



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Раздел I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В БАЗОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ

Тема 1. «Сознание и познавательные психические
процессы в структурализме и гештальт-психологии»

1. Предмет психологии

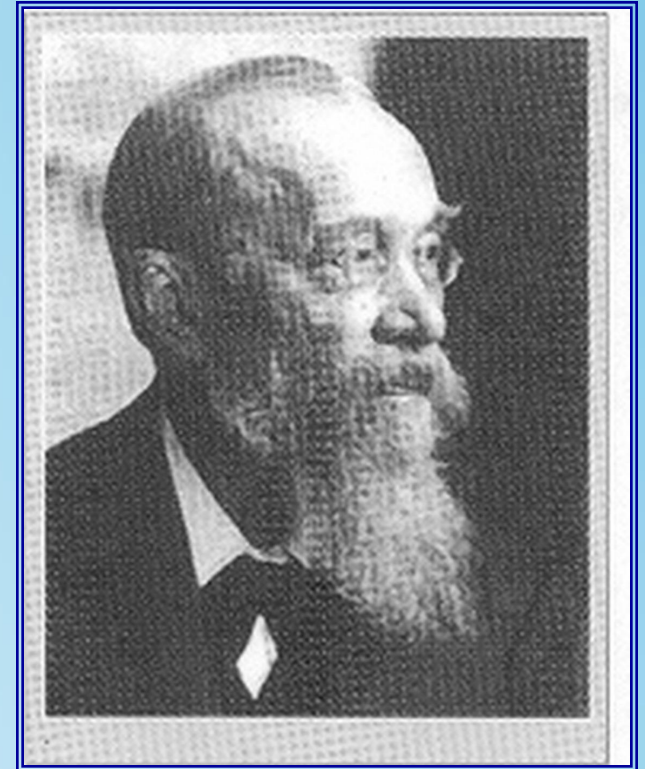
- **Психология** – наука о закономерностях развития психики.
- **Психика** – субъективное отражение окружающего мира, необходимое для жизни и деятельности в нём, для управления собственным поведением. Психика отражает как состояния среды, так и собственные состояния субъекта.
- **Предмет педагогической психологии:**
 - проблемы целенаправленного формирования познавательной деятельности и личностных качеств человека.

2. Критерии процесса развития психологии как науки

- изменение её предмета;
- эволюция интерпретативных традиций;
- изменение соотношения между ними;
- развитие представлений о том, каким это соотношение должно быть, т.е. методическое становление дисциплин.

3. Сознание и познавательные психические процессы

- *Представители структурализма:*
 - Вильгельм Вундт (1832–1920);



3. Сознание и познавательные психические процессы

- *Представители структурализма:*
 - Вильгельм Вундт (1832–1920);
 - Эдвард Титченер (1867–1927);
 - Освальд Кюльпе (1862–1915);
 - Уильям Джеймс (1842–1910).



3. Сознание и

познавательные психические процессы

- *Представители структурализма:*
 - Вильгельм Вундт (1832–1920);
 - Эдвард Титченер (1867–1927);
 - Освальд Кюльпе (1862–1915);
 - Уильям Джеймс (1842–1910).
- *Представители гештальт-психологии:*
 - Макс Вертгеймер (1880–1943);
 - Курт Коффка (1886–1941);
 - Вольфганг Кёлер (1887–1967);
 - Фриц Пёрлз (1893–1970).

4. Структурализм, или экспериментальная психология сознания

- **1879 г.** Германия. Лейпциг.
Создание первой лаборатории экспериментальной психологии.
- *Предмет исследования: СОЗНАНИЕ* как явление внутреннего непосредственного опыта.
Сознание – сумма знаемых субъектом в данный момент элементов.
- *Метод исследования: интроспекция.*

5. Цели и задачи исследования в структурализме

- 1) выявление *элементов сознания* (*простых и сложных, объективных – ощущения – и субъективных – чувственные представления*);
- 2) описание их свойств;
- 3) анализ ассоциативных связей между ними;
- 4) изучение закономерностей ассоциативной памяти и других психических процессов.

6. Классификация психических процессов

- *Универсальные* психические процессы обеспечивают возможность любой, в том числе и познавательной, деятельности, это:
 - *память;*
 - *внимание;*
 - *воображение.*
- *Специфически познавательные* психические процессы несут исключительно когнитивные функции, это:
 - ощущение;
 - восприятие;
 - мышление.

7. Универсальные психические процессы

- *Память* (непроизвольная и произвольная) – запечатление, сохранение и воспроизведение опыта; произвольная память – результат научения, зависящий от времени научения и пауз между экспериментальными пробами.
- *Внимание* – избирательная (непроизвольная и произвольная) направленность познавательной деятельности субъекта на объект и сосредоточение на нём.
- *Воображение* – процесс преобразования реальности или представления о ней.

8. Специфически

познавательные психические процессы

- *Ощущение* – психическое отражение отдельных свойств объекта;
- *Восприятие* – отражение объекта в целостном образе;
- *Мышление* – отражение отношений между объектами.

9. Мышление в Вюрцбургской школе

- *Мысли* – особые, необразные и неречевые, «интеллектуальные чувства».
- *Мышление* – осознание *мыслей* в качестве метода решения задачи, лежащего в прошлом опыте.
- *Мыслить* значит обобщать.

10. Гештальт-психология о целостности психики

- *Гештальт-психология* – «психология формы».
- *Единицы сознания* – не отдельные элементы, но *гештальты*.
- **Гештальт** (с нем. яз. – *форма, организация, конфигурация*) – целостная структура, обладающая особым новым качеством по сравнению с суммой своих частей (пример: ф-феномен, или «гештальт-феномен», феномен кажущегося движения).
- *Метод гештальт-психологии* – феноменологический.

11. Мышление в гештальт-психологии

- *Мышление* – познавательный психический процесс опосредованного отражения существенных связей между объектами, происходящий в форме постановки и решения задачи. Мышление создаёт новое знание и возможность прогнозировать развитие ситуации, в практическом плане обеспечивая субъекту выбор оптимального поведения в ней.
- *Единицей мышления является понятие как опосредованное обобщение, выходящее за рамки чувственного познания.*

12. Виды мышления

- 1) *репродуктивное* (уже известные из прошлого опыта средства решения можно применить к новой ситуации);
- 2) *творческое* (для выхода из незнакомой проблемной ситуации средства и метод решения нужно создать).

13. Специфика творческого мышления

- **Мотивом творческого мышления** выступает само обнаружение принципа преодоления заложенного в задаче конфликта между исходным фактом и искомым решением.
- *Метод* решения творческой задачи – не в прошлом опыте, а в понимании самого характера заложенного в задаче конфликта. Творческое мышление характеризуется наличием:
 - 1) *инсайта* как признака интеллектуальной стадии развития психики,
 - 2) способностью решать задачи «обходным путём».

14. Инсайт как признак интеллектуальной стадии развития психики

- *Инсайт* (от англ. *insight*, *проницательность*) – «озарение», мгновенное постижение проблемной ситуации в целях её разрешения.
- **Инсайт** – качественное изменение в поведении, такая целостная организация всех элементов проблемной ситуации, которая позволяет определить и устранить исходное противоречие между условиями и требованиями.

15. Восприятие в гештальт-психологии

- Восприятие *целостно*: схватывает не отдельные элементы среды, а целостный *образ предмета*, отличный от простой суммы его частей.
- *Характеристики восприятия*:
 - 1) целостность;
 - 2) структурность;
 - 3) предметность;
 - 4) осмысленность;
 - 5) константность.
- *Принципы восприятия*:
 - принцип восприятия фигуры на фоне;
 - принцип заполнения пробелов;
 - принцип группировки (по близости, сходству и т.д.);
 - принцип зависимости от перцептивной установки.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

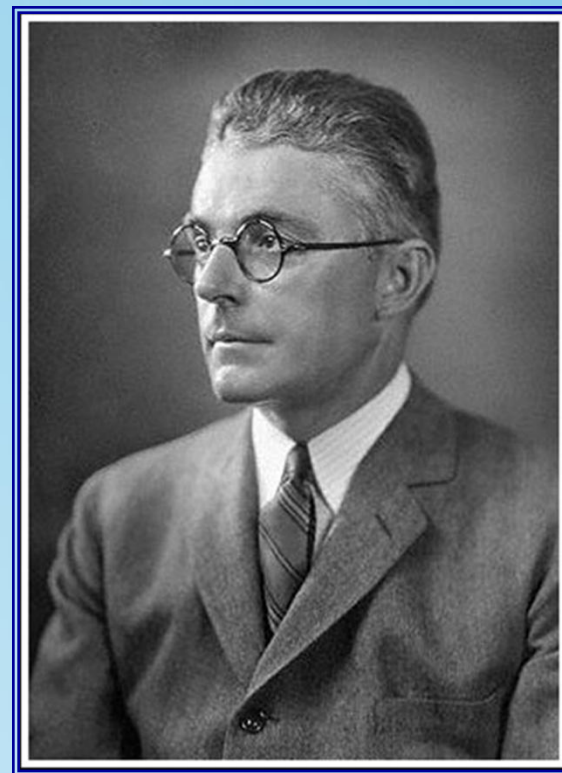
Раздел I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В БАЗОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ

Тема 2. «Способы “научения” и развитие познавательной способности (бихевиоризм, когнитивная психология, культурно-историческая теория)»

16. Способы “научения”

и развитие познавательной способности

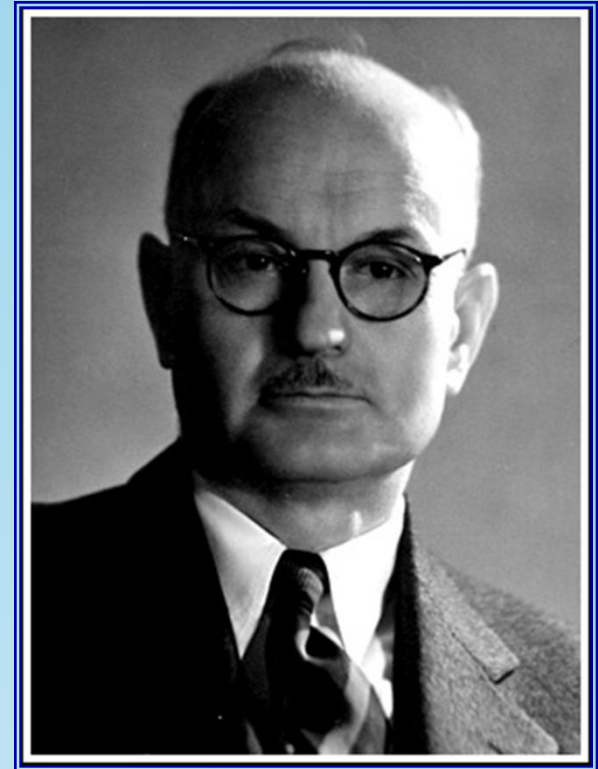
- *Представители психологии поведения:*
 - психофизиологи
 - И. П. Павлов (1849–1936)
 - В. М. Бехтерев (1857–1927);
 - Э. Торндайк (1874–1949);
 - Дж. Уотсон (1878–1958),



16. Способы “научения”

и развитие познавательной способности

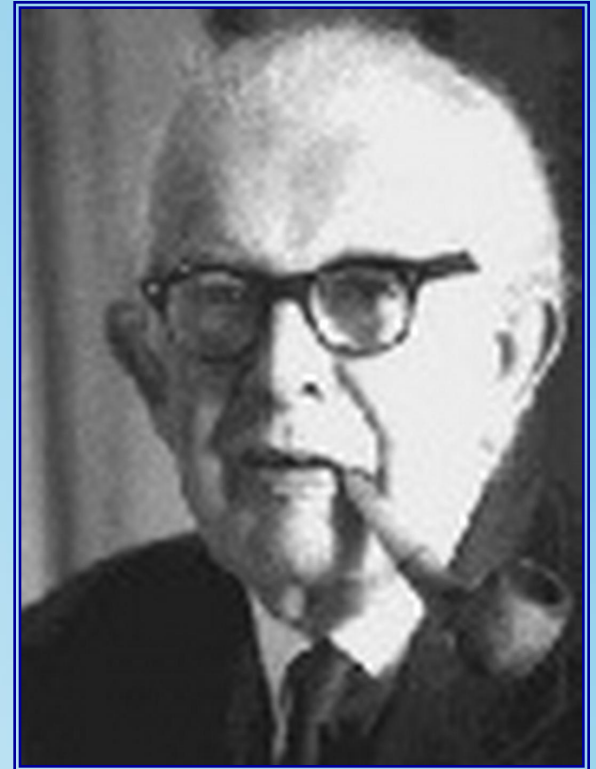
- *Представители психологии поведения:*
 - психофизиологи
 - И. П. Павлов (1849–1936)
 - В. М. Бехтерев (1857–1927);
 - Э. Торндайк (1874–1949);
 - Дж. Уотсон (1878–1958),
 - Б. Скиннер (1904–1990);
 - Э. Толмен (1886–1959).



