психолого-педагогическое изучение объективных закономерностей и особенностей

физического и психического развития детей с разными видами дефектов является одной из основных задач дефектологии.

Дефектология как целостная отрасль знания сложилась в результате развития и интеграции отдельных ее отраслей, установления общих закономерностей развития, обучения и воспитания аномальных детей разных категорий. Выявление этих закономерностей возможно при условии комплексного, разностороннего подхода к изучению аномальных детей различных специалистов (педагогов, дефектологов, врачей, физиологов, психологов и др.).

*Естественнонаучную основу специальных педагогики составляет разностороннее клиническое, физиологическое, психологическое изучение аномальных детей.* Оно включает: определение сущности, структуры дефекта и коррекционно-компенсаторных возможностей ребенка с различными отклонениями в развитии; решение проблемы педагогической классификации аномальных детей с целью осуществления организации дифференцированного обучения и воспитания; выявление и учет аномальных детей.

На основе научной разработки эти мероприятия должны осуществляться в раннем возрасте и по всем регионам страны. Полученные данные используются для планирования и организации специальных детских учреждений с целью наиболее полного охвата аномальных детей обучением.

С задачами выявления и учета непосредственно связана проблема научной разработки методов ранней диагностики аномалий развития. Разработаны методы выявления нарушений слуха уже на первом году жизни ребенка, что позволяет своевременно начинать работу по развитию слуха и речи. Успешно диагностируются на ранних этапах развития нарушения зрения и опорно-двигательного аппарата. Диагностика нарушений умственного развития осуществляется на медико-педагогических комиссиях. Дефектология занимается разработкой теоретических вопросов, средств диагностики, эффективных методик, гарантирующих надежные результаты отбора умственно отсталых детей, составляющих абсолютное большинство всех аномальных детей (при нарушениях слуха, зрения, двигательной сферы также нередко наблюдаются недостатки умственного развития). Однако ранняя диагностика нарушений умственного развития в настоящее время остается несовершенной, требует глубокой научной разработки и нового подхода к организации и работе комиссий по отбору детей в специальные детские учреждения.

*Обоснование и разработка принципов организации и развития сети специальных учреждений для аномальных детей.* История обучения, воспитания и развития аномальных детей показала преимущество содержания их в условиях специальных педагогических учреждений.



Организация системы образования аномальных детей в нашей стране на общегосударственных принципах обеспечивает обязательность, преемственность и сроки их обучения. Дефектология научно разрабатывает и практически решает проблему раннего (дошкольного) воспитания и обучения аномальных детей. Компенсация и коррекция дефектов развития успешно осуществляются в условиях раннего вовлечения аномального ребенка в процесс специального обучения и воспитания. Единство обучения и воспитания, аномальных детей - один из основных принципов деятельности специальных школ. Одним из ведущих принципов, обязательным для всех специальных образовательно-воспитательных учреждений, является гуманное отношение к аномальным детям, уважение их человеческого достоинства.

*Определение целей, задач, содержания и методов учебно-воспитательного процесса в учреждениях для аномальных детей.* Принципиальными для дефектологии являются вопросы о сущности взаимоотношений общего и специального воспитания, о возможности лечебными мерами и средствами преодолеть дефекты развития, о возможности психолого-педагогическими средствами корригировать развитие аномального ребенка. Специальные дидактические системы предусматривают для каждого типа спецшкол определенные принципы обучения, характерные формы организации учебного процесса, типичные средства и методы обучения.

Изучаемым в школах учебным дисциплинам соответствуют специальные учебники, методики, наглядные и технические средства обучения. Педагогические средства играют основную корригирующую роль в обучении аномальных детей, повышают их познавательные возможности, стимулируют остаточные функции дефектных анализаторов. Медико-лечебным средствам отводится вспомогательная, дополнительная роль в необходимых случаях. «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, - писал Л. С. Выготский, - но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом».

Умственное воспитание аномальных детей осуществляется в ходе усвоения основ наук. Общее образование неразрывно соединено с трудовым обучением и воспитанием. Физическое воспитание, с одной стороны, выполняет функцию укрепления физических качеств, развития пространственной ориентации и моторики, а с другой - выправляет и сглаживает последствия перенесенных заболеваний, т.е. несет коррекционную функцию.

*Разработка системы профилактических мероприятий по предупреждению аномального детства.* Профилактика обеспечивается здоровыми условиями труда и быта населения, квалифицированным медицинским обслуживанием, предупреждающим заболевания, охраной материн-

ства и детства. Исключительно важное значение для профилактики детской дефективности имеют санитарное просвещение и воспитание, пропаганда дефектологических знаний среди широких слоев населения.

*Повышение эффективности процесса социализации аномального индивидуума на разных этапах развития.* Дефектология изучает широкий круг проблем жизни и деятельности взрослых аномальных лиц, их включения в социальную жизнь, трудовые коллективы, эффективности их трудовой деятельности. Советская дефектология признает возможность формирования социально активной зрелой личности в результате последовательного и целенаправленного обучения, воспитания и развития аномального ребенка.

### **Основные принципы и методы дефектологии**

Дефектология связана с рядом смежных наук - психолого-педагогических и медицинских. Дефектология имеет единую цель и принципы с общей педагогикой, хотя и разрабатывает свою концептуальную систему исходя из специальных задач обучения, воспитания и развития аномальных детей.

Изучение психического развития аномальных детей различных возрастов сближает дефектологию с педагогической и детской психологией, основной задачей которой является установление законов формирования личности на разных возрастных этапах развития нормального ребенка. Педагогическая психология, изучая психологические закономерности усвоения знаний, умений, навыков и формирования личности в процессе обучения и воспитания в массовой школе, дает необходимый материал для дефектологии, изучающий закономерности аномального развития. Без знания закономерностей функционирования человеческой психики и психического развития в норме нельзя разработать научную систему обучения и воспитания аномальных детей.

Поскольку дефектология занимается вопросами изучения, обучения, воспитания и развития детей с физическими, и психическими отклонениями, ей необходимы данные их клинического изучения, которые можно получить из невропатологии (науки об органических и функциональных болезнях нервной системы), патологической анатомии (науки, изучающей отклонения в строении организма), патофизиологии (науки о закономерностях возникновения, развития и течения патологических процессов), общей и медицинской генетики (науки о законах наследственности и наследственных заболеваниях), психопатологии (науки, изучающей болезни психики, их причины, течение, предупреждение и лечение), детской психиатрии (науки, изучающей психопатологические проявления в детском возрасте). Для сурдопедагогики и тифлопедагогики имеют большое значение данные отоларингологии (науки о заболеваниях уха, носа, горла) и офтальмологии (науки о заболеваниях органов зрения). Разработке методов восстановления нарушенных психических функций с использованием при-

емов компенсации дефекта помогает патопсихология (отрасль психологии, изучающая изменения психической деятельности при патологических состояниях мозга).

С целью изучения психофизических особенностей развития аномальных детей и закономерностей их обучения и воспитания дефектология использует систему методов научно-педагогических исследований. Особое значение имеют те методы, которые направлены на изучение индивидуальных отклонений и особенностей различных категорий аномальных детей. Исследование особенностей аномальных детей, закономерностей развития отдельных категорий способствует повышению уровня образования. Оно проводится сначала в семье ребенка, затем - в школе на протяжении всех лет обучения, впоследствии - в условиях самостоятельной жизни. Комплексность изучения, т.е. сравнение данных, полученных учителями, воспитателями, психологами, врачами, - обязательное условие психолого-педагогического изучения аномальных детей.

Основная задача научных исследований и дефектологии - это разработка эффективных способов предупреждения и преодоления аномалий развития у детей.

В научно-педагогических исследованиях дефектология использует известные педагогические и психологические методы. Это наблюдение, заключающееся в целенаправленном изучении определенного психолого-педагогического явления в естественных условиях, обследование или беседа по заранее намеченному плану, позволяющие выяснить особенности формирования личности учащихся или эффективность коррекционно-воспитательного процесса.

Широко используются различные виды эксперимента - естественного (констатирующего и обучающего) и лабораторного, который проводится в специально создаваемых условиях. Экспериментальные задания выявляют не только сформированные особенности и различные затруднения, но и возможности развития. Это позволяет, правильно поняв своеобразие ребенка, успешно организовать с ним работу по преодолению дефектов развития.

Важным источником получения сведений об аномальных детях является анализ результатов их деятельности - письменных работ, рисунков, различных поделок, характеризующих психические особенности детей, их представления об окружающей жизни. Этот метод отражает индивидуальность учащихся, их склонности и способности.

Ценными средствами изучения аномальных детей являются социологические и психологические методы исследования. Среди них анкетирование - метод массового сбора материала с помощью анкет, методы исследования самооценки и уровня притязаний личности, социометрия - исследование межличностных отношений в группе, а также математические методы, выявляющие количественные показатели исследуемых характеристик.

Дефектология совершенствует имеющиеся методы научных исследований и разрабатывает новые. Обычно в психолого-педагогических Исследованиях используется не один, а несколько взаимно дополняющих методов. Такое комплексное применение различных методов обеспечивает надежность результатов.

В основу коррекционно-педагогической деятельности положены педагогические принципы:

1. принцип целенаправленности педагогического процесса;
2. принцип целостности и системности педагогического процесса;
3. принцип гуманистической направленности педагогического процесса;
4. принцип уважения к личности ребенка, в основе которого - разумная требовательность к нему;
5. принцип опоры на положительное в человеке;
6. принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе;
7. принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий.

Кроме вышеуказанных педагогических принципов, в основу коррекционно-педагогической деятельности положены специальные принципы:

1. принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
2. принцип единства диагностики и коррекции;
3. принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;
4. деятельностный принцип коррекции;
5. принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности;
6. принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.

Также дефектология как наука призвана разрабатывать различные методы и приемы, направленные на помощь детям с отклонениями в развитии.

## **2. Общая характеристика понятий "норма", "нормальное психическое развитие".**

Норма - установленная мера, средняя величина чего-либо.

Но мнению ряда исследователей, норма предполагает такое состояние личности и социума, когда личность «бесконфликтно и продуктивно выполняет ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные потребности, отвечая при этом требованиям социума соответственно ее возрасту, полу, психосоциальному развитию».

В литературе выделяют несколько значений этого понятия:

**среднестатистическая норма** - уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественно- количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы популяции людей того же возраста, пола, культуры и т.д.;

**функциональная норма** - индивидуальная норма развития.

Проблема нормы и ее вариантов является одной из самых сложных в современной психологической науке. Она включает в себя такие вопросы, как: норма реакции (моторной, сенсорной), норма когнитивных функций (восприятия, памяти, мышления и др.), норма регуляции, эмоциональная норма, норма личности, вопросы половых и возрастных различий.

М.М. Семаго отмечает, что понятие «норма» должно быть соотнесено не только с «уровнем психологического и социального развития ребенка в конкретные периоды его взросления, но и с требованиями, которые окружающий ребенка социум предъявляет к нему». Автор в качестве критериев нормы предлагает использовать ряд позиций.

1. Социально-психологический норматив (СПН) - система исторически детерминированных требований (правила, нормы, предписания идеальная модель требований общества к личности), которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов.

**Функциональная норма** - индивидуальная норма развития, которая является отправной точкой и целью коррекционно-развивающей работы.

**Идеальная норма** - «программа развития» ребенка в идеальных социокультурных условиях.

**Типологический норматив** - совокупность наиболее частотных (качественных и количественных) характеристик и особенностей ребенка, отражающих специфический вариант развития - «психологический синдром».

Для оценки психического развития исследователи предлагают использовать систему «базовых составляющих психического развития», которая условно включает самостоятельные подструктуры: произвольность психической активности, пространственные представления, аффективная регуляция.

Понятие нормы относительно: его содержание зависит от социума, культурных, этнических, религиозных, этических традиций и существенно меняется со временем. С позиций психолого-педагогического знания в качестве критериев нормы могут выступать понятия:

предметная норма - знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражается в стандартах образования);

социально-возрастная норма - показатели интеллектуального и личностного развития ребенка (психологические новообразования), которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа;

индивидуальная норма - индивидуальные особенности развития и саморазвития ребенка (А.К. Маркова).

**Нормальным развитием**, по мнению Томаса Вейса, считается относительно гармоничное равновесие между многими возможными разнообразными отклонениями и неправильным формированием, что свойственно любому развитию.

Среди условий, определяющих возможности нормального развития ребенка, исследователи выделяют как биологические, так и социальные. Так, среди основных условий нормального развития ребенка Г.М. Дульнев и А.Р. Лурия называют следующие показатели:

нормальную работу головного мозга и его коры;

нормальное физическое развитие ребенка и связанное с ним сохранение нормальной работоспособности, нормального тонуса нервных процессов;

сохранение органов чувств, которые обеспечивают нормальную связь ребенка с внешним миром;

систематичное и последовательность обучения ребенка в семье, и детском саду и в общеобразовательной школе.

Исследования показали, что развитие ребенка будет считаться нормальным при следующих условиях:

уровень его развития соответствует уровню развития большинства детей его возраста или старшего возраста, с учетом развития общества, членом которого он является;

ребенок развивается в соответствии с его собственным общим путем, определяющим развитие его индивидуальных свойств, способностей и возможностей, ясно и однозначно стремясь к полному развитию отдельных составных частей и их полной интеграции, преодолевая возможные отрицательные влияния со стороны собственного организма и средового окружения;

ребенок развивается в соответствии с требованиями общества, определяющими как его актуальные формы поведения, так и дальнейшие перспективы его адекватного творческого социального функционирования в период зрелости.

Многочисленные исследования в области психологии выявили наиболее общие закономерности развития психики в норме:

неравномерность психического развития;

цикличность развития;

пластичность нервной системы;

развитие отдельных психических функций на базе сформированных ранее;

соотношение биологических и социальных факторов в процессе психического развития.

Строгого научного определения понятия «норма личности» не существует. Между нормальным типом поведения и патологическим (болезненным) находится огромное количество переходных форм. В компетенцию педагога входят коррекция и развитие отклоняющихся от нормы проявлений, состояний, форм поведения здорового ребенка. В психологической литературе такие нарушения иногда называют факторами риска - общее название условий и особенностей образа жизни, а также врожденных или приобретенных свойств организма, которые повышают вероятность возникновения у индивидуума болезни (не будучи ее причиной) или способны неблагоприятно влиять на течение и прогноз имеющегося заболевания.

Понятие «отклоняющееся развитие» в специальной литературе определяется как «отклонение формирования всей иерархической структуры психического развития или ее отдельных составляющих (психических функций, функциональных систем) за пределы социально-психологического норматива, определяемого для конкретной образовательной, социокультурной, этнической ситуации, вне зависимости от знака этого изменения (опережение или запаздывание)» (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго).

По мнению авторов, ценность и суть понятия «отклоняющееся развитие» состоит в том, что его необходимо рассматривать только в ситуации «отклонения относительно чего-либо», т.е. в сравнительной динамике изменений, связанных с развитием и в сравнении с динамикой развития норматива.

Любые варианты условно нормативного или отклоняющегося развития характеризуются определенной структурой сформированности базовых составляющих психической деятельности (произвольность психической активности, пространственные представления, аффективная регуляция).

Говоря об отклонениях от нормального развития, следует помнить об уникальности и неповторимости личности каждого ребенка, а также учитывать, насколько отклонение от нормы нарушает развитие.

### **3. Понятие доступной среды.**

**Доступная среда** – это среда жизнедеятельности людей, дооборудованная с учетом потребностей, возникающих у инвалидов, и позволяющая им вести независимый образ жизни.

**Беспрепятственный доступ инвалидов к объектам** – это такой доступ к любым объектам социальной инфраструктуры, когда инвалид в состоянии самостоятельно или с минимальной посторонней помощью осуществить перемещение до необходимого объекта, вход внутрь и свободное передвижение внутри него. При этом инвалид должен иметь возможность использовать данные объекты и отдельные помещения внутри них в соот-

ветствии с их функциональным назначением. Возможности использования инвалидом объекта и его частей не должны отличаться от возможностей использования этого объекта людьми, не имеющими инвалидности.

**Беспрепятственное использование инвалидами объектов** – это такое использование объектов социальной инфраструктуры, при котором инвалид самостоятельно или с минимальной посторонней помощью может использовать данные объекты и отдельные помещения внутри них в соответствии с их функциональным назначением. Возможности использования инвалидом объекта и его частей не должны отличаться от возможностей использования этого объекта людьми, не имеющими инвалидности.

