



Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Международный государственный экологический
университет имени А. Д. Сахарова»

Факультет экологической медицины
Кафедра биологии человека и экологии

И. З. ОЛЕВСКАЯ

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Учебно-методическое пособие

**Минск
2015**

УДК 576.89
ББК 28.6

*Рекомендовано к изданию научно-методическим советом
МГЭУ им. А.Д. Сахарова (протокол № 6 от 24 марта 2015)*

Автор:

И. З. Олевская, старший преподаватель,
старший преподаватель кафедры философии, социологии и экономики
МГЭУ им. А.Д. Сахарова

Рецензенты:

Е. С. Макеева, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии
БГЭУ

Т. В. Шершнева, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики
БГАТУ

Олевская, И. З. Основы психологии и педагогики: учебно-методическое пособие / И. З. Олевская. – Минск: МГЭУ им. А.Д. Сахарова, 2015. – 120 с.
ISBN 978-985-551-031.

В учебно-методическом пособии предлагается овладеть содержанием основных психологических и педагогических понятий, принципов, течений, направлений на основе важных методологических принципов образования: в единстве наглядного и образного, эмпирического и теоретического материала.

Издание может быть использовано студентами, магистрантами, аспирантами всех специальностей МГЭУ им. А.Д. Сахарова.

УДК 576.89
ББК 28.6

ISBN 978-985-551-031

© Жук Е. Ю., Федорова И. А., 2015
© МГЭУ им. А. Д. Сахарова, 2015

ВВЕДЕНИЕ

Курс «Общая психология» является одним из фундаментальных в подготовке высококвалифицированных специалистов в области культуры. Будущие культурологи, библиотекари, специалисты в области народного творчества в процессе профессиональной деятельности решают широкий круг задач по формированию и развитию личности на разных уровнях и учреждениях социокультурной сферы разнообразными средствами литературы и искусства.

Целью курса «Общая психология» является формирование у студентов представления о специфике психики как способе отражения реальности, а также о психологических закономерностях функционирования личности как субъекта творчества. Психологические знания, полученные в этом курсе, являются основой для курса «Педагогика» и обеспечивают успешное овладение и дальнейшее применение многих умений и навыков профессиональной деятельности.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РАЗДЕЛ 1: ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

Лекция 1: ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

1. Характеристика психологии как науки.
2. Проблема предмета психологии.
3. Современное состояние психологической науки.

1. Характеристика психологии как науки

Каждая конкретная наука отличается от других наук особенностями своего предмета. Психология и очень древняя, и совсем молодая наука. Житейское психологическое знание людей накапливалось, закреплялось в языке, пословицах, поговорках. Определенное представление о психике дает человеку его жизненный опыт.

Житейские психологические сведения, полученные из общественного и личного опыта, образуют **донаучные психологические знания**. Они могут быть довольно обширными, в определенных пределах правильными. Однако лишены систематичности, глубины, доказательности. Итак, выделяют два уровня психологических знаний: житейская и научная психология (табл. 1).

Таблица 1

<i>Критерий отличия</i>	<i>Житейская психология</i>	<i>Научная психология</i>
Психологические факты	Факты конкретны, приурочены к конкретным ситуациям, конкретным людям, конкретным задачам	Научная психология стремится к обобщениям, используя научные понятия. Особенность научных понятий: совпадают с житейскими по своей внешней форме. Житейские термины расплывчаты, многозначны
Психологические знания	Несут интуитивный характер, поскольку они приобретаются путем проб и ошибок	Рациональны и вполне осознаны
Способы передачи знаний	Сама возможность их передать. Житейский опыт от старшего поколения к младшему передается с большим трудом	В науке знания аккумулируются и передаются благодаря их кристаллизации в понятиях и законах
Методы получения знаний	Ограничены наблюдением и размышлениями	Система методов во главе с экспериментом
Наличие фактического материала	Ограничен восприятием одного индивида	Располагает обширным, разнообразным и уникальным фактическим материалом, не доступным во всем своем объеме ни одному носителю житейской психологии. Они накапливаются в специальных отраслях науки

Но нельзя отказываться от житейской психологии. Необходимо *сохранять уважение и внимание к житейскому опыту*. Научная психология, во-первых, опирается на житейский психологический опыт, во-вторых, извлекает из него свои задачи и, в-третьих, на последнем этапе им (опытом) проверяется.

Под психическими явлениями обычно понимают факты внутреннего, субъективного опыта. Фундаментальное свойство субъективных явлений – *их непосредственная представленность субъекту*. Т. е. мы не просто видим, чувствуем, желаем, но и знаем, что видим, чувствуем, мыслим и т. д.

Чем отличаются психические явления и психологические факты. Под **психическими явлениями** понимают субъективные переживания и элементы внутреннего опыта субъекта. Под **психологическими фактами** подразумевают гораздо более широкий круг проявлений психики, в том числе их объективные формы (в виде актов поведения, телесных процессов, продуктов деятельности людей, социально-культурных явлений).

2. Проблема предмета психологии

Термин «психология» впервые ввел Христиан Вольф в своих книгах «Рациональная психология» и «Эмпирическая психология», опубликованных в 1732–1734 гг. Термин был образован из греческих слов «psyche» (душа) и «logos» (учение, наука).

Таким образом, **психология** – это наука о душе. В наше время вместо понятия «душа» используют понятие «психика». С лингвистической точки зрения это одно и то же, однако, с развитием культуры и особенно науки значения этих понятий разошлись.

Первым этапом в становлении предмета психологии является **изучение души**. Наши предки предполагали, что в теле человека заключено другое существо, занятое расшифровкой того, что видят глаза, слышат уши и ощущает кожа. Эту «душу», или «тень» наделяли способностью выходить на волю, пока человек спит, и жить своей жизнью (сны). Первые греческие философы считали эту идею примитивной, но они были убеждены, что в каждом человеке есть нечто, позволяющее ему думать, принимать решения, волноваться, владеть собой. Этот «дух» был чем-то нематериальным, похожим на пламя или на дуновение. Аристотель выдвинул **концепцию души как функции тела**, а не какого-то внешнего по отношению к нему феномена. Центр «псюхе» находится в сердце. Начиная со II в. н. э., считалось установленным, что душа помещается в мозг.

Лишь в эпоху Возрождения, в XV, XVI и особенно XVII веке сложились более близкие к научным представления о мире и человеке. Французский философ **Рене Декарт** создал теорию, объяснявшую поведение на основе механистической модели. Он открыл рефлекторную природу поведения, зародилось понятие о рефлексе. В этих утверждениях Декарта *содержится постулат о том, что первое, что обнаруживает человек в себе – это его собственное сознание*. И с XIX века психология стала считать своим предметом сознание.

Итак, **второй этап** в становлении предмета психологии – это психология **сознания**. Основная задача психологии состоит теперь в том, чтобы подвергнуть анализу состояния и содержания сознания. Необходимо было описать свойства сознания. Вильгельм Вундт создал в **1879** г. первую в истории науки **лабораторию по изучению сознания**. Именно с этого момента **психология становится самостоятельной наукой**. В результате деятельности этой лаборатории была проделана большая работа по описанию общей картины и свойств сознания: многообразия его содержаний, динамики, ритмичности, неоднородности его поля, измерению объема и т. д. Все это было изучено с помощью **метода интроспекции** (т. е. самонаблюдения). Этот метод быстро исчерпал себя и психология зашла в тупик. В начале XX века возникла **кризисная ситуация**. Ее причины:

1. Отрыв психологии от практики.

2. Использование метода интроспекции как основного.

3. Невозможность объяснить ряд основополагающих проблем самой психологии. Главным образом – связь психических явлений с физиологическими и поведением человека.

Наука дальше развиваться не могла. В результате было предпринято несколько попыток преодоления этого кризиса. Многие из них вскоре оформились в самостоятельные направления. Каждое направление предлагало свой предмет психологии и, соответственно, методы.

Таким образом, **третьим этапом** становления предмета психологии является **множественность предметов: поведение, бессознательное, деятельность, системность психического образа, личность, организация знания и др.**

3. Современное состояние психологической науки

Основные направления, которые успешно функционируют и сегодня.

1. Бихевиоризм.

Основоположник бихевиоризма американский ученый Джон Уотсон заменил предмет психологии на **поведение**, а психические явления объявил принципиально непознаваемыми естественнонаучными методами.

Его **задачи**: 1) точно описать само поведение; 2) выявить те физические стимулы, от которых оно зависит; 3) установить связи, существующие между стимулами и поведением.

Знаменитая формула бихевиоризма: стимул – реакция.

Однако полностью отказаться от изучения психических феноменов было нельзя. Поэтому появился **небихевиоризм**, основы которого заложил Эдуард Чейз Толмен в 30-х годах XX века. Он отказался от понимания поведения только как системы реакций на стимулы и ввел представление об имманентной активности организма, о целесообразности поведения. У него цель – организующее и направляющее начало поведения, а также результат серии поведенческих актов.

Теперь формула выглядит: стимул – промежуточное звено – реакция.

Промежуточные переменные: цели, ожидания, гипотеза, знак и его значение, когнитивная карта мира (т. е. структура, складывающаяся в мозге в результате переработки поступающей информации) и др.

Методы заимствовали из физиологии и биологии.

Заслуги: исследовали поведение и ставили вопрос объективного подхода в психологии, а так же нацеленность научного исследования на связь с практическими задачами. Изучали навык и научение.

2. Гештальтпсихология.

Возникла в Германии, затем в Европе.

Название произошло от немецкого слова «*геиштальт*», что означает: образ, форма.

Гештальтпсихология **выдвинула программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов), первичных по отношению к своим компонентам.**

Гештальтпсихология *выступила против принципа расчленения сознания на элементы и построения из них по законам ассоциации или творческого синтеза сложных психических феноменов*. Внутренняя системная организация целого определяет свойства и функции образующих его частей.

Представители: М. Вертгеймер, В. Кёллер, К. Левин.

Предмет: системность психического образа.

Методы: заимствовали из математики и физики.

Заслуги: идеи гештальтпсихологов способствовали развитию знания о психических процессах, утверждению системного подхода в психологии, способствовали применению в области психологии теорий и понятий, заимствованных из естественно-научных исследований.

3. Психоанализ.

Часто называют «фрейдизмом» по имени создателя З. Фрейда.

Психоанализ в отличие от первых двух направлений не ориентировался на точные и естественные науки, а стремился найти выход из кризиса в самой психологии, образовав более тесный союз с медициной (в частности, с психиатрией). Объясняет развитие и структуру личности иррациональными психическими факторами.

Предмет: бессознательное.

Основной проблемой психоанализа явилась проблема мотивации. Сознание и бессознательное стали ключевыми понятиями. Бессознательному была отведена особо важная роль в объяснении человеческого поведения.

Методы психоанализа: 1) метод свободных ассоциаций, 2) метод анализа сновидений, 3) метод толкования ошибочных действий (описки, оговорки, забывания).

Заслуги фрейдизма: 1) стремление получать знания, полезные для решения практических задач, 2) в науку введена проблема бессознательной мотивации, 3) защитные механизмы психики, 4) влияние детских травм на поведение взрослого.

Из идей З. Фрейда в 30-е гг. выросло новое направление – **неофрейдизм**, который возник как социально-ориентированная форма психоанализа. Фрейдизм и неофрейдизм объединяет вера в существование и особую роль бессознательного в психике и поведении человека, убежденность в наличии у человека многих устойчивых отрицательных явлений, называемых **«комплексами»**.

Представителей неофрейдизма очень много. Самые знаменитые из них: Карл Густав Юнг, Альфред Адлер, Эрик Фромм, Анна Фрейд, Карен Хорни.

4. Когнитивная психология.

Возникла в связи с развитием кибернетики, информатики. Главное внимание обращено на то, как человек воспринимает, перерабатывает и хранит разнообразную информацию о мире и о себе, каким образом он ее использует при принятии решений и в повседневном поведении. Когнитивную психологию интересует, как устроено сознание человека, его система знаний.

Предмет: организация знания в памяти субъекта.

Задача: доказать решающую роль знания в поведении субъекта.

Заслуги: развитие науки в области познавательных процессов, интеллекта.

5. Гуманистическая психология.

Предмет: личность, как уникальная целостная система, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку.

Представители: Абрахам Маслоу, Карл Роджерс и другие.

Дальнейшее развитие психологии в зарубежном мире характеризуется несколькими тенденциями:

- 1) стирание границ между разными школами и направлениями;
- 2) выход психологии за рамки академической науки в практическую;
- 3) обогащение методического аппарата исследований за счет тех наук, с которыми психология входит в контакт.

Выводы:

1. Научная психология сохраняет тесную связь с житейской психологией. Она берет в ней свои задачи и в ней же проверяет свои выводы.
2. Предмет психологии прошел долгий путь преобразования от «души» через «сознание» до современной «закономерности развития и функционирования психики».
3. В ходе исторического становления современного понимания предмета психологии возникли и сохранились как направления различные «школы» психологии: бихевиоризм, психоанализ и т. д., которые сегодня взаимодействуют и не противоречат друг другу.

Лекция 2: ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ПСИХИКЕ

1. Понятие психики.
2. Филогенез и онтогенез психики.
3. Высшие психические функции.

1. Понятие психики

Психика – это системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении неотчуждаемой от него картины этого мира и саморегуляции на этой основе своего поведения и деятельности.

Что такое *высокоорганизованная материя*? Это организм человека: и мозг, и нервы и органы чувств. *Субъект* – человек как источник активности, преобразования действительности. Отражение *активное*, т. е. в результате отражения строится картина этого мира, и построить ее можно только если проявить активность, захотеть. Последняя часть определения о том, для чего нужна эта картина. Для *саморегуляции*. Картина мира должна быть *неотчуждаемая* (иначе – психическое заболевание).

Есть два философских понимания природы проявления психики: материалистическое и идеалистическое. Согласно материалистическому пониманию, психические явления представляют собой свойство высокоорганизованной живой материи. Они возникли в результате длительной биологической эволюции живой материи. Согласно идеалистическому пониманию психики, в мире существует не одно, а 2 начала: материальное и идеальное. Они независимы, вечны, несводимы и не выводимы друг из друга. И в материалистическом и в идеалистическом подходе есть свои существенные недостатки. Ни одной из философских позиций не удалось одержать верх над другой.

Итак, психика – это способность отражать.

Отражение – это всеобщее свойство материи, заключающееся в воспроизведении особенностей отражаемого объекта или процесса.

Этим свойством обладает вся материя – живая и неживая. В неживой природе это может быть физическое и химическое взаимодействие веществ (луч света отражается от зеркала, диффузия и т. д.). Живой материи присущи биологические формы отражения. Это может быть психическое отражение, а может и чисто физиологическое (процессы метаболизма, например).

Особенности психического отражения.

1. Принадлежность индивиду, субъекту всего того, что он отражает (испытывает) – мысли, чувства, стремления, того, что составляет внутреннее содержание нашей жизни. Если в результате психического отражения получился некий образ, то его у субъекта отнять уже не удастся никому.

2. Психика отражает объективную реальность, существующую вне и независимо от нее.

В результате психического отражения возникает образ предметов *реального* мира. Мы можем лишь преобразовывать, комбинировать и изменять в размерах и формах то, что отразила наша психика.

3. При физическом отражении обязательно идет изменение предметов, веществ, вступивших во взаимодействие (луч света меняет направления, а на поверхности зеркала выбиваются ионы серебра, при диффузии изменяется состав обоих веществ). А при *психическом отражении – материальный мир не меняется, меняется только внутренний психический мир.*

Мир остался неизменным, а мы уже можем пользоваться его образом.

Итак, в результате психического отражения мы построили образ.

Свойства психического образа:

1. Образ обладает идеальностью. Потому что существует *только* в голове человека. Не существует его материального овещствления. Его нельзя потрогать, взвесить.

2. Образ субъективен. Психический образ дерева включает в себе те свойства, которые важны, необходимы отражающему субъекту. Поскольку образ субъективен, он неизбежно несёт на себе печать отдельной личности. Образ не существует вне конкретной личности, он зависит от развития нервной системы и мозга, от состояния организма в целом, от опыта людей и т. д.

3. Образ объективен. Содержание нашего психического отражения более или менее верно отражает предмет. И критерий этому, как известно, практика.

4. Образ демонстрирует неполноту отражения. Поскольку образ предмета идеален, субъективен, несет на себе печать личности, то не может отразить *все* то многообразие свойств, связей, сущностей, которые заключены в объекте психического отражения. Мир, как известно, одновременно и познаваем, и непознаваем.

Формы проявления психики.

1. Психические процессы. К ним относятся познавательные процессы (внимание, память, мышление и т. д.), мотивация и мотивирование, рефлексия, волевые процессы, творчество.

2. Психические свойства. Сюда относят все свойства личности, волю, направленность, способности, темперамент и характер, совесть, трудолюбие и т. д.

3. Психические состояния. Это огромный класс психических явлений, который, к сожалению, в рамках общей психологии мало затрагивается. В основном рассматриваются эмоциональные состояния: настроения, стресс, аффект и т. д. Но есть еще и установка, интерес, вдохновение, убежденность, сомнение, апатия, самоактуализация, паника и др.

2. Филогенез и онтогенез психики

Филогенез – (от греч. phyle – род, племя, вид и genos – происхождение) – историческое формирование группы организмов.

Филогенез психики – это процесс возникновения и исторического развития психики и поведения животных, возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества.

Онтогенез – (от греч. ontos – сущее) – процесс развития индивидуального организма. Изучается формирование основных структур психики индивида *от зачатия до смерти.*

Антропогенез – (от греч. antropos – человек) – процесс происхождения человека (Homo sapiens). Изучаются и морфологические преобразования, и глубочайшие качественные изменения поведения и психики от человекоподобной обезьяны до современного человека.

Подходы к пониманию того, кому присуща психика:

1. *антропсихизм* (Декарт) – психика присуща только человеку;
2. *панпсихизм* (французские материалисты) – всеобщая одухотворенность природы; всей природе, всему миру присуща психика (и камни в том числе);
3. *биопсихизм*: психика – это свойство живой природы (присуще и растениям);
4. *нейропсихизм* (Ч. Дарвин) – психика свойственна только организмам, которые имеют нервную систему;
5. *мозгопсихизм* (К. К. Платонов) – психика только у организмов с трубчатой нервной системой, имеющих головной мозг;

6. критерием появления зачатков психики у живых организмов является *наличие чувствительности* (А. Н. Леонтьев) – способности реагировать на жизненно незначимые раздражители среды (запах, звук и т. п.), которые являются сигналами для жизненно важных раздражителей (пища, опасность), благодаря их объективно устойчивой связи. Критерием чувствительности является способность образовывать *условные рефлексы.*

Одну из гипотез, касающуюся стадий и уровня развития психического отражения предложил А. Н. Леонтьев, позднее она была доработана и уточнена К. Э. Фабри. Так появилась **концепция Леонтьева-Фабри.**

Вся история развития психики согласно этой концепции делится на ряд стадий и уровней. Выделяются 2 стадии: 1) элементарной сенсорной психики (от лат. sensus – чувство, ощущение) и 2) перцептивной психики (от лат. perceptio – восприятие). При переходе от одной стадии к другой произошел **гигантский скачок** в поведении животных и в организации их нервной системы. Уровень психического отражения напрямую зависит от уровня организации нервной системы организма, чем она сложнее, тем совершеннее психика.

Таблица 2

Название уровня отражения	Особенности психического отражения	Строение нервной системы	Представители животного мира
Стадия элементарной сенсорной психики			
А. Низший уровень	Примитивные элементы чувствительности, развитая раздражимость	Диффузная (или сетчатая)	Простейшие (амеба)
Б. Высший уровень	Наличие ощущений, способность к формированию элементарных условных рефлексов	Ганглиозная (или узловая)	Кольчатые черви, брюхоногие моллюски (улитки)
Стадия перцептивной психики			
А. Низкий уровень	Отражение внешней действительности в форме образов предметов. Объединение свойств в целостный образ вещи.	Трубчатая	Рыбы, членистоногие, головоногие моллюски, некоторые насекомые

Б. Высший уровень	Складывание определенной картины мира. Элементарные формы мышления, способность к научению.	Увеличение головного мозга, появление коры головного мозга	Высшие позвоночные, т. е. птицы и некоторые млекопитающие
В. Наивысший уровень	Образный характер восприятия внешнего мира. Научение, исследовательская деятельность, создание примитивных орудий труда, гибкость мышления	Развитая кора головного мозга, увеличение лобных долей.	Обезьяны и дельфины

Дальнейшее развитие психики происходит на уровне сознания. Представитель – человек.

3. Высшие психические функции

Развитие психики на уровне человека идет в основном за счет памяти, речи, мышления и сознания благодаря усложнению деятельности и совершенствованию орудий труда, изобретению знаковых систем. У человека возникают высшие психические процессы.