16. Способы “научения”

и развитие познавательной способности

- *Представители психологии поведения:*
 - психофизиологи
 - И. П. Павлов (1849–1936)
 - В. М. Бехтерев (1857–1927);
 - Э. Торндайк (1874–1949);
 - Дж. Уотсон (1878–1958),
 - Б. Скиннер (1904–1990);
 - Э. Толмен (1886–1959).
- *Представители когнитивной психологии:*
 - Ж. Пиаже (1896–1980),



16. Способы “научения”

и развитие познавательной способности

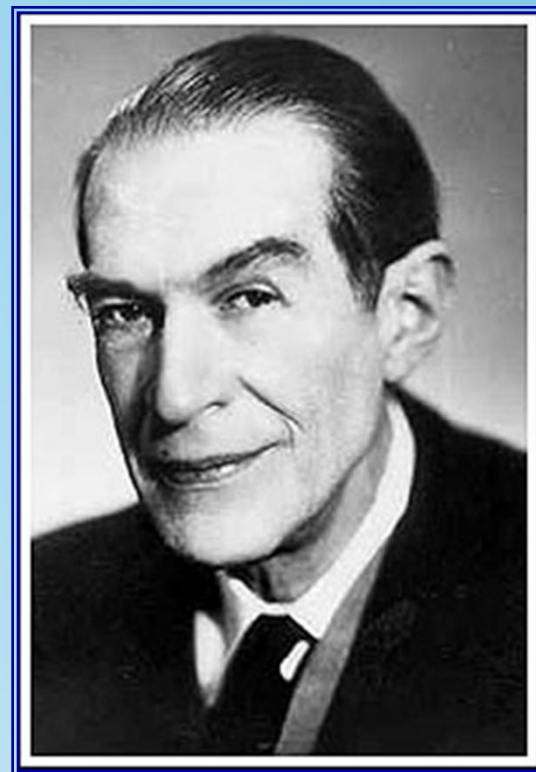
- *Представители психологии поведения:*
 - психофизиологи
 - И. П. Павлов (1849–1936)
 - В. М. Бехтерев (1857–1927);
 - Э. Торндайк (1874–1949);
 - Дж. Уотсон (1878–1958),
 - Б. Скиннер (1904–1990);
 - Э. Толмен (1886–1959).
- *Представители когнитивной психологии:*
 - Ж. Пиаже (1896–1980),
 - Дж. Келли (1905–1966),
 - Л. Фестингер (1919–1989).
- *Авторы культурно-исторической теории:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),



16. Способы “научения”

и развитие познавательной способности

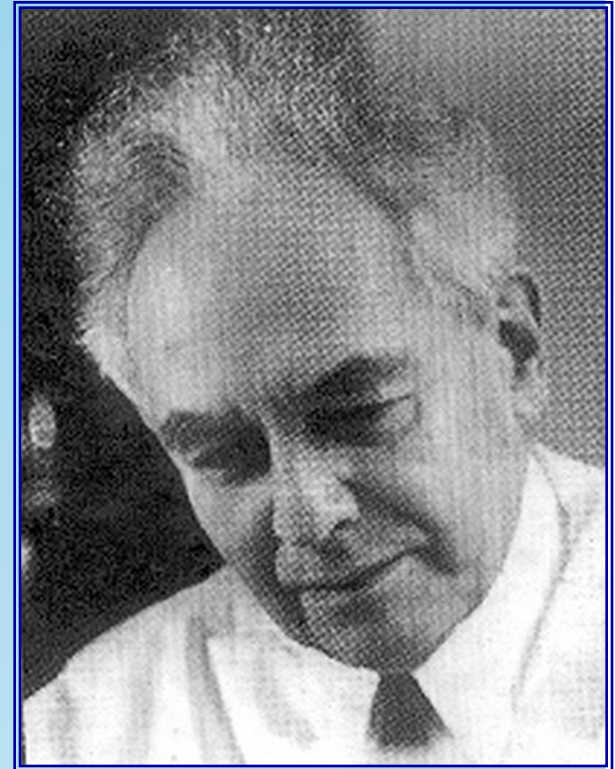
- *Представители психологии поведения:*
 - психофизиологи
 - И. П. Павлов (1849–1936)
 - В. М. Бехтерев (1857–1927);
 - Э. Торндайк (1874–1949);
 - Дж. Уотсон (1878–1958),
 - Б. Скиннер (1904–1990);
 - Э. Толмен (1886–1959).
- *Представители когнитивной психологии:*
 - Ж. Пиаже (1896–1980),
 - Дж. Келли (1905–1966),
 - Л. Фестингер (1919–1989).
- *Авторы культурно-исторической теории:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),
 - А. Н. Леонтьев (1903–1979),



16. Способы “научения”

и развитие познавательной способности

- *Представители психологии поведения:*
 - психофизиологи
 - И. П. Павлов (1849–1936)
 - В. М. Бехтерев (1857–1927);
 - Э. Торндайк (1874–1949);
 - Дж. Уотсон (1878–1958),
 - Б. Скиннер (1904 - ?);
 - Э. Толмен (1886 – 1959).
- *Представители когнитивной психологии:*
 - Ж. Пиаже (1896–1980),
 - Дж. Келли (1905–1966),
 - Л. Фестингер (1919 –1989).
- *Авторы культурно-исторической теории:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),
 - А. Н. Леонтьев (1903–1979),
 - А. Р. Лурия (1902–1977),



16. Способы “научения”

и развитие познавательной способности

- *Представители психологии поведения:*
 - психофизиологи
 - И. П. Павлов (1849–1936)
 - В. М. Бехтерев (1857–1927);
 - Э. Торндайк (1874–1949);
 - Дж. Уотсон (1878–1958),
 - Б. Скиннер (1904–1990);
 - Э. Толмен (1886–1959).
- *Представители когнитивной психологии:*
 - Ж. Пиаже (1896–1980),
 - Дж. Келли (1905–1966),
 - Л. Фестингер (1919 г.р.).
- *Авторы культурно-исторической теории:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),
 - А. Н. Леонтьев (1903–1979),
 - А. Р. Лурия (1902–1977),
 - Д. Н. Узнадзе (1886–1950).

17. Предмет классического бихевиоризма и требование объективности

- Дж. Уотсон под влиянием русской психофизиологии настаивал на необходимости в психологии **объективного естественнонаучного метода** – прямого наблюдения в экспериментальных условиях, результаты которого можно:
 - 1) зафиксировать приборами;
 - 2) воспроизвести в повторном эксперименте.
- **Новый предмет научной психологии** – психическая деятельность, представленная в поведении как в системе реакций (R) на внешние стимулы (S).

18. Цель, задача и метод классического бихевиоризма

- **Цель** экспериментов в бихевиоризме – выявить механизмы образования условных интегрированных реакций
- **Задача** – по стимулу предсказывать реакцию и наоборот, что позволит контролировать поведение индивидов, как в процессе их обучения, так и в общественно-политических процессах.
- **Метод** – научение, понимаемое как целенаправленное формирование определённого поведения как у человека, так и у животных .
- **Оперантное, или инструментальное, научение** – «метод проб и ошибок» с применением положительного и отрицательного подкрепления промежуточных результатов научения.

19. Ограничения

теории классического бихевиоризма

- Субъект поведения рассматривался как реактивный автомат, лишённый самостоятельной активности.
- Аффективный и когнитивный аспекты поведения вовсе не рассматривались.
- Вне сферы научного познания – функциональный аспект понимания эмоций, согласно которому **эмоции** – внутренняя детерминанта поведения, побуждающая и организующая деятельность индивида, связующее звено между внутренней сферой потребностей и мотивов и внешней сферой деятельности.

20. Значение необихевиоризма:

- доказана **активная роль субъекта** в построении своего поведения. Схема $[S \rightarrow \text{промежуточная переменная} \rightarrow R]$ заменяет классическую схему $[S \rightarrow R]$;
- **под промежуточной переменной понимаются имманентные детерминанты поведения:** цели, «когнитивные карты» окружающей среды, индивидуальные характеристики субъекта (способности, установки) и приспособительные акты (осознание задачи, выдвижение гипотезы);
- новое понимание **поведения** как типа связи целостного пластичного организма со средой, **метод** латентного научения;
- новое понимание научной **объективности:** объективно не только то, что даётся в непосредственном наблюдении, но и то, что с необходимостью из него вытекает.

21. Когнитивная психология

- – как **психология познания** возникла в США в середине XX века на базе гештальт-психологии и необихевиоризма.
- **Основные положения:**
 - роль знания в поведении субъекта – определяющая;
 - познавательные процессы структурированы;
 - личность и эмоции имеют когнитивную структуру.

22. Концепция стадиального развития психики и операциональная теория интеллекта Ж. Пиаже

- **Интеллект** – средство адаптации в изменчивых условиях окружающей среды.
- **Механизмы адаптации:** ассимиляция и аккомодация.
- **Стадии развития познавательной функции:**
 - 1) сенсомоторная;
 - 2) дооперациональная;
 - 3) две операциональные:
 - а) стадия конкретных операций,
 - б) стадия формально-логических операций.
- **Ограничения теории:**
 - 1) возрастное развитие мышления признаётся мало зависящим от обучения;
 - 2) не учитываются индивидуальные особенности познания;
 - 3) не учитываются социальные и культурные условия развития мышления.

23. Теория личностных конструктов Дж. Келли

- концепция «человек как исследователь»;
- гипотетическое конструирование образа реальности;
- концепция «конструктивного альтернативизма»;

□ **Типы** дихотомических по форме личностных конструктов как способов фиксации опыта:

- 1) упредительные;
- 2) шаблонные;
- 3) открытые.

□ **Свойства** конструктов:

- 1) имеют диапазон и фокус применимости;
- 2) бывают проницаемыми / непроницаемыми;
- 3) иерархическая организация конструктов.

24. Теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера

- Исходная мотивация поведения и особенности восприятия новой информации.
- Консонанс и диссонанс в познавательной деятельности.
- Проблема принятия решения.
- *Способы редукции напряжения в ситуации диссонанса:*
 - 1) изменение одного из противоречивых элементов когнитивной структуры;
 - 2) переосмысление информации;
 - 3) переструктурирование мотивационной сферы.

25. Составляющие культурно-исторической теории

- Подход к изучению психики на основе положения исторического материализма о роли орудийного труда в антропогенезе (роль знаковых систем).
- Интерпретация положения исторического материализма о том, что бытие определяет сознание, как зависимости психических процессов от характера социальной жизни.
- Педология как практическая психология развития.
- Теория деятельности в рамках культурно-исторической теории.

26. Культурно-историческая теория как теория общественно-исторического происхождения высших психических функций человека

- Высшие психические функции человека (ВПФ) – произвольные, то есть связанные с волевой саморегуляцией индивида, – формируются на основе соответствующих непроизвольных функций с помощью освоения знаковой системы.
- 1) **Знаки** – орудия преобразования врождённых психических функций в высшие, культурные, психические функции: произвольная память, произвольное внимание и логическое мышление.
- 2) Способность к формированию и сохранению **культуры** как отличительная особенность человека.

27. Социальная и культурная детерминация стадий развития интеллекта

- **Онтогенез** как усвоение общественно-исторического опыта посредством процесса, названного «**интериоризация**» - перевод отношений управления и знаковых средств из межличностной сферы во внутриличностную в ходе освоения культуры через речевое общение.
- **Индивидуальные различия** субъектов как фактор специфического протекания познавательных процессов. Зависимость познавательных процессов от темперамента, характера, опыта, потребностей и мотивационной сферы индивида, определяющих направленность и избирательность мышления.
- **Мотивы мышления** могут быть разделены на специфически познавательные и неспецифические.

28. Деятельность как направленная

полимотивированная активность субъекта

- ВПФ лежат в основе человеческой деятельности. Теория деятельности раскрывает и соотносит в единой структуре:
 - 1) понятие **мотивации деятельности**;
 - 2) понятие **цели действия** в рамках деятельности.
 - 3) понятие **смысла** как психического представления неосознаваемых **МОТИВОВ**.
- **Диалектическая противоречивость** смысла деятельности:
- цель действия не всегда совпадает с **ведущим мотивом деятельности**.
- **Операции** – автоматизированные или никогда не осознававшиеся действия.
- Концепция **неосознаваемой регуляции** сознательных действий в рамках культурно-исторического подхода (Д.Н. Узнадзе)

29. Типы и формы регуляции деятельности

- Регуляция деятельности может быть внешняя и внутренняя.
- **Воля и эмоции** составляют две формы **внутренней регуляции**.
 - **Эмоции** произвольно отражают актуальное состояние потребностей и смысла мотивации.
 - **Волевые процессы** представляют собой сознательные усилия по сосредоточению внимания на нужном объекте и обладают способностью задерживать спонтанный аффективный процесс.
- **Исследования внешней регуляции деятельности:**
 - «Эффект Зейгарник» – эффект создания ситуативной искусственной мотивации. Теоретическое обоснование эффекта через понятия: «квазипотребность», «намерение», «напряжение в мотивационном поле».

30. Задатки и способности

- **Задатки** – врождённые анатомо-физиологические особенности организма, определяющие возможность развития органа или функции при оптимальных условиях.
- **Способности** – индивидуальные свойства личности, связанные с её готовностью к успешному освоению и осуществлению определённой деятельности. Могут иметь динамический характер и зависеть от мотивации деятельности индивида.
- *Способность есть:*
 - 1) результат развития задатков;
 - 2) результат сознательной и целенаправленной работы личности по формированию (по типу ВПФ) способности при отсутствии или недостаточности задатков.
- **Развитие способностей и креативности** связано с общей динамикой личности и зависит как от мотивации деятельности индивида, так и от наличия общественной потребности.



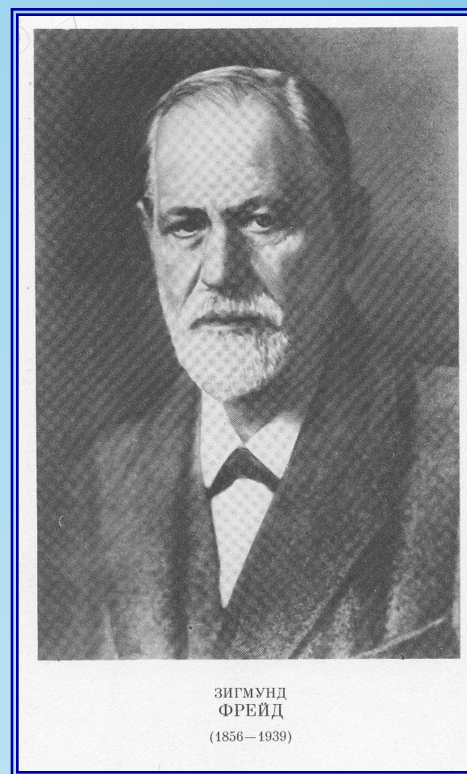
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Раздел I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В БАЗОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ

Тема 3. «Креативность и проблемы воспитания в
психоанализе, глубинной и гуманистической психологии»

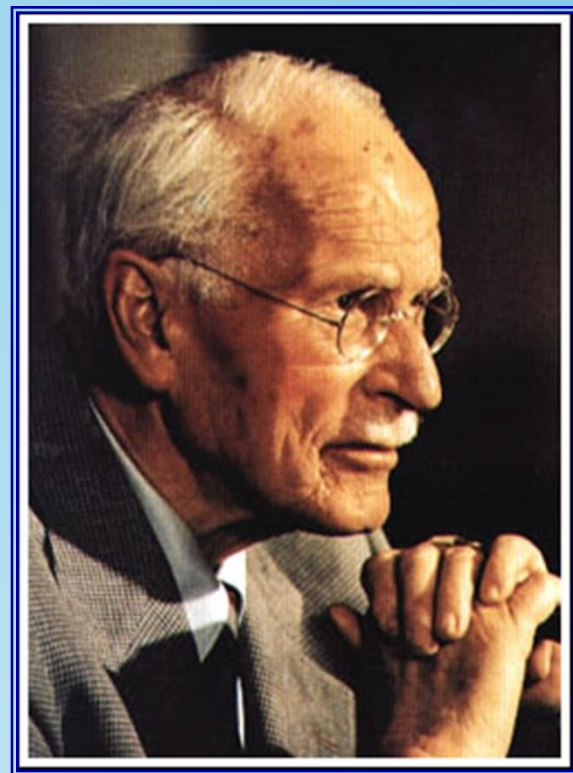
31. Креативность и проблемы воспитания

- *Классический психоанализ:*
 - З. Фрейд (1856–1939).



31. Креативность и проблемы воспитания

- *Классический психоанализ:*
 - З. Фрейд (1856–1939).
- *Аналитическая (глубинная) психология:*
 - К. Г. Юнг (1875–1961).



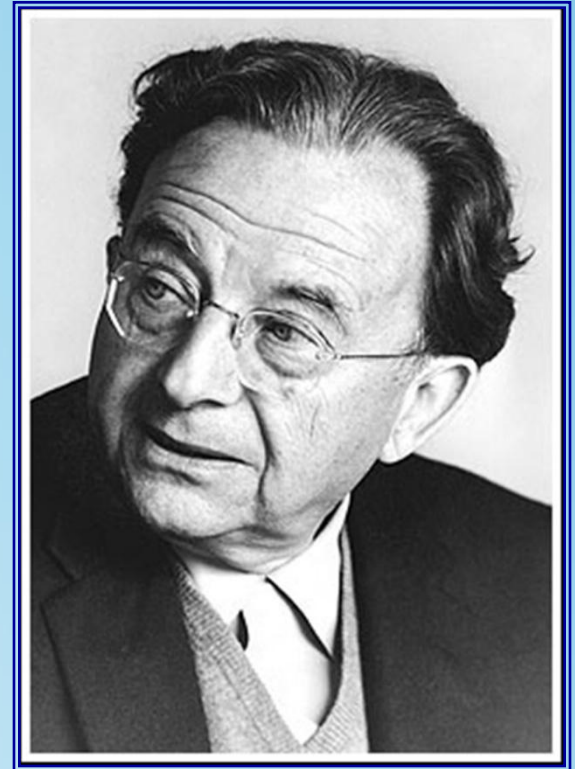
31. Креативность и проблемы воспитания

- *Классический психоанализ:*
 - З. Фрейд (1856–1939).
- *Аналитическая (глубинная) психология:*
 - К. Г. Юнг (1875–1961).
- *Индивидуальная психология:*
 - А. Адлер (1870–1937).



31. Креативность и проблемы воспитания

- *Классический психоанализ:*
 - З. Фрейд (1856–1939).
- *Аналитическая (глубинная) психология:*
 - К. Г. Юнг (1875–1961).
- *Индивидуальная психология:*
 - А. Адлер (1870–1937).
- *Неофрейдизм:*
 - Э. Фромм (1900–1980),



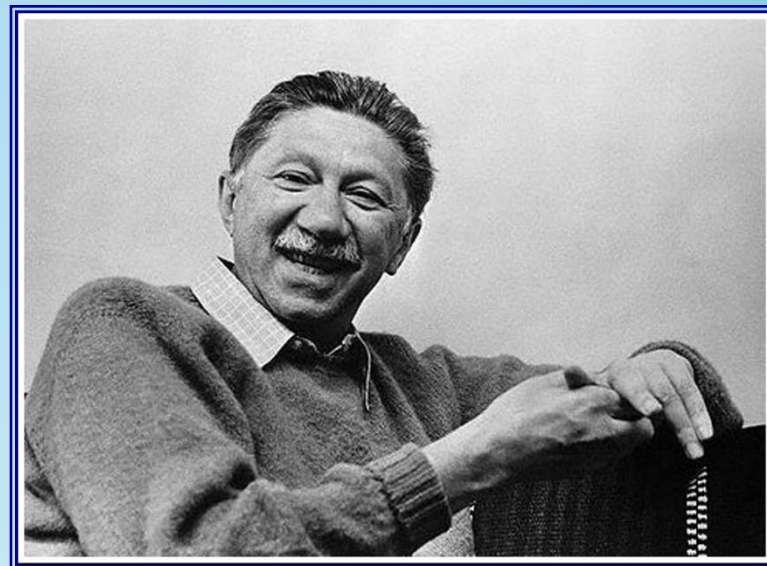
31. Креативность и проблемы воспитания

- *Классический психоанализ:*
 - З. Фрейд (1856–1939).
- *Аналитическая (глубинная) психология:*
 - К. Г. Юнг (1875–1961).
- *Индивидуальная психология:*
 - А. Адлер (1870–1937).
- *Неофрейдизм:*
 - Э. Фромм (1900–1980),
 - К. Хорни (1885–1952).