**Доступность реализации права/обязанности/гарантии** – это возможность реализации инвалидами своих прав, выполнения обязанностей и получения гарантий в соответствии с законами Российской Федерации и международными правовыми нормами, наравне с гражданами, не имеющими инвалидности.

**Приспособление объектов для использования инвалидами** – это такое изменение всей территории объекта (реконструкция, переоборудование, дооснащение и т.д.), в результате которого инвалиды получают возможность использовать данный объект наравне с гражданами, не имеющими инвалидности, в соответствии с функциональным назначением этого объекта и его отдельных помещений.

**Объекты, доступные для инвалидов,** – это любые объекты социальной инфраструктуры (жилые, общественные и производственные здания, строения и сооружения, спортивные сооружения, места отдыха, культурно-зрелищные и другие учреждения, транспортные средства), оборудованные таким образом, что доступ в них и перемещение внутри инвалид может осуществлять либо самостоятельно, либо с минимальной посторонней помощью.

**Устройства и средства, доступные для инвалидов** – это устройства и средства бытового коммуникационного и другого назначения, оборудованные и оснащенные таким образом, что инвалиды могут пользоваться ими самостоятельно или с минимальной посторонней помощью.

**Безбарьерная среда** – это совокупность объектов социальной инфраструктуры, оборудованная таким образом, что инвалиды могут свободно перемещаться, осуществлять доступ в любые объекты и передвижение внутри них самостоятельно или с минимальной посторонней помощью.

Всесторонняя доступность среды для инвалидов на современном этапе является реализацией принципа интеграции (включения) инвалидов в жизнь общества. Среда жизнедеятельности любого человека включает в себя, по крайней мере, две составляющие. Это физическая, в основном пространственная среда человека, как биологического существа и среда социальная, как существа общественного.



В последнее время принято выделять отдельно информационную среду, которая включает в себя все информационные источники. Часто трудно провести чёткую границу между социальной и информационной средами, так как вторая во многом обслуживает и наполняет содержанием первую.

Доступность социальной среды предполагает наличие разнообразных контактов, участие в общественной жизни, доступ к развлечениям, возможность путешествовать и т. д. В некоторых случаях доступность социальной среды обеспечивается доступностью информационной среды: средств массовой информации, библиотек, современных информационных технологий (телефония, Интернет, Skype, электронная почта и т. д.).

*Доступность пространственной среды для инвалидов по зрению условно можно подразделить на составляющие:*

- доступность микросреды (пространство квартиры, дома, прилегающей к дому территории и т. д.);
- доступность макросреды (городская инфраструктура и т. д.).

В целях создания доступной среды на объекте необходимо обеспечить:

- общую доступность объекта для всех категорий маломобильных групп населения;
- оснащение объекта специальным инвентарем и оборудованием.

Любой посетитель образовательного учреждения, вне зависимости от того относится он к категории маломобильных групп населения (включая инвалидов) или нет, использует следующие основные функциональные зоны и пространства:

- парковка, зона посадки/высадки из транспорта;
- вход в здание;
- внутренние пути движения;
- зоны предоставления услуг;
- санитарно-бытовые помещения (туалеты, гардеробы);
- пути эвакуации.

Например, плавным спуском или съездом, а также правильно установленным пандусом пользуются не только инвалиды. Люди без физических ограничений иногда предпочитают подниматься или спускаться по наклонной поверхности, так как это во многих случаях более удобно, менее энергозатратно, и гораздо естественнее по физиологическим параметрам движения человека; - поручни нужны не только инвалидам, но и пожилым людям, детям, беременным женщинам и полным людям. Большинство даже самых мобильных людей, особенно в непогоду или в гололед, предпочтёт пользоваться лестницами, оборудованными поручнями.

Требования к услугам для инвалидов должны учитывать интересы всех потребителей, в том числе инвалидов и других маломобильных групп населения, и обеспечивать:

доступность услуг;  
безопасность;  
комфортность;  
точность и своевременность исполнения;  
эстетичность;  
этичность обслуживающего персонала при оказании услуг инвалидам;  
социальную адресность;  
информативность.

### **Рекомендации по организации доступной среды в образовательном учреждении.**

Реализация практики инклюзивного образования - процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы.

Оборудование для детей-инвалидов - необходимая составляющая инклюзивного образования, открывающая детям с ограниченными возможностями путь к обучению вместе со своими сверстниками.

Создание специальных образовательных условий в образовательной организации начинается с материально-технической базы, включающей архитектурную среду (внеучебное и учебное пространство) и специальное оборудование. Изменений требуют вход в учреждение, внутреннее пространство, раздевалка, столовая, учебные кабинеты, освещение, специальное оборудование (по необходимости), санитарно-гигиенические помещения.

Материально-технические условия реализации индивидуальной образовательной программы должны обеспечивать соблюдение:

- санитарно-гигиенических норм образовательного процесса с учетом потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т.д.);

- возможность беспрепятственного доступа детей с ОВЗ к объектам инфраструктуры образовательного учреждения;

- санитарно-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребёнка с ОВЗ, обучающегося и воспитывающегося в образовательном учреждении (наличие адекватно оборудованного пространства учреждения, рабочего места ребёнка и т.д.);

- пожарной и электробезопасности, с учетом потребностей детей с ОВЗ.

Выделяют следующие 6 основных структурно-функциональных зон ОСИ (частей объекта социальной инфраструктуры):

1. Территория, прилегающая к зданию (участок);
2. Вход (входы) в здание;

3. Путь (пути) движения внутри здания (в т.ч. пути эвакуации);
4. Зона целевого назначения здания (целевого посещения объекта);
5. Санитарно-гигиенические помещения;
6. Система информации на объекте (устройства и средства информации и связи и их системы).

### **Территория образовательного учреждения**

#### **Парковка**

На открытых автостоянках следует выделять не менее 10% мест (но не менее одного места) для транспорта инвалидов. Эти места должны обозначаться знаками, принятыми в международной практике (ст. 15 ФЗ № 181-ФЗ).

Ширина стоянки для автомобиля инвалида должна быть не менее 3,5 м.

Специальные парковочные места должны быть расположены как можно ближе к входу в учреждение. Если пешеходный путь от специальных парковочных мест до входа является открытым, то расстояние до входа не должно превышать 50 м.

Очень важно, чтобы вход/въезд с проезжей части был четко обозначен, хорошо освещен и имел указатели направления движения до:

- парковки, в особенности специальных парковочных мест;
- главного входа в здание.

Специальные парковочные места должны иметь наземную разметку и обозначение, как на поверхности парковки, так и с помощью вертикального знака. Знак устанавливается в соответствии с правилами установки дорожных знаков, размеры наземного знака 800x800 мм.

Поверхность специальных парковочных мест должна быть гладкой и ровной. Материалы покрытия с несвязанной поверхностью, такие как гравий, являются неприемлемыми.

Необходимо создать систему управления/наблюдения, чтобы выделенные для инвалидов специальные парковочные места использовались только теми людьми, которые имеют на это право.

Требования, предъявляемые к специальным парковочным местам, изложены в СНиП 35-01-2001 (п. 3.12), СП 113.13330.2011.

#### **Пешеходные пути движения по участку**

Для того чтобы все посетители, включая инвалидов, могли удобно и безопасно передвигаться от места прибытия до входа, необходимо уделить большое внимание планировке и деталям дорожек, пандусов, ступенек и поручней. Необходимо предусмотреть обозначение информационными указателями, в том числе звуковыми и тактильными, для того, чтобы помочь ориентироваться слепым и слабовидящим людям.

При планировании и организации пешеходных путей движения особо рекомендуется обратить внимание на следующие моменты:

- вдоль пути следования необходимо обеспечить ориентиры, помогающие найти дорогу;

- пути следования для транспорта должны четко отличаться от пешеходных дорожек (достигается путем использования материалов различной фактуры и окраски);

- элементы благоустройства и малые архитектурные формы, такие как фонари, урны для мусора, вазоны с цветами, скамейки не должны находиться на пути следования;

- высота свободного пространства над пешеходными дорожками (под деревьями, навесами, кронштейнами и пр.) должна быть не менее 2,1 м;

- во всех местах, где плавное изменение углов высоты по пути движения происходит больше, чем на высоту, эквивалентную высоте одной ступени, следует предусмотреть альтернативный способ преодоления перепада высот с помощью ступеней, потому, что многим людям значительно легче преодолевать короткий марш лестницы, чем пандус;

- следует тщательно подбирать материалы дорожных покрытий;

- по путям следования, расположенным на ровной поверхности, необходимо предусмотреть места для отдыха на расстоянии не более 50 м друг от друга для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Требования к участку изложены в СНиП 35-01-2001 (п.п. 3.1-3.11), СП 35-101-2001 (часть 1, п.п. 3.1-3.8 и 3.10-3.20).

### **Входная группа**

Все здания и сооружения, которыми могут пользоваться инвалиды, должны иметь не менее одного доступного для них входа. Вход на территорию или участок школы следует оборудовать доступными для инвалидов элементами информации об объекте.

Входная площадка при входах, доступных для инвалидов должна иметь: навес, водоотвод. Идеальный во всех отношениях вход в здание – это вход на одном уровне с тротуаром без лестниц и пандусов.

Поверхности покрытий входных площадок и тамбуров должны быть твердыми, не допускать скольжения при намокании.

Для детей-инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата у входа в школу необходимо установить пандус.

Пандус – это наклонная поверхность для вертикального перемещения инвалидов на креслах-колясках, пешеходов с детскими колясками и других категорий населения. Уклон пандуса определяется как соотношение высоты подъема пандуса к длине горизонтальной проекции наклонного участка пандуса. Он может быть представлен как отношение или выражаться в процентах. В начале и в конце каждого подъема пандуса следует устраивать горизонтальные площадки шириной не менее ширины пандуса и длиной не менее 1,4-1,5 м.



**Рис. 9. Пандус**



По внешним (не примыкающим к стенам) боковым краям пандуса и горизонтальных площадок должны быть предусмотрены бортики высотой не менее 0,05 м для предотвращения соскальзывания коляски.

Пандус должен быть достаточно пологим (5-8%), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. При перепаде высот 0,2 м и менее допускается 10 %. Максимальная высота одного пандуса не должна превышать 0,8 метра при уклоне 8 % (т.е. длина не более 10 метров). При большей длине выполняется промежуточная площадка. Ширина пандуса при одностороннем движении - не менее 1 м, при двустороннем - не менее 1,8 м. Площадка для поворота пандуса должна иметь глубину на горизонтальном участке не менее 1,5 метра. Необходимыми атрибутами пандуса являются двойные поручни (высота – 70 см и 90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Для детей дошкольного возраста поручень располагается на высоте 50 см. Установка на ступеньках крыльца направляющих швеллеров бессмысленна и неудобна.

Если нет возможности установки стационарного пандуса, можно приобрести телескопические пандусы, которые бывают различных модификаций. Они изготавливаются из алюминия или оцинкованной стали, имеют различную длину. Удобство заключается в том, что они являются переносными, устанавливаются быстро в зависимости от потребностей при перемещении инвалидов. Следует подчеркнуть, что допустимый наклон передвижного пандуса должен быть таким же, как и стационарного.

Двери должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз.

Глубина пространства для маневрирования перед дверью при открывании «от себя» должна быть не менее 1,2 м, а при открывании «к себе» - не менее 1,5 м. Глубина и ширина площадки перед входной дверью должны быть больше ширины открываемого полотна дверей. Для дверей, расположенных в углу коридора или помещения, расстояние от ручки до боковой стены должно быть не менее 0,6 м.

Глубина тамбуров должна быть не менее 1,8 м при ширине не менее 2,2 м. такая глубина подходит не только для маневрирования инвалидов на креслах-колясках, но и для остальных людей, в том числе незрячих.

Вход в школу рекомендуется оборудовать звонком для предупреждения охраны. Для детей-инвалидов по зрению по краю первой и последней ступеньки на каждом марше лестницы при входе в школу и внутри ее должна быть выполнена контрастная полоса ярко-желтого или белого цвета с рельефными узкими полосками. Это поможет предупредить слабовидящих людей о начале и о конце лестничного марша. Лестницы в обязательном порядке должны быть оборудованы перилами. Дверь тоже необходимо сделать яркой контрастной окраски. На стеклянных дверях яркой краской должны быть помечены открывающиеся части.

Лестница – очень важный объект для инвалидов. Она должна включать в себя ступени и поручни. Ступени не отделимы от поручней. Самый удобный вариант для всех – это отсутствие лестницы. Пологий уклон пешеходных дорожек или тротуаров до 5% не вызывает особых проблем для передвижения всех категорий населения. Поэтому рекомендуется делать ступеньки, когда уклон превышает 5% (т.е. 1:20).

Ступени лестниц на путях движения инвалидов должны быть глухими, ровными, без выступов и с шероховатой поверхностью. Ребро ступени должно иметь закругление радиусом не менее 5 см. по боковым краям лестничного марша, не примыкающим к стенам, ступени должны иметь бортики высотой не менее 0,05 м.

Все лестницы без исключения должны быть оборудованы поручнями. Лестничные поручни должны иметь с обеих сторон участка, выходящие за пределы длины лестничного марша вверх и вниз, как минимум, на 30 см с прибавлением глубины одной ступеньки лестницы. Указанные участки должны быть горизонтальными.

Форма и размер поручней должно обеспечивать максимальное удобство для захвата кистью руки. Неудобен как очень большой размер поручней, так и очень маленький. Расстояние между поручнем и стеной в свету должно быть не менее 40-45 мм.

Высота охватываемой поверхности поручня должна быть:  
для верхнего поручня – 900 мм (поручень для взрослых);

для нижнего поручня – 700-750 мм (поручень для подростков и детей).

Поручни на изломе лестницы или пандуса в местах поворота и перехода с одного марша на другой не должны прерываться.

Требования к входу в здание изложены в СНиП 35-01-2001 (п.п. 3.13-3.17), СП 35-101-2001 (часть 1, п.п. 4.1-4.8).

Требования к лестницам и пандусам изложены в СНиП 35-01-2001 (п.п. 3.27-3.33), СП 35-101-2001 (часть 1, п.п. 4.4-4.20 и часть 2, п.п. 2.19-2.25).

### **Пути движения в образовательном учреждении**

Пути движения МГН внутри здания следует проектировать в соответствии с нормативными требованиями к путям эвакуации людей из здания.

Коридоры по всему периметру школы необходимо оснастить поручнями. Ширина дверных проветов должна быть не менее 90 см, иначе человек на инвалидной коляске через нее не пройдет. На прозрачных полотнах дверей следует предусматривать яркую контрастную маркировку высотой не менее 10 см и шириной не менее 20 см, расположенную на уровне не ниже 1,2 м и не выше 1,5 м от поверхности пешеходного пути. На путях движения инвалидов не допускается применять вращающиеся двери и турникеты. Рекомендуются применять двери на петлях одностороннего действия с фиксаторами в положении «Открыто» и «Закрыто». Следует также применять двери, обеспечивающие задержку автоматического закрывания дверей продолжительностью не менее 5 сек.

Дверные ручки, запоры, задвижки и другие приборы открывания и закрывания дверей должны иметь форму, позволяющую инвалиду управлять ими одной рукой и не требующую применения слишком больших усилий или значительных поворотов руки в запястье. Ручки дверей, расположенных в углу коридора или помещения, должны размещаться на расстоянии от боковой стены не менее 60 см.

Для детей-инвалидов по зрению необходимо предусмотреть разнообразное рельефное покрытие полов: при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка, и просто ковровые дорожки, которые должны быть плотно закреплены, особенно на стыках полотна и по границе разнородных покрытий. Участки пола на путях движения на расстоянии 60 см (на улице – 80 см) перед дверными проемами и входами на лестницы и пандусы, а также перед поворотом коммуникационных путей должны иметь предупредительную рифленую и/или контрастно окрашенную поверхность, допускается предусматривать световые маячки.

Крайние ступени внутри школы, как и при входе, нужно покрасить в яркие контрастные цвета и оборудовать перилами. Названия классных ка-

бинетов должны быть написаны на табличках крупным шрифтом контрастных цветов. Необходимо дублировать названия шрифтом Брайля.