Высшие психические функции – это сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению

Социальные, а следовательно, вне общества эти функции не развиваются, человек так и не становится личностью. Пример тому – многочисленные «Маугли».

Высшие психические функции (ВПФ) как системы обладают большой пластичностью, взаимозаменяемостью входящих в них компонентов.

В онтогенезе психики различают генетическое, внутренне обусловленное созревание, и формирование под воздействием среды и воспитания. Вот эта вторая половинка онтогенеза, т.е. формирование под воздействием среды и воспитания, происходит в ходе **интериоризации** и **экстериоризации**.

Формирование ВПФ характеризуется тем, что первоначально они существуют как форма взаимодействия между людьми и лишь позже – как полностью внутренний (интериоризированный) процесс. Превращение внешних средств осуществления функции во внутренние психологические носит название интериоризации.

В ходе интериоризации ребенок «вращивает», «присваивает» социальные, знаково-символические структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего и формируется его сознание и личность.

Интериоризация (от лат. Interior – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

Самый яркий пример – речь человека. Сначала усваиваем, запоминая слова в процессе общения, а затем речь становится инструментом мышления, частью личности, неотделимым от нее элементом. Речь интериоризовалась.

Экстериоризация (от лат. Exterior – внешний) – переход внутренних, психических актов во внешний план, в конкретные внешние реакции и действия человека.

Пример – что-то человек понял, усвоил и в процессе объяснения этого другому человеку он экстериоризирует данный продукт в речи. Не путать с заученным и пересказанным!

Каждая из ВПФ связана с работой не одного «мозгового центра» и не всего мозга как однородного целого, а является результатом системной деятельности мозга, в которой различные мозговые структуры принимают дифференцированное участие.

Выводы:

1. Психика – особое свойство материи, цель которого заключается в построении образа мира и саморегуляции.
2. Психический образ несёт в себе особенности личности, его построившей. Он неполон, но правилен.
3. Психика проявляется в различных формах: процессах, свойствах и состояниях.
4. Историческое развитие психики связано с усложнением строения нервной системы.
5. Развитие психики отдельного человека возможно только в условиях социального взаимодействия, в ходе интериоризации и экстериоризации структур внешней социальной деятельности.

Лекция 3: СООТНОШЕНИЕ ПСИХИКИ И НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

1. История взглядов на связь психики и мозга
2. Строение и свойства нервной системы
3. Функциональная организация человеческого мозга
4. Основные законы высшей нервной деятельности
5. Связь между психикой и мозгом.

1. История взглядов на связь психики и мозга

Только в 18 веке возникло предположение о связи мозга с психикой, предполагая что сам мозг, весь, определяет деятельность психики человека. Представитель такого подхода Франц Галль. Он предположил, что все умственные способности человека могут быть определены по расположению шишечек на черепе, лежащих над соответствующими участками мозга. Так возникла френология. Появились френологические карты. Через некоторое время выяснили, что поверхность черепа и его шишечки не соответствуют внутренним шишечкам. Теория легко вошла в жизнь, но и быстро была отвергнута.

В 19 в. были изобретены два метода, до сих пор сохранившие огромное значение исследования нервной системы.

1. Медики смогли определять точную локализацию повреждений мозга у солдат с несмертельными ранениями головы, влияющих на психику.
2. Проводятся эксперименты на мозге животных, например, вживляя электроды в определенные участки и раздражая их, получают определенную реакцию.

В последней трети 19 века были сделаны два важных открытия, которые доказали, что существует связь между отдельными участками мозга и определенными психическими явлениями. Поль Брока описал историю больного, который утратил способность говорить, но мог нормально читать, писать, а также понимать все, что ему говорили. Причина – поражение особого участка коры, прилегающего к двигательной зоне. Эта зона управляет мышцами лица, языка, челюстей и глотки. Этот участок коры получил название *зоны Брока*. Карл Вернике выделил участок, поражение которого приводит к тому, что больные произносят хорошо артикулированные звуки, из которых они строят грамматически правильные, но совершенно бессмысленные фразы. Это *зона Вернике*. Обе зоны соединяются нервными волокнами, образующими так называемый *дугобразный пучок*. Через весь мозг идет извилина: от уха до уха. Та ее сторона, которая расположена ближе к затылку – это *зона сенсорной чувствительности* (все ощущения, болевые, прикосновения, тепла и т.д.). Та, что ближе ко лбу – *двигательная зона*. Гораздо позже прошлись, «прощупали» всю эту извилину и нашли где и как представлены в ней наши части тела: от стопы... до гортани. Выяснилось, что больше всего места на этой двигательной извилине занимает голосовой аппарат и большой палец руки.

2. Строение и свойства нервной системы

Нервная система состоит из двух отделов: центрального и периферического. Центральный включает: головной мозг, промежуточный и спинной мозг. Все остальное – периферическая часть – это нервные волокна, идущие к поверхности тела, к органам чувств и внутренним органам, и идущие от них к центральной нервной системе (ЦНС). ЦНС – это скопление нервных клеток. Рассмотрим, как устроена нервная клетка – нейрон.

Клетка состоит из *тела*, ядра, *дендритов* – древовидных отростков от тела клетки, число которых доходит до тысячи, и аксона. *Аксон* – это один из дендритов, сильно удлинненный, соединяющий нейрон с другими нейронами. Часть аксонов покрыта специальной *миелиновой оболочкой*, которая способствует более быстрому проведению импульса по нерву. Места контактов нервных клеток друг с другом называются *синапсами*.

Большинство нейронов – специализированные, и выполняют специфические функции. *Сенсорный* нейрон проводит нервный импульс от рецепторов к ЦНС; *двигательный* нейрон проводит нервный импульс от ЦНС к органам движения и *нейрон локальной сети*, который проводит нервный импульс от одного участка ЦНС к другому. Кроме того, существуют и другие структуры, связанные с нейронами: клетки *глии*, капилляры кровеносной системы, выполняющие специальные обменные функции.

На внутренних органах и на поверхности тела нервные клетки своими аксонами подходят к *рецепторам* – органическим устройствам, предназначенным для восприятия различных видов энергии (механической, электромагнитной, химической и др.) и преобразования ее в энергию нервного импульса. Весь организм фактически соткан из массы разнообразных рецепторов. Особенно их много в органах чувств: глаз, ухо, кожа и т.д. Рецепторы – это первая составная часть анализатора.

Анализатор – нервный аппарат, осуществляющий функцию анализа и синтеза раздражителей, исходящих из внешней и внутренней среды организма.

Анализатор состоит из трех различных отделов:

1. Рецепторы, преобразующие внешнюю энергию в нервный процесс.
2. Проводящие пути: а) *афферентные*, идущие от рецептора к отделу ЦНС; б) *эфферентные*, по которым импульсы из коры головного мозга передаются к нижним уровням анализатора, в том числе и к рецепторам и регулируют их активность.
3. Участок коры головного мозга, где перерабатывается информация.

Сам головной мозг делится на правое и левое полушарие, а также на их основные доли: лобная, теменная, затылочная и височная. Большие полушария покрыты массой нейронов (около 10 миллиардов), носящей название коры. Спинной мозг и мозговой ствол осуществляют, главным образом те формы рефлекторной деятельности, которые являются прирожденными (безусловные рефлексы), а кора больших полушарий – это орган приобретаемых при жизни форм поведения, регулируемых психикой.

По классификации К.Бродмана, кору головного мозга (к.г.м.) делят на 11 областей и 52 поля. В наиболее развитых полях к. г.м. имеется 6-7 слоев нервных клеток. В к.г.м. поступают импульсы, идущие от подкорковых структур и ствола мозга, в ней же осуществляются основные психические функции человека.

Кора делится на корковые зоны. Зона зрительного анализатора расположена в затылочных отделах больших полушарий, слуховая – верхние отделы височных долей, обонятельные ощущения локализованы в более древних отделах коры головного мозга. А вот речь в к.г.м. локализована в нескольких центрах – лобных, теменных и височных. Это свидетельствует не только о сложности данного психического процесса, но и об особой важности речи в регуляции психики. Это представительство речевой функции асимметрично; она локализована в основном в левом полушарии. Это касается также и ряда других психических функций.

3. Функциональная организация человеческого мозга

Этот вопрос рассматривается в трудах А.Р.Лурии. Он включил в функциональную организацию человеческого мозга три основных блока.

1. Энергетический.

Поддерживает тонус, необходимый для нормальной работы высших отделов коры головного мозга. Расположен в верхних отделах мозгового ствола. Здесь находится *ретикулярная формация* – это совокупность нейронных структур, напоминающих тонкую сеть. Эта структура изменяет электрическую активность головного мозга, вызывает состояние бодрствования или сна. При повреждении функций первого блока внимание становится неустойчивым, появляются безразличие, сонливость.

2. Блок приема, переработки и хранения информации.

Включает задние отделы обоих полушарий, теменные, затылочные и височные отделы коры. При нарушении нормальной работы второго блока происходит потеря чувствительности – кожной и глубокой (проприоцептивной), теряется четкость движений и т.д.

3. Блок, обеспечивающий программирование, регуляцию и контроль деятельности.

Располагается в лобных отделах коры. Поражения третьего блока приводит к дефектам поведения, изменениям в сфере движений. При поражении лобных долей оказывается возможным выполнение отдельных логических операций, но невозможно спланировать ход решения задачи, выпадает ориентировочная основа действий. Здесь же хранится память о нашей личности.

Основной принцип работы нервной системы связан с понятием рефлекса. И.П.Павлов в известных опытах с собаками доказал наличие двух видов рефлексов: безусловного и условного.

Безусловный рефлекс (от лат. reflexus – отражение) – это наследственно закрепленная форма реагирования на биологически значимые воздействия внешнего мира или изменения внутренней среды организма.

После открытия безусловного рефлекса была определена рефлекторная дуга. (Смотри строение анализатора). В отличие от условных рефлексов, действующих таким же образом, безусловные рефлексы обеспечивают приспособление к относительно постоянным условиям. Однако в чистом виде безусловные рефлексы практически не существуют. В онтогенезе на их основе надстраиваются сложные системы условных рефлексов. Общепринятой классификации безусловных рефлексов не имеется, однако выделяют важнейшие из них – пищевой, оборонительный, половой, ориентировочный.

Условный рефлекс – это временная связь, которая вырабатывается путем сочетания условного и безусловного раздражителя.

В результате образования условного рефлекса раздражитель, прежде не вызывавший соответствующей реакции, начинает ее вызывать, становясь сигнальным (условным, т.е. обнаруживающимся при определенных условиях) раздражителем. Условный рефлекс индивидуален и приобретает в течение жизни одного человека (или одного животного).

Различают два вида условных рефлексов:

1. Классический, получаемый по указанной методике. Именно такие условные рефлексы вырабатывал И.П.Павлов у своих собак. Такой условный рефлекс повторяет безусловную реакцию.
2. Инструментальные (оперантные) условные рефлексы, при выработке которых безусловное подкрепление дается только после возникновения определенной двигательной реакции животного.

Выработанная в течение жизни система условных рефлексов называется динамическим стереотипом. Он лежит в основе навыков и привычек.

4. Основные законы высшей нервной деятельности

Говоря о законах высшей нервной деятельности, прежде всего необходимо усвоить два из них: возбуждение и торможение.

Возбуждение – это процесс активации всей нервной системы или определенного участка, т.е. переход от состояния покоя к состоянию активной деятельности. Процесс возбуждения возникает лишь при определенной интенсивности внешнего стимула, превышающей порог ощущений, свойственный данному органу.

Торможение – противоположный процесс – особый нервный процесс, который проявляется в подавлении возбуждения определенного участка мозга. Безусловное торможение включает в себя: 1) Индукционное (внешнее) торможение – экстренное прекращение условно-рефлекторной деятельности при воздействии посторонних стимулов; биологическое значение его – обеспечение ориентировочной реакции на неожиданно возникший раздражитель. 2) Запредельное (охранительное) торможение, которое возникает при действии стимулов, возбуждающих соответствующие корковые структуры выше присущего им предела работоспособности, и обеспечивает тем самым реальную возможность ее сохранения или восстановления. 3) Внутреннее торможение – это проявление внутренних закономерностей работы коры. Например, угасание условных рефлексов. Так, наблюдается постепенный распад навыка, если его не подкреплять упражнением. К этому виду торможения относится и торможение, лежащее в основе выдержки, умение сдерживать непосредственные побуждения, желания.

Процессы возбуждения и торможения образуют основу высшей нервной деятельности. Их динамика накладывает печать на все акты поведения, вплоть до самых сложных, а их индивидуальные особенности определяют тип высшей нервной деятельности (темперамент). Эти два процесса постоянно сменяют друг друга.

Однако в мозгу может возникнуть доминанта – (от лат. dominans – господствующий), временно господствующая рефлекторная система, обуславливающая работу нервных центров в данный момент и тем самым придающая поведению определенную направленность.

Учение о доминанте было создано А.А.Ухтомским. Как господствующий очаг возбуждения, доминанта суммирует и накапливает импульсы, текущие в центральную нервную систему, одновременно подавляя активность других центров. Этим объясняется системный характер и целенаправленность поведения организма и основа внимания.

Принцип доминанты объясняет законы высшей нервной деятельности.

1. **Закон силы.** Его можно определить как наличие определенной границы возбуждения, после которой нервная клетка перестает работать, чтобы не быть разрушенной. Если она продолжит работать, то она просто погибнет. Иногда нужно всему мозгу отключиться, тогда возникает запредельное торможение. Сильные эмоциональные вспышки у некоторых людей доходят до так называемого «эмоционального шока», т.е. внезапной скованности.

2. **Закон индукции** (дословно – наведение). По этому закону взаимодействуют между собой процессы возбуждения и торможения. Если один участок мозга находится в состоянии сильного возбуждения, то рядом находящиеся участки мозга начинают затормаживаться. а) *Положительная индукция*: возбуждение расходитесь веером по мозгу от участка возбуждения и область возбуждения расширяется. б) *Отрицательная индукция*: лежит в основе условного рефлекса, она же – причина отвращения или понижения внимания к объекту под влиянием какого-либо нового, сильного внешнего воздействия.

3. **Закон концентрации.** Осуществляется при работе участка мозга со средней силой возбуждения и воздействии раздражителя средней силы. В этом случае мы имеем постепенное усиление деятельности четко ограниченного участка мозга.

4. **Закон суммации.** Правила суммации:

- а) Два или несколько раздражителей дают при суммации точную сумму, точный эффект, если они средней силы.
- б) Слабый и сильный раздражитель в сумме дают единый эффект до определенного предела, после которого по закону силы мы можем получить парадоксальную ситуацию.

в) Несколько сильных раздражителей в сумме дают всегда меньший эффект, чем каждый в отдельности.

5. Связь между психикой и мозгом

Кора имеет асимметричную специализацию определенных центров. Левое полушарие является ведущим в осуществлении речевых и других, связанных с ней функций: чтение, письмо, счет, логическая память, абстрактное мышление и т.д. Правое полушарие связано с осуществлением не опосредованных речью психических функций, обычно протекающих на чувственном уровне, в наглядно-действенном плане.

Индивидуальность личности во многом определяется спецификой взаимодействия отдельных полушарий мозга. Впервые эти отношения были изучены Роджером Сперри. Расщепление мозга, т.е. мозговых связей, испытали и на людях: перерезали мозолистое тело, что избавляло больных с тяжелой формой эпилепсии от мучительных припадков. После подобной операции у пациентов наблюдались признаки «синдрома расщепленного мозга», разделения некоторых функций по полушариям. Человек не рождается с функциональной асимметрией полушарий. Р.Сперри обнаружил, что у больных с «расщепленным мозгом», особенно у молодых, речевые функции есть в зачаточной форме и в правом полушарии. «Неграмотное» правое полушарие может научиться читать и писать за несколько месяцев так, словно оно уже умело все это, но забыло.

Функциональная специфика полушарий изменяется под влиянием как генетических, так и социальных факторов.

Асимметрия полушарий мозга – это динамическое образование, в процессе онтогенеза происходит постепенное нарастание асимметрии полушарий мозга. В случае поражения одного полушария, возможна частичная взаимозаменяемость функций и компенсация работы одного полушария за счет другого.

Выводы:

1. В науке установлена связь между отдельными участками мозга и психическими реакциями индивида.
2. Сложные психические процессы локализованы в нескольких центрах. Это представительство в основном асимметрично.
3. Функциональная специфика полушарий пластична, что способствует сохранению важнейших психических функций при частичных повреждениях мозга.
4. Функциональная организация человеческого мозга: энергетический блок; блок приема, переработки и хранения информации; блок, обеспечивающий программирование, регуляцию и контроль деятельности.
5. Основной принцип работы нервной системы связан с понятием рефлекса.
6. Основные законы высшей нервной деятельности построены на взаимодействии возбуждения и торможения. Это – закон силы, закон индукции, закон концентрации, закон суммации.

Лекция 4: МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

1. Проблема метода в психологии
2. Принципы построения и этапы психологического исследования
3. Классификация методов

1. Проблема метода в психологии

Психология особенно чувствительна к методологическим проблемам.

Психолог соприкасается с несколькими классами психических феноменов, которые упрямо отказываются подчиняться естественнонаучной логике: 1) факты возникают в результате желания их иметь; 2) почти каждое утверждение оказывается относительным и допускает множественность толкований; 3) как факты, так и суждения видоизменяются при смене контекста; 4) взаимосвязь всего со всем столь велика, что установить наличие зависимости можно между всем, чем угодно... Эти и многие другие проблемы решаются психологией очень тщательным подбором методов и отработкой методологического аппарата.

Обозначим основные проблемы метода в психологии.

1. *Отработка своего методологического аппарата*, выбор научных методов, выделение принципов исследования.
2. Проблема *адаптации методов*, привнесенных из других наук.
3. Проблема *адаптации зарубежных психодиагностических методик* к собственной культурной среде.
4. Проблема *объективности*.
5. Проблема *этики психологического исследования*.
6. Проблема *повышения психологической грамотности населения и быстрого устаревания диагностических методик*.

2. Принципы построения и этапы психологического исследования

Методология – это принципы и способы организации и построения теоретической и практической деятельности, объединенные в систему.

Метод – (от лат. Methodos) путь, способ получения научной информации.

Методика – это конкретное воплощение метода в соответствии с целью исследования.

Например, метод – тестирование, методика – тест интеллекта Г.Айзенка. Методология определяется системой принципов, лежащих в основе науки в целом.

1. Принцип детерминизма. Психика определяется образом жизни и изменяется с изменением образа жизни. Этот принцип говорит, что любое психическое явление обусловлено объективным материальным миром и о наличии у любого психического явления причины. Поэтому его еще называют принципом причинности.
2. Принцип единства сознания и деятельности. Согласно этому принципу сознание и проявляется и формируется в деятельности. Сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство. Сознание образует внутренний план деятельности, ее программу.

3. Принцип развития (или генетический). Психика может быть правильно понята и адекватно объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности. Психические явления должны изучаться с учетом их развития как у конкретного человека, так и у группы людей.

4. Принцип объективности. Психика субъективна, так как у каждого человека свои образы памяти, свои излюбленные логические операции, свой привычный тип ассоциаций и т.д. Принцип объективности требует чтобы исследование, проведенное при одних и тех же условиях на одних и тех же испытуемых, но разными исследователями дало одни и те же результаты. Т.е. мнение, личная оценка, отношение не должны определять выводов экспериментатора.

Рассмотрим схему соотношения методологических принципов и методов исследования. Ее можно представить в виде иерархической пирамиды, где каждый следующий этап строится на предыдущем.

Первый, самый большой, фундаментальный пласт – это методологические принципы психологического исследования. Второй, базирующийся на методологии – это методы исследования. Третий – это методики. С их помощью получают психологические факты. Четвертый – обработка материалов и получение конкретных результатов исследования. Пятый, вершина исследования – это выводы и рекомендации.

Этапы психологического исследования.

1. Подготовительный.

- а) Выделение темы и предварительное определение проблемы исследования.
- б) Подбор и анализ литературы.
- в) Уточнение проблемы, гипотез и задач исследования
- г) Подбор, разработка и апробация психодиагностических и исследовательских методик.
- д) Выбор схемы организации и проведения эксперимента. В результате этой работы определяется предмет исследования, составляется программа исследования, осуществляется знакомство с испытуемыми.

2. Сбор фактического материала. То есть проведение эксперимента.

3. Обработка и анализ полученных результатов. Включает качественный и количественный анализ.

4. Формулировка выводов и практических рекомендаций. Конечно, на основе интерпретации полученных материалов.

Стратегии психологического исследования.

1. Поперечные срезы. Это одноразовое исследование большой группы людей.
2. Лонгитюдное исследование или продольный метод. Это метод изучения небольшого количества людей длительное время.
3. Формирующая стратегия. Изучаются отдельные стороны психики в процессе их активного формирования, т.е. при целенаправленном обучении и воспитании. Эта стратегия еще называется экспериментально-генетическая.