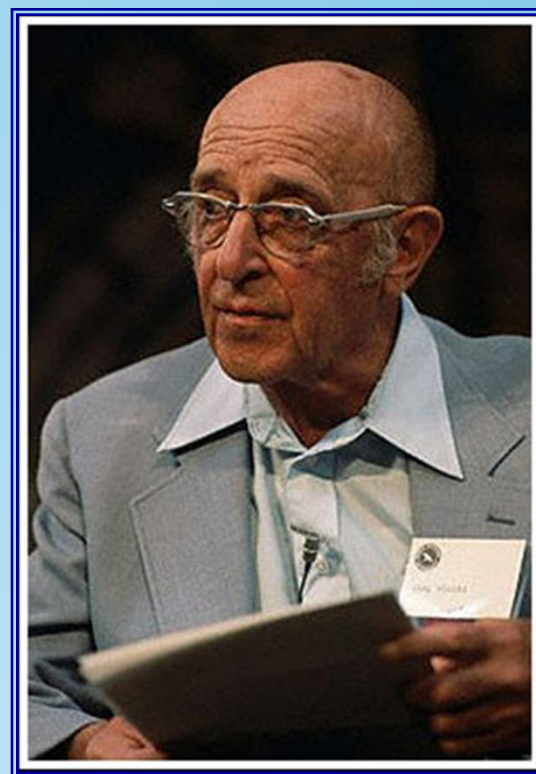
31. Креативность и проблемы воспитания

- *Классический психоанализ:*
 - З. Фрейд (1856–1939).
- *Аналитическая (глубинная) психология:*
 - К. Г. Юнг (1875–1961).
- *Индивидуальная психология:*
 - А. Адлер (1870–1937).
- *Неофрейдизм:*
 - Э. Фромм (1900–1980),
 - К. Хорни (1885–1952).
- *Гуманистическая психология:*
 - А. Маслоу (1908–1970),



31. Креативность и проблемы воспитания

- *Классический психоанализ:*
 - З. Фрейд (1856–1939).
- *Аналитическая (глубинная) психология:*
 - К. Г. Юнг (1875–1961).
- *Индивидуальная психология:*
 - А. Адлер (1870–1937).
- *Неофрейдизм:*
 - Э. Фромм (1900–1980),
 - К. Хорни (1885–1952).
- *Гуманистическая психология:*
 - А. Маслоу (1908–1970),
 - К. Роджерс (1902–1987).



32. Основные положения классического психоанализа

- 3. Фрейд – создатель **психодинамической теории личности**.
- *Динамика психических процессов* – конфликтное взаимодействие различных мотивов и различных сфер психического, определяющее механизмы поведения.
 - Предметом психологии, помимо сознания, становится *бессознательное*, наполненное инстинктивными *влечениями* и аффективными комплексами;
 - **аффективный комплекс** рассматривается как «единица» бессознательного. Это образ имевшей место в личном опыте, но «забытой» психотравматической ситуации, все элементы которой, в том числе незначительные и случайные, связаны воедино интенсивной негативной эмоцией.
 - грёзы и сновидения, ошибочные действия и невротические симптомы – формы проявления бессознательного, доступные **методу** интерпретации вольных ассоциаций (основному методу классического психоанализа);
 - проявления бессознательного в поведении – результат внутриличностного конфликта между Ид (Оно) и Супер-Эго (Сверх-Я). Функция Эго (Я) – разрешение этого конфликта.

33. Защитные механизмы личности

- З. Фрейд – создатель **психосексуальной теории** личности.
- **Либи́до** – энергия эротических (витальных в широком смысле) влечений.
- *Возрастные этапы* развития индивида связаны со сменой зон фиксации либи́до.
- Продуктивное (идентификация с фигурой отца) или непродуктивное преодоление **Эдипова комплекса** в раннем детстве определяет нормальное или невротическое развитие личности взрослого.
- Классический психоанализ рассматривает *причинную мотивацию* развития личности.
- **Защитные механизмы личности** формируются как невротическая реакция на внутриличностный конфликт между природным влечением и культурным запретом, как способ, оттягивая решение проблемы, избавиться от тревоги.
- **Сублимация либи́до** – единственный среди множества защитных механизмов личности, открывающий возможность продуктивного разрешения внутриличностного конфликта.
- В этом случае конфликт выступает в качестве движущей силы личностного развития. Вся *история и структура цивилизации*, по З. Фрейду, являются продуктом сублимации эротических и агрессивных влечений.

34. Критика концепций классического психоанализа

- Психосексуальная теория не является универсальным объяснительным принципом динамики личности.
- На личность человека не распространяются механически законы функционирования энергетической системы.
- З. Фрейдом недооценена когнитивная составляющая человеческой психики и её целевая установка.
- Чрезмерная «психологизация» социальной истории в классическом психоанализе.

35. Аналитическая психология – основа глубинных теорий психоанализа

- К. Г. Юнг под либидо подразумевал универсальную энергию психической жизни, питающую в том числе *«религиозный инстинкт» человека.*
- В дополнение к концепции «индивидуального», прижизненно формируемого и наполненного аффективными комплексами бессознательного в классическом психоанализе Юнг разработал концепцию «коллективного бессознательного».
- **Коллективное бессознательное** – сокровищница видового и исторического опыта человечества, латентно представленная в психике каждого человека; это «пакет программ», из которых далеко не все будут активированы в ходе жизни отдельного индивида.
- **Архетип** – «единица хранения» коллективного бессознательного, заложенная в видовых человеческих инстинктах дообразная модель восприятия или интуитивного поведения в типовых ситуациях.
- **Архетипический образ** – первичная форма осознания архетипа, понятие, родственное понятию «мифологема».

36. Психологические типы К.Г. Юнга

- **Путь «индивидуации»**, путь личностного становления, осуществляется посредством последовательной *интеграции в сознание архетипов* и зависит от психологического типа человека.
- **Психологический тип** определяется сочетанием доминирующих в сознании *Эго-установки* (экстраверсия или интроверсия) и одной из четырёх *Эго-функций* (мышление, чувство, ощущение или интуиция).
- Психологический тип – вариант компенсаторного баланса противоположных, доминирующих, одна – на осознаваемом уровне, другая – на бессознательном, установок и функций. В норме таков механизм поддержания психического равновесия.
- Основных психологических типов – восемь (16 – с учётом двух возможных для каждого основного типа вспомогательных Эго-функций).
- На основе типологии Юнга создан и широко применяется на практике *личный опросник Майерс-Бриггс (МВТИ)*.
- **Энергетическая компенсация** – основной закон глубинной психодинамики.

37. Индивидуальная психология – основа социальных теорий психоанализа

- **Стремление к совершенствованию** как способ преодолеть естественное детское **чувство неполноценности** – нормальная, *целевая* мотивация развития личности.
- **Индивидуальный жизненный стиль** личности – результат эффективного преодоления ею чувства неполноценности.
- В целом *динамическая теория личности А. Адлера* рассматривает способность индивида сознательно обнаружить свой уникальный путь самосовершенствования.
- **Комплекс неполноценности** формируется в детстве, в условиях гипо- или, напротив, гиперопеки со стороны воспитателей как результат безуспешных попыток индивида компенсировать свои физические или психические недостатки.
- **Комплекс превосходства** и стремление личности к безграничной власти – невротическая компенсация ею непреодоленного комплекса неполноценности.

38. Неофрейдизм:

социальная типология характера

- **Социальный характер** – связующее звено между психикой индивида и социальной структурой общества, по Э. Фромму.
- *Продуктивный социальный характер* – идеальное состояние психического и социального здоровья личности, возможное только в совершенном обществе.
- **Непродуктивные типы социального характера:**
 - 1) рецептивные,
 - 2) эксплуатирующие,
 - 3) накапливающие,
 - 4) рыночные.
- Э. Фромм обнаружил четыре *ориентации в процессе социализации* соответственно:
 - 1) мазохистская,
 - 2) садистская,
 - 3) деструктивная,
 - 4) безразличная.

39. Неофрейдизм: социокультурная теория

- *Основные положения теории К. Хорни:*
 - Этиология невроза – в нарушении социальных отношений между ребёнком и родителями, приводящем к фрустрации потребностей ребёнка в *безопасности*;
 - фрустрация этих потребностей приводит к возникновению базальной враждебности и базальной тревоги, определяющих *три стратегии межличностного поведения*: «к людям», «от людей», «против людей»;
 - в психологии половых ролей определяющее значение имеют социокультурные влияния.
- К. Хорни и другие теоретики постфрейдистского направления придавали особое значение **проблеме педагогического воздействия при формировании функций Эго** и их коррекции.

40. Теоретические истоки гуманистической психологии

1. *Философия экзистенциализма:*
 - 1) Человек всегда находится в процессе становления;
 - 2) «Я есть мой выбор». Человек познаёт себя в каждом принятом им решении. Каждый ответственен за то, кто он есть и кем становится.
2. *Социально ориентированные школы психоанализа:*
 - 1) Приоритет волевого и целеустремлённого Эго-начала;
 - 2) Уникальный жизненный стиль личности как метод и результат самосовершенствования.
3. *3. Аналитическая психология:*
 - a) Концепция «индивидуации» Юнга в основе гуманистической концепции самоактуализации личности;
 - b) все потребности человека имеют инстинктивную природу.
5. *Гештальт-психология:*
 - представление о целостности психики.

41. Иерархия человеческих потребностей

- *Базовое положение теории А. Маслоу: личность и её поведение определяются степенью удовлетворения иерархически выстроенных потребностей пяти уровней:*
 1. Физиологические (удовлетворяются примерно на 85%).
 2. В безопасности (на 75%).
 3. В принадлежности и любви (на 50%).
 4. В признании другими и в самоуважении (на 40%).
 5. В самоактуализации (на 10% всего у 1% населения).
- *Причины депривации потребностей пятого уровня:*
 - неосознавание собственных возможностей;
 - бездумное следование социальным нормам среды;
 - боязнь успеха и раскрытия своих способностей из-за преобладания потребностей второго уровня (в безопасности, в избегании риска).
- Потребности первых четырёх уровней – **дефицитарные**. Дефицитарная мотивация состоит в том, чтобы просто снять обусловленное базовыми инстинктами нервное напряжение.
- Потребности пятого уровня, или **метапотребности**, носят *бытийный* характер. **Бытийная мотивация** – это мотивация личностного роста и интеллектуального познания.

42. Гуманистическая теория о самоактуализации

- **Самоактуализация** – беспредельный процесс удовлетворения метапотребностей, т.е. поиск и реализация уникального личного стиля, своего подлинного призвания.
- *Типичные черты личности, достигшей стадии самоактуализации (по А. Маслоу):*
 - эффективное восприятие реальности и комфортные взаимоотношения с ней;
 - основополагающее принятие жизни;
 - спонтанность, естественность;
 - служение чему-либо;
 - потребность в уединении;
 - волевая автономия и активность;
 - непредвзятость в суждениях;
 - способность к «высшим переживаниям»;
 - ощущение всего человечества как братства;
 - способность к *бытийной любви*, «разборчивость» в близких отношениях;
 - демократичность;
 - умение отличать добро от зла, средства от цели;
 - философское чувство юмора;
 - креативность;
 - склонность к культурной трансценденции;
 - несовершенство, несмотря на постоянное преодоление дихотомий и стремление к целостности.

43. Феноменологический подход в гуманистической теории

- Субъективный опыт человека (то есть *феномены* его судьбы) – единственная точка отсчёта в понимании его поведения и в определении его целей, полагал К. Роджерс.
- Личность – нечто цельное и уникальное, инстинктивно устремлённое к самореализации.
- Основное отличие человека от животных – свобода выбора собственного пути и созидательность.
- Самоактуализация осуществляется посредством *организмического оценочного процесса*.
- Отказ от самоактуализации – предательство себя. *Метаболезни* (депрессивные невротические расстройства и др.) – наказание за измену призванию.
- Действительная реальность существует только в индивидуальной интерпретации;
- Счастье – на пути становления полноценно функционирующей личностью, только счастливый в этом смысле человек – социально полезен.