Двери в здания и помещения на путях движения инвалидов не должны иметь порогов, а при необходимости их устройства высоты порога не должна превышать 0,025 м.

Требования к путям движения изложены в СНиП 35-01-2001 (п.п. 3.14, 3.18, 3.20-3.26), СП 35-101-2001 (часть 1, п.п. 4.4-4.20).

Для того чтобы человек на коляске смог подняться на верхние этажи, в школьном здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить доступ в него остальных учащихся), а также подъемники на лестницах. Если в школе есть телефон-автомат, его надо повесить на более низкую высоту, чтобы ребенок, на инвалидной коляске смог им воспользоваться.

Требования к лифтам и подъемникам изложены в СНиП 35-01-2001 (п.п. 3.34-3.39), СП 35-101-2001 (часть 1, п. 6.2, часть 2, п.п. 2.26-2.30), Техническим регламентом о безопасности лифтов, ГОСТ Р 53770-2010. 37

#### **Зона оказания услуг**

##### **Раздевалка образовательного учреждения**

Детям-инвалидам нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать ее поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т.д. Также можно для этих целей выделить отдельную небольшую комнату.

##### **Столовая образовательного учреждения**

В столовой следует предусмотреть непроходную зону для учащихся-инвалидов. Ширину прохода между столами для свободного передвижения на инвалидной коляске рекомендуется увеличить до 1,2 м. Желательно, чтобы эти столы находились в непосредственной близости от буфетной стойки в столовой. В то же время нежелательно детей-инвалидов сажать в столовой отдельно от остальных одноклассников.

Мебель должна быть устойчивой, но при этом должна быть сохранена возможность передвижения мебели в случае необходимости. Следует рассмотреть возможность использования столов с ножками, расположенными по углам, а не с центральной опорой. Высота свободного пространства под столешницей должна составлять как минимум 75 см, чтобы ребенок-инвалид на кресле-коляске мог свободно подъехать к столу.

Стойки самообслуживания должны быть доступны. Следует предусмотреть пониженную секцию высотой не менее 0,75 (Ш)х0,49 (Г) м. ширина такой секции должна быть не менее 1 м. необходимо, чтобы горячие поверхности не соседствовали с пониженными секциями, для того, чтобы обезопасить детей от случайного прикосновения.

##### **Спортивный зал образовательного учреждения**

Раздевалку, душевую и туалет при физкультурном зале для детей-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата также необхо-



димо оборудовать широкими проходами и дверными проемами, ширина которых должна быть не менее 90 см. Инвалидная коляска должна входить в душевую кабину целиком.

### **Актовый зал образовательного учреждения**

В актовых залах школ общего типа, адаптируемых к обучению детей-инвалидов, необходимо предусматривать места для инвалидов-колясочников из расчета: зал на 50-150 мест - 3-5 мест; 150-300 мест - 5-7 мест; 300-500 мест - 7-9 мест. Сиденья для инвалидов могут быть размещены компактно или разбросаны по всему залу.

Места для инвалидов с нарушениями ОДА целесообразно оборудовать в первых и последних рядах зала обязательно на горизонтальных участках пола. В любом варианте они должны примыкать к проходу.

Сидячие места для детей-инвалидов на креслах-колясках в залах должны быть соединены с пространством действия, сценой.

Габариты зоны на одно место для инвалида на кресле-коляске - 900x1200 мм (без учета прохода для подъезда). Ширина прохода - не менее 900 мм, а для подъезда с разворотом - не менее 1500 мм.

Часть обычных кресел в зале может быть оборудована специальными фиксирующими и опорными приспособлениями.

Зрительские места для детей-инвалидов с дефектами слуха следует связывать с акустической системой зрительного зала. На креслах должны быть оборудованы пункты подключения индивидуальных слуховых аппаратов. Усиление громкости звука должно быть обеспечено при помощи наушников. Специальные места для хранения наушников могут быть устроены в подлокотниках или спинках кресел.

Для подъема на сцену, кроме лестниц, должен быть предусмотрен стационарный или приставной пандус шириной не менее 900 мм с уклоном 8% и бортиками по бокам.

Лестницы и пандусы, ведущие на сцену, с одной стороны должны иметь ограждения с двойными поручнями на высоте 500, 700, 900 мм.

На путях эвакуации зрителей из зала необходимо устраивать вдоль стены опорные поручни-перила на высоте 500, 700 и 900 мм от уровня пола. За 1500 мм от дверного проема или поворота коридора фактура поверхности поручня должна меняться.

В непосредственной близости от входа в зал (в фойе) следует предусматривать непроходные зоны отдыха и ожидания для детей-инвалидов. Зона на одного ребенка - 1200x1800 мм; общая площадь зоны должна быть рассчитана не менее чем на трех детей.

### **Библиотека образовательного учреждения**

Все пространства для посетителей в библиотеке должны соответствовать потребностям детей-инвалидов. К ним относятся: читальные залы, абонементы, справочные комнаты, картотеки, открытые книгохранилища и ряд других.

В читальном зале школьной библиотеки не менее 5% рабочих мест должны быть оборудованы с учетом соответствующих требований маломобильных групп населения.

В читальном зале библиотеки, адаптированной к посещению детьми-инвалидами, следует предусматривать обособленные непроходные зоны для размещения специальных рабочих мест

Отдельно должны быть предусмотрены зоны рабочих мест для инвалидов с нарушением ОДА (на креслах-колясках и пользующихся вспомогательными средствами коррекции) и отдельно для инвалидов по зрению.

Рабочие места для инвалидов с нарушением ОДА должны оборудоваться специальными приспособлениями фиксации положения тела. Конструкция рабочего стола должна обеспечивать свободный въезд кресла-коляски под стол.

Габариты зоны рабочего места на одного ребенка-инвалида на кресле-коляске составляют не менее 180х90 см. Проход между рабочими столами для свободного проезда и подъезда к столу должен быть не менее 90 см, т.е. габариты рабочей зоны вместе с проходом - 180х180 см.

Рабочее место для инвалидов по зрению должно иметь дополнительное периметральное освещение и ряд других необходимых приспособлений.

Часть стойки-барьера выдачи книг в абонементе должна быть понижена до 70-90 см от уровня пола.

Книги, находящиеся в открытом доступе, и картотека также должны быть размещены в пределах зоны досягаемости (вытянутой руки) ребенка-инвалида на кресле-коляске, которая составляет по высоте 1,22 м. Ширина прохода у стеллажей – 1,065 м.

#### **Учебные кабинеты**

В учебных классах ребенку-инвалиду необходимо дополнительное пространство для свободного перемещения. Минимальный размер зоны ученического места для ребенка на коляске (с учетом разворота инвалидной коляски) - 1,5 х 1,5 м. 40

Детям-инвалидам с нарушениями опорно-двигательного аппарата около парты следует предусмотреть дополнительное пространство для хранения инвалидной коляски (если ребенок пересаживается с нее на стул), костылей, тростей и т.д. Ширина прохода между рядами столов в классе должна быть не менее 90 см. Такая же ширина должна быть у входной двери без порога. Также желательно оставить свободным проход около доски, чтобы ребенок на коляске или на костылях смог спокойно перемещаться там. Если занятия проходят в классе, где доска или какое-либо оборудование находится на возвышении, это возвышение необходимо оборудовать съездом. Минимальный размер зоны на одно место с учетом подъезда и разворота коляски равен 1800х1800 мм.

В классе для занятий детей, пользующихся при ходьбе приспособлениями или креслами-колясками, должно предусматриваться жесткое крепление столов к полу.

Детям-инвалидам по зрению нужно оборудовать одноместные учебные места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола. Необходимо уделить внимание освещению рабочего стола, за которым сидит ребенок с плохим зрением и помнить, что написанное на доске нужно озвучивать для того, чтобы он смог получить информацию. Парты ребенка со слабым зрением должны находиться в первых рядах от учительского стола и рядом с окном. Когда используется лекционная форма занятий, учащемуся с плохим зрением или незрячему следует разрешить пользоваться диктофоном - это его способ конспектировать. Пособия, которые используются на разных уроках, должны быть не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий ученик смог их потрогать.

Детям-инвалидам, чей слух совсем слабый, необходимо оборудовать учебные места электроакустическими приборами и индивидуальными наушниками. Для того чтобы слабослышащие дети лучше ориентировались, в классе следует установить сигнальные лампочки, оповещающие о начале и конце уроков. Слабослышащего ребенка лучше сажать на первую парту.

В классах для занятий детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта расстояние между рядами столов должно быть не менее 60 см, между столами - не менее 50 см, ширина прохода между стеной и рядом столов - не менее 70 см.

### **Санитарно-бытовые помещения образовательного учреждения (туалет)**

В школьных туалетах надо предусмотреть одну специализированную туалетную кабинку для инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата (в том числе и инвалидов-колясочников) размерами не менее 1,65 м на 1,8 м. Ширина двери в специализированной кабине должна составлять не менее 90 см. В кабине рядом с одной из сторон унитаза должна быть предусмотрена свободная площадь для размещения кресла-коляски для обеспечения возможности пересадки из кресла на унитаз. Один поручень для унитаза должен быть откидным. Кабина должна быть оборудована поручнями, штангами, подвесными трапециями и т.д. Все эти элементы должны быть прочно закреплены. Не менее одной раковины в туалете следует предусмотреть на высоте 80 см от пола. Нижний край зеркала с изменением угла наклона и электрического прибора для сушки рук, полотенце и туалетная бумага располагаются на такой же высоте. Двери должны открываться наружу. В туалетной комнате необходимо предусмотреть аварийную кнопку вызова персонала.

Требования к санитарно-бытовым помещениям изложены в СНиП 35-01-2001, СП 35-101-2001.

### **Средства информации и коммуникации**

Важную роль в устранении ориентационных барьеров в учебно-воспитательных зданиях для детей-инвалидов играют символы, знаки, информационные табло, звуковые сигналы. Знаки и символы должны быть понятны детям всех возрастов, информационные тексты должны быть легко читаемы.

Информационно-образовательная среда включает в себя:

- совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты, созданные с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, включая формирование жизненной компетенции, социализации и др.);

- культурные и организационные формы информационного взаимодействия с учётом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;

- компетентность участников образовательного процесса в решении развивающих и коррекционных задач обучения детей с ОВЗ с применением информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), а также наличия служб поддержки применения ИКТ.

Признаками инклюзивного распространения информации являются:

- наличие доступных интернет-ресурсов;

- наличие печатных материалов в альтернативных формах;

- дублирование системы информационных указателей и знаков с помощью электронных систем ориентирования;

- предоставление необходимых вспомогательных средств связи для людей с нарушениями слуха;

- при необходимости обслуживание мероприятий службой сурдопереводчиков;

- регулярное предоставление информации о доступных услугах в средствах массовой информации (в том числе в специализированных печатных изданиях).

Виды предоставляемой информации:

- перечень оказываемых услуг и условия их предоставления;

- перечень необходимых документов;

- места, доступные для инвалидов;

- места парковки для транспорта инвалидов;

- квалификация обслуживающего персонала;

- дополнительная информация.

Информация об объекте и предоставляемых услугах может быть представлена с помощью информационных знаков и указателей, печатных материалов (брошюры, буклеты, расписания, правила поведения и т.п.), интернет-ресурсов, звуковой информации и т.п. Необходимо учитывать

потребности всех категорий инвалидов, в том числе людей с нарушениями слуха и зрения.

В целях обеспечения доступности информации могут быть использованы следующие информационные устройства, средства и системы:

- визуальные средства отображения информации (указатели, таблички, стенды, табло, большие экраны, дисплеи и т.п.), в том числе средства, дублирующие звуковую информацию, и устройства сурдоперевода для инвалидов с нарушениями слуха;

- звуковые средства воспроизведения информации (речевые синтезаторы, громкоговорители, репродукторы и т.п.), в том числе устройства звукового дублирования визуальной информации для людей с нарушениями зрения;

- тактильные средства отображения информации (указатели, таблички, выполненные рельефным шрифтом Брайля);

- визуальные средства сигнализации (графические средства сигнализации, световые сигнальные устройства, цветковые сигнальные устройства, в том числе сигнальные цвета, цветовая разметка, контрастные цветовые полосы);

- звуковые средства сигнализации (звуковые сигнальные устройства уведомляющей сигнализации, в том числе речевые оповещения, звуковые маяки, а также звуковые сигнальные устройства аварийной и предупредительной сигнализации);

- тактильные средства сигнализации (тактильные разметки, тактильные полосы, тактильные покрытия, искусственные плавные подьемы, уклоны и обочины, а также вибрационные сигнализаторы, тактильные вибраторы);

- средства односторонней связи (громкоговорящие средства связи, текстовые средства связи, в том числе с «бегущей строкой», факсимильные аппараты, таксофоны).

При размещении информационного обеспечения необходимо учитывать:

- расстояние, с которого сообщение/визуальная информация может быть эффективного восприятия;

- углы поля наблюдения, удобные для восприятия визуальной информации;

- зоны досягаемости для людей, перемещающихся на креслах-колясках;

- зоны досягаемости для тактильной трости слепыми.

Требования к информационным средствам и их расположению изложены в СНиП 35-01-2001, ГОСТ Р 51671, ГОСТ Р 52875.

### **Информационные знаки и указатели**

Система информационных знаков и указателей в образовательном учреждении будет считаться эффективной, если человек с нарушением

слуха сможет воспользоваться услугой без необходимости задавать вопросы, а человеку с нарушениями зрения она поможет легко ориентироваться в пространстве.

Информационные знаки и указатели должны содержать, как минимум, следующую информацию о расположении (пути движения, особых условиях):

- специальных парковочных мест;
- входа/выхода;
- гардероба;
- мест для инвалидов в актовом зале;
- столовой;
- учебных кабинетов;
- специализированных туалетов.

Указатели и знаки должны содержать информацию в следующих форматах: визуальный, рельефный шрифт и шрифт Брайля, звуковой.

Требования к размещению информационных знаков и указателей на объекте:

- создать условия, при которых человек с нарушением зрения смог бы подойти как можно ближе к знаку, чтобы рассмотреть его или прочесть с помощью осязания;

- расположение и стиль информационных знаков и указателей должны быть идентичными в пределах сооружения или комплекса;

- там, где это возможно, информационные знаки должны располагаться на стенах, примерно на уровне глаз, и иметь рельефные символы, выпуклые пиктограммы и стрелки направления.

- Информационные указатели рядом с дверью в помещение должны размещаться на высоте 1500 мм на стене со стороны ручки.

- Для лучшего восприятия детьми-инвалидами знаковой информации следует использовать светлые буквы, цифры и символы на темном фоне.

- Форма вывески должна соответствовать сообщаемой информации: прямоугольная вывеска дает информацию; треугольная - указывает о «предостережении»; круглая вывеска - указывает о «запрещении».

- Для различных назначений необходимо использовать специальные кодовые цвета: зеленый - безопасность, свободный проход, запасный выход, первая помощь и пр.; желтый - риск, предупреждение, движущиеся предметы, выступающие конструкции; красный - опасность, запрещение и т.д.

- Буквы и символы должны быть выпуклыми на фоне знака, чтобы слепые дети могли прочесть информацию с помощью кончиков пальцев. Высота букв и символов должна быть менее 16 мм, но не более 50 мм.

- Врезанные фигуры и символы должны иметь ширину выемки не менее 6 мм. Символы и пиктограммы на знаках должны быть рельефными или врезанными на 0,8 мм как минимум.

Требования к информационным знакам и указателям, в том числе тактильным, приведены в ГОСТ Р 51671, ГОСТ Р 52131, ГОСТ Р 52875 и др.

### **Организация доступной среды для детей-инвалидов, имеющих нарушения зрения.**

Инвалид по зрению – лицо, у которого полностью отсутствует зрение или острота остаточного зрения не превышает 10%, или поле зрения составляет не более 20%.

Степень нарушения зрительной функции определяется по уровню снижения остроты зрения - способности глаза видеть две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними. За нормальную остроту зрения, равную единице - 1,0, принимается способность человека различать буквы или знаки десятой строки специальной таблицы на расстоянии пяти метров. Разница в способности различать знаки между последующей и предыдущей строками означает разницу в остроте зрения на 0,1.

В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу, при использовании очков, и поля зрения, а также по органическим и функциональным причинам его нарушения, принято делить на три группы:

слепые;

слабовидящие;

дети с функциональными нарушениями зрения. Большую их часть составляют дети с амблиопией и косоглазием.