3. Классификация методов

Существуют различные классификации и типологии психологических методов. Например, все методы можно разделить на два класса: субъективные и объективные. К субъективным методам относят интроспекцию, которая привела науку к кризису в начале XX-го века. В основе объективных методов лежит принцип единства сознания и деятельности. Все эмпирические методы сбора психологической информации должны быть объективными. Эмпирические методы делятся на основные и вспомогательные.

Основные методы: наблюдение, опрос, эксперимент, тестирование, моделирование. Вспомогательные: все остальные, например, контент-анализ, биографический метод, изучение продуктов деятельности, графический метод, анализ независимых характеристик и т.д.

Н.И.Шевандрин проклассифицировал методы, используемые психологией в связи с обучением и воспитанием:

1. Феноменологизации и концептуализации.
2. Исследования и диагностики.
3. Обработки и интерпретации. Для обработки полученных данных чаще всего используются статистические методы.
4. Коррекции и терапии. Эти методы направлены на решение каждодневных практических проблем общности людей.
5. Мотивирования и управления. Эти методы позволяют побуждать субъектов к деятельности и обеспечивать оптимальное функционирование отдельных личностей и групп.
6. Обучения и развития. Эти методы обучения и развития личности или группы используют потенциал межличностного взаимодействия для повышения эффективности усвоения конкретных знаний, умений и навыков.
7. Конструирования и творчества. Эти методы позволяют задействовать потенциал группового взаимодействия для целей алгоритмизированного (по правилам) или полностью спонтанного порождения чего-либо нового: решение конфликтной ситуации, разработка технического устройства, методики обучения и т.п.

Между перечисленными методами нет жестких границ, они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Наблюдение.

Виды наблюдения:

1. По характеру контакта: непосредственное; опосредованное.
2. По условиям деятельности: полевое (естественное); лабораторное (экспериментальное).
3. По характеру взаимодействия: открытое или скрытое; включенное или стороннее.
4. По целям: случайное; целенаправленное.
5. По фиксации результатов: констатирующее; оценивающее.
6. По упорядоченности деятельности: выборочное или сплошное (время); произвольное или структурированное.

В ходе наблюдения экспериментатор не вмешивается в изучаемое психическое явление, а только фиксирует. Есть два важных требования к наблюдению: 1) наличие продуманного плана, 2) фиксация результатов наблюдения в дневнике. Необходимо заранее спланировать что именно и как Вы будете фиксировать в дневнике.

Опрос. Это может быть *беседа, анкета или интервью*. Они дают информацию о мотивации психической деятельности человека, о субъективной оценке человеком своих действий, о целях, предположениях. К опросным методам следует отнести *метод экспертных оценок*. Его широко применяют при диагностике личности. В качестве экспертов могут

выступать компетентные лица, хорошо знающие испытуемого: воспитатели, классные руководители, спортивные тренеры, одноклассники и т.д.

Виды опросных методов.

1. Устный. Применяется в том случае, когда желательно еще вести наблюдение за реакциями и поведением человека, отвечающего на вопросы. Недостаток – большая трата времени и необходимость глубокой профессиональной подготовки исследователя.
2. Письменный. Позволяет охватить большее количество людей. Наиболее распространенная его форма – анкета. Недостаток – невозможно учесть реакции человека.
3. Свободный. Здесь перечень вопросов и возможных ответов на них заранее не ограничен. Может быть устным и письменным. Он позволяет менять тактику по ходу опроса, содержание и количество задаваемых вопросов и получать нестандартные ответы.
4. Стандартизированный. Количество вопросов и возможных ответов дано заранее. Более экономичен во времени и материальных затратах.

Тестирование. *Тест* – (с англ. – проба) – это метод получения информации об индивидуальных особенностях развития отдельных свойств психики конкретного человека. Тестирование – это специализированный метод психодиагностического исследования, применяя которое можно получить точную количественную характеристику изучаемого явления. Оно предполагает четкую процедуру сбора первичных данных плюс своеобразие их последующей интерпретации.

Виды тестов.

1. По форме проведения: групповые; индивидуальные.
2. По цели: для классификации; для распределения; для отбора.
3. По изучаемому признаку: тесты интеллекта; тесты достижений; тесты специальных способностей; личностные тесты (ситуативные, опросники, проективные).

Тест-задание предполагает оценку психики и поведения человека на базе того, что он делает. Чаще это серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят о наличии или отсутствии и степени развития у него изучаемого качества. **Тест-опросники** основаны на системе заранее продуманных и отобранных вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых. **Проективные тесты.** В их основе лежит механизм проекции, согласно которому неосознаваемые личные качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям. Положительный момент такого вида тестирования – более информативен, нет проблемы социальной желательности, выявляет некоторые явления, свойства личности, которые нельзя выявить ни в каком другом виде тестирования. Отрицательный – занимает много времени, трудности интерпретации, требует высокой профессиональной квалификации со стороны психолога, а также достаточного уровня образованности и интеллектуальной зрелости испытуемых.

С помощью метода тестирования мы выясняем индивидуальные особенности, а не получаем общую информацию. Относиться к тестированию нужно очень осторожно, нельзя обобщать. Тест дает измерение только одной какой-то стороны в данный момент времени. Но все меняется, психика человека очень пластична.

Эксперимент. **Основной** метод для получения новых психологических фактов. Основное отличие и достоинство эксперимента в том, что исследователь может по желанию вызвать какой-то психический процесс или свойство, проследить зависимость психического явления от внешних условий. Однако эксперимент может быть применен не во всякой исследовательской задаче. Классифицируется эксперимент на два вида: *естественный* и *лабораторный*. Естественный организуется и проводится в обычных жизненных условиях, где экспериментатор практически не вмешивается в ход происходящих событий, фиксируя их в том виде, в каком они разворачиваются сами по себе. Лабораторный эксперимент предполагает создание некоторой искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство можно лучше всего изучить. Этот вид эксперимента выигрывает в точности результатов, но уступает в степени соответствия жизни.

Моделирование. Как метод моделирование применяется в том случае, когда исследование явления другими методами затруднено или невозможно в силу сложности или труднодоступности. Модель должна повторять основные параметры и предполагаемые свойства изучаемого феномена. Классифицируются на: математическое, логическое, техническое, кибернетическое.

Математическое моделирование – это формулы, выражающие законы Бугера-Вебера, Вебера-Фехнера и т.д. Логические модели используются при изучении мышления человека. Техническое моделирование часто применяется при изучении восприятия и памяти человека. Кибернетическое – использование в психологии идей математического программирования на ЭВМ.

Выводы:

1. Проблема метода в психологии в основном решается тщательным подбором методов и отработкой методологического аппарата.
2. Имеются различия между понятиями метод, методика и методология.
3. Среди этапов психологического исследования самым сложным является подготовительный этап. В завершении исследования всегда формулируются выводы и практические рекомендации.
4. Основными методами психологии являются наблюдение, опрос, эксперимент, тестирование, моделирование.

Лекция 5: СОЗНАНИЕ

1. Понятие сознания
2. Психологические характеристики сознания
3. Сознательные и неосознаваемые процессы

1. Понятие сознания

Психология изучает, прежде всего, происхождение, структуру и функционирование сознания индивида. *Этимология слова:* Со-знание означает соучастие знания в самом себе, т.е. знание человека о самом факте своего знания. Этимология слова не раскрывает сущности понятия.

Сознание человека возникло и развивалось вместе с развитием общества. Главным условием возникновения и развития человеческого сознания является совместная, продуктивная, опосредованная речью, орудийная деятельность людей. Это такая деятельность, которая требует кооперации, общения и взаимодействия людей друг с другом.

Индивидуальное сознание, вероятно, возникло в процессе коллективной деятельности как необходимое условие ее организации. Точно так же, по-видимому, и в онтогенезе возникает и начинает развиваться индивидуальное сознание ребенка. Т.е., чтобы оно развивалось, необходима совместная деятельность и общение взрослого с ребенком.

В онтогенезе сознание развивается в том случае, когда ребенок живет совместно со взрослыми, совместно с ними действует и поэтому приобретает общечеловеческий способ отношения к объективной действительности.

1. В начале своего развития сознание человека направлено на внешний мир. Человек сознает, что находится вне него. Благодаря органам чувств он воспринимает этот мир как отдельный от него. Позднее появляется рефлексивная способность, т.е. осознание того, что сам человек для себя может и должен стать объектом познания. И начинает развиваться рефлексивное направление в развитии сознания.

2. Второе направление развития сознания связано с развитием мышления и постепенным соединением мысли со словом. Мышление человека, развиваясь, все больше проникает в суть вещей. Параллельно с этим развивается язык. Слова языка наполняются все более глубоким смыслом и, наконец, когда развитие получают науки, превращаются в понятия. Слово-понятие и есть единица сознания, а направление, в котором оно возникает, называют понятийным.

3. Третье направление – историческое направление развития сознания. Каждая новая историческая эпоха своеобразно отражается в сознании ее современников, и с изменением исторических условий существования людей меняется их сознание. Мифологическое сознание древнего грека и религиозное жителя средних веков; коммуниста времен революции и современника...

Под сознанием понимается не просто психическое отражение, а высшая форма целенаправленного психического отражения действительности общественно развитым человеком. Жизненный смысл сознания состоит в том, чтобы верно ориентироваться в мире, утвердить себя в нем, познавать и преобразовывать его на основе общественной практики.

Сознание – это высшая, свойственная только человеку и связанная с речью функция мозга, заключающаяся в обобщенном, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно-творческом преобразовании действительности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтроле поведения человека.

В учебниках дается сокращенное определение, которое можно произносить на экзамене: *Сознание – это высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно историческому существу.*

Сознание характеризуется: активностью, направленностью на предмет (сознание – это всегда сознание чего-либо); способностью к рефлексии и самонаблюдению (осознание самого сознания); мотивационно-ценностным характером и различной степенью (уровнями) ясности.

2. Психологические характеристики сознания

1) **Ощущение себя познающим субъектом.** Т.е. человек осознает себя как нечто отдельное от всего остального мира, готовое и способное к познанию этого мира, т.е. получению знаний о нем. Поэтому в структуру сознания включают субъект-объектные отношения.

2) **Мысленное представление и воображение действительности.** Эта характеристика тесным образом связана с волей. О сознательном управлении представлениями и воображением говорят обычно тогда, когда они порождаются и изменяются усилием воли человека. Поэтому волю также включают в структуру сознания.

3) Когда говорим о воле и ее связи с сознанием, необходимо сказать, что сознание всегда имеет цель, которую хотел бы достичь субъект. Он антиципирует, т.е. предусматривает конечный результат своих поступков. Поэтому цель наряду с волей входит в структуру сознания.

4) **Рефлексивная способность.** Это готовность сознания к познанию самого себя как познающего субъекта. Если 1-я характеристика говорит нам о том, что мы выделяем себя отдельно от внешнего мира, и познаем этот внешний мир, то 4-я говорит о том, что мы теперь можем познать не только внешний мир, но и самого себя. Рефлексия – необходимый элемент в структуре сознания. Благодаря этой способности человек контролирует собственные психические и поведенческие состояния, управляет ими. В структуру сознания необходимо внести не только этот механизм – рефлексию, но и его результат – самосознание.

5) **Способность к коммуникации.** Т.е. передаче другим лицам того, что осознает данный человек, с помощью языка и других знаковых систем. Без языка в высших своих формах сознание не существует. Даже если в голове проносятся какие-то образы в порыве творчества, мы закрепляем их в памяти, обозначая словом. Поэтому язык, с некоторой натяжкой, включают в структуру сознания в качестве его проводника.

6) **Сознание – это совокупность знаний,** объективных законов, свойств и возможностей мира, в котором мы живем. Это знание мы получаем через взаимодействие, кооперацию – через все познавательные процессы. Поэтому еще одним элементом структуры сознания следует назвать совокупность всех познавательных процессов.

7) **В сознании отражаются не все и не случайные, а только главные, существенные характеристики** предметов, событий и явлений, т.е. то, что характерно для них, что отличает их от других, внешне похожих предметов и явлений. Все, что отражается в нашем сознании, сопровождается какими-то эмоциями. Поэтому в структуру сознания входит эмоционально-ценностное отношение к миру.

8) Следующей особенностью человеческого сознания является наличие в нем интеллектуальных схем. Схемой называется определенная умственная структура, в соответствии с которой человеком воспринимается, перерабатывается и хранится информация об окружающем мире и самом себе. Схемы включают правила, понятия, логические операции, используемые людьми для приведения имеющейся у них информации в определенный порядок, включая отбор, классификацию информации и т.д.

Функции сознания:

1) Отражательная. Т.е. отражать мир и себя в мире.

- 2) Порождающая или творчески-креативная. Т.е. порождать знания, идеи, образы.
- 3) Регулятивно-оценочная.
- 4) Рефлективная.

3. Сознательные и неосознаваемые процессы

Вторым, столь же специфически человеческим психическим проявлением, как и сознание, является бессознательное. Оно детерминировано общественными условиями содержания и выступает как частичное, недостаточно адекватное отражение мира.

Бессознательное – это форма психического отражения, в которой образ действительности и отношение к ней человеком не рефлексируется, т.е. не осознается.

Бессознательное начало так или иначе представлено практически во всех психических процессах, свойствах и состояниях человека. Есть бессознательные ощущения, неосознаваемые образы восприятия, проявляющиеся в чувстве знакомости, бессознательная память, бессознательное мышление.

Классификация неосознаваемых механизмов нашей психики.

1. Неосознаваемые механизмы сознательных действий.

А) **неосознаваемые автоматизмы**. Это стереотипы автоматизированного поведения, которые практически никогда не осознаются, такие как ходьба или письмо у взрослого человека. Эти автоматизмы иногда называют образно «свободная голова». Их делят на:

- первичные – это ходьба, моргание,
- вторичные – это навыки, например, положение рук на фортепиано, поза танцора или спортсмена и т.д.,
- автоматизмы восприятия.

Б) **неосознаваемая установка**. Изучалась в грузинской школе. Ее родоначальник Д.Н.Узнадзе, который представляет установку как готовность субъекта к восприятию будущих событий и совершению действий в определенном направлении (т.е. действовать и реагировать определенным образом), что является основой его целесообразной избирательной активности.

В) **неосознаваемые сопровождения сознательных действий**. Это такие действия, которые не несут реализационной нагрузки, но они хорошо сопровождают. Пример: язык у первоклассника, когда он старательно выводит первые в своей жизни буквы. Эти действия могут служить индикаторами психического состояния, особенно эмоционального.

2. Неосознаваемые побудители сознательных действий.

А) **предсознание**. Это та информация, те латентные знания, которые в любую минуту могут быть актуализированы.

Б) **собственно бессознательное**. Это неосознаваемые мотивы и смысловые установки, обуславливаемые желаемым будущим. Эту сферу бессознательного исследовал З.Фрейд.

3. Надсознательное.

Это такой уровень психической активности личности, который возникает при решении творческих задач, высший этап творческого процесса.

Представление о специфике этого уровня было выдвинуто К.С.Станиславским, обозначившим его термином «сверхсознание». В дальнейшем П.В.Симонов интерпретировал его как механизм творческой интуиции, благодаря которому происходит рекомбинация прежних впечатлений, чье соответствие действительности устанавливается вторично.

Кроме творчества сюда можно отнести переживание большого горя, которое обтекает человека, и выйти из него невозможно. Далее: любые большие жизненные события которые переворачивают нашу жизнь, но почему – неизвестно. Причем одно и то же событие одному человеку перевернет жизнь, а другому нет. Еще один пример – личностные кризисы.

4. Проявления субсенсорного восприятия.

Субсенсорные – значит неоощаемые. Возникает на пути продвижения информации от органов чувств или из памяти к сознанию. Бессознательное отличается от сознания тем, что отражаемая им реальность сливается с переживаниями субъекта, его отношениями к миру. Действительность в бессознательном переживается через такие формы, как непосредственное эмоциональное чувствование, идентификация, эмоциональное заражение.

Выводы:

1. Сознание человека развивается только при совместной деятельности и общении взрослого с ребенком.
2. Сознание развивается в трёх направлениях: рефлексивном, понятийном и историческом.
3. Сознание имеет свои специфические признаки и свою структуру.
4. Бессознательное также является формой психического отражения, которое имеет различные формы своего проявления.

Лекция 6: ПОВЕДЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

1. Поведение животных и поведение человека
2. Понятие и структура деятельности
3. Основные виды деятельности
4. Освоение деятельности. Умения. Навыки. Привычки.

1. Поведение животных и поведение человека

Всеобщей характеристикой живых существ является *активность*, обеспечивающая связь с окружающим миром. Источником активности живого существа являются его *потребности*, т.е. состояние живого существа, порождающее активность, нужда в чем-либо. Результатом активности и человека, и животного является поведение.

Поведение – это извне наблюдаемая двигательная активность живых существ, включающая так же и состояние неподвижности.

Оно представляет собой систему последовательно выполняемых действий. Благодаря поведению живой организм достигает цели.

Источниками поведения являются:

- психические побудители, т.е. те, которые регулируют и отражают внешний мир,
- исполнительные (т.е. внешние), приближающие или удаляющие организм от определенных объектов.

Форм поведения животных имеется довольно много, но выделить стоит три из них: инстинктивное поведение, научение и рассудочные действия.

Инстинкт (дословно – побуждение) – это генетически закрепленная форма поведения, общая для всех представителей данного вида. Инстинктивные действия обычно разделяются на две фазы: 1) *Поисковая* или подготовительная. Она больше учитывает изменения окружающего мира и может меняться от животного к животному; 2) *Завершающая*, консервативная. Она всегда одна и та же.

Научение – это индивидуальное приспособление животных к среде обитания. Т.е. на уровне онтогенеза каждый приобретает собственный опыт.

В условиях общения животные научаются с помощью подражания младшего старшему. Такое научение называется *викарное*. Особой формой научения является запечатление, или *импринтинг*. Это специфическая форма научения животных, при котором в их памяти фиксируются отличительные признаки объектов, вызывающие к активности, действию, некоторые врожденные поведенческие акты. Лучше всего это демонстрирует реакция следования, например утят за первым попавшим в их поле зрения сразу после рождения движущимся объектом.

Интеллектуальные формы поведения животных. Это высший тип поведения животных.

- 1) Присутствует у обезьян и дельфинов как основной, ведущий. Им доступно объединение сформированных навыков в новые комбинации в связи с изменением среды.
- 2) Они могут устанавливать связи между различными формами предметов, пространственную связь между предметами.
- 3) Способность высшими животными решать двухфазные задачи.

2. Понятие и структура деятельности

У человека активность протекает в трех формах: а) в форме деятельности; б) в форме поведения, не равному поведению животных и в) в форме созерцания (С.Л.Рубинштейн).

Активность человека с самых ранних лет регулируется требованиями общества. Эта форма активности, этот тип поведения называется *деятельностью*.

Деятельность – это специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования.

Отличие деятельности человека от активности животного.

1. Деятельность человека носит продуктивный, а не только потребительский характер. У человека использование предмета как орудия для достижения желаемого результата в фазе его создания может быть удалена во времени от использования этого орудия, в отличие от животных.
2. Деятельность человека связана с предметами материальной и духовной культуры.
3. Деятельность человека преобразует его самого, его способности, потребности, условия жизни.
4. Человеческая деятельность есть продукт истории, а активность животных – результат их биологической эволюции.
5. Предметная деятельность людей формируется и развивается в обучении и воспитании. Активность животного обусловлена генотипически.

Психологические черты деятельности.

1. Содержание деятельности не определяется целиком потребностью, которая ее породила. Потребность – это толчок, а формы и содержание деятельности определяются общественными условиями. Содержание деятельности человека определяется не потребностью, а *целью*. ***Цель управляет деятельностью!!!***

2. Психика должна отражать собственные объективные свойства вещей и определять ими способы достижения поставленной цели.

3. Деятельность должна стимулировать и поддерживать активность, которая сразу же не удовлетворяет потребность. Следовательно, деятельность невозможна без познавательных и волевых процессов.

Чтобы говорить о деятельности человека, необходимо выявить у человека наличие сознаваемой цели. Сознание цели – ее необходимый признак. Когда этот признак отсутствует, имеет место **импульсивное поведение**, которое управляется непосредственно потребностями и эмоциями. Часто носит эгоистический характер (при аффекте, гневе, страсти). Импульсивность поведения не означает его бессознательности. Здесь сознается только *личный мотив*, а не его общественное содержание, воплощенное в цели. Бессознательное поведение – это импульсивные реакции, основанные на рефлексам, инстинктах, чаще инстинкте самосохранения.