44. Феноменологический подход в практике наставничества

- В основе практического воспитательного метода К. Роджерса – феноменологический принцип: личность и её поведение определяются уникальностью каждого человека.
- **Воспитание** – это помощь в обнаружении *подлинного Я*, в продвижении сознания воспитанника от *Я-концепции* или *Идеального Я* к его реальной творческой сущности.
- *Требования со стороны наставника:*
 - слушайте себя, будьте открыты актуальному переживанию;
 - принимайте себя и доверяйте себе;
 - сделав выбор, будьте готовы защитить его и нести ответственность за последствия принятого решения.
- *Требования к самому наставнику:*
 - будьте спонтанны и искренни;
 - принимайте своего подопечного и демонстрируйте ему позитивное принятие;
 - развивайте в себе способность к *эмпатии*.

45. Принципы эмпатической коммуникации

- **Цель воспитательного воздействия** – способствовать процессу самоактуализации молодого индивидуума.
 - *Условия эффективности воспитательного воздействия:*
 - Позитивное внимание со стороны воспитателя (по формуле «ты хороший, я хороший»).
 - Безусловное принятие (без «условий ценности» – безо всяких «если»).
 - Применение методик:
 - 1) «активного слушания»;
 - 2) «обратной связи» – демонстрации собеседнику (вербально, мимически, пантомимически), что он услышан, верно понят, что все события его жизни и все идеи интересны наставнику, дают ему пищу для размышления.
- **Критерий эффективности воздействия** – взаимное духовное обогащение обоих участников педагогического диалога.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Раздел II. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНДИВИДА В
СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 4. «Общие и дифференциальные закономерности
возрастного развития (в эмоциональной, волевой и
интеллектуальной сферах)»

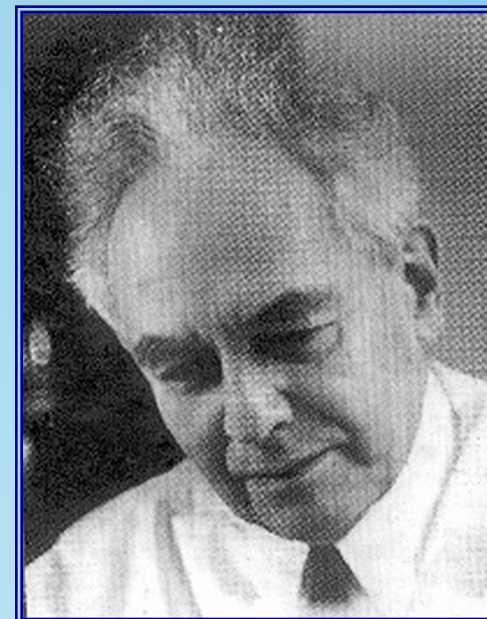
46. Общие и дифференциальные закономерности возрастного развития

- *Проблемы идентичности и периодизации возрастного развития:*
 - Э. Эриксон (р. 1918),
 - М. Кле;
- *Роль культуры в возрастном развитии личности:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),



46. Общие и дифференциальные закономерности возрастного развития

- *Проблемы идентичности и периодизации возрастного развития:*
 - Э. Эриксон (р. 1918),
 - М. Кле;
- *Роль культуры в возрастном развитии личности:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),
 - А.Р. Лурия (1902–1977),



46. Общие и дифференциальные закономерности возрастного развития

- *Проблемы идентичности и периодизации возрастного развития:*
 - Э. Эриксон (р. 1918),
 - М. Кле;
- *Роль культуры в возрастном развитии личности:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),
 - А.Р. Лурия (1902–1977),
 - Р. Бенедикт (1887-1948),



46. Общие и дифференциальные закономерности возрастного развития

- *Проблемы идентичности и периодизации возрастного развития:*
 - Э. Эриксон (р. 1918),
 - М. Кле;
- *Роль культуры в возрастном развитии личности:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),
 - А.Р. Лурия (1902–1977),
 - Р. Бенедикт (1887-1948),
 - М. Мид (1901–1978),



46. Общие и дифференциальные закономерности возрастного развития

- *Проблемы идентичности и периодизации возрастного развития:*
 - Э. Эриксон (р. 1918),
 - М. Кле;
- *Роль культуры в возрастном развитии личности:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),
 - А.Р. Лурия (1902–1977),
 - Р. Бенедикт (1887-1948),
 - М. Мид (1901–1978),
 - Дж. Брунер (р. 1915);
- *Стадии и модели развития познавательной сферы:*
 - Ж. Пиаже (1896–1980),



46. Общие и дифференциальные закономерности возрастного развития

- *Проблемы идентичности и периодизации возрастного развития:*
 - Э. Эриксон (р. 1918),
 - М. Кле;
- *Роль культуры в возрастном развитии личности:*
 - Л. С. Выготский (1896–1934),
 - А.Р. Лурия (1902–1977),
 - Р. Бенедикт (1887-1948),
 - М. Мид (1901–1978),
 - Дж. Брунер (р. 1915);
- *Стадии и модели развития познавательной сферы:*
 - Ж. Пиаже (1896–1980),
 - Р. Мак-Колл.

47. Периодизация возрастного развития

- *Этапы становления личности (по Э. Эриксону):*
 - 1) раннее детство;
 - 2) детство;
 - 3) возраст игр;
 - 4) младший школьный возраст;
 - 5) отрочество;
 - 6) молодость;
 - 7) зрелость;
 - 8) старость.
- Каждый этап отмечен **нормативным» внутренним конфликтом** и завершается **нормативным кризисом**, в ходе которого данный конфликт окончательно преодолевается на основе личностного выбора.
- Возможны *прогрессивный* и *регрессивный* варианты разрешения внутреннего конфликта. Регрессивный выбор на предыдущем этапе затрудняет «правильный» выбор.

48. Нормативные кризисы в развитии личности

- **Нормативный кризис развития** (*возрастной кризис*) – непродолжительный период онтогенеза при переходе индивида на очередную стадию развития, характеризующийся резкими изменениями в эмоциональной сфере, в сфере социальных отношений индивида, в его характере и самосознании.
- **Внутренний конфликт** – столкновение разнонаправленных интересов, потребностей, целей, мотивов, ценностей и смысловых представлений личности.
- **Факторы, определяющие характер протекания кризиса:**
 - индивидуальные и типологические особенности личности;
 - влияние социальной среды;
 - воспитательное воздействие (для ранних возрастных этапов);
 - наличие осознанной мотивации развития.

49. Отрочество как психофизиологический феномен

- **Отрочество** – этап развития между детством и достижением статуса взрослого члена общества (в современном западном обществе – приблизительно между 11 и 21 годами жизни).
- Начало отроческого, или подросткового, периода совпадает с началом «пубертата», а конец определяется не столько физиологическими, сколько социокультурными факторами.

50. Специфические трудности подросткового кризиса

- 1) интенсивные психофизиологические изменения;
- 2) вынужденная изоляция подростков от мира взрослых, инфантилизация их, обусловленная характером образовательной системы и адресной индустрией развлечений;
- 3) необходимость расставаться с молодёжной субкультурой и особой подростковой идентичностью при переходе на новый этап;
- 4) интериоризация конфликта между системой ценностей воспитателей и актуальными требованиями социума;
- 5) внешний прессинг социальных институтов.

51. Важнейшие итоги развития в отрочестве

- завершение формирования самосознания;
- качественный скачок в интеллектуальном развитии;
- формирование взрослой идентичности;
- установление новых значимых межличностных отношений;
- освобождение от тотального контроля со стороны взрослых;
- завершение физиологического формирования.

52. Прогрессивные исходы внутреннего конфликта в отрочестве

- Признаки формирования *позитивной взрослой идентичности* как главной цели личностного развития в отрочестве:
 - 1) осознание личностью себя в чёткой временной перспективе;
 - 2) уверенность в собственных силах;
 - 3) фиксация социальных ролей личности;
 - 4) стремление к получению образования и профессионального опыта;
 - 5) ясная гендерная позиция с соответствующим полоролевым поведением;
 - 6) осознание своего актуального положения в иерархии власти/подчинения и в создании реалистических карьерных планов;
 - 7) достижение стабильной мировоззренческой позиции.

53. Регрессивные исходы внутреннего конфликта в отрочестве

- Признаки *невротического развития личности* подростка и проблем в формировании взрослой идентичности:
 - 1) невозможность разграничения прошлого, актуального и будущего себя;
 - 2) излишняя рефлексивность;
 - 3) перманентное ролевое экспериментирование;
 - 4) стагнация действия;
 - 5) бисексуальность самосознания и полоролевого поведения;
 - 6) социальная маргинальность;
 - 7) мировоззренческая неопределённость, смешение ценностей и духовных ориентиров.

54. Культурная обусловленность возрастного развития

- Психические процессы и функции, а также механизмы, направления и результаты личностного роста не универсальны.
- Вариативность формирования личности и её психологических характеристик исторически и культурно обусловлена для каждого этноса, для каждой субкультуры.
- Специфические возрастные особенности восприятия, памяти, воображения, мышления представителей разных социумов среди прочих факторов сами определяют уникальность той или иной культуры.

55. Фундаментальные направления возрастной психологии

- В *психоанализе* и в *когнитивной психологии* изучаются универсальные механизмы возрастного развития.
- *Культурно-историческая* и *этнопсихологические* школы утверждает культурную обусловленность самой возрастной периодизации развития.
- Основатели этого направления –
 - Л.С. Выготский,
 - А.Р. Лурия,
 - Р. Бенедикт,
 - М. Мид.

56. Роль ценностных ориентаций в когнитивном развитии личности

- Язык и «критерии значимости» являются двумя типами культурных факторов, обуславливающих познавательное развитие индивида.
- При обсуждении «критериев значимости», иными словами, при обсуждении ценностной ориентации, исследователь Дж. Брунер сосредоточился на проблеме различия между **коллективистской** и **индивидуалистической** ориентациями.
- Образовательные институты в Западной культуре могут играть решающую роль в переходе от изначальной коллективистской ориентации к индивидуализации мышления.

57. Роль языка

В КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

- Обучение в высшей школе качественно меняет направление познавательного развития подростков. Значение слов рассматривается как изменяющееся от говорящего к говорящему – рождается **понимание психологической относительности**.
- В этом понимании латентно содержится отделение взрослеющим человеком себя и своей точки зрения от других с их точками зрения. Высшая школа оказывается общественным институтом, в рамках которого протекают завершающие этапы этого процесса.

58. Направления развития подростка

- Два основных *направления* развития:
 1. *Психофизиологическое развитие:*
 - половое созревание;
 - возрастное развитие центральной нервной системы (ЦНС).
 2. *Изменение характера социальных отношений.*

59. Сферы развития подростка

- Четыре «сферы развития», в которых проявляются возрастные изменения:
 - 1) сексуальность;
 - 2) когнитивное развитие;
 - 3) собственно сфера социализации;
 - 4) сфера формирования и осознания идентичности, где *идентичность* – субъективное ощущение непрерывной самоидентичности, восприятие целостного образа Себя в многообразии своих социальных связей, комплекс когнитивных представлений о своём *жизненном пути*.