Слепые (незрячие) - подкатегория лиц с нарушениями зрения, у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения, имеются светоощущение или остаточное зрение, а также лица с прогрессивными заболеваниями и сужением поля зрения с остротой зрения до 0,08.

Слабовидящие - подкатегория лиц с нарушениями зрения, имеющих остроту зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками. Кроме снижения остроты зрения, слабовидящие могут иметь отклонения в состоянии других зрительных функций (цвето- и светоощущение, периферическое и бинокулярное зрение).

Доступная среда для инвалидов по зрению включает, прежде всего, систему информационных знаков и указателей на объекте, которая будет считаться эффективной, если человеку с нарушением зрения она поможет легко ориентироваться в пространстве.

Детей с полной или частичной потерей зрения следует провести по территории, чтобы они запомнили маршрут и препятствия. Для этого рекомендуется покрыть поверхность дорожки направляющими рельефными полосами и яркой контрастной окраской. Оптимальными для маркировки считаются цвета ярко-желтый, ярко-оранжевый, ярко-красный.

Желтый цвет – последний цвет спектра, который видят слабовидящие люди. Поэтому предусмотрено, что все указатели для инвалидов по зрению изготавливаются, в основном, желтым цветом: тактильные пиктограммы, плитка, наземная разметка (в том числе, на парковках для инвалидов).

Для людей с нарушениями зрения следует предусмотреть возможность предоставления информации в альтернативных форматах, например, аудио/CD формате, набранной шрифтом Брайля, крупным шрифтом и т.д. Основными средствами доступа для инвалидов по зрению к информации являются аудиодисплей, тактильный дисплей и программа экранного увеличения, работа которых обеспечивается с помощью специального оборудования и программных средств.

Азбука Брайля – специальная азбука, созданная Л. Брайлем (1809-1852) для воспроизведения текста в изданиях для слепых. Каждый знак в тексте печатают в виде комбинации одной-шести выпуклых точек, расположенных на площади прямоугольника. Чтение текста, напечатанного азбукой Брайля, основано на осязании рельефных точек и восприятии их комбинаций.



Рис. 10. Шрифт Брайля

По статистике, азбукой Брайля пользуются около 10 % инвалидов по зрению.

Несмотря на широкое внедрение электронных средств ориентации (навигации), использование этой категорией инвалидов собак-поводырей по-прежнему является актуальным. Поэтому при оборудовании места отдыха для инвалида на объекте необходимо предусмотреть место для собаки-поводыря.



Обеспечение инвалида по зрению собакой-проводником осуществляется в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида, разрабатываемой федеральным государственным учреждением медико-социальной экспертизы. Собак-проводников не выдают детям младше 16 лет и взрослым не способным по состоянию здоровья контролировать крупное и энергичное животное.

### **Организация доступной среды для детей-инвалидов, имеющих нарушения слуха.**

Инвалидами по слуху признаются люди, у которых имеется снижение слуха на лучше слышащее ухо 3-4 степени и выше. Согласно мировой статистике, около 10% населения имеет потерю слуха той или иной степени. Большинство в повседневном общении пользуются слуховыми аппаратами или кохлеарными имплантами.

Архитектурные барьеры для неслышащих детей – не являются препятствием. При посещении публичных мест люди с нарушением слуха нередко испытывают дискомфорт, боясь не расслышать, а значит, и не понять важную для них информацию.

Главная проблема для них – получать информацию в том же объеме, что и все остальные дети. Для того, чтобы неслышащие дети могли учиться в обычной школе, лучше всего, чтобы им переводил сурдопереводчик. Но, скорее всего, в обычную школу придет ребенок, который уже имеет навыки общения: может говорить, немного слышать или читать по губам. Перед тем, как начать учить его, выясните, какими навыками он обладает и как лучше организовать учебный процесс и общение со сверстниками.

Общаясь с неслышащим или слабослышащим ребенком, нужно говорить очень четко (не нужно кричать), не забывать дублировать сказанное, особенно если дело касается чего-то важного: правил, инструкций и т.п. – записями. Учебные фильмы по возможности должны быть снабжены субтитрами.

Справиться с шумом, позволить качественно, без искажений, вызванных внешними акустическими условиями (расстояние до говорящего, положением говорящего по отношению к слушателям) слышать не только речь окружающих, но и собственный голос в момент произношения позволяют системы индукционных петель.

Индукционная система преобразует акустический сигнал (речь оператора) или электрический аудиосигнал (сигнал громкой связи) в электромагнитный, который беспроводным способом передается на индукционную катушку слухового аппарата (речевого процессора кохлеарного импланта).

Система индукционной связи включает: переносную индукционную панель; информационную панель; стационарную индукционную петлю с усилителем.

Индукционные системы безопасны, не оказывают вредного влияния на человека.

Помещения, оснащенные индукционными системами, отмечаются специальным международным признанным знаком «Доступность для инвалидов по слуху».

### **Организация доступной среды для детей-инвалидов, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата.**

Среди детей с ограниченными возможностями выделяют категорию детей с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата носят и врожденный, и приобретенный характер.

Различаются следующие виды нарушений опорно-двигательного аппарата:

1) заболевания нервной системы: детский церебральный паралич (ДЦП), полиомиелит;

2) врожденная патология опорно-двигательного аппарата: врожденный вывих бедра, кривошея, деформации стоп (косолапость и др.), аномалии развития позвоночника (сколиоз), недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз (врожденное уродство);

3) приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата: травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей, полиартрит, заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит).

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата ведущим является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций).

При проектировании коммуникационных связей в здании, помещений различного назначения, расстановки стационарных элементов оборудования и мебели следует учитывать эргономические данные для детей и подростков в возрасте от 3 до 18 лет, пользующихся дополнительными приспособлениями при передвижении (палки, костыли, кресла-коляски и пр.)

## **ТЕМА 9. ПРИЧИНЫ И КЛАССИФИКАЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

1. Причины возникновения нарушений психофизиологического развития.

2. Классификация нарушений психофизиологического развития.

3. Возрастные особенности проявления отклонений психического развития.

### **1. Причины возникновений нарушений психофизиологического развития.**

Причины возникновения нарушений весьма разнообразны, и в зависимости от причины, вызвавшей данную аномалию развития, все нарушения подразделяются на врожденные и приобретенные.

Врожденные нарушения возникают при воздействии вредоносных факторов во внутриутробном периоде развития организма (воздействия на зародыш и развивающийся плод. Сюда относятся: инфекции и интоксикации (воздействие токсинов), травмы, нарушения питания, хроническая внутриутробная гипоксия плода (кислородное голодание). Это связано прежде всего с состоянием здоровья и образом жизни беременной женщины. На развитии плода могут отрицательно сказаться перенесенные матерью инфекционные, в том числе вирусные заболевания. Особую опасность представляет такое инфекционно-паразитарное заболевание, как токсоплазмоз, распространяющееся через домашних животных и птиц. Перейдя от больной матери на плод токсоплазмоз может привести к умственной отсталости ребенка, поражению зрительных функций и другим нарушениям.

Отрицательное влияние на развитие плода оказывают также заболевания почек, печени, сердечно-сосудистой системы у беременной женщины, различные гормональные нарушения. Большую опасность представляют различные интоксикации, например, необоснованное использование лекарственных препаратов. Достаточно частой причиной нарушений развития является алкоголизм родителей.

Одной из причин нарушений внутриутробного развития плода является резусная несовместимость группы крови матери и плода, что может быть причиной мозговых поражений у ребенка.

Многие виды врожденных нарушений носят генетически обусловленный характер. Так, по данным медицинских исследований, около 60% случаев рецепторной глухоты и тугоухости у детей имеют генетическое происхождение, т.е. вызваны генными мутациями или хромосомными aberrациями (отклонение от нормы); более 40% случаев сложных нарушений развития (например, умственная отсталость в сочетании с нарушениями зрения, слепоглухота в сочетании с умственной отсталостью и др.) имеют генетическую природу. Причиной врожденных форм умственной отсталости у ребенка могут быть нарушения в строении и числе хромосом, вызванные нарушениями хромосомного набора у родителей (например, при болезни Дауна).

Приобретенные нарушения вызываются различными патологическими факторами, влияющими на организм во время родов и в последующие периоды развития ребенка.

Наиболее частными причинами приобретенных нарушений являются механические повреждения плода (природовые травмы), связанные с неправильным положением плода, затяжные или стремительные роды, природовая асфиксия (остановка дыхания), приводящая к нарушению мозгового кровообращения, кровоизлияниям в мозг и другим нарушениям.

В первые годы жизни приобретенные нарушения развития могут быть связаны с перенесенными инфекциями (менингит, энцефалит, тяжелые формы гриппа и других вирусных инфекций), травмами и заболеваниями центральной нервной системы, заболеваниями уха и носоглотки, органов зрения и др.

В медицине и специальной психологии выделяют две основные группы причин, которые приводят к нарушениям психического и (или) физического развития:

- эндогенные (внутренние, главным образом, генетические);
- экзогенные (факторы среды).

К эндогенным причинам относятся:

- различные наследственные заболевания (например, аплазия – недоразвитие внутреннего уха, которое приводит к глухоте и т.п.);
- заболевания, связанные с изменениями в численности или структуре хромосом (хромосомные aberrации: полиплодия – увеличение хромосомного набора в несколько раз, трисомия – увеличение хромосом в одной паре, моносомия – уменьшение хромосом в паре на одну, лесомия – отсутствие какой-либо пары хромосом, дупликация – удвоение отдельных участков хромосомы, деления – утрата части материала хромосомы и др.)

Ярким примером хромосомной aberrации является трисомия 21 хромосомы, которая вызывает синдром Дауна, для которого характерны следующие особенности внешнего облика ребенка: раскосые глаза, короткий нос с плоской широкой переносицей, маленькие деформированные уши, выступающая вперед челюсть, увеличенный язык, короткие пальцы, деформация черепа. у новорожденных часто отмечается мышечная гипотония, переразгибание конечной в суставах, отставание в росте, снижение двигательной активности, вялость, нарушение глотания, сознания. Нередко отмечается ожирение, расстройство кожной трофики, врожденные пороки сердца, артерии и стенозы пищевого канала, диафрагмальные грыжи. У всех больных отмечается олигофрения.

Экзогенные причины вызывают отклонения в развитии, которые могут негативно влиять на общий ход развития в различные периоды онтогенеза:

- в пренатальный (внутриутробный) период (хронические заболевания родителей, особенно матери, инфекционные болезни, интоксикация

(отравление) матери, недостаток питания матери во время беременности, особенно недостаток белков, микроэлементов, витаминов, резус-конфликт, травмы, влияние лучевой энергии и т.п.)

- в натальный (родовой) период (родовые травмы, инфицирование плода: асфиксия – удушье плода)

- в постнатальный период (после рождения) – остаточные явления после различных инфекционных и других заболеваний, различные травмы (черепно-мозговые, травмы анализаторов, конечностей и т.п.), несоблюдение санитарно-гигиенических норм (например, несоблюдение гигиены зрения может привести к миопии высокой степени т.п.)

Исходя из сказанного, профилактика нарушений развития тесно связана с проведением самых широких мероприятий по охране материнства и детства.

Особенности развития ребенка с ограниченными возможностями рассматриваются в отечественной дефектологии как результат сложного процесса развития, протекающего при наличии *первичного* дефекта (нарушение слуха, зрения, нарушения двигательной сферы, высших нервных процессов). В ходе аномального (нарушенного) развития возникают те или иные *вторичные* отклонения, опосредованные (обусловленные) первичным дефектом (например, первичное поражение слуха вызывает нарушение или недоразвитие речи). Выраженность вторичных отклонений зависит как от характера и глубины первичного дефекта, так и от периода развития, на котором появляется первичный дефект. Вторичные отклонения могут быть преодолены с помощью рациональной, коррекционной системы обучения и воспитания.

## **2. Классификация нарушений психофизиологического развития.**

Классифицирование представляет собой своеобразный метод познания общих закономерностей, лежащих в основе научного предмета. Специальная психология также создает свои подразделения различных типов нарушенного развития. Их значительное количество связано с многообразием сторон, свойств и элементов развивающейся психики, каждый из которых может оказаться нарушенным в процессе своего становления в связи с действием патогенных факторов.

Классификации отличаются друг от друга в зависимости от критерия, взятого в качестве основания для группировок. Могут использоваться одновременно несколько критериев — тогда классификация приобретает более подробный характер.

Важным свойством такой группировки является возможность использовать ее на практике.

В научных исследованиях часто применяются так называемые рабочие, временные классификации, выступающие в качестве вспомогательного средства при решении конкретных задач.

## **Классификации отклонений в развитии:**

### **По времени их возникновения:**

1. нарушения врожденные. Среди них выделяют подгруппу, связанную с наследственной патологией, ибо не все врожденное является наследственным, но все наследственное чаще всего бывает врожденным.

2. нарушения приобретенные (появившиеся уже после рождения). Выделяют: рано и поздно приобретенные. Возрастная граница между ними может быть различной. Так, в случаях нарушения слуха имеет значение время его потери относительно сроков развития речи, тех этапов, когда речь еще не начинала свое формирование, периодов первоначального развития и возраста, когда речь уже была относительно сформирована.

### **По обратимости возникающих отклонений:**

1. необратимые
2. частично обратимые
3. практически обратимые. Особо важна скорость или темпы обратимости.

### **По этиологии (по основной причине, вызвавшей отклонение).**

Сами по себе этиологические факторы весьма разнообразны. Здесь уместно выделить нарушения церебрально-органического, психогенного и соматогенного происхождения. Причины отклонений в развитии иногда предельно обобщают, объединяя в две большие группы — социальные и биологические. Но в изолированном виде эти факторы выступают крайне редко. Поэтому при выделении групп отклоняющегося развития по данному критерию указывают на относительное преобладание в происхождении того или иного нарушения социально неблагоприятных условий или биологического фактора (будь то инфекция, интоксикация, асфиксия или травма).

**С точки зрения клинического подхода** все формы психических расстройств делятся: на два больших класса (по темпу процесса развития).

1. Класс расстройств – ретардация, запаздывание или приостановка психического развития любого происхождения. Бывает: общая (тотальная) и частичная (парциальная) – незрелость отдельных функций, сторон психики, в частности, школьных навыков — чтения, счета, письма или свойств личности.

2. класс расстройств – асинхрония. Она характеризуется сочетанием выраженного опережения в развитии одних функций со значительным отставанием темпа формирования других, что приводит к дисгармонии структуры психики, ее искажению и диспропорциональности.

А. В. Семенович предлагает свою нейропсихологическую классификацию отклонений в психическом развитии, выделяя следующие их формы, **связанные с незрелостью отдельных мозговых структур:**

1) функциональная несформированность префронтальных (лобных) отделов мозга;

- 2) функциональная несформированность левой височной области;
- 3) функциональная несформированность межполушарных взаимодействий транскортикального уровня (мозолистое тело);
- 4) функциональная несформированность правого полушария мозга;
- 5) функциональная дефицитарность подкорковых образований (базальных ядер);
- 6) функциональная дефицитарность стволовых образований мозга.

Деление отклонений в развитии на:

1. **монофакторные** – расстройства, в основе которых лежит патология какого-то одного органа или системы, например, зрения, слуха, двигательной сферы и т.д.

2. **мультифакторные** – комбинация двух или более патологий, например, слепоглухота или сочетание глухоты с умственной отсталостью и т.п.

Классификация по отдельным психическим функциям или формам деятельности (**частный критерий**): группы лиц с преимущественным нарушением восприятия, памяти, внимания, психомоторики, антиципации, письма, чтения, счета, звукопроизношения и т. д. Внутри каждой их указанных групп предполагается наличие подгрупповых образований, например, по видам восприятия: зрительное, слуховое, осязательное и т. д.; по предметному содержанию восприятия: восприятие предметов, пространства, рисунков, лиц и т. п. Такого рода классификации, использующие несколько несвязанных оснований, называются эмпирическими. Они также многочисленны, но в отличие от выше приведенных категориальных, в силу своей практической направленности, более популярны. Приведем примеры некоторых из них.