От понятия «деятельность» необходимо отличать понятие «**поступок**». Это действие, выполняя которое человек осознает его значение для других людей, т.е. его социальный смысл.

Поступок человека включает три компонента: 1) само действие, 2) мысли, 3) чувства, испытываемые при выполнении определенного действия.

Основные характеристики деятельности: мотив, цель, предмет, структура и средства.

В качестве *цели* деятельности выступает ее продукт. Это может быть материальный предмет, могут быть знания, умения, навыки, мысль, идея, теория, произведение искусства.

Иногда мотив и цель деятельности могут совпадать друг с другом. Одна и та же цель может порождаться различными мотивами, а одни и те же мотивы могут формировать у разных людей различные цели деятельности.

Предметом деятельности называется то, с чем она непосредственно имеет дело. Для трудовой деятельности – это материальный продукт, для познавательной – информация, для учебной – знания и т.д.

Основными составляющими *структуры* деятельности являются действия и операции. Действиями называют часть деятельности, имеющую вполне самостоятельную, осознанную человеком цель. Операцией называют способ осуществления действия, характер которой зависит от условий выполнения действия, имеющихся умений и навыков, наличия средств осуществления действия. Пример: запись информации – действие одно, а операция у каждого человека своя.

Предпочитаемые человеком операции характеризуют его индивидуальный стиль деятельности.

Структуру деятельности можно представить в виде лестницы, спускаясь по ступеням которой человек эту деятельность и осуществляет: цель – частные задачи – действия – движения – элементы.

И последняя характеристика деятельности – *средства*. Это те инструменты, которыми человек пользуется, выполняя те или иные действия и операции. Развитие средств деятельности ведет к повышению ее продуктивности.

В ходе развития деятельности может изменяться мотивация. Так же может действие выделиться из деятельности и превратиться в самостоятельную деятельность.

Компоненты деятельности: внутренние и внешние. Внутренние – анатомо-физиологические и психологические процессы и состояния. Внешние – движения. Их соотношение не постоянно. По мере развития и преобразования деятельности осуществляется систематический переход внешних компонентов во внутренние. Он сопровождается их интериоризацией и автоматизацией. При возникновении затруднений в деятельности, когда нарушаются какие-либо компоненты, происходит обратный переход – экстериоризация: автоматизированные компоненты деятельности разворачиваются, проявляются вовне, внутреннее вновь сознательно контролируемым.

3. Основные виды деятельности

Есть основные виды деятельности, свойственные всем людям. Это – общение, игра, учение и труд. Все эти виды деятельности носят развивающий характер, т.е. при включении и активном участии в них ребенка происходит его интеллектуальное и личностное развитие.

Общение – вид деятельности, направленный на обмен информацией между общающимися людьми, а также на установление взаимопонимания, деловых и личных взаимоотношений, оказания взаимопомощи и влияния людей друг на друга.

Игра – это такой вид деятельности, результатом которого не является производство чего-либо; целью ее является сама осуществляемая деятельность, получение отдыха, разрядка напряженности, а у ребенка еще и *реализация его активности*. Средства этого вида деятельности являются игрушки, как предмет – орудие, слово, тело и т.д.

Типы игр:

1. Индивидуальные и групповые.
2. Предметные, т.е. включающие в игровую деятельность какие-либо предметы.
3. Сюжетные – разворачиваются по определенному сценарию.
4. Ролевые – где поведение человека ограничено определенной ролью, которую он играет.
5. Игры по правилам – те, которые регулируются определенной системой правил.
6. Смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетные игры по правилам и т.п.

Учение – вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков.

Главная особенность учения – оно прямо служит средством психологического развития индивида. Оно может быть *организованным* и *неорганизованным*. Организованное учение осуществляется в специальных образовательных учреждениях. Неорганизованное происходит попутно в других видах деятельности, в том числе и в труде, игре.

Труд занимает особое место в системе человеческой деятельности. Это создание и совершенствование орудий труда, производство определенных общественно полезных продуктов – материальных или идеальных (духовных).

Человеческая деятельность имеет свое развитие. Одна сторона этого развития совпадает с развитием человечества, с социально-экономическим процессом. Другая – с социализацией личности, т.е. с процессом интеграции растущего человека в действующую систему деятельностей. Ребенок постепенно в процессе своего развития вовлекается в общение, игру, учение и труд. При этом каждый этот вид деятельности также совершенствуется, усложняется.

В процессе развития деятельности происходит ее внутренние преобразования. Во-первых, она обогащается новым предметным содержанием, ее объектом становятся новые предметы. Во-вторых, у деятельности появляются новые средства реализации, которые ускоряют ее и совершенствуют результаты. В-третьих, в процессе развития деятельности происходит автоматизация отдельных операций, они превращаются в умения и навыки. И четвертое, в результате развития деятельности из нее могут выделиться и самостоятельно развиваться новые виды деятельности. Этот механизм развития деятельности описан А.Н.Леонтьевым и получил название *сдвига мотива на цель*.

4. Освоение деятельности. Умения. Навыки. Привычки

Умения, навыки и привычки – это автоматизированные, сознательно, полусознательно и бессознательно контролируемые компоненты деятельности.

Умения – это элементы деятельности, позволяющие делать что-либо с высоким качеством (например, какую-либо операцию). Они включают в себя автоматически выполняемые части, называемые навыками, но в целом – это сознательно контролируемые части деятельности.

Навыки – это полностью автоматизированные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля. Навык – это автоматизированный компонент действия.

Развитие и совершенствование деятельности можно представить как переход компонентов отдельных умений, действий и операций на уровень навыков.

Согласование навыков происходит тогда, когда 1) один из навыков служит средством лучшего усвоения другого; 2) система движений обоих навыков соответствуют; 3) когда конец одного навыка является фактическим началом другого.

Интерференция возникает тогда, когда 1) система движений одного навыка противоречит другому; 2) при переходе от одного навыка к другому приходится ломать структуру движений, переучиваться; 3) система движений одного навыка частично входит в систему движений другого, как следствие происходит искажение движения; 4) начало и конец обоих навыков не состыкуются.

Умения, в отличие от навыков образуются в результате координации навыков, их объединения в системы с помощью действий, находящихся под сознательным контролем.

Основное качество умений заключается в том, что человек в состоянии изменять структуру умений (навыков, операций, последовательность их выполнения), сохраняя при этом неизменным конечный результат.

Умения и навыки делятся на **типы**: 1) двигательные, 2) познавательные, 3) теоретические, 4) практические.

Третий элемент в освоении деятельности – **привычка**. Отличается от умений и навыков тем, что представляет собой непродуктивный элемент деятельности, негибкая и часто неразумная часть деятельности, которая выполняется человеком механически и не имеет сознательной цели или явно выраженного продуктивного завершения.

От навыка отличается тем, что может в определенной степени сознательно контролироваться, а от умения тем, что не всегда является разумной и полезной.

Выводы:

1. Поведение – это результат активности живого существа.
2. Формы поведения животных: инстинкт, научение, интеллектуальные формы поведения.
3. Деятельность – это специфический вид активности человека, существенно отличающийся от поведения.
4. Содержание деятельности человека определяется целью.
5. Основные виды деятельности: игра, учение, труд.
6. Умения – это сознательно контролируемые части деятельности. Навыки – это полностью автоматизированные компоненты умений.
7. Между собой навыки могут согласовываться, а могут интерферировать.

РАЗДЕЛ 2: ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Лекция 7: ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

1. Понятие личности
2. Соотношение различных понятий с понятием “личность”

3. Соотношение биологического и социального в личности
4. Структура личности

1. Понятие личности

Понятие личности – самое сложное в психологии и одно из фундаментальных. Относительно этого феномена имеются самые большие расхождения в определении и каждый автор дает его по-своему, даже в словарях. В психологии идут споры о возможности однозначного определения сущности личности. Определение понятию «личность» дать не просто. У каждого автора оно свое. Дело в том, что существует, по крайней мере, 4 уровня понимания категории "личность".

1. **Житейский.** То понимание, которым пользуемся мы, говоря о человеке "Независимая личность", "Талантливая личность". Обычно личность на житейском уровне определяется через перечисление 2-х – 3-х признаков, качеств, которые оцениваются как положительные в данном социуме, группе.

2. **Философский и социологический.** В понятие личность включается сущность человека, как совокупности общественных отношений. Поэтому здесь говорят о социалистической личности, капиталистической.

3. **Социально-психологический.** Здесь личность изучается через ее взаимоотношение в конкретной малой группе и опосредованно, через средства массовой информации, мифы, фольклор и т.д.

4. **Психологический уровень.** Существуют вневременные и внесоциальные характеристики у человека, которые лежат в основе всех других сторон личности. Некоторые ученые сюда относят психические процессы, свойства и психические состояния.

Исходя из этого 4-го уровня дадим определение личности:

Личность - это человек, взятый в системе социально-обусловленных психологических характеристик, проявляющихся в общественных отношениях, определяющих нравственные поступки человека и являющихся устойчивыми.

Итак, прежде всего это качество человека, системное качество, формирующееся только в социуме, т.е. в общении и деятельности. Ясно, что вне общества (Маугли) личность не формируется.

Сюда не входит генотип человека и его физиологические особенности. Они могут влиять на формирование личности, но как качества в само это понятие не входят. Сюда не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, если они не проявляются в обществе, в отношениях к людям. Эти психические качества входят в индивидуальность человека.

Прообразом слова "личность" было латинское "persone", что означает "маска". Потом это слово стало означать внутреннюю суть самого действующего лица. В истории исследований личности можно выделить 3 периода: философско - литературный, клинический и экспериментальный. **Философский** берет свое начало от работ древних мыслителей и продолжается вплоть до начала 19 века. В 19 веке проблемами психологии личности заинтересовались врачи-психиатры. Систематические наблюдения за личностью больного в клинических условиях, позволяли делать не только профессиональные заключения, но и общенаучные выводы. Этот период получил название **клинический**. И только в начале 20-го века изучением личности стали заниматься психологи. Они пытались придать исследованиям экспериментальный характер, введя в них метаматико-статистическую обработку данных. Наступил **экспериментальный** период исследования личности. Его становление связано с именами таких ученых как А.Ф.Лазурский, Г.Олпорт, Р.Кеттел и др.

2. Соотношение различных понятий с понятием «личность»

Мы рассмотрим как соотносятся такие понятия как "человек", "индивид", "субъект", "индивидуальность" и личность.

Самое большое из них – **Человек**. Оно включает в себя *совокупность всех человеческих качеств, свойственных людям, независимо от того, есть ли они все у данного конкретного человека или нет.* Т.е. обобщенный сборник качеств всех людей.

Мы все одновременно похожи друг с другом. Мы все принадлежим одному виду биологическому и одновременно мы очень разные. А вот то, насколько мы разные, показывает понятие индивид.

Индивид - это *неделимость, целостность и особенность человека как биологического существа.*

Индивид характеризует именно конкретного человека, именно его качества, включая биологические, генетические и обязательно те качества, которые отличают его от других людей.

Наследственные аномалии (в хромосомах или генах) могут вызывать физические, умственные, психические аномалии и уродства. Однако если исключить такие патологические крайности, то наследственность допускает очень широкие границы развития поведения и внутри этих границ результат развития живого существа зависит от внешней среды, в которой он находился с момента зачатия и до смерти.

Но один и тот же фактор среды будет по-разному проявляться в зависимости от специфики наследственного материала, на который он воздействует. Пример А.Н.Леонтьева из его книги "Деятельность. Сознание. Личность" (врожденная хромота). Как сложится в этих условиях личность? Этого невозможно предсказать. Предпосылки развития личности по своему существу безличны. Тождество понятий "личность" и "индивид" отрицается всеми ведущими отечественными психологами. А как же они соотносятся тогда? Пересекаются! Доказательства: 1. Личность без индивида: а) историческая личность - личность сохраняется, а индивид нет; б) квазиличности - за ней не стоит конкретный индивид, например, Козьма Прутков; в) Бог. 2. Индивид без личности: а) Маугли; б) новорожденный.

Поэтому ни личность не входит полностью в понятие "индивид", ни понятие "индивид" полностью не входит в понятие "личность". Они пересекаются.

Индивидуальность – это сочетание психологических особенностей человека, составляющих его своеобразие, его отличие от других людей.

Она проявляется в привычках, внешнем облике, телосложении, выразительных движениях, в чертах характера, темперамента, в особенностях потребностей и способностей, познавательных, волевых и эмоциональных процессов, психических состояний, жизненного опыта. На развитие индивидуальности заметно влияет его жизненный путь, обстоятельства жизни, биография.

Как же соотносятся понятия "личность" и "индивидуальность". Очень хорошо это показано на схеме в учебнике Р.С.Немова «Психология». Соотношение этих 2-х понятий можно представить таким же образом, как и индивид - личность.

Субъект (от лат. подлежащее) – это индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности.

Главное в определении – подчеркивание в человеке его активности, свойства быть деятелем, что-то создавать. На сегодняшний день ученые считают, что субъект – это всегда личность, т.е. субъект больше понятие личности. Если человек действует, то есть надежда, что он станет личностью.

Всегда ли действующее существо – личность? Бывают такие ситуации, когда активность у человека большая, но не позволяет ему взаимодействовать с другими людьми, например: ребенок или психически неполноценный человек. Значит субъект значительно шире понятия личность, он может существовать без личностных качеств, а вот личность – нет. Личность всегда обладает свойствами субъекта.

Поэтому вполне правомерно и такое определение. *Личность - это субъект относительно устойчивой системы межиндивидуальных отношений.*

3. О соотношении биологического и социального в личности

Проблема соотношения биологического (природного) и социального начал в личности человека является одной из наиболее сложных и дискуссионных в современной психологии. Речь идет о том, насколько при рождении мы зависим от биологических и от социальных факторов и насколько они уже у взрослого человека способствуют или препятствуют личностному развитию.

У разных авторов и в разных концепциях существует примерно 28 вариантов взаимоотношения этих 2-х моментов. Сгруппируем их в 4 основных направления, 4 концепции.

1. Концепция параллелизма.

Биологические и социальные факторы действуют на разные структуры, стороны в развитии человека вообще и личности в частности.

Этот подход существовал еще во времена Р.Декарта. Он говорил: человек дуалистичен по своей природе. Низшая часть человека – рефлекторна, биологична. Но человек в состоянии при необходимости контролировать даже свои рефлекторные реакции. Пример: римский воин Муций Сцевола. Этот подход сохраняется и сейчас в теологии: организм развивается по одним законам, а душа по другим.

Две другие концепции носят общее название

2, 3. Концепции поглощения

Одна из них говорит, что биологическое в человеке поглощает социальное, а другая утверждает обратное.

В биологизаторских концепциях психическое развитие рассматривается как линейная функция развития организма. Все особенности психических процессов, состояний и свойств человека здесь пытаются вывести из биологических законов. Концепции поглощения биологическим социальное придерживались многие ученые, изучавшие способности: Ф.Гальтон, Ч.Ламброзо, Ганс Айзенк.

Противоположная концепция (3-я) формировалась еще в 17 веке.

Авторы – философы. Дидро и Гельвеций считали, что социальные условия создают тот или иной тип личности. На этом основывается концепция воспитания Джона Локка, его теория "чистой доски". Предполагается, что человек рождается как чистый лист бумаги, на котором социум выводит свои письмена. Сегодня уже известно, что существуют врожденные задатки, какие-то врожденные физиологические особенности, свойства нервной системы.

4. Концепция координации.

Здесь считается, что в развитии и формировании личности принимают активное участие как биологические факторы, так и социальные факторы.

Кроме того, предполагается отойти от двухфакторной теории и ввести еще третий элемент – саморазвитие и самовоспитание. Именно на стыке этих 3-х факторов и рождается и развивается личность.

Заключение: природные, органические стороны и черты существуют в структуре индивидуальности человеческой личности как социально-обусловленные ее элементы. Природное (анатомические, физиологические и др.) и социальное образуют единство и не могут быть механически противопоставлены друг другу.

4. Структура личности

История проблемы начинается с постановки вопроса о соотношении биологического и социального в структуре личности. Этим вопросом задавались и древние греки (ученик Платона – Теофраст), Гиппократ создал учение о четырех типах темперамента, Эрнст Кречмер соотносил личность с телосложением человека, его конституцией.

Основные подходы к определению структуры личности заложил Б.Г.Ананьев. Он выделил 3 подсистемы в структуре личности.

1. Интраиндивидуальная (внутрииндивидуальная) подсистема.

Это системная организация индивидуальности личности, представленная в строении темперамента, характера, способностей человека.

2. Интериндивидуальная (внеиндивидуальная) подсистема.

То, что обнаруживается в межличностных отношениях. Личность обнаруживает себя в пространстве межиндивидуальных отношений.

3. Метаиндивидуальная (надиндивидуальная) подструктура.

Личность может проявляться не только в межличностных отношениях, но и выйти за их пределы, за пределы существующих "здесь и теперь" связей с другими людьми. Психологи говорят о "вкладах" в других людей. В нас вкладывают себя наши родители. Учитель вкладывает себя в своих учеников, музыкант в слушателя, артист в зрителя, писатель в читателя и т.д.

Проблема структуры личности отражена в работах К.К.Платонова.

Проанализировав современные исследования и проведя сравнение наборов слов русского, грузинского и болгарского языков, используемых для описания личностных особенностей, Платонов выдвинул идею иерархической структуры личности, подсистемы которой он рассматривает как ступени иерархической лестницы, у которой низшие ступени подчинены и управляются высшими, а высшие, включая в себя низшие и опираясь на них, не сводятся к их сумме, так как переходы от ступени к ступени осуществляются как скачки на основе появления системных качеств.

Он говорит о существовании 4-х подструктур личности.

1. Биологическая подструктура. Он ее называл "биопсихические свойства". Сюда относятся темперамент, половые, возрастные свойства, патологические особенности.

2. Психологическая подструктура. Или по его терминологии "индивидуальные особенности психических процессов". Сюда относятся индивидуальные свойства отдельных психических процессов, ставших свойствами личности (памяти, эмоций, ощущений, мышления, чувств, воли).

3. Подструктура социального опыта. Это личный опыт, знания, навыки, привычки.

4. Подструктура направленности личности. Это влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, индивидуальная картина мира, убеждение и мировоззрение.

Нужные черты, входящие в 1-ю подструктуру формируются путем тренировки, правильнее говорить переделываются, если эта переделка вообще возможна. Здесь большую роль играет компенсация. 2-я подструктура, взаимодействуя со всеми остальными, формируется в основном путем упражнения. 3-я формируется в обучении. 4-я формируется путем воспитания.

По мнению К.К.Платонова эти подструктуры различаются по "удельному весу" социального и биологического содержания. В направленности личности биологического почти нет, а в 1-ой подструктуре почти нет социального. В подструктуре социального опыта значительно больше социального, но во 2-ой он говорит: чаще больше социального.

На вопрос о структуре личности искали ответ и зарубежные авторы.

Одной из первых и наиболее распространенных структурных моделей является 16-факторная модель личности, разработанная Р.Кеттелом.

Следующий подход, основанный на клинических данных. Пример: структурная модель личности, реализованная в миннесотском многоаспектном личностном опроснике. В ее основу положены различные формы психиатрических расстройств.

К биологически ориентированным подходам к личности можно отнести модели Г.Айзенка и М.Айзенка. Это 2-х факторная модель личности.

Сюда же необходимо отнести и модель личности З.Фрейда

1 – Id – область бессознательного, личного, интимного.

2 – Ego – область психической защиты "я"

3 – Super-ego – область социальных требований: социальные нормы, мораль, запреты.

В гуманистической психологии структуру личности отождествляют со структурой "Я", где максимально представлено самосознание индивида. К.Роджерс представил структуру "Я" – концепции.

1. Реальное Я – как вижу себя в настоящий момент.

2. Динамическое Я – каким стремилось стать в ближайшее время.

3. Идеальное Я – то, каким должен бы стать, ориентируясь на моральные нормы и социальные ценности.

4. Фантастическое Я – кем, каким хотел бы стать, если бы это было возможно.

Сюда можно добавить еще очень большой перечень всевозможных Я: антиидеальное Я, физическое Я, духовное Я и т.д., но эти 4 являются основным.

Заключение:

1) В настоящее время область психологии, занимающаяся проблематикой структуры личности, представляет собой преимущественно неупорядоченное нагромождение самых разнообразных, существенно отличающихся, зачастую противоречащих друг другу частей, созданных на основе предположений, аксиом, умопостроений, предпочтений и лишь изредка – фактов.

2) Укрепляется тенденция в последнее время включать интеллект в структурную модель личности.

3) Ученые осознают необходимость продвижения к созданию унифицированной модели структуры личности.

Выводы:

1. В определении личности имеются самые большие расхождения. Существует 4 уровня понимания категории "личность".

2. Личность – это системное качество человека, формирующееся только в социуме.