60. Стадии развития когнитивной сферы

- Согласно теории Ж. Пиаже, мышление основано на *восприятии* в раннем детстве, когда преобладают:
 - 1) сенсомоторная (преобладающая до 2-х лет) стадия;
 - 2) дооперациональная (от 2-х до 7 лет) стадия;
- на стадиях:
 - 3) конкретных операций (7 – 12 лет);
 - 4) формальных операций (с 12-ти лет);

– мышление уже оперирует *представлениями*.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Раздел II. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНДИВИДА В
СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 5. «Трансформация ценностных ориентиров и
перспективной идентичности подростка»

61. Формально-логическое

мышление и интеллект как личностная ценность

- **Формально-логическое мышление** Ж. Пиаже определял как высший уровень развития человеческого интеллекта, как способность формулировать абстрактные гипотезы.
- Формально-логическое мышление характеризуется возможностью практического использования *четырёх логических операций*:
 - идентичность (воспроизведение найденного способа решения задачи);
 - отрицание (отказ от известного пути);
 - реципрокность (нахождение альтернативного решения, приводящего к искомому);
 - коррелятивность (обнаружение непричинных связей и их использование).

62. Основные положения критики концепции Ж. Пиаже

- Переход к формально-логическому мышлению большинства подростков 14–15 лет Пиаже полагал в целом не зависящим от школьного образования. **Однако** темп когнитивного развития является не столько возрастной характеристикой, сколько связан с особенностями и интенсивностью стимуляции интеллекта подростка в семье и в образовательных учреждениях.
- Пиаже и сторонники его школы создали теорию, не учитывающую параллельного формирования в отрочестве иных типов человеческого мышления: символического и образного, а также практического интеллекта, **между тем** именно они позволяют соотносить субъективную реальность с объективной картиной мира.

63. Модели формирования интеллекта в отрочестве

- Большая часть людей подтверждают в своём развитии гипотезу **стабильности IQ**, однако удалось зафиксировать ещё **четыре модели формирования интеллекта** в период взросления:
 - 1) интеллект человека, достигнув максимума в предпубертатный период, в отрочестве заметно снижается,
 - 2) интеллект, снизившись в начале школьного обучения, в отрочестве неожиданно возрастает.
 - Модели №№ 3 и 4 описывают вундеркиндов, превращавшихся в заурядных людей по мере взросления.
- **Вывод:** отрочество и юность – переломный период как в развитии интеллекта, так и в формировании представлений человека о возможностях собственного интеллекта.

64. Идентичность подростка и последствия педагогической некомпетентности преподавателя

1. Рост IQ студента может остаться незамеченным из-за сформировавшихся предубеждений в отношении него,
2. Снижение IQ, тяжело переживаемое самим учащимся, может быть ошибочно принято за недостаток усидчивости и повлечь незаслуженные порицания.
3. И то и другое чревато тяжёлой психической травмой, которая сама окажется негативным фактором не только обучения, но и личностного развития молодого человека.
4. Коммуникативная некомпетентность преподавателя усугубляет **дистресс** у учащихся.

65. Когнитивный синтез как фактор формирования идентичности

- Когнитивный синтез определяет:
 - 1) возможность построения гипотез,
 - 2) новые отношения индивида со временем,
 - 3) рефлексия формируется как новоприобретённая особенность сознания,
 - 4) подросток начинает строить планы взрослой жизни.
- Гипотетическое будущее, которое рисует в своём воображении подросток, в своей реализации, к сожалению, не подчиняется формальной логике.

66. Кризисы идентичности

- **Идентичность**, по Э. Эриксону, – чувство постоянства и протяжённости Я, вера в ценность своей социальной роли, результат примирения противоречий жизненного опыта, связующее звено между прошлым и будущим.
- Возрастные кризисы суть **кризисы идентичности**: сложившееся на предыдущем этапе представление человека о себе рушится, приходя в несоответствие с осознаваемыми внешними и внутренними переменами.
- **Восстановление идентичности** – единственный способ выхода из нормативного возрастного кризиса.

67. Этапы и области формирования идентичности

- *они соответствуют решениям, принятым в ситуации выбора между:*
- 1) осознанием себя в чёткой временной перспективе и невозможностью разграничения прошлого, актуального и будущего себя;
- 2) уверенностью в себе и излишней рефлексивностью;
- 3) фиксацией социальных ролей и перманентным ролевым экспериментированием;
- 4) стремлением к образованию и стагнацией действия;
- 5) ясной гендерной позицией с соответствующим половым поведением и бисексуальной неопределённостью;
- 6) осознанием себя в иерархии власти / подчинения и маргинальностью;
- 7) стабильной мировоззренческой позицией и смешением ценностей.

68. Аспекты исследования процессов взросления подростка

М. Мид исследовала:

- 1) вхождение подростка в общество взрослых, отраженное в динамике его трудового вклада в жизнь семьи и общины;
- 2) динамику социальных и родственных связей подростка по мере его взросления;
- 3) влияние культуры на характер ожидаемых половых ролей;
- 4) влияние культурного идеала на характеристики темперамента и психологического типа взрослого члена общества;
- 5) наличие или отсутствие подросткового кризиса со всеми его признаками, характерными для европейской цивилизации.

69. Значение кросскультурных исследований взросления

«Безотносительно к тому, одобряем или не одобряем мы решения человеческих проблем, предлагаемые другими народами, наше отношение к собственным решениям должно значительно обогатиться и углубиться сопоставлением их с теми же самими решениями у других. Пожав, что наши собственные методы не суть ни необходимые условия человеческого природу вообще, ни предостановления бога, но под долгой и бурной историей, мы сможем хорошо проанализировать каждую из наших институтов. На фоне других цивилизаций они будут выглядеть рельефнее, и, спокойно оценив их, мы не побоемся найти и их недостатки».

Маргарет Мид.

70. Негативные факторы взросления, по М. Кле

М. Кле отрицал понятие «нормативности» возрастных кризисов, полагая аномальными **негативные факторы взросления** человека в Западном обществе:

- вынужденную **изоляцию подростка** от мира взрослых:
 - 1) в современной образовательной системе;
 - 2) в индустрии развлечений;
- возникновение на этой почве **молодёжной субкультуры**;
- необходимость последующего отказа от **самостоятельной подростковой идентичности**, сложившейся в условиях *возрастной сегрегации*.

71. Важнейшие

психологические задачи юности

- 1) установление социальных связей, обеспечивающих успешность человека в жизни,
- 2) формирование идентичности.

- И. Кон подчёркивает, что осознание идентичности (к 17– 25 годам) невозможно без удовлетворения **потребности в достижениях**.
- **Задача преподавателя** – сделать так, чтобы основной ареной стремления к успеху стала для студента его познавательная деятельность и подготовка к будущей деятельности профессиональной.

72. Уровни и стадии морального развития, по Колбергу

- На **доконвенциональном уровне развития** (в детстве) присутствует *гетерономная мораль и индивидуализм*.
- **Второй уровень – конформной морали:**
 - 1) стадия *собственно конформности* (поступки определены желанием нравиться и поддерживать добрые отношения),
 - 2) стадия *осознания социальной системы*.
- **Третий уровень автономных моральных принципов:**
 - 1) стадия *социального договора*,
 - 2) стадия *универсальных этических принципов* .

73. Семейные воспитательные модели

Элдер описал семь «моделей родительской власти»:

- 1) автократичная (подросток полностью отстранён от участия в принятии касающихся его решений),
- 2) авторитарная (подросток имеет право только совещательного голоса),
- 3) демократичная (родители имеют право утвердить или отклонить самостоятельно принятые решения подростка),
- 4) эгалитарная (полное равноправие в обсуждении семейных проблем),
- 5) разрешающая (подросток имеет право принимать ответственные решения, но обязан информировать о них родителей),
- 6) попустительская (подросток сам дозирует доступную его родителям информацию о принятых им решениях),
- 7) игнорирующая (родители не заинтересованы в информации о принятых подростком решениях).

74. Три измерения подростковой идентичности, по Р. Томэ

- 1) *«состояние Я»* (при ответе на тест «Кто я?» в раннем отрочестве преобладают ответы, относящиеся к
 - *пассивному Я*: «кем я являюсь» – и
 - *активному Я*: «что люблю, чем занимаюсь»;
 - на пороге юности «состояние Я» чаще характеризуется *абстрактными категориями и субъективным Я-состоянием*);
- 2) *формальный социальный статус* (он важнее, по данным Томэ, для юношей) и *личностные качества* (наиболее важные для девушек);
- 3) *оценочное измерение* идентичности (при ответах на тест испытуемыми подчёркивалась социальная желательность или нежелательность собственных черт характера).

75. Сферы активности личности и статусы идентичности

- **Идентичность**, по Марсия, – **структура** интенций, привычек и активных следов предшествующих идентификаций. Она пронизывает **три основные сферы активности личности**:
 - 1) *идеологическую* (реализация религиозных и политических убеждений),
 - 2) *профессиональную*,
 - 3) *психосексуальную*.
- **Статусы идентичности подростков**:
 - 1) *реализованная идентичность*,
 - 2) *статус моратория*,
 - 3) *статус диффузии*,
 - 4) *статус предрешённой идентичности*.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Раздел III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗа

Тема 6. «ВУЗ как социализирующая среда
и сфера самоактуализации»

76. ВУЗ как социализирующая среда и сфера самоактуализации

- **Социализация** – интеграция индивида в общество, приобретение им опыта, необходимого для исполнения социальных ролей (по М. Херсковицу). Социализация – более универсальный процесс, чем связанная с ним
- **инкультурация** – освоение принципов миропонимания и поведения, присущих данной культуре. Инкультурация позволяет сохранять и, вместе с тем, развивать наследие предков, поэтому
- *осуществляется в два этапа:*
 - 1) детство и юность (когда культурные нормы усваиваются безоценочно и без возможности выбора);
 - 2) зрелость (когда элементы культуры воспринимаются и транслируются потомкам избирательно, в индивидуальной творческой интерпретации).

77. Культурная трансмиссия

- **Культурная трансмиссия** – механизм воспроизведения групповых норм и ценностей, включающий социализацию и инкультурацию.
- В зависимости от преобладающего **агента трансмиссии** она может быть:
 - 1) вертикальная прямая (передача культуры от родителей к детям);
 - 2) вертикальная «непрямая» (от любых взрослых к юному поколению);
 - 3) горизонтальная (при которой агентами трансмиссии выступают сверстники).

78. Традиции университетского образования

Х. Вольф и В. Лейбниц стали авторами новой модели развития науки, оформившейся к концу XVIII в. в Германии, её основные положения – следующие:

- *принцип единства научного исследования и преподавания внутри самоуправляющегося университета;*
- *истина не есть данность, её можно и должно искать;*
- *цель преподавания – побудить слушателей к поиску,*
- *сделать их равными участниками процесса познания;*
- *свобода в науке есть свобода излагать свои мысли с кафедры, выбрать предмет обучения и направление научного исследования согласно своим интересам;*
- *приоритет живого общения профессоров и студентов.*

78. Традиции университетского образования

«Принцип „трёх свобод“ – преподавания, обучения и исследования – в основе статуса университетских корпораций Нового времени».

А.Ю. Андреев.