**Эмпирическая классификация (Коберник Г. И. Синева В. Н. Введение в специальность дефектология. Киев, 1984.)** выделяет следующие группы отклонений в развитии (или группы детей с отклонениями в развитии):

- 1) дети с сенсорными нарушениями (зрения, слуха, речи, опорнодвигательного аппарата);
- 2) дети с задержкой психического развития;
- 3) дети с астеническими, реактивными состояниями и конфликтными переживаниями;
- 4) дети с психопатоподобными формами поведения
- 5) умственно отсталые дети;
- 6) дети с начальными проявлениями психических заболеваний (шизофрения, эпилепсия и др.).

**Эмпирическая классификация Т. А. Власова и М.С. Певзнер:**

- 1) дети с отклонениями в развитии, вызванными с органическими нарушениями ЦНС;

2) дети с отклонениями в развитии в связи с функциональной незрелостью ЦНС;

3) дети с отклонениями в связи с депривационными ситуациями.

**Классификация, предложена В. А. Лапшиным и Б. П. Пузановым:**

1) дети с сенсорными нарушениями (зрения и слуха);

2) дети с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость и задержка психического развития);

3) дети с нарушениями речи;

4) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

5) дети с комплексными, комбинированными расстройствами;

6) дети с искаженным (дисгармоничным) развитием.

**Г. Н. Коберкик и В. Н. Синев строят похожую классификацию, выделяя следующие группы:**

1) дети со стойкими нарушениями слуховой функции (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);

2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);

3) дети со стойкими нарушениями интеллектуального развития на основе органического поражения центральной нервной системы;

4) дети с тяжелыми речевыми нарушениями;

5) дети с комплексными расстройствами;

6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

7) дети с задержкой психического развития;

8) дети с психопатическими формами поведения.

Как видно из приведенных примеров, некоторые подгруппы переходят из классификации в классификацию, иные представлены лишь в единичных вариантах, наконец, два класса из одной системы в другой объединяются.

В настоящее время у нас наибольшую популярность приобрела **классификация отклонений в развитии, предложенная В.В. Лебединским**. Он выделяет шесть видов дизонтогенеза.

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.

2. Задержанное развитие — полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений школьных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т. д. В отличие от умственной отсталости характеризуется порциальной ретардацией и разными степенями обратимости.

3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.



4. Дефицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

5. Искажённое развитие — сочетание недоразвития, задержанного и повреждённого развития.

6. Дисгармоническое развитие — нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дезонтогенеза могут быть различные формы психопатий.

Данная классификация также является эмпирической. Она достаточно компактна в силу того, что представленные в ней группы велики по своему качественному составу (полиформны). Но именно поэтому она удобна в использовании.

### **3. Возрастные особенности проявления отклонений психического развития.**

#### **Особенности психического развития детей с нарушениями слуха**

**Причины нарушений.** Слуховая функция человеческого организма очень тонко организована, нарушить ее может любой негативный фактор как до нашего рождения, во внутриутробном периоде, так и после. В связи с этим причины утраты слуха или его первичного отсутствия могут быть самым разными.

#### **Наиболее часто встречаются такие факторы.**

**Наследственные** – у родителей, имеющих проблемы со слуховой функцией, чаще рождается потомство с аналогичной проблемой, при этом унаследовать глухоту или тугоухость от рождения ребенок может не только от мамы и папы, но и от бабушки, дедушки. Генетики доказали, что глухота способна передаваться как по доминантному, так и по рецессивному признакам.

**Врожденные** – сложившиеся во время внутриутробного формирования плода, особенно в периоды, когда закладываются структуры органов слуха и соответствующие отделы головного мозга. Причиной отсутствия слуха у малыша способна стать вирусная инфекция, которой мама переболела, особенно это опасно в первом триместре, резус-конфликт мамы и плода, прием беременной антибиотиков, курение и прием спиртных напитков в период ожидания ребенка.

**Родовые** – аномалии слуховой функции в этом случае развиваются в результате родовых травм, таких, к примеру, как сдавление головки, применение акушерских щипцов, патологические роды, травмы шейных позвонков и т. д.

**Приобретенные инфекционные** – развиваются у ребят, родившихся с нормальным слухом, в качестве осложнений заболеваний. Наиболее часто глухота и тугоухость становятся следствием таких болезней, как менингит, скарлатина, корь, инфекционный паротит (свинка). Для груднич-

ков очень опасны все штаммы вируса гриппа. Поражения слуха при инфекционной болезни в основном проявляются в поражении слухового нерва, улитки. Тяжелый, особенно гнойный отит, перенесенный ребенком, вполне может осложниться развитием тугоухости, обычно в легкой или средней степени. Лабиринтит чаще приводит к тяжелой тугоухости и глухоте. Причиной может стать перенесенный мастоидит, ушной свищ, евстахиит.

**Приобретенные иные** – часто проблемы со слухом развиваются у детей, страдающих аденоидами. Может развиваться тугоухость и глухота из-за черепно-мозговой травмы, из-за приема ототоксичных антибиотиков (гентамицин, мономицин, неомицин, стрептомицин).

Диагностируется нарушение слуха разными методиками. В первую очередь по объективным поведенческим признакам: дети переспрашивают, малыш не слышит, что ему говорят с первого раза. Многие карапузы с нейросенсорной тугоухостью, чтобы расслышать, оттягивают ушную раковину. **Малыши развиваются замедленно, не осваивают гуление, слоги, слова, либо осваивают, но с большим опозданием.** Подростки после года начинают судорожно вглядываться в губы говорящего, чтобы попытаться понять, что от них хотят.

Наиболее точным методом определения проблемы и ее степени считается аппаратное обследование – *аудиометрия*.

Ее результаты показывают не только на тип нарушения слуха, но и определяют **диапазон слышимых и неразличимых частот и диапазонов.**

Прежде всего, следует как можно раньше (до года, когда еще речь не развита) выявить наличие патологии слуха у ребенка. Не стоит пренебрегать профилактическими осмотрами у ЛОР-врача (в первые 2–4 месяца, в 1 год и далее – каждые полгода). Если у родителей появились подозрения, и им кажется, что малыш ведет себя «не так, как другие дети», нужно немедленно обратиться к специалисту. Он проведет первоначальное обследование и при необходимости направит в специализированный медицинский центр, где малыш будет более тщательно обследован. Иначе, можно упустить драгоценное время, и наверстать отставание будет гораздо сложнее.

После консультации с ЛОР-врачом, обследования и установления точного диагноза, следует немедленно приобрести для малыша **два слуховых аппарата – обязательно по одному на каждое ушко** (желательно программируемые или цифровые). Советы «из экономии» обойтись одним нужно отвергать сразу! Врачи должны подобрать индивидуальный режим работы аппаратов в присутствии ребенка. Крохе дают прослушать при помощи аппаратов различные звуковые сигналы и фиксируют ответные реакции на них.

**Слухопротезирование – это важнейшее условие полноценного слухоречевого развития глухого малыша.** Все неслышащие или сла-

бослышащие дети должны носить слуховые аппараты постоянно. С их помощью у них будет развиваться слуховое восприятие и устная речь. Но это еще не все. Как только врач установит диагноз, нужно сразу же приступить к специальным занятиям с ребенком. Чем раньше начнется этот процесс, тем успешнее будет реабилитация. Проводить занятия смогут сами родители, под руководством специалистов и при помощи методических пособий, в которых очень детально описаны виды занятий и приемы, с помощью которых можно обучить неслышащего ребенка речи.

### **Особенности развития глухих детей**

Потеря слуха может произойти в любом возрасте. Когда глухота врожденная, для овладения речью ребенку понадобится специальная помощь, самостоятельно этот этап он уже не осилит.

Если ребенок оглох позже, когда он уже освоил речь, есть опасность, что постепенно она может утратиться. Но при создании специальных условий и глухим детям можно дать возможность слышать и разговаривать.

Если оставить без внимания нарушения слуха у детей в раннем возрасте, то можно столкнуться с вытекающей проблемой – недоразвитием речи и других функций: мышление, память, внимание. Этот тип развития называется дефицитарным.

В целом, психическое развитие детей с нарушениями слуха происходит по тем же законам, что и здоровых малышей, но происходит это значительно **медленнее из-за ограниченности контактов с миром вокруг**.

Также психическая деятельность слабослышащего ребенка, как бы **упрощается** – теряются полутона, полумеры. Ребенку тяжелее связывать между собой различные явления, распознавать эмоции. Также отличительной чертой является нарушение речи у детей с нарушением слуха.

### **Речь глухого ребенка**

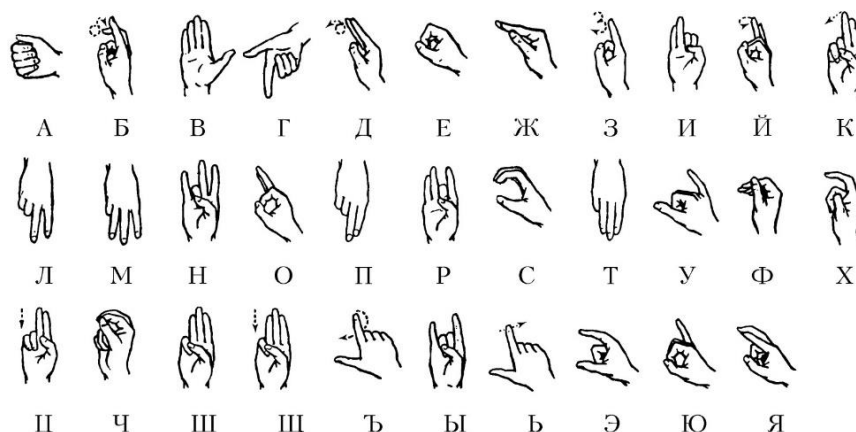
Речь человека неразрывно связана со слухом, и чем хуже слух, тем больше у человека будет нарушений в фонетическом, грамматическом и лексическом восприятии речи. Если ребенок совершенно глухой, то он без специальной коррекции не сможет овладеть речью, т.е. останется глухонемым. Такую коррекцию проводят сурдопедагоги в специальных коррекционных школах.

Обучение речевым навыкам слабослышащих детей происходит с применением слухового аппарата. Дети, имеющие возможность слышать окружающий мир, способны самостоятельно приобретать некоторые речевые навыки.

Но при воспроизведении многие слова могут иметь искажения, неправильно формироваться с фонетической точки зрения. Для исправления этих искажений слабослышащим также необходимо проходить специальную коррекцию у сурдопедагога. Со временем это позволяет добиться практически нормальной речи.

## Обучение и воспитание глухих детей

Традиционно существует два основных метода обучения глухих и слабослышащих детей – обычный устный и жестовый. И если в первом случае глухого обучают общению с применением только устной и письменной речи, то во втором ребенок также осваивает жестовый язык и дактилологию (пальцевую азбуку). Обе методики при этом учитывают особенности как физического, так и психологического развития ребенка.



**Рис 11. Пальцевая азбука**

Основные принципы, на которых строится коррекционная работа с детьми раннего возраста.

1) должна быть обеспечена возможность полноценного эмоционального общения с малышом и возможности речевого контакта с ним.

2) в **первом полугодии жизни** – это *ситуативно-личностное общение с близкими взрослыми*. Ребенок в это время нуждается лишь в доброжелательном внимании взрослого, ведущим мотивом общения является личностный мотив. На этом этапе основным средством общения с окружающими людьми служат выразительные (экспрессивно-мимические) движения. Ребенок реагирует, в основном, на особенности голоса, интонацию, мимику лица, на различные манипуляции с малышом. При этом речь сопровождает действия взрослого. Для неслышащего ребенка важно повышенное внимание, большее в сравнении с нормальнослышащим младенцем, общение с ним. *Важно чаще брать ребенка на руки*.

3) **во втором полугодии жизни** начинает складываться новая форма общения – ситуативно-деловая (после того, как ребенок овладевает хватанием). Эта форма общения для малышей с нарушенным слухом является основной как на первом, так и на втором и частично третьем году жизни (в отличие от слышащих детей, которые на втором году жизни уже переходят на этап становления речевого общения – общения на основе самостоятельной речи ребенка). Ситуативно-деловое общение разворачивается на фоне *предметных манипуляций, составляющих новый вид деятельности ребенка*. Ведущим мотивом общения становится деловой, ребенок стремится к сотрудничеству. Основным средством общения с окружаю-

щими людьми для младенца служат изобразительные (предметно-действенные) движения и позы.

Чтобы эмоционально-речевое общение могло осуществляться, необходимо *создать условия, при которых ребенок в той или иной степени может слышать обращенную к нему речь*, воспринимать звуки окружающего мира: это достигается в некоторых случаях простым приближением говорящего взрослого к уху малыша. Усиление речи таким образом возможно и дает разборчивое восприятие речи, но при этом ребенок, имеющий значительную потерю слуха, часто лишается возможности воспринимать окружающие его различные неречевые звуки, что приводит к резкому обеднению его представлений о звуках окружающего мира. С определенными трудностями связано и обеспечение восприятия речи ребенка при уходе за ним, при проведении разнообразных упражнений, по развитию его познавательной деятельности. Кроме того, без слухового аппарата многие дети не слышат собственной речи. Поэтому большинству глухих и слабослышающих детей необходимо с периода младенчества постоянно (в течение всего дня) пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами при отсутствии медицинских противопоказаний к звукоусилению.

### **Особенности развития детей с отклонениями зрения.**

По данным ВОЗ в мире насчитывается 42 млн. слепых и слабовидящих. Причем ежегодно наблюдается увеличение этого показателя, и прирост составляет 3 – 6% в год. Уровень слепоты и слабовидения в России за последнее время также вырос на 4%. Число абсолютно слепых россиян с каждым годом увеличивается и на сегодняшний день составляет 280 тыс. человек. Если суммировать число учтенных и неучтенных слепых, а также 500 – 600 тыс. инвалидов по зрению, то в общей сложности, считает председатель Российского научного общества офтальмологов профессор Елена Либман, в России живет более 1 млн. слепых и слабовидящих.

### **Категории детей с дефектами зрения**

1. *Слепые дети* - это дети с полным отсутствием зрительных ощущений или сохранившимся светоощущением, либо остаточным зрением (0,04 с очками). Слепота - двусторонняя неизлечимая потеря зрения. Большинство слепых детей имеют остатки зрения (могут сосчитать пальцы рук у лица, различить контуры и цвет предмета перед глазами, имеют светоощущения). Чем раньше наступил дефект, тем более заметны отклонения в развитии. Слепые дети подразделяются на *слепорожденных и ослепших*.

2. *Слабовидящие дети*. Для них характерна острота зрения с очками от 0,05 до 0,2. Даже при таком нарушении зрение остается основным средством восприятия. Зрительный анализатор является ведущим в учебном процессе, другие анализаторы его не замещают, как у слепых.

Незрячий ребенок, воспринимают мир по-другому, используют другие способы познания по сравнению со зрячими людьми. У них происхо-

дит перестройка всей системы функций, с помощью которых осуществляется познание. Своеобразным становится и сам процесс психического развития детей с нарушениями зрения. Важнейшим механизмом в развитии ребенка с нарушениями зрения является компенсация.

*Компенсация слепоты является сложным психическим образованием, системой психических процессов и свойств личности, которая формируется в процессе роста и развития ребенка. Возможность компенсации недостаточности зрения объясняется тем, что ребенок владеет несколькими различными способами выполнения одного и того же действия, разными способами решения стоящих перед ним задач. Компенсация предполагает использование слуха, осязания, обоняния, других органов чувств, а также речи для замены недостающего зрения. От того, насколько успешно будет произведена такая замена, зависит результат развития ребенка с нарушениями зрения.*

До двух-трех месяцев жизни младенец глубокими нарушениями зрения по характеру реакций и поведению почти не отличается от зрячего ребенка того же возраста. И только после этого периода патология начинает заметно проявлять себя. Малыши отстают от сверстников в освоении навыков подвижности (имеются в виду повороты со спины на живот и обратно, попытки садиться, а в дальнейшем и самостоятельно ходить), у них замедленно развивается мышление, возникают затруднения в попытках овладения предметными действиями. Кроме того, *снижение зрительных функций отрицательно влияет на психическое, физическое и эмоциональное развитие, что выражается в малой подвижности, пониженном настроении, тенденции к замкнутости, «погружении в себя» и, как следствие, приводит к игнорированию контактов с другими детьми.*

У слепых и слабовидящих отмечают закономерные изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений. Все выразительные движения (кроме вокальной мимики) при глубоких нарушениях зрения ослаблены. Даже безусловно-рефлекторные выразительные движения, сопровождающие состояние горя, радости, гнева и др., проявляются при глубоких нарушениях зрения в весьма ослабленном виде. Исключение составляют только оборонительные движения, сопровождающие переживание страха.