3. Самое большое из родственных понятий – понятие «человек», в которое входят все остальные понятия. Понятие «личность» пересекается с понятиями «индивид» и «индивидуальность»; является частью понятия «субъект».

4. Природное и социальное образуют в личности единство.

5. Структура личности еще требует своей разработки, поскольку сегодня мы имеем только разрозненные авторские взгляды на эту проблему.

Лекция 8: МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА личности

1. Состав мотивационной сферы

2. Классификации мотивационной сферы личности

3. Направленность личности

1. Состав мотивационной сферы

Потребность называют *состояние нужды человека или животного в определенных условиях, которых им недостает для нормального существования и развития.*

Она всегда связана с чувством неудовлетворенности. Потребности есть у всех живых существ, и этим живая природа отличается от неживой. Количество и качество потребностей зависит от уровня организации живого существа. Меньше всего потребностей у растений. Больше всего разнообразных потребностей у человека. **Виды потребностей.** По своему происхождению их делят на естественные и культурные. Их, в свою очередь, можно разделить на а) физические б) органические в) материальные г) духовные д) социальные.

Основные характеристики человеческих потребностей – сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительной характеристикой является предметное содержание потребности, т.е. совокупность материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена. Потребность обладает способностью воспроизводиться.

Целью называют тот непосредственно-осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуальную потребность. Психологически цель есть то содержание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности. Потребности, цели и мотивы – это основные составляющие мотивационной сферы человека.

Мотив (от лат. приводить в движение, толкать) – внутренний побудитель деятельности, придающий ей личностный смысл. Т.е. это стимул к действию, причина, лежащая в основе выбора действий и поступков. Мотивы могут быть осознанные и неосознанные.

Осознанные – это когда человек отдает себе отчет в том, что побуждает его к деятельности, что является содержанием его потребностей. Они характеризуются интересами, убеждениями, стремлениями. Неосознанные – это когда человек не отдает себе отчет в том, что побуждает его к деятельности.

Мотивы можно разделить на внешние и внутренние. К внешним (ситуативным или узким мотивам) относятся такие побудители как: наказание и награда, угроза и требование, давление группы и ожидание будущих благ и т.д. Внутренние мотивы (широкие) такие, которые побуждают человека к деятельности как к своей цели. Например, интерес к самим занятиям, любознательность, потребность в информации и т.д.

Мотивация – это совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Мотивация – это процесс непрерывного выбора решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив.

Мотивировка – это рациональное объяснение субъектом причин действия и поступков путем указания на социально-приемлемые для него и общества обстоятельства.

Высшие мотивы образуют ценностное ядро личности, отказ от которого переживается человеком как отказ от самого себя. В 1908 г американские психологи Иеркс и Додсон при исследовании мотивов вывели закон оптимальной мотивации, согласно которому по мере увеличения силы мотивации качество деятельности вначале возрастает, а затем постепенно понижается.

2. Классификации мотивационной сферы личности

Одними из первых ученых, выделивших потребности человека, были З.Фрейд и У.Макдауголл (начало XX в). Они попытались свести все формы человеческого поведения к врожденным инстинктам. В теории **З.Фрейда** таких инстинктов было 3: инстинкт жизни, смерти и агрессивности. **У.Макдауголл** предложил набор из 10 инстинктов: инстинкт изобретательства, строительства, любопытства, бегства, стадности, драчливости, репродуктивный (родительский) инстинкт, инстинкт отращения, самоунижения, самоутверждения. В более поздних работах он добавил еще 8 инстинктов, в основном относящихся к органическим потребностям. Американский исследователь мотивации Г.Маррей наряду с перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичных основным инстинктам, выделенным У.Макдауголлом, предложил список вторичных (психогенных) потребностей. Это – потребности достижения успехов, аффиляция, агрессия, потребности независимости, уважения, унижения, защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания.

Иная, самая известная классификация человеческих потребностей, была предложена **А.Маслоу**. Она выстроена иерархически, по группам. Последовательность этих групп указывает на порядок появления потребностей в процессе индивидуального развития и к тому же еще и на развитость в целом мотивационной сферы личности.

По мнению А.Маслоу у человека 7 классов потребностей.

1. **Физиологические** (или органические потребности – голод, жажда, половое влечение и т.д. По мере их удовлетворения у человека актуализируется следующая потребность.
2. В **безопасности** – чувствовать себя защищенным, избавиться от страха и неудач, от агрессивности.
3. Потребность в **принадлежности и любви** – т.е. принадлежать к общности, находиться рядом с людьми, быть признанным и принятым ими. Вот уже появились и социальные потребности.
4. Потребность **уважения** (почитания) – компетентность, достижение успехов, одобрение, признание, авторитет.
5. **Познавательные** потребности – знать, уметь, понимать, исследовать.
6. **Эстетические** потребности – гармония, симметрия, красота.
7. Потребность в **самоактуализации** – реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности, потребности личного усовершенствования.

Мотивационно-потребностную сферу оценивают по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Иерархизированность – это характеристика строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности, а не только иерархия уровней. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – мотивов, потребностей, целей на каждом уровне. Гибкость характеризует процесс мотивации. Более гибкой считается такая мотивационная сфера, в которой для удовлетворения мотивов более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано большее разнообразие мотивационных побудителей более низкого уровня.

3. Направленность личности

Направленность личности – это совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от ситуации.

Направленность выступает как система, образующая свойства личности, определяющая ее психологический склад. Направленность влияет на все свойства личности.

Виды направленности: 1. Личная направленность, которая создается преобладанием мотивов собственного благополучия, самоутверждения. 2. Коллективистическая направленность, когда поступки человека побуждаются интересами общества, коллектива, других людей. 3. Деловая направленность. Порождается самой деятельностью, увлечением этой деятельностью (спортом, наукой).

В структуре направленности выделяют 3 группы мотивов: 1. Простые, к которым можно отнести влечения, желания и хотения. 2. Сложные: интересы, склонности и идеалы. 3. Случайные: чувства, аффекты и т.д.

Влечение – это начальное неосознанное или недостаточно осознанное проявление биологических или духовных потребностей человека в чем-либо. *Желания* – это осознанное эмоциональное состояние, выражение актуальной потребности. Тоже недостаточно сильный мотив, но в нем уже присутствует волевой компонент. *Хотение* – более активный, побуждающий к действию мотив.

К сложным: **Интерес** – это направленность личности на определенный предмет или явление, проявление положительного, эмоционально-окрашенного отношения, вызывающего стремление познать его. Интересы бывают разнообразными по содержанию (к литературе, физике), так же различаются по устойчивости, широте, влиянию на деятельность. **Склонность** – это направленность не только на предмет, но и на саму деятельность, жажда деятельности, стремление заниматься этим. **Идеал** – это высшая форма мотивации, выражающее основное направление личных устремлений человека, его конечную цель. Идеал тесно связан с мировоззрением личности. Различают *моральные, эстетические, познавательные и практические* идеалы. Особенность: идеалы не всегда ясно осознаются. **Ценностные ориентации** – это разделяемые и внутренне принятые личностью материальные и духовные ценности, предрасположенность к восприятию условий жизни и деятельности в их субъективной значимости. **Убеждения** – это система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением. **Мировоззрение** – это система взглядов, идей и представлений личности о мире и его закономерностях, об окружающих человека явлениях: природе, обществе и человеке, об отношениях личности к окружающей действительности и ее жизненной цели.

В целом, направленность личности может быть *узколичной* или носить *широкий общественный* характер, являться *неустойчивой* (всецело зависеть от ситуации) или же *устойчивой* (длительно определять линию поведения).

Выводы:

1. Мотивационная сфера личности имеет сложную структуру, основными составляющими которой являются потребности, мотивы и цели.
2. Мотивы следует отличать от мотивировок.
3. Вершиной мотивации является потребность в самоактуализации.
4. Направленность личности выступает как система, определяющая ее психологический склад.

Лекция 9: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

1. Воля и регуляция поведения
2. Виды и роль эмоций
3. Эмоциональные состояния
4. Высшие чувства человека

1. Воля и регуляция поведения

Ввел еще Аристотель. У него воля выступала как фактор, наряду со стремлением, способный изменять ход поведения: инициировать его, останавливать, менять направление и темп.

Признаки воли:

- 1) Волевой акт всегда связан с приложением усилий, принятием решений и их реализацией.
- 2) Воля предполагает самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, умение подавлять возникающие желания.
- 3) Воля предполагает борьбу мотивов. По этому существенному признаку волевое действие всегда можно отделить от остальных.
- 4) Наличие продуманного плана осуществления действия.
- 5) Усиленное внимание к действию, относительно которого проявляется воля.
- 6) Отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его выполнения.
- 7) Как раз наличие морального удовлетворения оттого, что его удалось выполнить связано с совершением волевого акта.

Нередко усилия воли направляются человеком не столько на то, чтобы победить и овладеть обстоятельствами, сколько на то, чтобы преодолеть самого себя. Ни одна более или менее сложная жизненная проблема не решается без участия воли. Без воли способности оставались бы пустым звуком.

Воля – это сознательная организация и саморегуляция человеком своей деятельности, поведения и различных психических процессов, направленная на преодоление трудностей при достижении поставленных целей.

Она (воля) обеспечивает выполнение 2-х взаимосвязанных функций – побудительной и тормозной и в них же себя и проявляет.

Первичные, или **базовые, качества воли** - сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др. Вторичные или **характерологические** - решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Третья группа связана с **морально-ценностными ориентациями** человека. Это – ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность + проявляющееся в труде: деловитость, инициативность.

Звенья волевого акта:

1. Осознание проблемы.
2. Возникновение влечения, затем желания.
3. На их основе идет постановка цели.
4. Борьба мотивов. Особенно если возникает несколько целей одновременно. Если одна цель-это может быть борьба мотивов относительно средств ее достижения и выработки плана действий.
5. Принятие решения. Борьба мотивов закончилась, план действий выработан. Это решение может быть сразу претворено в жизнь или действие, являющееся результатом решения, а может быть несколько отсрочено. Если отсрочено, то возникает:

6. Длительное намерение. Возникшее намерение определенным образом организует деятельность в период, отделяющей решение от исполнения. Иногда оно может быть не реализовано. Систематическое невыполнение принятых решений свидетельствует о слабой воле человека.

7. Исполнение. Здесь решение переходит в действие.

Важнейшие звенья волевого акта – принятие решения и исполнение – нередко вызывают особое эмоциональное состояние, которое описывается как волевое усилие. **Волевое усилие** – это форма эмоционального стресса, активизирующего сознательные процессы и создающего дополнительные мотивы к действию.

Воля участвует в регуляции практически всех основных психических функций: ощущений, восприятия, воображения, памяти, мышления и речи. Развитие этих процессов от низших к высшим означает приобретение человеком волевого контроля над ними.

Диапазон слабоволия так же велик. Крайняя степень слабоволия находится за гранью нормы психики. Сюда относятся *абулия* и *апраксия*. Это редкие явления, связанные с патологией головного мозга. В повседневной жизни слабоволия обусловлено в основном неправильным воспитанием. Наиболее типичное проявление слабоволия – *лень*.

2. Виды и роль эмоций

Эмоции – особый класс субъективных психических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру, людям, процессам и результатом практической деятельности.

К эмоциональной сфере личности относят настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы и др. Эти эмоции включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления активности человека сопровождается эмоциональными переживаниями. Факты доказывают: 1) врожденный характер основных эмоций и их изображение на лице; 2) наличие генотипически обусловленной способности к их пониманию у живых существ.

Функции эмоций:

1. Сигнальная. Функция общения, т.е. сообщения человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит.
2. Стимулирующая. Функция воздействия, т.е. оказания определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально-выразительных движений.
3. Оценочная функция.
4. Экспрессивная функция.
5. Коммуникативная функция. Здесь эмоции могут служить языком.
6. Регулятивная. Функция оценки хода и результатов деятельности.
7. Защитная. Функция приспособления к окружающим условиям.
8. Мотивационная функция. Желание испытать какую-либо эмоцию может стать мотивом для совершения каких-либо действий.

Т.о. эмоциональные явления биологически, в процессе эволюции закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса.

Эмоции и чувства обладают самостоятельной ценностью для личности. **Виды эмоций.**

I. Их можно классифицировать: 1) по интенсивности; 2) по продолжительности; 3) осознанности; 4) происхождению; 5) условиям возникновения; 6) воздействию на организм; 7) динамике развития; 8) направленности (на себя, на других, на мир, на прошлое, настоящее или будущее); 10) по способу их выражения во внешнем проявлении (экспрессии); 11) по нейрофизиологической основе, 12) "знаку" (положительные, отрицательные, нейтральные); 13) по их влиянию на деятельность человека (тормозят или активизируют и т.д.).

II. К.Изард выделил ряд основных эмоциональных состояний, которые назвал **фундаментальными**, а все остальные производными. Каждая из фундаментальных имеет свой спектр характеристик и внешних проявлений: 1) интерес-волнение; 2) радость; 3) удивление; 4) страдание - горе; 5) гнев; 6) отвращение; 7) презрение; 8) страх; 9) стыд.

Каждая из перечисленных эмоций может быть представлена как градация состояний, возрастающих по степени выраженности. Пример: 1) спокойное удовлетворение, радость, восторг, ликование; или 2) застенчивость, смущение, стыд, вина; или 3) неудовольствие, досада, огорчение, страдание, горе.

III. Б.И.Додонов перечислил **социальные эмоции**, поскольку они приобретаются прижизненно в результате взаимодействия с людьми: 1) альтруистические эмоции, которые возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям; 2) коммуникативные эмоции возникают на основе потребности в общении; 3) глицерические эмоции (от лат. – слава) связаны с потребностью в самоутверждении, в славе; 4) практические эмоции вызываются той деятельностью, которой занят человек, ее успешностью или неуспешностью; 5) пугнические эмоции (от лат. – борьба), в основе которых лежит потребность в преодолении опасности, интерес к борьбе; 6) романтические эмоции, в основе которых лежит стремление ко всему необычному; 7) гностические эмоции (от греческого – знание) связаны с познавательной деятельностью личности (это интеллектуальные эмоции); 8) эстетические эмоции, которые возникают под влиянием произведений искусства, созерцания природы; 9) гедонистические эмоции, связаны с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте; 10) акзигитивные эмоции (от французского – приобретение), которые связаны с интересом к накоплению, коллекционированию вещей, выходящему за пределы практической нужды в них.

IV. По влиянию на деятельность человека эмоции делят на стенические и астенические. **Стенические** эмоции отличаются действенностью, они становятся побуждениями к поступкам, к высказываниям, увеличивают напряжение сил. От радости человек готов "горы перевернуть". Переживая сочувствие к другу, человек ищет способ помочь ему. При стенических эмоциях человеку трудно молчать, трудно не действовать активно. **Астенические** эмоции характеризуются пассивностью или созерцательностью, переживание чувств расслабляет человека. От страха у него могут "ноги подкоситься". Иногда переживая сильное чувство, человек уходит в себя, замыкается. Сочувствие тогда остается хорошим, но бесплодным эмоциональным переживанием, стыд превращается в тайные мучительные угрызения совести.

Д.О.Хебб экспериментальным путем получил кривую, выражающую зависимость между уровнем эмоционального возбуждения человека и успешностью его практической деятельности. Имеется оптимальная сила эмоций, выше которой деятельность ухудшается.

Информационная теория П.В.Симонова: $\Xi = (-1) \Pi (H - C)$

Э – эмоция; П – потребность; Н – информация, необходимая для удовлетворения потребности; С – информация, которую можно использовать, то, что известно. т.е. (Н – С) - оценка вероятности удовлетворения данной потребности. 1) Если П = 0, то Э = 0; 2) Э = 0, если Н = С; 3) Э = max, если С = 0 т.е. эмоция компенсирует информационный дефицит. Народная мудрость: пугает не само событие, а неизвестность. 4) Э = (+), если С > Н.

3. Эмоциональные состояния

Настроение представляет собой общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение значительного времени все поведение человека. Отличаются от эмоции длительностью протяжения во времени. Настроение бывает радостное или печальное, бодрое или вялое, возбужденное или подавленное, серьезное или легкомысленное и т.д. Виды настроений:

1) Благополучное (повышенный тонус, повышенная активность). 2) Воодушевленное. 3) Созерцательное. 4) Синтоническое (ровное). 5) Деятельное (старание на фоне утомления). 6) Унылое. 7) Дисфорическое (пониженный тонус и активность, возможна гневливость).

Настроения обычно характеризуются безотчетностью и слабой выраженностью. Основными источниками настроений являются:

- 1) удовлетворенность или неудовлетворенность всем ходом жизни;
- 2) общее состояние здоровья, особенно состояние нервной системы и желез внутренней секреции, регулирующих обмен веществ.

Аффектами называются эмоциональные процессы, быстро овладевающие человеком и бурно протекающие. Они характеризуются значительными изменениями сознания, нарушением контроля за действиями, утратой самообладания, а также изменением всей жизнедеятельности организма.

Аффекты кратковременны, так как сразу вызывают громадную затрату сил. Аффект не предшествует поведению, а как бы сдвинут на его конец. Это реакция, которая возникает в результате уже совершенного действия или поступка и выражает собой его субъективную эмоциональную окраску. Развитие аффекта подчиняется закону: чем более сильным является исходный мотивационный стимул поведения и чем больше усилий пришлось затратить на то, чтобы его реализовать, чем меньше итог, полученный в результате всего этого, тем сильнее возникающий аффект. Аффекты протекают бурно, быстро, сопровождаются резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями.

На *1-ой стадии* аффективного состояния человек не может не думать о предмете своего чувства и о том, что связано с ним, невольно отвлекаясь от всего постороннего, даже практически важного. *Следующие стадии* – разгар аффекта и выход из него. Если они наступают, человек утрачивает контроль над собой, совершая уже безотчетные и безрассудные действия, которые позднее даже трудно припомнить. Торможение охватывает кору больших полушарий и гасит сложившиеся системы временных связей, в которых закреплён опыт человека, его культурные и моральные устои. После аффективной вспышки наступает разбитость, упадок сил, безразличное отношение ко всему, неподвижность, порой сонливость. Любое чувство может в некоторых случаях переживаться в аффективной форме.

Стрессовые состояния представляют собой особую форму переживания чувств, близкую по своим психологическим характеристикам к аффекту, по длительности протекания приближающуюся к настроениям.

Стресс в переводе с английского – давление, напряжение. Состояние человека при стрессе характеризуется дезорганизацией поведения и речи, проявляющейся в одних случаях в беспорядочной активности, в других случаях – в пассивности, бездельности в обстоятельствах, когда надо решительно действовать. Вместе с тем, когда стресс оказывается незначительным, он может способствовать мобилизации сил, активизации деятельности. Опасность как бы подстегивает человека, заставляет его действовать смело и мужественно. Стресс может вызвать и положительная эмоция.

Виды стресса:

1. Острый или хронический.
2. Системный (физиологический) или психологический.
3. Психологический подразделяется на: эмоциональный и информационный.

Стадии стресса: 1. Фаза тревоги и мобилизации. 2. Фаза резистенции (стабилизация). Это переход к максимально эффективной деятельности. 3. Фаза истощения. Происходит нарушение адаптационного процесса, срыв адаптации.

К состоянию и понятию стресса очень близко понятие **фрустрации**. В переводе с латинского – обман, расстройство, разрушение планов. Фрустрация переживается как напряжение, тревога, отчаяние, гнев, которые охватывают человека, когда на пути к достижению цели он встречается с неожиданными помехами, которые мешают удовлетворению потребности. Помехи могут быть объективными. Однако чаще фрустрация возникает как следствие противоречия личностных желаний человека и ограничений, запретов, налагаемых обществом, группой.

Фрустрацию можно рассматривать как одну из форм стресса, сопровождающуюся гаммой отрицательных эмоций. Уровень фрустрации зависит от силы, интенсивности фрустратора, функционального состояния человека, а также от сложившихся в процессе становления личности устойчивых форм эмоционального реагирования на жизненные трудности.

Агрессивность. Определения полного не существует. Агрессивность – это устойчивая черта, которая выражается в готовности к агрессивному поведению. Э.Фромм выделил 2 вида: а) доброкачественная, которая охраняет организм и б) злокачественная – это специфическое человеческое стремление к абсолютной власти над другим живым существом и стремление к разрушению. Этот вид он предложил называть деструктивностью или жестокостью. По способу направленности: *физическая* (драка, пощечина); *вербальная* (крик, ругань, содержание слов); *косвенная* (шутки, сплетни, топанье ногами, битье посуды, т.е. агрессия никуда не направлена).

Тревожность. Склонность индивида к переживанию тревоги. Обычно повышена при заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы. Различают *ситуативную* тревожность, связанную с конкретной внешней ситуацией, и *личностную* тревожность, являющуюся стабильным свойством личности.