79. Специфика учебных программ в США

- **Изучение психологии студента** считается приоритетным в образовании и профессиональной деятельности преподавателя.
- *С помощью преподавателей-консультантов* каждый студент составляет для себя **индивидуальную программу**, которая включает разные типы курсов:
 - 1) базовые вводные курсы,
 - 2) основные курсы профилирующих дисциплин,
 - 3) курсы по выбору, позволяющие более глубокое изучение отдельных аспектов основных курсов,
 - 4) до четверти от общего числа предметов факультативных курсов, в том числе и выходящих далеко за рамки будущей специализации,
 - 5) дисциплины повышенной сложности, которые должны изучить претенденты на «красный» диплом сверх общей программы.
- Ориентация на **специализированную профессиональную деятельность** в избранной студентом научной или практической сфере, для чего осуществляется **совместная научная работа преподавателей и студентов**.

80. Цели Болонского процесса

- Болонская декларация подписана в 1999 году 29 министрами образования европейских государств.
- **Задачей подписания** было создание единого европейского образовательного пространства, руководимого едиными принципами.
- **Основные цели** Болонского процесса:
 - создание европейского образовательного проекта,
 - поддержание конкурентоспособности европейского образования по сравнению с образованием в США,
 - обеспечение возможностей реформирования и модернизации европейской системы образования.

81. Уровни человеческих потребностей, по А. Маслоу

1. *Основные физиологические потребности.* Это потребности в пище, воде, сне, жилище и др. Деньги, высокий заработок, обеспечивает удовлетворение этих потребностей.
2. *Потребности в безопасности.* Этим потребностям отвечают такие стимулы, как гарантированная работа, социальное страхование, перспективы финансовой состоятельности.
3. *Потребность в социальной общности, в любви и принадлежности.* Разнообразные проявления социума способствуют удовлетворению этой потребности.
4. *Потребности в уважении и самоуважении.* Сама работа и социальный престиж положения может быть более важным мотивом, чем деньги.
5. *Потребности в самореализации (самоактуализации).* Это не состояние, но процесс раскрытия своих потенциальных возможностей, нахождения своего места в жизни.

82. Общие методы мотивации деятельности

1. Экономические методы.
2. Целевой метод.
3. Проектирование и перепроектирование работ, обогащение деятельности.
4. Метод соучастия, или вовлечения.

83. Метод

мотивирующего соучастия в работе

включает:

- 1) необходимость принятия во внимание голоса выполняющего задание при решении проблемы,
- 2) необходимость согласия его с окончательным решением;
- 3) совместное принятие решений, использование индивидуальной и коллективной «мудрости»;
- 4) делегирование прав, совместное выявление проблем;
- 5) создание механизмов для налаживания сотрудничества.

84. Теория

мотивационной гигиены Герцберга

- *Факторы социо-организационной среды, сопутствующие удовлетворенности деятельностью:*
 - 1) *гигиенические, или «регуляторы мотивации»:* гарантия сохранения свободы научной и педагогической деятельности преподавателя, его социальный статус, условия труда, межличностные отношения, зарплата, поощрение реализации личностных склонностей и научных интересов.
 - 2) *собственно мотивационные факторы:* трудовые успехи, признание заслуг, сам процесс работы, степень ответственности, статусный и профессиональный рост.

85. Принципы положительных подкреплений деятельности

по Т. Питерсу и Р. Уотермену

вознаграждение должно быть:

- 1) конкретно,
- 2) безотлагательно,
- 3) достижимо,
- 4) носить нерегулярный и непредсказуемый характер,
- 5) включать «неосязаемое, но многозначительное» личное поощрение от лица, осуществляющего контроль.

86. Мотивирование педагогической деятельности

- 1) обогащение содержания работы учёного, осуществляющего параллельно с основной научной также и педагогическую деятельность;
- 2) применение гибких организационных форм;
- 3) учёт ценности индивидуального творческого подхода в педагогической деятельности;
- 4) реализация новых форм организационного взаимодействия, в том числе неформальное общение руководства ВУЗа с профессорско-преподавательским составом.

87. Принципы

личностной мотивации деятельности

- 1) Стремление к цели не исключает возможности жить сегодняшним днём.
- 2) Основная ответственность за собственную мотивацию к профессиональной деятельности лежит на самом человеке.
- 3) В своём развитии всё и все проходят через ряд кризисов.
- 4) Мотивация к профессиональной деятельности – лишь часть мотивации к жизни.

88. Метапотребности ЛИЧНОСТИ

- *Под метапотребностями Маслоу понимал следующие:*
 - 1) в правде, благодати, красоте, цельности,
 - 2) в преодолении дихотомии,
 - 3) в восприятии уникальности, совершенства, завершенности, справедливости, порядка,
 - 4) в проявлении таких качеств, как живость, простота, вольность, игривость, самодостаточность,
 - 5) в осмысленности,
 - 6) в осознании необходимости,
 - 7) в ощущении многообразия и подвижности жизни.
- Удовлетворение этих потребностей людьми в процессе их самоактуализации и создает метамотивацию, в частности, профессиональной деятельности.

89. Самоактуализация ЛИЧНОСТИ

- Профессионалы, движимые метамотивацией, субъективно воспринимаются как увлеченные люди, служащие своему предназначению, обретшие свое призвание.
- Их профессиональная деятельность – воплощение сущностных ценностей личности, а не только средство достижения внешних целей. В своей работе они любят то, что ценно для них как для личности. Это и составляет **суть самоактуализации**.
- **Метагедонизм** – такое отношение к удовольствию, при котором отсутствует противоречие между наслаждением и долгом: стремление человека соблюсти свои высшие интересы полезно всем.

90. Метапатология, или «фрустрация идеализма»

- А. Маслоу назвал так эмоциональное заболевание, вызванное *депривацией метапотребностей*, когда при удовлетворении базовых потребностей не происходит удовлетворения высших.
- **Симптомы метапатологии:**
 - 1) тоска, апатия, безразличие, отчаяние,
 - 2) чувство собственной бесполезности и незначительности,
 - 3) цинизм, отчуждённость,
 - 4) вандализм,
 - 5) склонность к агрессии.
- **Факторы депривации метапотребностей:**
 - 1) внутренняя амбивалентность,
 - 2) «встречные оценки».



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Раздел III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗа

Тема 7. «Методы академической риторики:
компетентностный подход»

91. Методы академической риторики: компетентностный подход

- **Академическая риторика** – важнейшее условие формирования профессиональной идентичности студентов.
- **Формирование профессиональной идентичности студентов – это:**
 - 1) системное переструктурирование их когнитивной и мотивационной сфер в процессе образования,
 - 2) создание личностной установки демонстрировать конкретные профессиональные компетенции на практике,
 - 3) создание мотивации к дальнейшему самообразованию.

92. «Новая риторика»

о механизмах речевого воздействия

- **Цель и основная задача риторики** – формирование **этоса** путём введения и снятия языковых нарушений. Фигуры и тропы, классические инструменты оратора, – образцы подобных нарушений.
- **Риторическая фигура** – необычный оборот речи, усиливающий её эмоциональное воздействие.
- **Троп** – разновидность фигуры, использование слова или фразы в переносном значении.
- **Этос** – особое аффективное состояние слушателя в результате воздействия сообщения оратора.

92. «Новая риторика»

о механизмах речевого воздействия

- **Метаболы**, в их числе риторические фигуры и тропы, – отклонения от «нулевой ступени» языкового кода, необходимое условие порождения этоса.
- **Виды метабол:**
 - 1) Метаплазмы;
 - 2) Метатаксис;
 - 3) Метасемемы;
 - 4) Металогизмы
- Теория метабол в сочетании с теорией этоса раскрывает стратегию речевого убеждения в «новой риторике».

93. Студенты

о преподавателях: данные опроса

- *Наиболее высоко ценимые качества преподавателя (по данным С.Д. Смирнова):*
 - широкий кругозор,
 - увлечённость предметом и знание его,
 - интерес к личности студента,
 - уважение, терпимость,
 - понимание, доброжелательность,
 - Справедливость.
- *Непростительные недостатки преподавателя:*
 - низкий уровень культуры,
 - невежество,
 - нетерпимость, унижение достоинства студента,
 - фальшь в отношениях со студентом, высокомерие,
 - жестокость, злость, агрессивность.

94. Атрибуции в педагогическом общении

- **Каузальная атрибуция** («приписывание причины») – ошибочная интерпретация причин поведения студента в условиях недостаточности информации об этих причинах.
- **Ошибки атрибуции** зависят от того,
 - a) уникально или типично интерпретируемое действие,
 - b) социально приемлемо оно или нет,
 - c) от принципа отбора причин:
 - *обесценивание* – невнимание к причинам, имеющим альтернативу,
 - *усиление* – чаще приписывается чем-либо подкреплённая причина,
 - d) от позиции субъекта восприятия (участник или наблюдатель).

95. Типы приписываемых причин

- 1) **личностные** (зависящие от представлений о личности того, кому приписывают причины);
- 2) **обстоятельственные** (зависящие от интерпретации ситуации, в которой оказался тот, кому приписывают причины);
- 3) **объектные** (причина приписывается объекту, на которое направлено действие).
 - Наблюдатель чаще использует личностную атрибуцию, участник – объектную или обстоятельственную.
 - Приписываются не только причины, но и намерения, чувства, качества, ответственность за что-то, поэтому говорят не только о каузальной атрибуции, но об **атрибутивных процессах** вообще.

96. Фундаментальные ошибки атрибуции

Причины фундаментальных ошибок:

- a) ложное согласие («своя точка зрения – норма»);
- b) неравные статусные позиции;
- c) большее доверие к фактам, чем к обстоятельствам;
- d) ложные (стереотипные / произвольные) корреляции;
- e) игнорирование «неслучившегося»;
- f) культурные факторы;
- g) локус контроля индивида (во внутреннем или во внешнем мире он ищет причины успехов и неудач).

97. Мотивационные ошибки атрибуции

- A. Стремление сохранить самооценку в ходе приписывания причин поведения другому.
- B. В случае своего успеха случившемуся приписываются внутренние причины, в случае неуспеха – внешние (в отношении других лиц возможны варианты).
- C. Успехам более успешных приписываются внутренние причины, их поражениям – внешние.
- D. Успехам менее успешных приписываются внешние причины, их неудачам – внутренние.

98. Стили педагогического общения

- 1) авторитарный;
 - 2) личностный;
 - 3) либеральный.
- **В условиях компетентностного** подхода к образованию наиболее эффективен *личностный стиль*:
 - в условиях благожелательного сотрудничества преподавателя со студентами он позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого и ответную реакцию на интерактивное взаимодействие.
 - Этот стиль позволяет использовать в гармонии сильные стороны характера и интеллекта как преподавателя, так и студента.

99. Диалогическое общение в теории Э. Бёрна

- Единицей общения двух людей, по теории Э. Бёрна, следует считать **трансакцию**, состоящую из «трансактного стимула» (со стороны одного участника диалога) и «трансактной реакции» (ответа другого участника диалога).
- Такой обмен репликами может происходить в одном из **Эго-состояний** собеседников или осуществляться одновременно на двух уровнях.
- **Эго-состояния:** Родитель, Взрослый, Ребёнок.
- **Виды трансакций:**
 - 1) *простые дополнительные трансакции;*
 - 2) *пересекающиеся трансакции;*
 - 3) *скрытые трансакции (сразу на двух уровнях).*
- Скрытые трансакции в диалоге – признак наличия **игры**.