У слепорожденных наблюдаются отставание в развитии образного мышления, затруднения в движениях.

Внимание, логическое мышление, речь, память развиваются нормально.

С большим трудом формируется правильное соотношение между отвлеченными знаниями и конкретными представлениями.

Они легче усваивают отвлеченные, нежели конкретные понятия.

Наблюдаются нарушения, связанные с трудностями в учении, игре, быте, неуверенность, пассивность, склонность к самоизоляции или раздражение, возбудимость, агрессивность.

Обзор окружающей действительности сужен, замедлен и неточен, поэтому для слабовидящих детей характерны ограниченность и искажение представлений; замедлены процессы запоминания, мыслительные операции, затруднена ориентация в пространстве.

У многих слабовидящих нарушено цветоощущение. Характерны также раздражительность, замкнутость, негативизм, связанные с неудачами.

При обучении в массовой школе слабовидящие дети испытывают ряд трудностей: трудности узнавания характерных внешних признаков предметов из-за нечеткости и замедленности восприятия; трудности в различении строк, сходных по написанию букв и цифр, ведущие к невозможности овладения счетом и чтением.

В обычной школе слабовидящие дети не видят написанного на доске, изображений на таблицах. При зрительной работе такие дети быстро утомляются, что способствует дальнейшему снижению зрения, а также снижению умственной и физической работоспособности.

При обучении в школе для слабовидящих используются специальные оптические средства: телескопические очки, контактные линзы, лупы, проекторы, повышенная освещенность, учебники с крупным шрифтом

**Особенности развития познавательной сферы** Слепота и глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. *Снижается количество получаемой ребенком информации и изменяется ее качество.*

**Внимание** *Практически все качества внимания, такие, как его активность, направленность, широта (объем, распределение), возможность переключения, интенсивность, или сосредоточенность, устойчивость оказываются под влиянием нарушения зрения, но способны к высокому развитию, достигая, а порой и превышая уровень развития этих качеств у зрячих.* Ограниченность внешних впечатлений оказывает отрицательное влияние на формирование качеств внимания.

**Ощущение и восприятие** У детей с нарушением зрения формируются обедненные, часто деформированные и неустойчивые зрительные образы. Нарушение зрения накладывает отпечаток на протекание всего процесса формирования образов. Ограниченность информации, получаемой частично видящими и слабовидящими, обуславливает появление такой особенности их восприятия, как *схематизм зрительного образа, его объектность.* *Нарушается целостность восприятия объекта, в образе объекта часто отсутствуют не только второстепенные, но и определенные детали, что ведет к фрагментарности и неточности отражения окружающего.* Осязание у слепых вовлекается в более активную деятельность, чем у зрячих. Осязание является мощным средством компенсации не только слепоты, но и слабовидения. Наибольшее повышение чувстви-

*тельности обнаружено на пальцах рук, что связано с обучением чтению рельефно-точечного шрифта Брайля.*

**Память** Нарушения зрения тормозят полноценное развитие познавательной деятельности слепых и слабовидящих детей, что находит свое отражение и в развитии, и в функционировании мнемических процессов. При нарушениях зрения происходит *изменение темпа образования временных связей, что отражается на увеличении времени, требующегося для закрепления связей, и количества подкреплений.*

**Речь и общение** Речь слепого и слабовидящего развивается в ходе специфически человеческой деятельности общения, но имеет свои особенности формирования — *изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.* Специфика развития речи выражается также в *слабом использовании языковых средств общения* — мимики, пантомимики, поскольку нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действиям и выразительным средствам, используемым зрячими.

**Особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы** Слепые и слабовидящие имеют ту же «номенклатуру» эмоций и чувств, что и зрячие и проявляют те же эмоции и чувства, хотя степень и уровень их развития могут быть отличны от таковых у зрячих. Особое место в возникновении тяжелых эмоциональных состояний занимает понимание своего отличия от нормально видящих сверстников, возникающее в возрасте 4 — 5 лет, понимание и переживание своего дефекта в подростковом возрасте, осознание ограничений в выборе профессии, партнера для семейной жизни в юношеском возрасте. Наконец, глубокое стрессовое состояние возникает при приобретенной слепоте у взрослых.

Для лиц, недавно утративших зрение, характерны также сниженная самооценка, низкий уровень притязаний и выраженные депрессивные компоненты поведения. Слабовидящие дети показывают большую эмоциональность и тревожность по сравнению с тотально слепыми детьми. Для слепых свойственны также страх перед неизвестным, неизведанным пространством, наполненным предметами с их опасными для ребенка свойствами.

**Особенности деятельности.** Для детей с глубокими нарушениями зрения характерно *замедленное формирование различных форм деятельности.*

**Психологические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.**

Виды нарушений опорно-двигательного аппарата:



заболевания нервной системы – детский церебральный паралич (ДЦП), полиомиелит;

врожденная патология опорно-двигательного аппарата – врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость, аномалии развития позвоночника (сколиоз), дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз (врожденное уродство);

приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата – травматические повреждения спинного мозга, головного мозга, конечностей, полиартрит, заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), системные заболевания скелета (рахит, хондродистрофия).

**Основное нарушение – утрата или дефицит двигательных функций.**

ДЦП проявляется в среднем у 6 детей на каждую тысячу. *Возникает в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе.* Проявляется ДЦП в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений.

ДЦП – группа двигательных расстройств, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и *проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля ЦНС за произвольными движениями*, т.е. объединяются синдромы двигательных расстройств, возникающие в результате повреждения мозга на ранних этапах онтогенеза.

**Нарушения психики при ДЦП.** Нарушаются: *познавательная деятельность, эмоционально-волевая сфера и личность. Речевые нарушения при ДЦП: дизартрия, ОНР, алалия, нарушения письменной речи. Обучение при сохранном интеллекте происходит по программе массовой школы. Амбулаторное лечение проводится на базе детской поликлиники.*

**Особенности психического развития детей с ДЦП.**

Для детей с ДЦП характерны нарушения умственной работоспособности, локальные нарушения высших психических функций, отставания эмоционально – волевой сферы, ограниченный запас знаний, нарушения моторики, зрительно – моторной координации, несформированность пространственных представлений, слабость кинетических ощущений, нарушения речевой моторики, слабая мотивация психической деятельности, неразвитая произвольность и самооценка, дефекты мыслительной деятельности.

Родители часто способствуют усугублению нарушений: гиперопека, недостаточное внимание к развитию психики, интеллекта, потакание желаниям ребёнка: отказ от умственного напряжения, при малейшем утомлении – отказ от выполнения заданий.

**Психологические особенности детей с эмоционально-волевыми и поведенческими нарушениями.**

Детей, имеющих эмоционально – волевые и поведенческие расстройства, условно можно разделить на:

1. детей с РДА (РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ);
2. детей с невротическими нарушениями;
3. детей с гипердинамическим синдромом (гиперактивные дети).

**Аутизм** – отрыв от реальности, уход в себя, отсутствие или парадоксальность реакций на внешнее воздействие, пассивность и сверххранимость в контакте со средой. Как симптом проявляется рано (в первые годы и даже месяцы жизни), поэтому говорят об РДА.

*РДА – клиническая модель искаженного психического развития, при котором одни функции развиваются медленно, другие патологически ускоренно. При неглубокой степени аутизма возможно обучение в массовой школе, всегда требуется помощь при адаптации к внешним условиям.*

**Критерии:** нарушения эмоциональных связей ребёнка с близкими взрослыми, стереотипность поведения, боязнь изменчивости среды, своеобразное речевое и интеллектуальное недоразвитие, не связанное с первичной недостаточностью этих функций.

Аутистические черты личности:

- качественные нарушения в сфере социального взаимодействия;
- качественные нарушения способности к общению;
- ограниченные стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.

РДА встречается не очень часто – 15-20 случаев на 10 тысяч новорожденных. У мальчиков в 4-4,5 раз чаще, чем у девочек.

Причины аутизма недостаточно ясны. Общепризнанна роль генетических факторов. Механизм передачи болезни не моногенный, т.е. зависит не от одного гена, а от группы генов. Но генный комплекс передает не саму патологию, а предрасположенность к ее развитию и реализуется при наличии провоцирующего фактора. Ими могут быть экзогенные (внешние): травмы, инфекции, интоксикация, психотравма) и эндогенные (внутренние): возрастной криз, конституционные особенности.

Причины:

1. Психогенные (психологические особенности родителей): подавление психической активности и эмоционального поведения ребёнка холодной или авторитарной матерью.

2. Биологическая дефицитарность ребёнка: потребность в общении не нарушена, но имеется врождённая неспособность к установлению аффективного контакта с другими людьми, неспособность к взаимодействию с окружающим миром.

Виды РДА определяются типичными паттернами поведения.

1-я группа – акустическая отрешённость от окружающего, тяжёлые нарушения психического тонуса и произвольного поведения. Поведение носит полевой характер и проявляется в миграции от одного предмета к

другому ("лицо принца"). Кажется, что главная цель – сохранение покоя, поведение полностью определяется задачами самосохранения. Наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре.

2-я группа – осуществляют "самый первый шаг" в построении активных взаимоотношений со средой, хотя активно отвергают окружающий мир ("тираны семьи"). Активное взаимодействие со средой доступно лишь в рамках немногих освоенных ими стереотипов, в форме стереотипных действий и высказываний. Они кажутся более страдающими. Часто проявляют физический дискомфорт, отягощены страхами. Прогноз – лучше, при длительной коррекции способны к обучению в школе.

3-я группа – захваченность собственными переживаниями ("захваченные энтузиасты"). Характерная форма аутостимуляции – воспроизведение ситуаций пережитого и отчасти преодолённого страха или дискомфорта. Взаимодействие с миром – развёртывание собственной моторной и речевой программы в форме монолога, без адресованности к другим людям. Реальная адаптация более успешна, чем у двух предыдущих групп.

4-я группа – сверхтормозимость. На первом плане – неврозоподобные расстройства: чрезмерная тормозимость, робость, пугливость, чувство собственной несостоятельности, социальная дезадаптация. Зависимость от матери по типу эмоционального симбиоза, с постоянным аффективным заражением от неё ("висящие на матери дети"). Могут быть подготовлены к школе и без специальной коррекции.

### **Особенности психического развития.**

Тяжелые нарушения общения наблюдаются при раннем детском аутизме (РДА), который проявляется уже в первые 2-3 года жизни. Основным его симптомом является нарушение общения, контакта ребенка с окружающими. Ребенок погружается в мир своих фантазий, собственных переживаний. Он замкнут, отказывается от общения, не смотрит в глаза окружающим, избегает телесного контакта, ласки, близких.

Для таких детей характерна однообразная нецеленаправленная двигательная активность: они могут длительное время ходить по кругу, выполнять стереотипные движения, нашептывать что-то, выкрикивать отдельные звуки и слова. Двигательное беспокойство чередуется с застыванием в одной позе, заторможенностью.

Отличительной особенностью детей с аутизмом является неравномерность психического развития в целом, а также отдельных психомоторных функций. Интеллект детей с аутизмом может быть нормальным, но развит негармонично, бывает умственная отсталость, и наконец, среди таких детей встречаются одаренные.

### **Детские неврозы как пограничные нервно-психические расстройства**

По данным, полученным в результате многолетних исследований как отечественных, так и зарубежных психологов, в обществе *нормальной*

*считается доля людей, страдающих неврозами, около 15%. В нашей стране эта доля в 80-е годы равнялась 14 %. За 90-е годы эта цифра резко возросла. Исследования Психологического института РАО свидетельствуют: среди детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста страдающих неврозом 72-75 % (!), среди взрослого населения нашей страны, т.е. среди родителей детей – 65 % (!). Вероятно, большинство взрослых пока не догадывается о последствиях такого положения, но педагоги обязаны искать пути и средства сохранения психологического здоровья ребёнка, его родителей, своего собственного.*

Неврозы часто выражаются беспокойством, страхами, неуверенностью в действиях и непоследовательностью в поступках, раздражительностью и обидчивостью, неустойчивым, легко меняющимся настроением. Подобные отклонения встречаются непостоянно – в основном там, где обстановка наиболее травмирующе действует на ребенка.

Выделим то общее, что присуще детям до заболевания неврозами в плане становления их характера как сочетания врожденных и средовых влияний. Рассматриваемые черты характера сами по себе не приводят к неврозу, но способствуют ему, в той или иной мере определяя характер переживаний детей и их внутренний конфликт в ответ на действие идущих извне стрессовых факторов психологического порядка.

Эмоциональность. Дети, подверженные неврозам, характеризуются как эмоционально чувствительные, жалостливые, сострадающие и отзывчивые.

Впечатлительность близко примыкает к эмоциональности как особая разновидность долговременной эмоциональной памяти. Она способствует запоминанию неприятных событий, их фиксации. Ребенок долго помнит обиду, оскорбление, страх, возвращается своими переживаниями в прошлое и не может так легко, как другие, отталкиваться в своих действиях и поступках от настоящего.

Импрессивность – склонность к внутренней переработке чувств и переживаний. Ребенок склонен к некоторой задержке (отсрочке) эмоциональных реакций, особенно переживаний, как бы накапливая их и потом неожиданно выявляя для окружающих.

Внутрянная неустойчивость. Предпосылками внутренней неустойчивости могут быть: а) наличие эмоциональности, непосредственности в выражении чувств и импрессивного характера переработки переживаний; б) беспокойство, неуверенность в себе при общей активности и выраженности чувства "Я" и т.п.

Склонность к беспокойству, волнениям. Обусловлена: а) повышенной эмоциональной чувствительностью; б) неспособностью утвердить себя, найти признание и понимание среди окружающих и т.п.

Беззащитность, незащищенность. Проявляется главным образом в общении со сверстниками, когда ребенок не может защитить себя, "дать сдачи", ответить на оскорбление.

Выраженность чувства "Я" заключается прежде всего в раннем отличии себя от окружающих, подчеркнутом чувстве собственного достоинства, потребности в самоутверждении. Эти дети всегда имеют свою точку зрения, стремятся к самостоятельности, активны и упорны в достижении поставленной цели, предпочитают играть ведущие роли, что не всегда получается. Для таких детей характерны обязательность, исполнительность, развитое чувство долга, вины, стыда.

Перечисленные характеристики психического развития, предшествующие возникновению неврозов, расположены в порядке постепенного уменьшения влияния конституционального (наследственного) фактора и увеличения влияния фактора среды. Внутренняя неустойчивость обусловлена влиянием обоих факторов.

Отметим то, чего не хватает детям с неврозами для их полноценного психического развития: своевременной эмоциональной поддержки и понимания взрослыми своеобразия формирования их характера, признания в семье или среди сверстников; жизненного тонуса, бодрости, душевного подъема, воодушевления; уверенности в себе и решительности в действиях и поступках; способности легко устанавливать контакты и длительно поддерживать их на взаимоприемлемом уровне; гибкости и непринужденности в отношениях, умения принимать и играть роли. Многие из перечисленных черт характера и поведения детей формируются в результате отклонений в семейных отношениях и воспитании, а также в результате отклонений в личности родителей.

Как видим, детская нервность возникает в результате разнообразных причин и в зависимости от них проявляется по-разному. Воспитателю необходимо вовремя обратить внимание на болезненные проявления ребенка, квалифицировав их как проявления нервности, а не как дурные привычки, своеволие или капризность.

### **Гиперактивные дети**

Это не выраженная патология, а случаи, вполне укладывающиеся в популяционные распределения нормальных признаков, и, следовательно, в представление о широкой вариативности форм индивидуального поведения и развития. Гипердинамический синдром характерен для детей, которых обозначают как "трудный ребёнок", "трудный ученик", "несовершеннолетний из группы риска", "подвижные", "импульсивные", "детки-шустрики", "моторный тип развития", "дети с повышенной активностью", "дети с повышенной эффективностью", "дети с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом".

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (сокращённо СДВГ; англ. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)) — неврологическо-

поведенческое расстройство развития, начинающееся в детском возрасте. Проявляется такими симптомами, как трудности концентрации внимания, гиперактивность и плохо управляемая импульсивность.[

Проявления синдрома:

двигательная расторможенность,

дефицит активного внимания,

минимальная мозговая дисфункция (ММД), обусловленная остаточными явлениями раннего органического поражения головного мозга в период внутриутробного развития или в первые месяцы после рождения (токсикозы беременности, резус – конфликт, асфиксия и родовая травма, тяжелые заболевания в младенчестве и раннем возрасте.