4. Высшие чувства человека

Нередко слова "эмоция" и "чувство" употребляются как синонимы. Важное отличие чувств от эмоций заключается в том, что чувства обладают относительной устойчивостью и постоянством, а эмоции возникают в ответ на конкретную ситуацию. Связь чувства с эмоциями заключается в том, что чувство переживается и обнаруживается именно в конкретных эмоциях. В структуру чувств входит не только эмоция, непосредственное переживание, но и обобщенное отношение, связанное со знанием, пониманием.

Отличия чувств от эмоций:

1. Чувства всегда осознаются.
2. Относительно устойчивы.
3. Обнаруживаются в конкретных эмоциях.
4. В структуру кроме эмоций входит обобщенное отношение.
5. Носят предметный характер.
6. Образуют ряд уровней – от непосредственных до высших.
7. Носят исторический характер.
8. Игрывают социализирующую роль (их воспитывают).

Амбивалентность чувств – это несогласованность, противоречивость нескольких одновременно испытываемых эмоциональных отношений к некоторому объекту. Чаще всего она возникает из-за того, что отдельные особенности сложного объекта по-разному влияют на потребности и ценности человека (уважают за трудолюбие и осуждают за вспыльчивость).

Общепринятой классификацией видов чувств психология не располагает. Принято выделять виды: нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства и практические. **Нравственные** (моральные) чувства своим содержанием имеют отношение человека к человеку и – шире – к обществу. Сюда относятся: любовь, сострадание, доброжелательность, гуманность и т.д. Безнравственные чувства: жадность, эгоизм, жесткость, злорадство, надменность, себялюбие и др. **Интеллектуальные** чувства выражают и отражают отношение личности к процессу познания, его успешности и неуспешности. Роль чувств в мыслительном процессе состоит в том, что они выступают как своеобразный регулятор интеллектуальной деятельности. К ним относятся: интерес (как эмоцию), удивление, любознательность, сомнение, радость открытия, любовь к истине и т.д. **Эстетические** чувства отражают и выражают отношение субъекта к различным фактам жизни и его отображению в искусстве как к чему-либо прекрасному, возвышенному или пошлому, изящному или грубому. Эти чувства проявляются в оценках, художественных вкусах и переживаются как эмоции эстетического наслаждения и восторга или же презрения, разочарования, отвращения. Эстетические чувства являются продуктом культурного развития человека, процесса его формирования и сознания.

Все люди, как личности, в эмоциональном плане **отличаются** друг от друга по: 1) эмоциональной возбудимости; 2) длительности и устойчивости возникающих у них эмоциональных переживаний; 3) доминированию стенических или астенических эмоций. Но более всего эмоциональная сфера различается по 4) силе и глубине чувств, по 5) содержанию; 6) предметной отнесенности.

Выводы:

1. Эмоционально-волевая сфера является одной из самых обширных сфер личности и наиболее сильно зависящей от культурно-исторических условий формирования человека.
2. Воля – важнейшее психическое образование личности, от которого зависит не только успешность деятельности, но и развитие способностей, познавательной сферы человека и индивидуальных (характерологических) особенностей личности.
3. Основные эмоции имеют врожденный характер и выполняют ряд важнейших функций в организации психической жизни человека.
4. Эмоциональные состояния человека столь же разнообразны, как и эмоции. Отличаются сравнительной длительностью и большими последствиями для человека.
5. Чувства значительно отличаются от эмоций, имеют более сложную структуру и образуют ряд уровней: от простых до высших.

Лекция 10: ТЕМПЕРАМЕНТ

1. Общее понятие о темпераменте
2. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности

1. Общее понятие о темпераменте

Среди индивидуальных особенностей личности, которые ярко характеризуют поведение человека, его деятельность и общение с другими людьми, особое место принадлежит темпераменту.

Темпераментом называют совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение.

В истории науки известны 3 основных подхода к оценке темперамента.

1. Жидкостный или гуморальный (от слова: влага, сок).

Древнегреческий врач Гиппократ, живший в 5 в. до н.э., считал, что состояние организма зависит, главным образом, от количества соотношения «соков», имеющих в организме: кровь, лимфа, желчь. Пропорция в смешении этих соков римские врачи обозначили латинским словом *temperamentum*, от которого и произошел термин «Темперамент». Смешение жидкостей с преобладанием крови было названо **сангвинистическим** темпераментом от латинского слова «сангвис» – кровь; с преобладанием лимфы – **флегматическим**, от слова «флегма» – слизь; с преобладанием желтой желчи – **холерическим**, от слова «холе» – желчь; и, наконец, с преобладанием черной желчи – **меланхолическим**, от слов «мелайна холе» – черная желчь.

Влияние учения о роли гуморальных систем организма на темперамент распространялось на многие столетия. Немецкий философ **И. Кант** в конце VIII в. считал, что природной основой темперамента являются индивидуальные особенности крови. Близка к нему и идея русского педагога и врача **П.Ф. Лесгафта** (конец IX в.) – в основе темперамента лежат свойства кровообращения: толщина и упругость стенок сосудов, их диаметр, форма сердца и т.д.

2. Конституционный подход.

Психический склад индивида соответствует телосложению, общей телесной конструкции. Это представление обосновал немецкий психиатр **Эрнст Кречмер** (20-е гг. XX века). Объяснял тем, что как тип строения тела, так и

психологические особенности обусловлены химическим строением крови, гормонами, железами внутренней секреции. В 40-е гг. американский ученый У.Шелдон также ставил в зависимость индивидуально-психологические черты и телесные особенности, регулируемые гормональной системой.

3. Деятельность центральной нервной системы.

Базируется на учении И.П.Павлова (20-30-е гг. XX века). В его лабораториях в результате многолетних исследований было установлено, что в основе изучавшихся индивидуальных различий лежат такие физиологические свойства:

- 1) **Сила** возбуждения и торможения, т.е. возможность выдерживать сильные психические нагрузки длительное время.
- 2) **Подвижность** нервной системы, т.е. быстрота и легкость перестройки условно-рефлекторных связей.
- 3) **Уравновешенность**, т.е. соотношение процесса возбуждения и торможения.

То или иное сочетание этих свойств и составляет **тип высшей нервной деятельности**. Исходя из этого, можно дать следующее определение темпераменту:

Темперамент – это индивидуально-своеобразная, природно-обусловленная совокупность динамических проявлений психики.

До сегодняшнего дня сохранилась историческая терминология типов темперамента, но И.П.Павлов называл их по-другому: Холерик – сильный, неуравновешенный, подвижный (безудержный по Павлову); Сангвиник – сильный, уравновешенный, подвижный (живой в Павловской терминологии); Флегматик – сильный, уравновешенный, инертный (по Павлову – спокойный); Меланхолик – слабый, неуравновешенный, может быть как подвижным, так и инертным (по Павлову – слабый).

В чем же проявляется **сила нервных процессов**:

- 1) человек сохраняет высокую работоспособность длительное время;
- 2) в сложных ситуациях держит себя в руках;
- 3) не раним, слабо реагирует на слова, взгляды, насмешки;
- 4) обладает устойчивым вниманием по отношению к мелким воздействиям.

Слабый тип нервной системы ведет себя соответственно с точностью наоборот.

Что значит **уравновешенность**, ее особенности:

- 1) ведет себя спокойно в раздражающей обстановке;
- 2) без труда подавляет ненужные эмоции;
- 3) работает равномерно;
- 4) прогоняет отвлекающие мысли.

Подвижность нервных процессов означает:

- 1) быстро и адекватно реагирует на изменения в ситуации;
- 2) легко отказывается от выработанных стереотипов в поведении;
- 3) без труда переходит от покоя к активной деятельности;
- 4) быстро возникают и ярко проявляются эмоции.

И.П.Павлов не отказался от идеи 4-х типов темперамента, хотя сам в последней статье указывал, что возможных комбинаций основных свойств нервной системы может быть, по крайней мере, 24.

Дальнейшее развитие учение о типах высшей нервной деятельности получило в трудах Б.М.Теплова, В.Д.Небылицина. Ими были открыты новые свойства нервной системы: **динамичность** и **лабильность**. Э.А.Голубева показала, что психическая активность как черта темперамента зависит от особого свойства нервной системы – **активированности**. В.М.Русалов предложил более современную трактовку свойств темперамента, по которой вместо двух параметров (активности и чувствительности) рассматриваются четыре компонента: **эргичность** (т.е. выносливость), **пластичность**, **скорость** и **эмоциональность** (т.е. чувствительность). Все эти компоненты он считает биологически и генетически обусловленными.

Ученые не отрицают факта изменчивости свойств типа нервной системы. На темперамент влияют условия жизни (бытовые, материальные), система воспитания, мотивы и т.д. В соответствии с двумя основными видами человеческой деятельности – предметной и общением – каждое из выделенных свойств темперамента должно рассматриваться отдельно, т.к. предполагается, что **в деятельности и в общении они проявляются по-разному**. Однако прижизненные изменения под влиянием внешних условий касаются лишь отдельных свойств, а не самого типа в целом.

Определение темперамента в раннем детстве наиболее надежно. Темперамент лучше всего определять наблюдением, и тип высшей нервной деятельности определяется не содержанием деятельности, а тем, **как** он это делает. В психологии взрослого человека трудно разделить между собой темперамент и характер. Кроме того, свойства темперамента существуют и проявляются не сами по себе, а в поступках человека в различных социально значимых ситуациях. Темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера. Люди с чистым типом темперамента не встречаются, но говорят, что тот или иной тип преобладает.

2. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности

Характерные черты для каждого типа темперамента:

Холерики: обидчивы, беспокойны, возбудимы, импульсивны, оптимистичны, активны; они экстраверты и нестабильны.

Сангвиники: общительны, открыты, разговорчивы, доступны, беспечны, беззаботны, экстравертированы, стабильны, лидирующие.

Флегматики: пассивны, осторожны, рассудительны, сдержаны, надежны, спокойны, стабильны, являются интровертами.

Меланхолики: угрюмы, тревожны, пессимистичны, замкнуты, необщительны, тихи, нестабильны, интроверты.

Яркими представителями холерического типа темперамента можно назвать: А.С. Пушкина, А.В. Суворова, Петра I, Д.Артаньяна; сангвинического типа: Наполеон, М.Ю. Лермонтов, Портос; флегматического типа: М.И. Кутузов, И.А. Крылов, Пьер Безухов, Атос; меланхолического: Н.В. Гоголь, П.И. Чайковский, Арамис, Пьеро.

Динамические черты выступают не только во внешней манере поведения, но и сказываются в сфере побуждения, умственной сфере, в общей работоспособности. Важно, что различия по темпераменту – это различия не по уровню

возможностей психики, а по своеобразию ее проявлений. Каждый темперамент имеет и положительную, и отрицательную сторону.

Слабый тип имеет свои достоинства: их повышенная чувствительность предохраняет от снижения восприимчивости, от развития сонливости, что важно при некоторых видах монотонной работы. Из них получаются одаренные художники, музыканты.

Люди сангвинического темперамента обладают быстрой реакцией, легко и скоро приспосабливаются к изменяющимся условиям среды, обладают повышенной работоспособностью в начальный период работы, но при этом к концу снижают работоспособность из-за быстрой утомляемости и падения интереса.

Меланхолики отличаются медленным вхождением в работу, но и большей выдержкой. Их работоспособность выше в середине или к концу работы. В целом же производительность и качество работы у сангвиников и меланхоликов одинаковы, различия касаются только динамики работы в разные ее периоды.

Люди холерического темперамента имеют могут сосредоточить значительные усилия в короткий промежуток времени. Зато при длительной работе им не всегда хватает выдержки. Флегматики не в состоянии быстро собраться и сконцентрировать усилия, но взамен этого обладают ценной способностью долго и упорно работать, добиваясь поставленных целей.

Таким образом, соответствующие психологические различия обуславливают, прежде всего, особенности хода деятельности, пути и способы работы, а не ее эффективность.

Исследования, проводившиеся с целью выяснения зависимости между уровнем интеллектуальных способностей и типом темперамента, показали, что такой зависимости нет.

В некоторых профессиях требованиями к динамическим свойствам темперамента настолько высоки, что возникает надобность в профотборе. Пример: лётчики-испытатели, диспетчера, операторы сложных производств – необходимо обладать подвижным и сильным типом нервной системы. Но в большинстве профессий свойства темперамента, сказываясь на динамике процесса деятельности, не влияют на ее конечную продуктивность.

Индивидуальный стиль возникает не сразу, а вырабатывается и совершенствуется, если человек активно ищет приемы и способы, помогающие ему применительно к своему темпераменту достигать лучших результатов.

При совместной деятельности свойства темперамента взаимодействующих людей могут оказать существенное влияние на конечный результат. Более благоприятное сочетание: холерик с флегматиком, менее с сангвиником. Худший результат при совместной работе двух холериков. Флегматик хорошо сочетается с любым типом темперамента, кроме своего собственного.

Одни и те же исходные свойства темперамента не предопределяют, во что они разовьются – в достоинства или недостатки. Поэтому задача воспитания заключается не в «переделывании» темперамента из одного в другой, что невозможно, а путем систематического содействия развитию положительных сторон каждого темперамента и одновременно помогать освобождаться от тех отрицательных моментов, которые могут быть связаны с данным темпераментом.

Выводы:

1. Темперамент – это индивидуально-своеобразная, природно-обусловленная совокупность динамических проявлений психики.
2. В основе темперамента лежат свойства нервной системы: сила, подвижность, уравновешенность, динамичность, лабильность, активированность, пластичность, скорость, эмоциональность и др.
3. Особенности темперамента обуславливают пути и способы работы, но не уровень достижений.

Лекция 11: ХАРАКТЕР

1. Общие понятие и классификация характера
2. Учения о типах характера

1. Общее понятие и классификация характера

Темперамент является одной из предпосылок развития тех свойств психики, которые составляют характер. Характер, как и темперамент, является достаточно устойчивым и мало изменяемым, но он не слепок, не повторение темперамента, а то, как человек обходится со своим темпераментом.

В раннем детстве существует зависимость характера от темперамента, а с развитием личности уже характер больше влияет на темперамент.

Слово «характер» древнегреческого происхождения и означает: чеканка, примета, печать.

Характер – это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения.

Характер представляет собой устойчивые свойства личности, которое можно классифицировать по системе отношений:

1. По отношению к людям – индивидуализм или коллективизм, эгоизм или альтруизм, жестокость или доброта, безразличие или чуткость, грубость или вежливость, лживость или правдивость и т.д.
2. По отношению к самому себе – степень требовательности, критичности; альтруист или эгоист и т.д.
3. По отношению к труду (порученному делу) – лень или трудолюбие, аккуратность или неряшливость, инициативность или пассивность, усидчивость или нетерпеливость, ответственность или безответственность и т.д.
4. По отношению к обществу, миру – идейный или безыдейный, убежденный или не убежденный и т.д.
5. Иногда в этом ряду отдельно выделяют волю – готовность преодолевать препятствия, душевную и физическую боль; степень настойчивости, самостоятельности, решительности, дисциплинированности и т.д.

Характер человеческой личности всегда многогранен, в нем могут быть выделены отдельные черты или стороны, которые не существуют изолированно, а являются связанными воедино, образуя более или менее цельную структуру характера.

Структурность характера обнаруживается в закономерной зависимости между отдельными его чертами. От трусливого человека можно ждать угодливости, конформности, жадности, недоверчивости и осторожности, т.е. всего того, что может быть связано с защитой своей личности. Но это не всегда так. Среди черт характера некоторые выступают как доминирующие, задающую общую направленность развитию всего комплекса проявлений, так и второстепенные, которые могут гармонировать или нет с ними

В жизни встречаются более цельные характеры и более противоречивые. Черты характера не могут быть отождествлены с убеждениями, взглядами, мировоззрением человека, но некоторые из них могут быть совместимы с определенными моральными принципами, например, честность.

Число черт характера превышает 1500 наименований (по словарю С.И.Ожегова) и ко всему прочему в психологии четкая их классификационная схема отсутствует. Просто делят на большие группы:

1. **Интеллектуальные** черты: наблюдательность, рассудительность, гибкость ума и т.д.
2. **Эмоциональные** черты: уверенность, бодрость, жизнерадостность и т.д.
3. **Волевые** черты: целеустремленность, решительность, мужественность и т.д.
4. **Нравственные** черты: честность, правдивость, и т.д.

Вариативность черт характера проявляется не только в качественном многообразии и своеобразии, но и в количественной выраженности. Пример: очень честный и просто честный, очень жизнерадостный и слегка жизнерадостный. Когда количественная выраженность той или иной черты характера достигает крайней границы нормы, возникает так называемая акцентуация характера.

Акцентуация характера – это крайние варианты нормы как результат усиления его отдельных черт. Это проявление **нормы** на грани патологии.

При неблагоприятных обстоятельствах акцентуации характера могут привести к патологическим нарушениям поведения, к психопатии.

Классификация типов акцентуаций характера достаточно сложная и у разных авторов неоднозначная.

Акцентуации характера могут проявляться с раннего детства, но, как правило, их проявление усиливается в подростковом возрасте, затем наблюдается их сглаживание.

Классификация акцентуаций *подростков* предложена А.Е.Личко:

1. **Гипертимный** тип – подвижные, общительные, шумливые, неусидчивы, недисциплинированы, много конфликтуют со взрослыми, много поверхностных увлечений, переоценивают свои способности, любят прихвастнуть.
2. **Циклоидный** тип – склонность к апатии, повышенная раздражительность, чаще сидят дома одни, настроение периодически меняется от приподнятого до подавленного с периодом примерно 2-3 недели (отсюда и название).
3. **Лабильный** тип – крайне изменчив в настроении по самым ничтожным поводам, чувствителен к отношению к нему окружающих.
4. **Астеноневротический** тип – повышенная мнительность и капризность, утомляемость и раздражительность.
5. **Сензитивный** тип – повышенная чувствительность ко всему, не любит компаний, азартных игр, застенчивы, робки при посторонних, послушны, часто возникает чувство неполноценности, но рано формируется чувство долга, разборчивы в дружбе и очень привязчивы в дружбе.
6. **Психоастенический** тип – в детстве ускоренное интеллектуальное развитие, склонность к рассуждениям, самоанализу, но больше сильны на словах, чем на деле.
7. **Шизоидный** тип – главное в нем – замкнутость, демонстрирует внешнее безразличие к окружающим людям, плохо понимают состояния других людей, не умеют сочувствовать, фантазёры.
8. **Эпилептоидный** тип – часто плачут, любят мучить животных, дразнить младших, в компании ведут себя как диктаторы, жестоки, властны, себялюбивы.
9. **Истероидный** тип – в нем главное – эгоцентризм, склонность к театральности, большая потребность привлекать к себе внимание, выслушивать восторги и похвалы.
10. **Неустойчивый** тип – склонны к безделью, развлечениям, праздности, отсутствуют серьезные интересы, не думают о своем будущем.
11. **Конформный** тип – бездумно подчиняются любым авторитетам, к большинству в группе, склонны к консерватизму, их кредо «быть как все». Это яркие приспособленцы.

Надо сказать, что примерно половина людей не вписывается ни в один из типов акцентуаций.

Близкой к этой является и типология акцентуаций К.Леонгарда. Она основана на стиле общения взрослого человека с окружающими людьми. Похожи и названия акцентуаций, но у К.Леонгарда их 12.

Сензитивный период для становления характера – от 2-х до 10 лет, когда дети много и активно общаются, открыты для воздействия со стороны. С первых месяцев жизни закладываются такие черты как доброта, общительность, отзывчивость и противоположные им. Те свойства характера, которые наиболее ярко проявляются в труде – аккуратность, трудолюбие, настойчивость – складываются в дошкольном детстве. В начальных классах школы оформляются черты характера, проявляющиеся в общении с людьми. В подростковом возрасте активно развиваются и закрепляются волевые черты характера, а ранняя юность закладывает его нравственные и мировоззренческие основы. К окончанию школы характер человека можно считать в основном сложившимся.

2. Учения о типах характера

Учение о типах характера называют характерологией. Иногда она рассматривается как самостоятельная психологическая наука. Важнейшими проблемами характерологии на протяжении веков было установление типов характера и их определения по его проявлениям с целью прогнозирования поведения человека в различных ситуациях. Так как характер является прижизненным образованием личности, большинство существующих его классификаций исходят из оснований, являющихся внешними, опосредованными факторами развития личности. На сегодняшний день к научным типологиям характера относят типологию по акцентуациям К.Леонгарда, А.Личко; типологию психосоциотипов К.Г.Юнга; типологию Э.Фромма; конституционную типологию Э.Кречмера, У.Шелдона.