100. Результативность педагогического общения

- О компетентностной результативности образования свидетельствуют **общие умения студента**:
 - установка на решение профессиональных проблем вне зависимости от возможных изменений на рынке труда;
 - готовность к гибкому стратегическому планированию;
 - сочетание синтетических и аналитических способностей мышления, в том числе при оценке эмпирических данных.

101. Развитие творческого мышления

- *Существуют конкретные методики сообщения знания в форме развития **креативности**:*
 - 1) поощрение интуиции и способности к рискованному поведению, то есть здоровой уверенности в себе;
 - 2) студента нужно научить доверять самому себе, не бояться ошибок,
 - 3) наставник в момент фрустрации студента, вызванной неудачей, должен уметь навести на поиск более эффективного решения задачи.
 - 4) предостережение от интеллектуального конформизма;
 - 5) негативные эмоции студента должны быть связаны с допущенной им ошибкой, а не с реакцией преподавателя.

102. Методы поощрения креативности

- 1) совместная с преподавателем исследовательская деятельность.
- 2) тьюторская опека, помощь в получении знаний, выходящих за пределы программы обучения в данном вузе.
- 3) уже сам по себе научный поиск студента заслуживает симпатии в межличностных отношениях с преподавателем как положительного подкрепления.

102. Методы поощрения креативности

**«Больше всего в жизни
нам не хватает человека,
который заставлял бы нас
делать то, что мы умеем».**

Ралф Уолдо Эмерсон.

103. Методики формирования креативности

- 1) применение проблемных методов обучения;
- 2) применение «эвристических подходов» (задание самостоятельно выявить закономерность, сформулировать тему исследования и т.п.);
- 3) использование заданий открытого типа (не имеющих единственно правильного решения/ответа);
- 4) стимуляция воображения;
- 5) поощрение чувствительности студента к противоречиям и парадоксам (которые должны представлять им не логической ошибкой, но катализатором новых идей);
- 6) правильная подача *обратной связи* преподавателем студенту.

104. Обратная связь как обучающий механизм

- **Обратная связь** – вид социального знания, получаемый в субъект-субъектных отношениях, сведения, получаемые человеком относительно своего мнения, поведения и облика, желательно при условии соблюдения принципа «здесь и теперь».
- Под *подачей обратной связи* понимается намеренное вербальное сообщение другому лицу того, как его поведение или последствия его поведения восприняты или пережиты лицом, дающим обратную связь.
- **Основные виды обратной связи:**
 - 1) *аппаратурная* обратная связь (просмотр и прослушивание видео- и аудиозаписей);
 - 2) *личностная* обратная связь.

105. Межкультурная педагогическая коммуникация

- **Межкультурная коммуникация** – вербальное и невербальное общение субъектов, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам, на языке-посреднике или на языке одного из субъектов-коммуникаторов.
- В педагогическом межкультурном общении и преподаватель, и студент должны учитывать возможность специфических *ошибок коммуникации*.
- **Дискурсивные неудачи коммуникации**, по Д.Б. Гудкову:
 1. **Этикетные**, например, незнание социально-ролевого употребления местоимений.
 2. **Ошибки стереотипов поведения**
 - а) *языковых стереотипов*;
 - б) *ментальных стереотипов*.
 3. **Энциклопедические ошибки** (незнание культурных реалий).
 4. **Идеологические ошибки** (ошибки интерпретации).



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Раздел III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗа

Тема 8. «Иновационные модели образования
и развивающая коммуникация»

106. Просветительская роль ВУЗов в обществе

- Доступ к информации и повышению образовательного уровня в постиндустриальном обществе должен быть неограничен, это можно считать национальной задачей.
- Поэтому значительна роль ВУЗов как центров постдипломного, дистанционного образования, а также самообразования, не предполагающего получения сертификатов об образовании вольнослушателями.

107. Перспективные педагогические технологии

- 1) модель, построенная на *бинарных методах* обучения – объяснительных и «поисковых»,
- 2) *конструктивистская и контекстная* модели, широко привлекающие практические методы,
- 3) модель *фреймового обучения* (М. Кашапов), создающая системное представление о научном и практическом знании,
- 4) *андрагогическая* модель, полностью переносщая ответственность за результат образования на обучающегося,
- 5) *личностно-ориентированная и личностная* модели нацелены на раскрытие внутренних ресурсов,
- 6) модель *социального научения* (А. Бандура),
- 7) *обогащающая, развивающая и формирующая* модели, нацеленные на развитие общих и специфических мыслительных способностей студента,
- 8) *деятельностная* модель, ориентирующая студента на создание своей индивидуальной программы,
- 9) ***инновационная и компетентностная модели.***

108. Компетентностная модель образования

- **Компетентность** – особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать и реализовывать эффективные решения в соответствующей области деятельности. Базовое овладение знаниями, умениями и профессиональными навыками в современных условиях должно сопровождаться формированием **аналитических, системных и коммуникационных компетенций**.
- **Компетентностный подход** предполагает:
 - обучение «методом погружения»: непосредственное введение в специфику научной деятельности преподавателя с параллельным получением базового образования студентом;
 - не количественный, а качественный критерий оценки итогов высшего образования и достигнутого профессионализма;
 - реструктурирование в процессе обучения в университете мотивационной сферы личности, первым следствием чего становится заинтересованность в продолжении образования и самообразования в течение всей жизни человека.

109. Принципы

КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

- 1) обеспечение эмоционального комфорта как преподавателям, так и студентам,
- 2) разумное применение практических методик обучения,
- 3) стимуляция личностного и профессионального развития,
- 4) обеспечение всех видов контроля результатов обучения,
- 5) организация самостоятельной научно-исследовательской работы студентов,
- 6) регулярное тестирование показателей профессионализма самих преподавателей,
- 7) использование обратной связи от студентов («преподавательских рейтингов»).

110. Задачи

ИННОВАЦИОННОЙ модели образования

- 1) формирование системного профессионального мышления;
- 2) структурирование мотивационной сферы будущего специалиста;
- 3) воспитание коммуникативной компетентности;
- 4) формирование исследовательского отношения к действительности;
- 5) повышение качества высшего образования, ориентирующего на творческое решение профессиональных вопросов;
- 6) модернизация форм и методов обучения в направлении его вариативности и диалогичности;
- 7) выработка чётких единообразных критериев контроля за качеством образования и оценки уровня подготовки специалистов;
- 8) общее интеллектуальное развитие студентов.

111. Критерии интеллектуального развития, по М. Кашапову

- 1) самостоятельность мышления,
 - 2) быстрота и прочность усвоения учебного материала,
 - 3) скорость при решении нестандартных задач,
 - 4) умение отличать существенное от несущественного,
 - 5) высокий уровень аналитико-синтетической деятельности,
 - 6) критичность ума,
 - 7) экономичность мышления,
 - 8) высокий уровень рефлексии.
- Компетентностно ориентированное обучение позволяет применять эти критерии для практической оценки *образовательных результатов*. Причём *составляющие компетентности* могут быть как явными, так и *латентными*, активация которых произойдёт с наступлением перемен во внешних условиях деятельности индивида.

112. Современные требования к профессионалу

- 1) коммуникативная компетентность специалиста в условиях делового общения,
 - 2) способность работать в команде,
 - 3) умение решать нестандартные задачи,
 - 4) аналитическое владение информационными технологиями,
 - 5) владение ресурсами саморазвития и самоорганизации.
- *Профессиональные и личностные компетенции* – это базовый пакет требований, которые могут быть предъявлены выпускнику вуза работодателем вне зависимости от его конкретной специальности и ВУЗа, который он закончил, это комплекс способностей применять знания в условиях изменяющегося социума.

113. Профессионализм как свойство личности

- *Развитие профессиональных компетенций* есть синергетический эффект наложения профессиональных знаний, умений и навыков на мотивационную и когнитивную *готовность личности* их использовать.
- Поэтому формирование компетенций происходит через *моделирование реальных ситуаций*, в которых и определяется новая структура личностных и профессиональных качеств молодого специалиста.

114. Психологическая компетентность преподавателя ВУЗа

- *Подготовка профессионала* – это не только сообщение ему комплекса знаний и умений, но *психологическая задача формирования его личности*, воздействие на изменения в его когнитивной и мотивационной сферах.
- Поэтому вузовским преподавателям, работающим по инновационной модели, необходима **психологическая компетентность**, включающая базовое психологическое образование и рефлекссию собственного педагогического опыта в ходе тренингов.

115. Эмпатия –

ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

- Построение инновационной системы высшего образования требует подготовки вузовских преподавателей с *доминированием гуманистической ориентации* в их профессиональной деятельности и в структуре их личности.
- В способности к эмпатии прежде всего проявляются *коммуникационные компетенции преподавателя*.
- **Эмпатия** – эмоционально-когнитивный процесс, предполагающий сопереживание, частичную аффективную идентификацию, способность адекватного коммуникативного реагирования на вербальное и невербальное поведение другого человека и мотивацию к содействию ему.

116. Уровни развития эмпатии, по Ю. Гиппенрейтер

1. Неразвитая эмпатия.
 2. Эмпатия-сопереживание.
 3. Эмпатия-сочувствие.
 4. Конгруэнтная эмпатия.
- **Задачей развития эмпатии** у преподавателей является снятие противоречия между признанием педагогами необходимости эмпатии в межличностных отношениях вообще и отрицанием её необходимости в профессиональной деятельности.
 - Психологическое образование показывает: эмпатические отношения со студентами **не ставят под угрозу** педагогическую дистанцию, которая обеспечивает эффективность учебного процесса.

117. Методы и этапы развития эмпатии

- *Методы развития эмпатии:*
 - 1) подготовка в области теории гуманистической психологии на лекциях и в ходе самообразования (с последующим обсуждением в свободном общении),
 - 2) применение полученных знаний в собственной педагогической деятельности,
 - 3) практическая отработка эмпатических техник и моделей восприятия в ходе тренингов под руководством специалиста-психолога.
- *Этапы развития эмпатии, по Е.Д. Макаровой:*
 - 1) диагностический,
 - 2) информационный,
 - 3) практический,
 - 4) креативный.

118. Развивающая педагогическая коммуникация

- **Сообщение** – основа развивающей коммуникации, презентация информационного комплекса всех элементов вербального и невербального поведения преподавателя перед студенческой аудиторией. *Смысловое восприятие сообщения готовит студентов к восприятию смысла текста или препятствует ему.*
- **Текст** – авторское произведение, представляющее собой совокупность знаков, доступное отчуждению в вербальной форме (*текст можно записать, сообщение – нет*).
- *Продукты восприятия* сообщений оратора (**мысли и образы**, возникающие у слушателей) преобразуются в новые **потребности, мотивы, цели и установки**, если сообщение помогает установить **межличностный контакт** преподавателя со студентами.

119. Знаковые системы невербальной коммуникации

- 1) Оптико-кинетическая;
- 2) паралингвистическая;
- 3) экстралингвистическая;
- 4) организация пространства и времени коммуникации;
- 5) визуальный контакт.

120. Функциональная классификация невербальных знаков

Невербальные знаки воспринимаются как:

- 1) спонтанное невербальное поведение;
- 2) символическое невербальное поведение;
- 3) эмоциональные действия;
- 4) ритуальные действия;
- 5) выражение временного состояния;
- 6) выражение константных характеристик личности;
- 7) коммуникативные средства;
- 8) описательно-изобразительные средства;
- 9) модальные средства (средства оценки).