СДВГ и его лечение вызывает много споров начиная уже с 1970 годов. В существовании СДВГ сомневается ряд медиков, учителей, родителей и средств массовой информации. Одни считают, что СДВГ не существует вообще, другие верят, что существуют генетические и физиологические причины данного состояния. Многие не согласны с тем, чтобы для лечения СДВГ использовались стимулирующие препараты.

С неврологической точки зрения СДВГ рассматривается как стойкий и хронический синдром, для которого не найдено способа излечения. По данным для населения Соединённых Штатов, это расстройство присутствует у 3–5% людей, включая как детей, так и взрослых.

Согласно действующим (по состоянию на начало 2007 года) критериям диагностики, СДВГ можно диагностировать, начиная с позднего дошкольного или школьного возраста, поскольку для выполнения требований постановки диагноза необходима оценка поведения ребенка как минимум в двух условиях обстановки (например, дома и в школе).

**Распространённость.** СДВГ чаще встречается у мальчиков. По некоторым данным, распространённость синдрома среди младших школьников составляет порядка 10–15%, у мальчиков он встречался в 2,8–3 раза чаще, чем у девочек.

**Определение и критерии диагностирования.** В настоящее время основой для установления диагноза является феноменологическая психологическая характеристика. Многие признаки СДВГ проявляются лишь время от времени.

**НЕВНИМАТЕЛЬНОСТЬ.** Для постановки диагноза необходимо наличие шести или более из перечисленных симптомов невнимательности, которые сохраняются у ребенка на протяжении как минимум шести месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам:

Часто неспособен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в школьных заданиях, в выполняемой работе и других видах деятельности.

Обычно с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.

Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.

Часто оказывается не в состоянии придерживаться предлагаемых инструкций и справиться до конца с выполнением уроков, домашней работы или обязанностей на рабочем месте (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание).

Часто испытывает сложности в организации самостоятельного выполнения заданий и других видов деятельности.

Обычно избегает вовлечения в выполнение заданий, которые требуют длительного сохранения умственного напряжения (например, школьных заданий, домашней работы).

Часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, игрушки, школьные принадлежности, карандаши, книги, рабочие инструменты).

Легко отвлекается на посторонние стимулы.

Часто проявляет забывчивость в повседневных ситуациях.

**ГИПЕРАКТИВНОСТЬ.** Наличие шести или более из перечисленных симптомов гиперактивности и импульсивности, которые сохраняются на протяжении по меньшей мере шести месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам:

Часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится.

Часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте.

Часто проявляет бесцельную двигательную активность: бегает, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо.

Обычно не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге.

Часто находится в постоянном движении и ведет себя так, "как будто к нему прикрепили мотор".

Часто бывает болтливым.

**ИМПУЛЬСИВНОСТЬ**

Часто отвечает на вопросы не задумываясь, не выслушав их до конца.

Обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях.

Часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в беседы или игры).

**СДВГ у взрослых.** Оказывается, более половины детей, страдающих этим расстройством, продолжают страдать им и в зрелости. В 30-70 % случаев симптомы СДВГ переходят и во взрослый возраст. Многие взрослые,

у которых данная проблема не была выявлена в детстве, не осознают, что именно это и есть причина их неспособности сохранять внимание, трудностей в изучении нового материала, в организации пространства вокруг себя и в межличностных отношениях.

### **Методы лечения СДВГ.**

*Нейропсихологический.* Когда с помощью различных упражнений мы возвращаемся на предыдущие этапы онтогенеза и заново простраиваем те функции, которые сформировались архаично неправильно и уже закрепились. Для этого их нужно, как любой другой неэффективный патологический навык, целенаправленно раскрыть, растормозить, разрушить и создать новый навык, который более соответствует эффективной работе. И это осуществляется на всех трёх этажах мыслительной деятельности. Это трудоёмкая многомесячная работа. Ребёнок вынашивается 9 месяцев. И нейропсихологическая коррекция рассчитана на этот срок. И тогда мозг начинает работать более эффективно, с меньшими энергетическими затратами. Старые архаичные связи, отношения между полушариями нормализуются. Энергетика, управление, активное внимание простраиваются.

*Синдромальный:* ребёнку дается интересная деятельность (произвольная). Но в этой деятельности идет постпроизвольное внимание (когда мы чем-то заинтересовались и вникли, мы уже напрягаемся без дополнительных затрат). Поэтому, когда говорят, что дети с СДВГ в состоянии просидеть за компьютером очень долго, то это совсем другое внимание.

*Работа над личностью.* Семейная психотерапия, которая формирует личность и которая определяет, куда направить эти качества (расторможенность, агрессивность, повышенную активность).

Весь этот комплекс методов психокоррекции и медикаментозного лечения при своевременной диагностике поможет гиперактивным детям вовремя скомпенсировать нарушения и полноценно реализоваться в жизни.

*Фармакокоррекция.* При лечении СДВГ в качестве вспомогательного метода применяются лекарственные средства. Они назначаются ребёнку только врачом. Лекарственная терапия назначается по индивидуальным показаниям в тех случаях, когда нарушения со стороны когнитивных функций и проблемы поведения у ребёнка с СДВГ не могут быть преодолены с помощью одних немедикаментозных методов.

**Причины СДВГ.** Точная причина возникновения СДВГ не известна, но существует несколько теорий. Причинами возникновения органических нарушений могут быть:

Общее ухудшение экологической ситуации.

Инфекции матери во время беременности и действие лекарств, алкоголя, наркотиков, курения в этот период.

Иммунологическая несовместимость (по резус-фактору).

Угрозы выкидыша.



Хронические заболевания матери.

Преждевременные, скоротечные или затяжные роды, стимуляция родовой деятельности, отравление наркотом, кесарево сечение.

Родовые осложнения (неправильное предлежание плода, обвитие его пуповиной) ведут к травмам позвоночника плода, асфиксиям, внутренним мозговым кровоизлияниям.

Любые заболевания младенцев с высокой температурой и приемом сильнодействующих лекарств.

Астма, пневмонии, сердечная недостаточность, диабет, заболевания почек могут выступать как факторы, нарушающие нормальную работу мозга.

Генетические факторы.

Важно – лечение общеукрепляющими и специфическими лекарственными средствами, а также атмосфера в семье, понимание, правильное воспитание. Исключить обстановку конфликтов, протеста, отказа, оппозиции, гиперкомпенсации и др., иначе – т.н. "нажитая психопатия."

## **ТЕМА 10. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

1. Инклюзивное образование (сущность "инклюзивного образования" как формы обучения лиц с особенностями психофизиологического развития). Образовательная интеграция (сущность образовательной интеграции, ее задачи, принципы, модели, условия реализации).

2. Роль педагога в инклюзивном образовании (профессиональные и личностные качества педагогов, осуществляющих коррекционную деятельность).

**1. Инклюзивное образование (сущность "инклюзивного образования" как формы обучения лиц с особенностями психофизиологического развития). Образовательная интеграция (сущность образовательной интеграции, ее задачи, принципы, модели, условия реализации).**

В современной науке и практике для обозначения, описания педагогического процесса, в котором здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются и воспитываются вместе, используются такие термины, как **интеграция, мэйнстриминг, инклюзия.**

Термин «интеграция» произошел от латинского слова *integrare* – восполнять, дополнять. В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и использовался первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, с 60-х го-

дов XX в. термин вошел в речевой оборот Европы и стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями здоровья.

К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера.

**Мэйнстриминг** (от англ. mainstream, т.е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Каких-либо образовательных целей здесь, как правило, не ставится.

Основными недостатками указанных форм объединения (интеграция, мэйнстриминг), по мнению исследователей, выступает неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов. Ребенок с ограниченными возможностями вынужден адаптироваться к имеющимся условиям образования, остающимся в целом неизменными. То есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовом образовательном учреждении. Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи ребенку.

**Инклюзивное образование** – (от франц.inclusif – включающий в себя), термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность обра-

зования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое).

Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, в том числе и Россия, все шире используют термин «инклюзия».

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Следует особо подчеркнуть, что введение инклюзии в образовательную систему не должно приводить к уменьшению значения специального образования. Инклюзивное образование выступает как одно из направлений образования, вариант предоставления образовательных услуг ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Все особые дети нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, однако каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель образования. Образовательная инклюзия, скорее всего, имеет свои пределы, в тех случаях, когда для ребенка нецелесообразно совместное обучение, необходимо предоставить возможность обучаться в специализированном учреждении, позаботившись о формировании социальных умений, включив его в совместные досуговые программы.

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я. Корчак, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев и др.).

Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации. Изменение касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров.

Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников.

Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда».

**Образовательная среда** – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин В.А.). Категория «образовательная среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования (Баева И.А.).

Структуру образовательной среды представляют:

- пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная организация жизнедеятельности субъектов);

- содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания);
- коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления).

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями:

- пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей);
- содержательно-методический компонент (адаптированный индивидуальный маршрут развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);
- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов).

К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим:

- Преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений). Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям детей с различными возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования. Совместная деятельность специалистов детского сада и школы осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии. Сотрудничество осуществляется в следующих формах: совместное проведение педагогических советов и совещаний, родитель-

ских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в школе будущего первоклассника.

• Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный руководитель, администрация), обучения детей (дефектолог, психолог, родители) и социализации детей (психолог, родители, волонтеры). Сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации ребенка к новой образовательной ступени
- технология сопровождения педагога
- технология помощи ребенку в процессе обучения
- технология взаимодействия с семьей
- технология воспитания личности

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у ребенка проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы.

Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды. Для различных категорий детей предполагаются специальные технические средства:

для детей с нарушенным слухом характеристики безбарьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы;

для детей с нарушенным зрением необходимо повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

Среди принципов построения инклюзивного образовательного пространства основными, на наш взгляд, выступают:

- Раннее включение в инклюзивную среду. Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию;

- Коррекционная помощь. Ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса. Ребенок, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности).

- Индивидуальная направленность образования. Ребенок с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

- Командный способ работы. Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

- Активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка. Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

- Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии. Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений. Ребенок должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности детей, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других детей принимать себя таким, какой есть. А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития ребенка.

- Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов. Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологи-

ческая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия (Баева И.А., Лактионова Е.Б.). В контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования.

## **2. Роль педагога в инклюзивном образовании (профессиональные и личностные качества педагогов, осуществляющих коррекционную деятельность).**

На сегодняшний момент вопрос инклюзивного образования широко и многоаспектно развит во всех сферах жизнедеятельности. Особую важность процессы инклюзии приобретают в системе школьного образования. Именно в этот период дети получают возможность произвольного осознания себя и своих возможностей, наибольшую социализацию, а также, в подростковом возрасте, принимают решение становления себя как личности и выбора занятия всей дальнейшей жизни. В этот момент возрастает роль педагога, который находится рядом со школьниками, помогает им принимать верные решения, принимает участие в реализации планов и т.д. А роль педагога, работающего с категорией особых детей, возрастает в несколько раз.

Инклюзивное образование – процесс совместного обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц без соответствующих ограничений.

Педагог – лицо, непосредственно занимающееся преподавательской и воспитательной работой. Определение понятия «педагог» дает нам понять только тот аспект деятельности учителя, который основан на профессионализме, теоретических знаниях и умениях, т.е. аспект специальной подготовки. Но эти критерии не могут быть полноценно внедрены без соответствующего «человеческого» фактора. Сам педагог и процесс преподавания должен также носить гуманистический и творческий характер. Только в случае интеграции этих двух аспектов педагогической деятельности возможны продуктивная работа и получение необходимых результатов.

Педагог играет важную роль в создании моральной и материальной среды, адаптированной непосредственно к образовательным потребностям любого ребенка. Это возможно только при тесном сотрудничестве с родителями, другими педагогами, руководством образовательной организации и т.д., т.е. в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

При этом невозможно просто изменять окружающую среду под инклюзивную составляющую. Необходимо также, чтобы каждый участник



данного процесса менялся сам. Это в большей степени касается педагога, непосредственно работающего с затронутой категорией детей.

Для осуществления необходимых перемен педагог должен иметь базовый материал. Педагог должен быть высокообразованным, знать основы физиологического, психологического и личностного онтогенетического развития детей, уметь работать в коллективе (как с учениками и их родителями, так и с коллегами), знать педагогические и воспитательные программы работы, быть психологически готовым к своей работе и т.д. Все это касается работы со всеми категориями детей. Но важной составляющей педагога инклюзивного образования является именно осведомленность о характере нарушений ученика, а также о специфических способах работы с ним. Также важно, чтобы педагог стремился к новым знаниям, непрерывно совершенствовался и каждый раз еще в большей степени интересовался своей педагогической сферой деятельности.

Таким образом, можно говорить о том, что педагог является важным звеном в системе инклюзивного образования. Настоящий профессионал должен обладать комплексом педагогических знаний, умений и навыков, а также иметь безграничные моральные, психологические и личностные возможности для собственного развития, развития и обучения своих учеников, а также развития системы образования в целом.

Реализация основных принципов психологии инклюзии в образовательном учреждении невозможна без участия педагога-психолога как основной фигуры психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений. При этом деятельность психолога в системе образования должна рассматриваться как часть общей работы по системному междисциплинарному сопровождению образовательного процесса, от которого во многом зависит эффективность и качество процесса инклюзии.

Основными направлениями деятельности педагога-психолога, реализующего инклюзивное образование являются:

Психодиагностика.

Развивающая и психокоррекционная работа.

Психологическое консультирование.

Психологическое просвещение.

Главной задачей педагога-психолога по направлению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в рамках инклюзивного подхода – не просто дать знания, выполнив требования образовательной программы, а подготовить отдельно взятого ребенка к усвоению этих знаний, развить его потенциальные возможности, способности (с использованием механизма компенсации для детей с ОВЗ) на фоне исправления (коррекции) выявленных отклонений, нарушений развития.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного процесса в образовательном учреждении строится по нескольким принципам:

Непрерывность. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех возрастных ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения.

Системность. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, создание образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации.

Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса. Благоприятный психологический климат способствует положительной динамике развития и обучения каждого ребенка, а также развития взаимодействия между ребенком и взрослым.

Профессиональная компетентность педагога-психолога инклюзивного образования представляет собой единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

К основным компонентам профессиональной компетентности педагога относятся мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-деятельностный, рефлексивный компоненты. Рассмотрим подробнее содержание каждого компонента профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования.

*Мотивационно-ценностный компонент* включает в себя:

- принятие ценностей инклюзивного образования;
- нацеленность на профессиональную самореализацию в данной сфере;
- стремление к овладению новыми и специальными знаниями, профессиональному самообразованию;
- готовность к принятию ответственности за результаты педагогической деятельности в условиях инклюзивного учреждения;
- готовность участвовать в работе междисциплинарной команды специалистов.

*Когнитивный компонент* предполагает:

- знание педагогом основных принципов инклюзивного образования;
- знание нормативной базы в сфере инклюзивного образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов проектирования учебного педагогического процесса в условиях инклюзии;
- знание особенностей развития детей с ОВЗ;
- знание общей и коррекционной педагогики.

*Деятельностный компонент* профессиональной компетентности педагога включает:

- способность выстраивать социальное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса на принципах толерантности и безоценочности;
- умение формировать толерантные отношения в инклюзивном детском коллективе, в коллективе взрослых участников инклюзивного образовательного процесса;
- способность осуществлять сбор и первичную обработку информации о детях с ОВЗ и РАС;
- способность проектировать инклюзивную образовательную среду и ее дидактическое наполнение;
- умение организовать совместную и индивидуальную образовательную деятельность детей в соответствии с их возрастными и психофизиологическими особенностями;
- умение прогнозировать динамику состояния и развития ребенка в зависимости от применяемых воздействий;
- умения формировать не только академические, но и социальные компетенции у детей;
- способность применять рекомендованные ПМПК методы и технологии;
- умение осуществлять взаимодействие с родителями детей с ОВЗ и РАС.

*Рефлексивный компонент* профессиональной компетентности педагога предполагает наличие следующих составляющих:

- способность к саморегуляции эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ и РАС, и их родителями;
- способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности;
- умение осуществлять профилактику «профессионального выгорания».