Все типологии характера исходили из общих идей. Основные из них:

1. Характер человека формируется довольно рано в онтогенезе и на протяжении жизни проявляет себя как более или менее устойчивый.
2. Сочетание черт, входящих в характер, не является случайным, они образуют различные типы, позволяющие строить типологию характера.
3. Большая часть людей в соответствии с этой типологией может быть разделена на группы.

Конституционная типология.

Получила свое распространение после опубликования Э.Кречмером в 1921 г. работы «Строение тела и характер». Главная его идея заключалась в том, что люди с определенным типом сложения имеют определенные психические особенности. Им было проведено множество измерений частей тела, что позволило ему выделить 4 конституционных типа:

1. *Лептосоматик* (или *астеник*) – характеризуется хрупким телосложением, высоким ростом, плоской грудной клеткой. Плечи узкие, нижние конечности – длинные и худые.
2. *Пикник* – человек с выраженной жировой тканью, чрезмерно тучный. Характеризуется малым или средним ростом, расплывающимся туловищем, с большим животом и круглой головой на короткой шее.
3. *Атлетик* – человек с развитой мускулатурой, крепким телосложением, характерен высокий или средний рост, широкие плечи, узкие бедра.
4. *Диспластик* – люди с бесформенным, неправильным строением. Индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения, например, чрезмерный рост, непропорциональное телосложение.

Э.Кречмер и У.Шелдон не видели большой разницы между характером и темпераментом, поэтому каждому конкретному типу характера соответствовал свой тип темперамента. Рациональное зерно конституционных типологий в том, что существует связь между конституцией тела и склонностью к различным психическим заболеваниям. Отсюда видны и типы характеров, если их выделять в клинических условиях.

Второй подход к типологии характера предложен Эрихом Фроммом. Он в основу своей типологии положил отношение человека к жизни, обществу и нравственным ценностям. Ее можно назвать социальной типологией характеров. Обобщив данные наблюдений за социальным поведением различных людей и соотнеся с практикой работы в клинике, он предложил следующие типы:

1. *Мазохист – садист*. Этот тип человека видит причины неудач в людях, на них и направляет свою агрессию. Складывающиеся обстоятельства не могут быть причиной, только люди или он сам.
2. *Разрушитель*. Выраженная агрессивность и активное стремление к уничтожению объекта, вызвавшего крушение надежд у человека.
3. *Конформист – автомат*. Беспрекословно подчиняется обстоятельствам, почти никогда нет собственного мнения, выраженной социальной позиции. Это тип сознательного или бессознательного приспособленца.

Введенная Э.Фроммом типология реальна в том смысле слова, что действительно напоминает поведение многих людей во время социальных событий.

Вернемся к истории характерологических учений. Она уходит к рабовладельческим временам, когда была создана **физиогномика**. Рабовладельцу, покупая раба на рынке, необходимо было определить его характер по внешним признакам. Аристотель и Платон предлагали определять характер раба, отыскивая в его внешности черты сходства с каким-нибудь животным, а затем отождествляли его характер с характером этого животного. Ч.Дарвин говорил, что для физиогномиста важно знать привычную мимику человека. По-видимому, существует зависимость между привычным выражением лица и складом его характера, но она не является закономерной.

Френологию как учение о характере основал немецкий врач Франц Галь. Он считал, что все свойства характера имеют свои строго специализированные центры в полушариях головного мозга. А так как кости черепа должны точно соответствовать выпуклостям и впадинам мозга, то ощупывание «шишек» головы якобы позволяет определить характер. Он даже составил специальные френологические карты, разбив череп на 27 участков.

Одной из наиболее древних попыток прогнозирования поведения человека является объяснение его характера **датой рождения**. Это разнообразные гороскопы, нумерологии и прочее. Не менее популярны попытки связать характер человека с его **именем**. **Хиромантия** – система предсказаний черт характера человека и его судьбы по кожному рельефу ладоней. Однако в настоящее время ни антропология, ни анатомия, ни психология не располагают никакими сколько-нибудь достоверными данными о том, что характер человека зависит от строения тела, конфигурации лица, цвета глаз и т.д. Следует ли из этого, что определение характера человека на основании его внешности невозможно? Есть смысл вспомнить высказывание Ч.Дарвина. Связь между внешностью человека и складом его характера отчетливо прослеживается как в литературных произведениях, так и в изображении великих мастеров портрета. Однако научная психология исходит из положения, что зависимость между привычным выражением лица и складом характера человека не является однозначной. То или иное выражение лица, складки, морщины могут иметь самые различные причины возникновения. И причиной слегка приоткрытого рта может быть не только глупость человека, но и глухота, и большая носоглотка, и напряженное внимание.

В этом отношении более ценным в диагностическом отношении, можно считать **графологию** – науку, которая рассматривает почерк как разновидность выразительных движений, отражающих психологические свойства пишущего. Графологические сведения, накапливаемые веками, устанавливали связь между рядом фактов – особенностями почерка и характером.

Выводы:

1. Характер – это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, которые можно классифицировать по системе отношений.
2. Структурность характера обнаруживается в закономерной зависимости между отдельными его чертами.
3. Акцентуация характера – это крайние варианты нормы как результат усиления его отдельных черт. Это проявление нормы на грани патологии.
4. Характерология устанавливает типы характера с целью прогнозирования поведения человека в различных ситуациях.
5. К научным типологиям характера относят типологию по акцентуациям К.Леонгарда, А.Личко; типологию психосоциотипов К.Г.Юнга; типологию Э.Фромма; конституционную типологию Э.Кречмера, У.Шелдона.

Лекция 12: САМОСОЗНАНИЕ

1. Проблема «Я» в психологии
2. «Образ Я» и его развитие
3. Самооценка и жизненный путь личности

1. Проблема «Я» в психологии

Самосознание возникает онтогенетически несколько позже сознания. Оба эти явления сами по себе достаточно сложны и каждое из них представляет многоуровневую систему.

С точки зрения психологии, человеческое «Я» – это *высшее и сложнейшее интегральное образование в духовном мире человека, это динамическая система всех сознательно осуществляющихся психических процессов*. «Я» – и сознание, и самосознание как целое. Это некий нравственно-психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности.

«Я» находится в прямой зависимости от отдельных психических функций. Ослабление ощущений и чувств тут же сказывается на нашем «Я», которое выражается ощущением своего бытия в мире, своим самоутверждением. «Я» выступает, прежде всего, как субъект сознания, субъект психических явлений в их интегральной целостности. Под «Я» имеется в виду личность такая, какой сама она воспринимает, знает и чувствует себя. «Я» – это регулятивный принцип психической жизни, самоконтролирующая сила духа; это то, чем мы являемся и для мира, и для других людей в своей сущности и, прежде всего, для самих себя в своем самосознании, самооценке и самопознании.

Самосознание – это деятельность «Я» как субъекта по познанию или созданию образа «Я».

По мнению Д.А.Леонтьева, «Я» – это **форма переживания человеком своей личности**, форма, в которой личность открывает сама себя. «Я» имеет несколько граней.

1. Первая грань «Я» – это так называемое телесное, или физическое «Я», переживание своего тела как воплощения «Я», образ тела, переживание физических дефектов, сознание здоровья или болезни. В форме телесного, или физического «Я» мы ощущаем не столько личность, сколько ее материальный субстрат – тело. Особенно большое значение телесное «Я» приобретает в подростковом возрасте, когда собственное «Я» начинает выходить для человека на передний план, а другие стороны «Я» еще отстают в своем развитии.

2. Вторая грань «Я» – это социально-ролевое «Я», выражающееся в ощущении себя носителем тех или иных социальных ролей и функций.

3. Третья грань «Я» – психологическое «Я». Оно включает в себя восприятие собственных черт, диспозиций, мотивов, потребностей и способностей и отвечает на вопрос «какой Я?». Психологическое «Я» составляет основу того, что в психологии называют «Образом Я» или «Я–концепцией», хотя телесное и социально-ролевое «Я» в него тоже входят.

4. Четвертая грань «Я» – это ощущение себя как источника активности или, наоборот, пассивного объекта воздействий, переживание своей свободы или несвободы, ответственности или посторонности. Д.А.Леонтьев назвал эту грань «экзистенциальным «Я».

5. Пятая грань «Я» – это самоотношение, или смысл «Я». Наиболее поверхностным проявлением самоотношения выступает самооценка – общее положительное или отрицательное отношение к себе. Далее следует отметить самоуважение, самопринятие.

2. Образ «Я» и его развитие

Становление самосознания происходит в общении и деятельности.

Субъективно переживание наличия собственного «Я» выражается в том, что человек понимает свою тождественность самому себе в настоящем, прошлом и будущем. Переживание наличия своего «Я» является результатом длительного процесса формирования личности. *Годовалый ребенок* начинает осознавать отличия ощущений собственного тела от тех ощущений, которые вызываются находящимися вовне предметами. В *возрасте 2–3 лет* ребенок отделяет доставляющий ему удовольствие процесс и результат собственных действий взрослых, предъявляя им требование: **«Я сам!»**. Старшие дошкольники и *младшие школьники* при содействии взрослых уже могут подойти к оценке своих психических качеств (память, мышление...), правда, пока еще на уровне осознания причин своих успехов и неудач. В *подростковом и юношеском возрасте* начинает формироваться система социально-нравственных самооценок, завершая процесс сотворения «Образа Я».

Подростковый и юношеский возраст являются сензитивными периодами развития самосознания. В подростковом возрасте резко расширяется объем и глубина восприятия другого человека. Одновременно самосознание, рефлексия своего «Я» становится главным моментом развития психики. Развивается рефлексивная способность.

Рефлексивная способность самосознания – это готовность к познанию психических явлений и самого себя. Процесс рефлексии – это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержания которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга. Рефлексивные ожидания – это представления человека о том, что о нем думают люди, составляющие круг его общения.

Для различения понятия рефлексия и самосознание, ранее отождествлявшихся, появился термин *«личностная рефлексия»* – это механизм самопознания, особый исследовательский акт, при котором человек не просто исследует свой внутренний мир, но и себя как исследователя. Существенный компонент рефлексии – самоанализ.

В подростковом и юношеском возрасте более или менее отчетливо складывается «Образ Я» или «Я–концепция» личности (иногда – синонимы).

«Образ Я» – это *относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений о себе, на основе которой человек строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе*.

«Образ Я» включает 3 компонента:

1. Когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т.д. Т.е., осознавая все эти составляющие себя, происходит самопознание человека. Механизмы самопознания: *рефлексия, самоанализ, самовосприятие* – все то, с помощью чего человек добывает знания о себе.

2. Эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоуничижение, самокритичность, гордость и т.д.
3. Поведенческий (волевой) – стремление повысить самооценку, завоевать уважение, добиться успеха или же желание остаться незамеченным, уклониться от оценки и критики, скрыть свои недостатки и т.д.

«Образ Я» и предпосылка, и следствие социального взаимодействия. Фактически психологи фиксируют у человека не один образ его «Я», а множество сменяющих друг друга «Я – образов». «Я – образ» – не статическое, а динамическое образование личности индивида.

Самосознание – сложный процесс, развернутый во времени и связанный с объединением в целостное образование единичных ситуативных «образов Я». (Я дома, я в школе, я на работе).

Когда говорят о составляющих «Образа Я», то чаще называют его «Я–концепцией». Итак: составляющие **Я–концепции**:

1. *Реальное Я* – представление о себе в настоящем времени.
2. *Динамическое Я* – представление о том, каким собираюсь стать в ближайшее время.
3. *Идеальное Я* – то, каким он должен был бы стать, чтобы соответствовать социальным нормам и ожиданиям окружающих. Это ориентир в самовоспитании.
4. *Фантастическое Я* – кем бы хотел стать, если бы это было возможно (космонавтом, сыном Рокфелера, инопланетянином...).

3. Самооценка и жизненный путь личности

Самооценка – оценка личности самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности. Человек сверяет то, что он делает с тем, чего от него ждут. **Виды самооценки**: 1) положительная, отрицательная, противоречивая; 2) высокая или низкая; 3) верная, неверная, вымышленная, искаженная; 4) адекватная, неадекватная (неадекватная завышенная или неадекватная заниженная).

Самооценка – результат проекции «реального Я» на «Я идеальное».

Кроме самооценки следует отметить *оценку личности группой и ожидаемую оценку*. Они все могут расходиться между собой, особенно в детских коллективах.

Согласно К.Роджерсу, высокая, «забегаящая вперед» реальных возможностей личности самооценка необходима для личностного роста. Многочисленные отечественные исследования показали, что только адекватная самооценка позволяет личности жить без внутренних конфликтов, а неадекватная – источник разочарований и повышенной личностной тревожности.

В структуре самооценки выделяются 2 компонента:

- 1) когнитивный – знание о себе, доводы, анализ, сравнение, синтез, суждение, умозаключение;
- 2) эмоциональный – отношение к себе, удовлетворенность, раскаяние, одобрение.

Самооценка выражается в 2-х **формах** – *общей и частной*. Она может быть как более, так и менее категоричной (думаю, наверное, мне так кажется и т. п.).

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний.

Уровень притязаний – это желаемый уровень самооценки личности, проявляющийся в степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой.

Стремление повысить самооценку проявляется в двух тенденциях:

- 1) стремления повысить притязания, чтобы пережить притязательный успех;
- 2) снизить притязания, чтобы избежать неудачи.

Уровень своих притязаний личность устанавливает где-то между чересчур трудными и чересчур легкими задачами и целями таким образом, чтобы сохранить на должной высоте свою самооценку.

Формула У.Джемса: Самоуважение = Успех / Притязания

По формуле для повышения самоуважения можно избрать два пути: 1) повышая успех или 2) снижая притязания.

Следует различать *самоуважение* – отношение к себе как бы со стороны, обусловленное какими-то моими реальными достоинствами или недостатками, и *самопринятие* – непосредственное эмоциональное отношение к себе, не зависящее от того, есть ли во мне какие-то черты, объясняющие это отношение. Все эти особенности самоотношения, накладывающие огромный отпечаток на всю жизнь человека, формируются родительским воспитанием. Позитивная самооценка, лежащая в основании внутренней свободы, создается любовью, а отрицательная – нелюбовью. Самоотношение является механизмом обратной связи.

Уровни самореализации (Коростылева Л.А).

- 1) примитивно-исполнительский;
- 2) индивидуально-исполнительский;
- 3) уровень реализации ролей и норм в социуме (с элементами духовного и личностного роста);
- 4) смысложизненной и ценностной реализации (реализации сущностной аутентичности).

Выводы:

1. Самосознание – сложный процесс, развернутый во времени и связанный с объединением в целостное образование единичных ситуативных «образов Я».
2. Самосознание определяется через понятия «Я», «Образ Я», «Я – концепция».
3. «Образ Я» – это относительно устойчивая, неповторимая система представлений о себе, на основе которой человек относится к себе. Он является составной частью Я – концепции, которая в свою очередь большей частью является выражением социальной позиции личности.
4. Самооценка является самой динамичной составляющей

РАЗДЕЛ 3. ПОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Лекция 13: ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЕ

1. Понятие об ощущениях
2. Свойства ощущений
3. Основные закономерности ощущений

4. Свойства и виды восприятия
5. Закономерности и законы восприятия

1. Понятие об ощущениях

Ощущения считаются самыми простыми из всех психических явлений. Но эта простота весьма и весьма относительна.

Ощущение – это психический познавательный процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителя на соответствующие рецепторы.

Ощущение не просто биологическая реакция, а психический процесс, в котором участвует сознание. Доказательство – при утрате сознания человеком (например, под наркозом) утрачивается и способность ощущать. *Функция ощущений* – быстро доводить до ЦНС сведения о состоянии внешней и внутренней среды, наличии биологически значимых факторов.

Сенсорная депривация – доказательство необходимости ощущений для нормальной работы психики.

Классификация ощущений может осуществляться по разным основаниям.

1-е основание – **по модальности**. Эти ощущения отражают своеобразие тех стимулов, которые их порождают: 1) зрительные; 2) слуховые; 3) вкусовые; 4) обонятельные; 5) осязательные. Далее: 6) тактильные, которые входят в состав осязательных прикосновение, 7) температурные; 8) кинестетические; 9) вибрационные; 10) равновесия; 11) ускорения; 12) органические – ощущение жажды, голода, комплекс половых и болевых ощущений, 13) болевые.

2-е основание **по месту расположения рецепторов** Ч. Шеррингтона.

1. **Проприоцептивные** – отмечают степень сокращения или расслабления мышц, положение тела, равновесии. Обычно не осознаются.

2. **Интероцептивные** (органические) – ощущения, поступающие из внутренних органов.

3. **Экстероцептивные** – возникают при воздействии внешних раздражителей на рецепторы, расположенные на поверхности тела.

Их делят на 2 подкласса:

- 1) дистантные: зрительные, слуховые
- 2) контактные: осязательные, вкусовые.

Промежуточное положение занимают обонятельные ощущения.

2. Свойства ощущений

Качество – это основная особенность данного ощущения, отличающая его от других видов ощущений: зрительные, слуховые и т.д.

Качество может варьировать внутри своего вида. Например, слуховые ощущения отличаются по высоте, тембру, громкость. Зрительные – по насыщенности, цветовому тону и т.д.

Интенсивность – количественная характеристика ощущения. Определяется силой действующего раздражителя и состоянием (функциональным) рецептора.

Длительность – временная характеристика. Определяется временем действия раздражителя, его интенсивностью и состоянием воспринимающего органа чувств.

Латентный период (скрытый) – это тот отрезок времени, который проходит между моментом воздействия раздражителя на орган чувств и возникновением ощущения.

Для различных видов ощущений он не одинаков: Для вкусовых – 50 миллисекунды; для тактильных – 130 мсек.; для болевых – 370 мсек.

Подобно тому, как ощущение не возникает сразу, оно сразу и не исчезает после прекращения воздействия раздражителя. Это и есть **последствие** – инерция ощущений. Например – кинематограф.

Пространственная локализация раздражителя – это пространственный анализ, т.е. где источник ощущений, где раздражитель.

3. Основные закономерности ощущений

Количественные характеристики ощущений выражаются в порогах чувствительности, интенсивности ощущения, скорости адаптации рецепторов.

Абсолютный нижний порог ощущений данной модальности – это такая величина стимула, при которой возникает ощущение. Раздражители меньшей силы называются подпороговые. Они ощущения не вызывают, хотя и не безразличны организму. Для каждого анализатора своя величина порога чувствительности. Между чувствительностью и порогом ощущений существует обратная зависимость: $E = 1 / P$, где E – чувствительность; P – пороговая величина.

Чувствительность анализатора ограничивается не только нижним порогом, но и **верхним порогом** ощущения – это максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение (а не болевое). Пороги слухового ощущения: от 16 – 20 герц до 20000 герц. Величина абсолютных порогов может изменяться в зависимости от различных условий – характера деятельности, возраста человека, физического состояния, силы и длительности раздражителя.

Относительный или **дифференциальный** (разностный) **порог** – это наименьшая величина различий между раздражителями, когда они ощущаются как различные. Обозначается дельта I , а I – это величина действующего стимула. Между ними существует зависимость:

$$\text{дельта } I / I = \text{const.}$$

Это закон Бугера-Вебера. Для одного и того же анализатора эта константа сохраняется, а для разных она различна. Для слухового анализатора $\text{const} = 0,1$; для зрительного $0,01$.

Закон Вебера-Фехнера называют основным психофизическим законом:

$$S = K \text{ Lg } I + C$$

где S – интенсивность ощущений; I – сила раздражителя; C – константа; K – коэффициент.

Согласно этому закону для того, чтобы сила ощущения, т.е. интенсивность (S) выросла от 0 до 1, необходимо, чтобы величина вызвавшего его раздражителя (I) возросла в 10 раз.

Формула показывает:

- 1) ощущения изменяются непропорционально силе воздействующих стимулов;
- 2) сила ощущений растет гораздо медленнее, чем величина стимулов.

Пороги чувствительности не являются постоянными, они способны изменяться. Законы изменения:

Адаптация – это изменение чувствительности анализаторов под воздействием внешнего раздражителя. Она бывает трех видов:

1. Адаптация как полное исчезновение ощущений
2. Как притупление ощущения под влиянием сильного раздражителя – это негативная адаптация.
3. Повышение чувствительности под влиянием более слабого раздражителя – позитивная адаптация.

Скорость адаптации различна для различных анализаторов. Чувствительность может изменяться и под влиянием внутренних факторов.

Сенсибилизация – это повышение чувствительности в результате взаимодействия анализаторов. Под воздействием слабого раздражителя одной модальности благодаря механизму иррадиации возбуждения в коре головного мозга повышается чувствительность другой модальности.

Синестезия – возникновение под влиянием раздражения одного анализатора, ощущения, характерного для другого анализатора. Т.е. из одной модальности в другую. Чаще возникают зрительно-слуховые и слухо-вкусовые синестезии.