В ходе своей профессиональной деятельности педагог-психолог инклюзивного образования создает обучающимся с ОВЗ и РАС условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на их особые образовательные потребности, следит за социальной адаптацией детей, их поведением, психологическим развитием.

## **ТЕМА 11. ПРАВИЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭТИКЕТА ПРИ ОБЩЕНИИ С ИНВАЛИДАМИ И ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Понятие «**независимая жизнь**» в концептуальном значении подразумевает два взаимосвязанных момента:

1. Независимая жизнь – это право человека быть неотъемлемой частью жизни общества и принимать активное участие в социальных, политических и экономических процессах, иметь свободу выбора и свободу доступа к жилым и общественным зданиям, транспорту, средствам коммуникации, страхованию, труду и образованию, возможность самому определять и выбирать, принимать решения и управлять жизненными ситуациями.

2. Независимая жизнь - это способ мышления, это психологическая ориентация личности, которая зависит от ее взаимоотношений с другими личностями, ее физическими возможностями, системой служб поддержки и окружающей средой

Совокупность способностей, знаний и умений, необходимых для эффективного общения при оказании помощи инвалидам в преодолении барьеров называется коммуникативная эффективность.

Коммуникация (общение) рассматривается как важнейшая сторона любой деятельности, во многом обеспечивающая ее успех и продуктивность. Коммуникативная компетентность необходима каждому. Для специалистов профессионально значимыми являются умения правильно воспринимать и понимать другого человека, грамотно оказывать услуги в учреждении или организации.

Развитие коммуникативных умений складывается из следующих основных навыков:

- избегать конфликтных ситуаций;
- внимательно слушать инвалида и слышать его;
- регулировать собственные эмоции, возникающие в процессе взаимодействия;
- обеспечивать высокую культуру и этику взаимоотношений;
- цивилизовано противостоять манипулированию.

Существуют общие правила этикета при общении с инвалидами ("10 общих правил этикета" составлены Карен Мейер):

1. Обращение к человеку: когда вы разговариваете с инвалидом, обращайтесь непосредственно к нему, а не к сопровождающему или сурдопереводчику, которые присутствуют при разговоре.

2. Пожатие руки: когда вас знакомят с инвалидом, вполне естественно пожать ему руку: даже те, кому трудно двигать рукой или кто пользуется протезом, вполне могут пожать руку — правую или левую, что вполне допустимо.

3. Называйте себя и других: когда вы встречаетесь с человеком, который плохо или совсем не видит, обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с вами. Если у вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент вы обращаетесь, и назвать себя.

4. Предложение помощи: если вы предлагаете помощь, ждите, пока ее примут, а затем спрашивайте, что и как делать.

5. Адекватность и вежливость: обращайтесь с взрослыми инвалидами как с взрослыми. Обращайтесь к ним по имени и на ты, только если вы хорошо знакомы.

6. Не опирайтесь на кресло-коляску: опираться или виснуть на чьей-то инвалидной коляске – то же самое, что опираться или виснуть на ее обладателе, и это тоже раздражает. Инвалидная коляска – это часть неприкасаемого пространства человека, который ее использует.

7. Внимательность и терпеливость: когда вы разговариваете с человеком, испытывающим трудности в общении, слушайте его внимательно. Будьте терпеливы, ждите, когда человек сам закончит фразу. Не поправляйте его и не договаривайте за него. Никогда не притворяйтесь, что вы понимаете, если на самом деле это не так. Повторите, что вы поняли, это поможет человеку ответить вам, а вам — понять его.

8. Расположение для беседы: когда вы говорите с человеком, пользующимся инвалидной коляской или костылями, расположитесь так, чтобы ваши и его глаза были на одном уровне, тогда вам будет легче разговаривать. Разговаривая с теми, кто может, читать по губам, расположитесь так, чтобы на Вас падал свет, и Вас было хорошо видно, постарайтесь, чтобы Вам ничего (еда, сигареты, руки), не мешало.

9. Привлечение внимания человека: чтобы привлечь внимание человека, который плохо слышит, помашите ему рукой или похлопайте по плечу. Смотрите ему прямо в глаза и говорите четко, но имейте в виду, что не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам.

10. Не смущайтесь, если случайно допустили оплошность, сказав "Увидимся" или "Вы слышали об этом...?" тому, кто не может видеть или слышать.

## **ТЕМА 12. СОЦИАЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ИНВАЛИДАМИ И ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

1. Нормы взаимодействия с людьми, испытывающими трудности при передвижении.

2. Правила взаимодействия с людьми, имеющими нарушения зрения.

3. Правила общения с людьми, имеющими нарушения слуха.

4. Правила взаимодействия с человеком, у которого имеются речевые затруднения.

5. Правила общения с людьми, имеющими психические расстройства.

**1. Нормы взаимодействия с людьми, испытывающими трудности при передвижении.**

К этой категории относятся инвалиды с выраженными нарушениями нейромышечных, скелетных и связанных с движением функций, а также инвалиды с ампутациями нижних конечностей. Нуждаются в использовании вспомогательных средств передвижения (кресла-коляски), в обустройстве жилого помещения. Необходима помощь при передвижении, в т.ч. вне дома, при гигиенических процедурах, в ведении хозяйства.

*Ситуационная помощь инвалиду, который передвигается в коляске:*

При посещении инвалидом-колясочником социально значимого объекта, в учреждении выделяется сотрудник, способный помочь инвалиду на коляске войти и выйти из учреждения, помочь ему при передвижении внутри учреждения, при отсутствии лифта поднять инвалида на коляске на нужный этаж.

При отсутствии у входа в здание пандуса, к входу выносятся переносные аппарели.

При отсутствии доступного входа в социально значимое учреждение устанавливается кнопка вызова специалиста.

При отсутствии сотрудника, способного помочь инвалиду на коляске войти в учреждение, сотрудник учреждения оказывает необходимую услугу, находясь рядом с инвалидом.

Надписи в учреждениях должны быть в легко читаемой и понятной форме и размещены с учетом их доступности для инвалидов – на уровне сидящего в коляске инвалида.

В социально значимых учреждениях и организациях, рекомендуется иметь следующую реабилитационную технику: кресла-коляски, ходунки, поручни в туалетных комнатах.

При необходимости инвалиду оказывается помощь при посещении туалетной комнаты.

**Правила общения с людьми, испытывающими трудности при передвижении:**

✚ Помните, что инвалидная коляска — неприкосновенное пространство человека. Не облакачивайтесь на нее, не толкайте, не кладите на нее ноги без разрешения. Начать катить коляску без согласия инвалида — то же самое, что схватить и понести человека без его разрешения.

✚ Всегда спрашивайте, нужна ли помощь, прежде чем оказать ее. Предлагайте помощь, если нужно открыть тяжелую дверь или пройти по ковру с длинным ворсом.

✚ Если ваше предложение о помощи принято, спросите, что нужно делать, и четко следуйте инструкциям.

✚ Если вам разрешили передвигать коляску, сначала катите ее медленно. Коляска быстро набирает скорость, и неожиданный толчок может привести к потере равновесия.

✚ Всегда лично убеждайтесь в доступности мест, где запланированы мероприятия. Заранее поинтересуйтесь, какие могут возникнуть проблемы или барьеры и как их можно устранить.

✚ Не надо хлопать человека, находящегося в инвалидной коляске, по спине или по плечу.

✚ Если возможно, расположитесь так, чтобы ваши лица были на одном уровне. Избегайте положения, при котором вашему собеседнику нужно запрокидывать голову.

✚ Если существуют архитектурные барьеры, предупредите о них, чтобы человек имел возможность принимать решения заранее.

✚ Помните, что, как правило, у людей, имеющих трудности при передвижении, нет проблем со зрением, слухом и пониманием.

✚ Не думайте, что необходимость пользоваться инвалидной коляской — это трагедия. Это способ свободного (если нет архитектурных барьеров) передвижения. Есть люди, пользующиеся инвалидной коляской, которые не утратили способности ходить и могут передвигаться с помощью костылей, трости и т.п. Коляски они используют для того, чтобы экономить силы и быстрее передвигаться.

## **2. Правила взаимодействия с людьми, имеющими нарушения зрения.**

К этой категории относятся инвалиды со значительно выраженными нарушениями функции зрения. Нуждаются в частичной посторонней помощи (сопровождении) при передвижении в общественных местах, при использовании пассажирского транспорта, в бытовой жизни, при составлении письменных сообщений. Ситуационная помощь слепому и слабовидящему инвалиду: На входе в учреждение слепого инвалида должен встретить сотрудник, который сопровождает его при передвижении по территории учреждения. Сотрудник также знакомит инвалида со всеми надписями в учреждении. При входе в учреждение желательно наличие тактильной плитки и звуковой информации, а информация внутри учреждения должна быть продублирована шрифтом Брайля. При посещении инвалидом культурно-просветительских и зрелищных учреждений сотрудник учреждения сопровождает его при входе и выходе из театра, музея, клуба, помогает при приобретении билетов, помогает в гардеробе, при необходимости помогает при посещении туалетной комнаты.

### **Правила общения людьми, имеющими нарушения зрения:**

✚ Предлагая свою помощь, направляйте человека, не стискивайте его руку, идите так, как вы обычно ходите. Не нужно хватать слепого человека и тащить его за собой.

✚ Опишите кратко, где вы находитесь. Предупреждайте о препятствиях: ступенях, лужах, ямах, низких притоках, трубах и т.п.

✚ Используйте, если это уместно, фразы, характеризующие звук, запах, расстояние. Делитесь увиденным.

✚ Обращайтесь с собаками-поводырями не так, как с обычными домашними животными. Не командуйте, не трогайте и не играйте с собакой-поводырем.

✚ Если вы собираетесь читать незрячему человеку, сначала предупредите об этом. Говорите нормальным голосом. Не пропускайте информацию, если вас об этом не попросят.

✚ Если это важное письмо или документ, не нужно для убедительности давать его потрогать. При этом не заменяйте чтение пересказом. Когда незрячий человек должен подписать документ, прочитайте его обязательно. Инвалидность не освобождает слепого человека от ответственности, обусловленной документом.

✚ Всегда обращайтесь непосредственно к человеку, даже если он вас не видит, а не к его зрячему компаньону.

✚ Всегда называйте себя и представляйте других собеседников, а также остальных присутствующих. Если вы хотите пожать руку, скажите об этом.

✚ Когда вы предлагаете незрячему человеку сесть, не усаживайте его, а направьте руку на спинку стула или подлокотник. Не водите по поверхности его руку, а дайте ему возможность свободно потрогать предмет. Если вас попросили помочь взять какой-то предмет, не следует тянуть кисть слепого к предмету и брать его рукой этот предмет.

✚ Когда вы общаетесь с группой незрячих людей, не забывайте каждый раз называть того, к кому вы обращаетесь.

✚ Не заставляйте вашего собеседника вещать в пустоту: если вы перемещаетесь, предупредите его.

✚ Вполне нормально употреблять слово «смотреть». Для незрячего человека это означает «видеть руками», осязать.

✚ Избегайте расплывчатых определений и инструкций, которые обычно сопровождаются жестами, выражений вроде «Стакан находится где-то там на столе». Старайтесь быть точными: «Стакан посередине стола».

✚ Если вы заметили, что незрячий человек сбился с маршрута, не управляйте его движением на расстоянии, подойдите и помогите выбрать путь.

✚ При спуске или подъеме по ступенькам ведите незрячего перпендикулярно к ним. Передвигаясь, не делайте рывков, резких движений. При сопровождении незрячего человека не закладываете руки назад — это неудобно.

### **3. Правила общения с людьми, имеющими нарушения слуха.**



✚ Разговаривая с человеком, у которого плохой слух, смотрите прямо на него. Не затемняйте свое лицо и не загораживайте его руками, волосами или какими-то предметами. Ваш собеседник должен иметь возможность следить за выражением вашего лица.

✚ Существует несколько типов и степеней глухоты. Соответственно, существует много способов общения с людьми, которые плохо слышат. Если вы не знаете, какой предпочесть, спросите у них.

✚ Некоторые люди могут слышать, но воспринимают отдельные звуки неправильно. В этом случае говорите более громко и четко, подбирая подходящий уровень. В другом случае понадобится лишь снизить высоту голоса, так как человек утратил способность воспринимать высокие частоты.

✚ Чтобы привлечь внимание человека, который плохо слышит, назовите его по имени. Если ответа нет, можно слегка тронуть человека или же помахать рукой.

✚ Говорите ясно и ровно. Не нужно излишне подчеркивать что-то. Кричать, особенно в ухо, тоже не надо.

✚ Если вас просят повторить что-то, попробуйте перефразировать свое предложение. Используйте жесты.

✚ Убедитесь, что вас поняли. Не стесняйтесь спросить, понял ли вас собеседник.

✚ Если вы сообщаете информацию, которая включает в себя номер, технический или другой сложный термин, адрес, напишите ее, сообщите по факсу или электронной почте или любым другим способом, но так, чтобы она была точно понята.

✚ Если существуют трудности при устном общении, спросите, не будет ли проще переписываться.

✚ Не забывайте о среде, которая вас окружает. В больших или многолюдных помещениях трудно общаться с людьми, которые плохо слышат. Яркое солнце или тень тоже могут быть барьерами.

✚ Очень часто глухие люди используют язык жестов. Если вы общаетесь через переводчика, не забудьте, что обращаться надо непосредственно к собеседнику, а не к переводчику.

✚ Не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам. Вам лучше всего спросить об этом при первой встрече. Если ваш собеседник обладает этим навыком, нужно соблюдать несколько важных правил. Помните, что только три из десяти слов хорошо прочитываются.

✚ Нужно смотреть в лицо собеседнику и говорить ясно и медленно, использовать простые фразы и избегать несущественных слов.

✚ Нужно использовать выражение лица, жесты, телодвижения, если хотите подчеркнуть или прояснить смысл сказанного.

#### **4. Правила взаимодействия с человеком, у которого имеются речевые затруднения.**

✚ Не игнорируйте людей, которым трудно говорить, потому что понять их — в ваших интересах.

✚ Не перебивайте и не поправляйте человека, который испытывает трудности в речи. Начинайте говорить только тогда, когда убедитесь, что он уже закончил свою мысль.

✚ Не пытайтесь ускорить разговор. Будьте готовы к тому, что разговор с человеком с затрудненной речью займет у вас больше времени. Если вы спешите, лучше, извинившись, договориться об общении в другое время.

✚ Смотрите в лицо собеседнику, поддерживайте визуальный контакт. Отдайте этой беседе все ваше внимание.

✚ Не думайте, что затруднения в речи — показатель низкого уровня интеллекта человека.

✚ Старайтесь задавать вопросы, которые требуют коротких ответов или кивка.

✚ Не притворяйтесь, если вы не поняли, что вам сказали. Не стесняйтесь переспросить. Если вам снова не удалось понять, попросите произнести слово в более медленном темпе, возможно, по буквам.

✚ Не забывайте, что человеку с нарушенной речью тоже нужно высказаться. Не перебивайте его и не подавляйте. Не торопите говорящего. Если у вас возникают проблемы в общении, спросите, не хочет ли ваш собеседник использовать другой способ — написать, напечатать

#### **5. Правила общения с людьми, имеющими психические расстройства.**

Психические нарушения — не то же самое, что проблемы в развитии. Люди с психическими проблемами могут испытывать эмоциональные расстройства или замешательство, осложняющие их жизнь. У них свой особый и изменчивый взгляд на мир.

✚ Не надо думать, что люди с психическими нарушениями обязательно нуждаются в дополнительной помощи и специальном обращении.

✚ Обращайтесь с людьми с психическими нарушениями как с личностями. Не нужно делать преждевременных выводов на основании опыта общения с другими людьми с такой же формой инвалидности.

✚ Не следует думать, что люди с психическими нарушениями более других склонны к насилию. Это миф. Если вы дружелюбны, они будут чувствовать себя спокойно.

✚ Неверно, что люди с психическими нарушениями имеют проблемы в понимании или ниже по уровню интеллекта, чем большинство людей.

- ✚ Если человек, имеющий психические нарушения, расстроен, спросите его спокойно, что вы можете сделать, чтобы помочь ему.
- ✚ Не говорите резко с человеком, имеющим психические нарушения, даже если у вас есть для этого основания.