4. Свойства и виды восприятия

Отличия восприятия от ощущений.

- 1) Результат ощущения воспринимается нами внутри организма, а образ восприятия локализован в пространстве.
- 2) Итогом возникновения ощущения является некоторое чувство (холода, высоты звука), а в результате восприятия складывается образ, включающий комплекс ощущений
- 3) Для того, чтобы предмет был воспринят, необходимо совершить встречную активность, т.е. исследовать его, построить и уточнить образ этого предмета.
- 4) Ощущения как бы привязаны к специфическим анализаторам, а образ восприятия предполагает взаимодействие сразу нескольких анализаторов.

Восприятие – это отражение в сознании человека целостных предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Свойства восприятия

1. **Предметность** – это отнесение сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру.
2. **Целостность**. Восприятие – это всегда целостный образ. Мы мысленно достраиваем образ до некоторой целостной формы.
3. **Структурность**. Связана с целостностью. Восприятие – это не простая сумма ощущений. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру.
4. **Константность**. Способность воспринимать предметы относительно постоянными по форме, цвету и величине и т.д., независимо от меняющихся физических условий.
5. **Осмысленность**. Восприятие тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предмета. Сознательно воспринять предмет – это значит мысленно назвать его, т.е. отнести к определенному классу предметов, обобщить его в слове.
6. **Избирательность**. Проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими. Зависит от интересов и в значительной степени от установок личности.

Виды восприятия.

1. По доминирующему анализатору: зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные и т.д. Обычно комбинируются.
2. По формам существования материи: восприятие пространства, времени, движения.
3. Можно выделить восприятия предметов, отношений, себя и другого человека.

Восприятие пространства – рельеф, удаленность, взаимное расположение.

Восприятие величины и глубины – движение глаз и руки. Величина: прослеживание по контуру и величина изображение на сетчатке. Глубина: аккомодация и конвергенция.

Восприятие движений – направление, скорость перемещения.

Восприятие времени – биологические часы.

5. Закономерности и законы восприятия

- 1) **Апперцепция** – это зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности.
- 2) Содержание восприятия **определяется поставленной задачей** и мотивами деятельности человека.
- 3) **Соотношение фигуры и фона**. Выделение фигуры из фона – биологическая необходимость. Человек мыслит о фигуре, а не о фоне.
- 4) закономерность: восприятие сложных объектов **невозможно без его осмысливания**.
- 5) Содержание восприятия могут изменять **установки, эмоции**.
- 6) Восприятие **взаимосвязано с речью**.
- 7) При восприятии контурных и штриховых изображений могут возникать **зрительные иллюзии**.

Законы восприятия:

1. Восприятие непосредственно **связано с работой мышц**, с разного рода движениями, несущими информацию о воспринимаемых объектах (хотя бы глаз).
2. Сформировавшийся образ восприятия **относительно устойчив**, особенно тогда, когда его функционирование связано с мышлением.
3. Чтобы восприятие было правильным, **необходимы постоянные упражнения и непрерывный приток информации**.

4. Характер образов восприятия отчасти определяется внутренними процессами, происходящими в организме. Но! Лишь тогда, когда восприятие уже сформировалось. В процессе же развития образ непосредственно зависит от получаемого опыта.

Выводы:

1. Ощущения – это первичный познавательный процесс, основа построения образа мира и нормальной работы психики.
2. Основными свойствами ощущений являются качество, интенсивность, длительность.
3. Основные закономерности ощущений: пороги ощущений, зависимость интенсивности ощущений от силы раздражителя, адаптация, сенсбилизация, синестезия.
4. Восприятие – отдельный познавательный процесс, который отличается от ощущений.
5. Свойства восприятия: предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность, избирательность.
6. Закономерности восприятия: апперцепция; зависимость от поставленной задачи, установок и эмоций; соотношение фигуры и фона; невозможность без осмысливания; взаимосвязь с речью.

Лекция 14: ВНИМАНИЕ

1. Характеристика внимания
2. Свойства внимания

1. Характеристика внимания

Внимание – необходимое условие эффективности всех видов деятельности человека. В отличие от познавательных процессов, внимание своего особого содержания не имеет, оно – динамическая сторона всех познавательных процессов, их условие и способ регулирования.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания, предполагающее повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида.

Направленность и сосредоточенность – это качества внимания. В зависимости от объекта сосредоточения выделяют следующие **формы** проявления внимания: а) сенсорное; б) интеллектуальное; в) моторное (двигательное). В настоящее время наиболее изучено сенсорное внимание: зрительное и слуховое. Внимание способствует повышению эффективности познавательных процессов, потому что оно как бы проявляется изнутри них.

Функции внимания.

1. Активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психические и физиологические процессы.
2. Способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями.
3. Обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности.

Рассмотрим основные **виды** внимания.

1. Природное дано человеку с рождения в виде врожденной способности избирательно реагировать на те или иные внешние или внутренние стимулы, несущие в себе элементы новизны. Основной механизм такого внимания – ориентировочный рефлекс.
2. Социально-обусловленное внимание складывается прижизненно в результате обучения и воспитания, связано с волевой регуляцией поведения.
3. Непосредственное внимание не управляется ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека.
4. Опосредованное внимание регулируется с помощью специальных средств, например, жестов, слов, указательных знаков, предметов.
5. Чувственное связано с эмоциями и избирательной работой органов чувств. В центре сознания находится какое-либо чувственное впечатление.
6. Интеллектуальное, связано в основном с сосредоточенностью и направленностью мысли. Здесь объектом интереса является мысль.
7. Непроизвольное.
8. Произвольное.
9. Послепроизвольное.

Непроизвольное внимание возникает и поддерживается независимо от сознательных намерений и целей человека. Возникновение непроизвольного внимания определяется физическими, психофизиологическими и психическими факторами. Основные условия его возникновения – качества раздражителей и главным образом их новизна для субъекта. Новизна заключается: в *появлении* какого-то раздражителя; в *изменении* его физических свойств, в *ослаблении* или *прекращении* их действий; в *отсутствии* знакомых раздражителей, их *перемещении*. Движущиеся предметы обычно привлекают внимание. Внимание вызывает все необычное. Внимание привлекают *сильные* раздражители: громкие звуки, яркий свет и краски, резкий запах. Значение имеет *контраст*. Непроизвольное внимание вызывают раздражители, *соответствующие потребностям* индивида, значимые для него. Непроизвольное внимание связано с общей направленностью личности (его интересами).

Непроизвольное внимание возникает без каких-либо волевых усилий со стороны субъекта. Его основная **функция** – быстрая и правильная *ориентация в постоянно меняющихся условиях среды*.

Произвольное внимание – это сознательно направляемое и регулируемое сосредоточение. Произвольное внимание развивается на основе непроизвольного. Эти виды внимания могут поэтому рассматриваться и как **уровни внимания**. Каждая из форм внимания может проявляться на различных уровнях.

Произвольное внимание возникает, если в деятельности человек ставит перед собой определенную задачу и сознательно вырабатывает программу действий. Здесь требуется усилия воли. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Благодаря ему человек способен извлекать из памяти нужные сведения, осуществлять задачи, возникающие в деятельности.

Понятие «послепроизвольное внимание» ввел Н.Ф.Добрынин. Оно возникает, если в целенаправленной деятельности для личности интересным и значимым становятся не только результат, но и сам процесс деятельности, его содержание. Деятельность так захватывает человека, что ему не требуется заметных волевых усилий для поддержания внимания.

Его отличие от произвольного – появляется вслед за ним и не требует волевых усилий. Отличие от непроизвольного в том, что связано с сознательно поставленной целью и не вызывается непосредственно раздражителями.

2. Свойства внимания

1. Устойчивость внимания. Это временная характеристика внимания. Она определяется длительностью сохранения интенсивного внимания. Показатель устойчивости – высокая продуктивность деятельности в течение относительно длительного времени. Устойчивость зависит от особенностей объектов сосредоточения и активности личности. Важнейшее условие длительного сосредоточения – изменчивость, подвижность объектов внимания. Чем сложнее объект, тем устойчивее внимание, это вызвано включением активной мыслительной деятельности. Чем сильнее интерес или важность деятельности, тем длительнее сосредоточение.

Устойчивость внимания связана с колебаниями (или флуктуации) внимания, т.е. периодические кратковременные непроизвольные изменения степени интенсивности внимания. Чтобы сохранить внимание, необходима внутренняя и внешняя активность.

2. Переключение внимания. Проявляется в преднамеренном переходе субъекта от одной деятельности к другой, от одного объекта к другому, от одного действия к другому. Причинами переключения внимания могут быть: 1) требования деятельности: переход от одного объекта или действия внутри одной деятельности; 2) необходимость включения в новую деятельность в соответствии с изменяющимися условиями; 3) в целях отдыха.

Показатели этого свойства внимания:

- 1) время, затрачиваемое на переход от одной деятельности или операции к другой;
- 2) продуктивность работы: ее объем или время выполнения в сравнении с деятельностью без переключения;
- 3) качество, точность работы (наличие ошибок, обусловленных переключением).

Можно говорить о полном, завершенном переключении либо о неполном, незавершенном. Успешность переключения зависит от ряда условий: 1) особенности предыдущей и последующей деятельности, 2) их сложности, 3) отношение человека к каждой из них – если более интересна предыдущая, то переключение затрудняется. Трудно переключаться, если предыдущая деятельность не завершена.

Имеются значительные индивидуальные различия в переключении внимания. Связано с особенностями подвижности нервных процессов.

Переключаемость внимания повышается с помощью упражнений. Для некоторых профессий это свойство входит в профессиональную пригодность.

3. Распределение внимание. Это свойство, с которым связана возможность одновременного успешного выполнения (совмещения) двух и более различных видов деятельности нескольких действий). Высокий уровень распределения внимания – обязательное условие многих профессий.

Чем сложнее совмещаемые виды деятельности или решаемые задачи, тем труднее распределять внимание. Более эффективно распределение внимание при выполнении двигательной и умственной деятельности и очень трудно совмещать два вида умственной деятельности. Здесь важны навыки. Можно развить с помощью упражнений.

4. Объем внимания. Определяется количеством одновременно отчетливо воспринимаемых объектов. У взрослого человека он составляет 5–7 элементов. Объем внимания зависит от особенностей воспринимаемых объектов, возраста, физического состояния.

С возрастом объем внимания увеличивается. Основное условие расширения объема внимания является формирование умений группировать, систематизировать, объединять по смыслу воспринимаемый материал.

В деятельности человека переключение, распределение и объем внимания находятся в единстве.

Выводы:

1. Внимание своего особого содержания не имеет, оно – динамическая сторона всех познавательных процессов.
2. Основные виды внимания могут рассматриваться как уровни внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание.
3. Свойства внимания: устойчивость, переключение, распределение, объем.

Лекция 15: ПАМЯТЬ

1. Понятие и виды памяти
2. Механизмы памяти и индивидуальные различия
3. Теории и законы памяти

4. Правила обращения с памятью

1. Понятие и виды памяти

Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта называется памятью.

Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Основные **функции** памяти: *запоминание, сохранение и воспроизведение* информации. Различаются по структуре, исходным данным и результатам, а так же различным индивидуальным развитием.

Виды памяти

I. По времени сохранения материала

1. **Мгновенная** (или иконическая). Связана с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации. Ее длительность 0,1 – 0,5 секунд.
2. **Кратковременная** память. Это способ хранения информации в течение короткого промежутка времени, в среднем около 20 секунд. Без повторения! Здесь сохраняется не полный, а лишь *обобщенный* образ воспринятого, его наиболее существенные элементы. Ее характеристика – объем. Он примерно равен 5 – 9 единицам информации.
3. **Оперативная** память. Это память, рассчитанная на хранение информации в течение заранее заданного срока: от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения определяется задачей.
4. **Долговременная** память. Эта память способна хранить информацию в течение практически неограниченного срока. При пользовании долговременной памятью для припоминания нередко требуется мышление и усилия воли, поэтому на практике ее часто связывают с этими 2-я процессами.
5. **Генетическая** память. Это память, хранящаяся в геноипе, передается по наследству. Это единственная память, на которую мы не можем оказывать влияние через обучение и воспитание.

II. По преобладающему анализатору в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала.

1. **Зрительная** память. Связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов.
2. **Слуховая** память. Это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков – музыкальных, речевых.
3. **Двигательная** память. Это запоминание, сохранение и воспроизведение многообразных сложных движений. Эта память участвует в формировании трудовых умений и навыков.
4. **Эмоциональная** память. Это память на переживания. Она участвует в работе всех видов памяти.
5. **Осязательная, обонятельная, вкусовая** и др. виды памяти. Особой роли в жизни не играют. Они в основном удовлетворяют биологические потребности.

III. По характеру участия воли.

1. **Непроизвольная** память. Здесь запоминание и воспроизведение происходит автоматически, без особых усилий и постановки специальной мнемической задачи.
2. **Произвольная** память. Обязательно присутствует мнемическая задача, а сам процесс запоминания или воспроизведения требует волевых усилий.

IV. По различной степени осмысленности:

- 1) механическая; 2) логическая.

2. Механизмы памяти и индивидуальные различия

Механизм перевода информации из кратковременной в долговременную:

- 1) Сделав усилие, повторяя материал, можно удерживать его в кратковременной памяти и на более длительный срок, чем несколько десятков секунд. Этот механизм лежит в основе запоминания путем повторения.
- 2) Механизмом кратковременного запоминания является временное кодирование, т.е. отражение запоминаемого материала в виде определенных, последовательно расположенных символов в слуховой или зрительной системе человека.
- 3) Часто для того, чтобы запомнить, мы стараемся по ассоциации с ним вызвать у себя определенную реакцию. Порождение такой реакции – особый психофизиологический механизм памяти.

В случаях болезненных нарушений долговременная и кратковременная память могут существовать и функционировать как относительно независимые. У здорового человека оба вида памяти взаимосвязаны и работают как единая система.

Чтобы перевести материал в долговременную память, необходимо сначала осмыслить и определенным образом структурировать материал, связать его с тем, что хорошо знаешь. Механизм работы долговременной памяти связан с двумя процессами: запоминания и воспроизведения и необходимо какое-то время для того, чтобы переключиться с одного на другой. Их механизмы несовместимы, противоположно направлены и поэтому эти два процесса не могут происходить параллельно.

Перевод информации из кратковременной в долговременную предполагает кодирование, причем не слово, а смысл запоминается. Обратный процесс предполагает перевод мысли в слово. В большинстве случаев вместо забытых слов при воспоминании мы используем другие, близкие по смыслу.

Индивидуальные различия памяти. Память у людей различается по многим параметрам.

- 1) По количественным характеристикам она различается по скорости, прочности, длительности, точности и объему запоминания.
- 2) Качественные различия касаются доминирования отдельных видов памяти (зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной и т.п.) и их функционирования.

В соответствии с тем, какие сенсорные области доминируют, выделяют следующие индивидуальные **типы памяти**: зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную и разнообразные их сочетания. «Чистые» виды памяти крайне редки. Чаще всего мы сталкиваемся с различными сочетаниями типов памяти: зрительно-слуховая, двигательно-слуховая. Однако у большинства людей доминирующей все же выступает зрительная память.

В психологии описаны случаи наличия неограниченной памяти. Такой тип памяти называют *феноменальной*. Наибольшего развития у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются. Поэтому большой отпечаток на процесс запоминания и воспроизведения накладывает профессиональная деятельность. Процессы памяти

тесным образом связаны с особенностями личности человека, его эмоциональным настроением, интересами и потребностями. Они определяют то, что и как человек запоминает, хранит и припоминает. Запоминание зависит и от отношения личности к материалу. А так же от общего состояния личности в момент получения информации и от физического состояния в целом.

3. Теории и законы памяти

1. **Законы забывания.** Одной из первых психологических теорий памяти, сохранившей свою актуальность до сегодняшнего дня была ассоциативная теория. В ее основе лежит понятие ассоциации – связи между отдельными психическими феноменами. Здесь память понимается как сложная система ассоциаций *по смежности, подобию, контрасту, временной и пространственной близости*. В рамках этой теории Г.Эббингауз открыл **закон забывания**, представленный в виде кривой. В течение 1-го часа забывается до 60% всей полученной информации, а через 6 дней составляет менее 20% от общего числа первоначально выученного. **Явление реминисценции.** Почему-то у человека иногда неожиданно для него в памяти всплывает информация, полученная 2 – 3 дня назад.

2. **Законы запоминания.** **Эффект края:** Помнится первая и последняя информация. **Эффект Зейгарник.** Память на незавершенные действия. **Значение структурирования материала.** **Роль намерений и потребностей** человека в процессах памяти. **Роль подкреплений** в запоминании материала. **Роль положительных и отрицательных эмоций.** **Наличие или отсутствие смысловых связей.**

4. Правила обращения с памятью

1) В запоминании, сохранении и воспроизведении материала участвуют различные операции по переработке, перекодированию его, в том числе и анализ, систематизация, обобщение, синтез. Они обеспечивают смысловую организацию материала

2) При запоминании какого-либо текста с целью его воспроизведения в памяти запечатлеваются не столько сами слова и предложения, сколько содержащиеся в нем мысли (смысл).

3) Установка на запоминание способствует ему. Т.е. необходимо поставить мнемическую задачу.

4) То, что в структуре деятельности занимает место ее цели, помнится лучше, чем то, что составляет средства осуществления данной деятельности. Т.е., чтобы повысить продуктивность запоминания, нужно связать его с основной целью деятельности.

5) Большую роль играют повторения. Но не механические повторения, а повторения с новым способом структурирования и логической обработки материала.

6) Для хорошего заучивания материала целесообразно сразу учить его наизусть. Повторение материала лучше распределить по времени таким образом, чтобы на начало и конец времени заучивания приходилось большее число повторений, чем на середину. (Эффект края).

7) Использовать явление реминисценции. Т.е. выученное должно отлежаться. За это время внутренние логические связи данного материала становятся более ясными и отчетливыми.

Выводы:

1. Память – познавательный процесс, заключающийся в организации и сохранении прошлого опыта.
2. Виды памяти классифицируются по различным основаниям.
3. Память у людей различается по многим параметрам. Выделяют типы памяти.
4. Существует множество теорий и законов памяти.

Лекция 16: МЫШЛЕНИЕ

1. Мышление как процесс
2. Виды мышления
3. Индивидуальные особенности мышления

1. Мышление как процесс

Главное отличие мышления от других познавательных процессов в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, которую надо решить. **Мышление** – *это отражение бытия в виде отдельных вещей, явлений, их свойств и связей между ними в обобщенной форме, в виде законов, сущностей*. На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, присутствует во всех других познавательных процессах. Мышление раскрывает суть вещей.

Формы мышления:

Понятие – это мысль, в которой отражаются общие, существенные и отличительные (специфические) признаки предметов и явлений действительности. Бывают: конкретные и абстрактные; единичные и общие.

Суждение – это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Бывают общими, частными и единичными; истинными или ложными.

Умозаключение – это такая связь между мыслями (понятиями) в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем другое суждение.

Эмоции не только могут исказить, но и стимулировать мышление. Они выполняют эвристическую и регулятивную функцию.

Логические операции: Сравнение. Анализ. Синтез. Абстрагирование. Обобщение. Конкретизация. Систематизация. Классификация. Индукция – движение знания от единичных утверждений к обобщенным положениям. Дедукция – движение мысли от более общего суждения к частному и единичному.

2. Виды мышления

Уровни мышления. 1. **Наглядно-действенное.** Решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробирования свойств объектов. 2. **Наглядно-образное** мышление. Связь с практическими действиями еще сохраняется, но не является такой тесной. Чаще практического манипулирования с объектом не требуется, но необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот предмет. 3. **Теоретическое мышление.** 3.1. **Теоретическое образное:** материалом для решения задачи являются образы. 3.2. **Теоретическое понятийное:** человек обращается к понятиям, выполняет действия в уме, его часто называют словесно-логическим. Оба вида теоретического мышления сосуществуют, дополняя друг друга.

1. Классификация по явлению, которое опосредует мыслительный процесс:

- 1) Предметно-действенное (манипулирование предметом).
- 2) Наглядно-образное (для размышления используется образ).
- 3) Теоретическое (образное или понятийное).

2. Классификация по качеству результата

- 1) Шаблонное. 2) Нешаблонное. Не делится на плохое и хорошее!

3. По типу решения задач:

- 1) Теоретическое. 2) Эмпирическое.

4. По степени осознанности:

- 1) Аналитическое. Каждый этап решения мыслительной задачи ясен, к нему можно вернуться, чтобы убедиться в правильности решения задачи.
- 2) Интуитивное. Характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью.

5. По соответствию реальности тех связей и отношений, которые человек отражает: 1) Реалистическое, которое правильно отражает действительность, делает поведение человека разумным. 2) Аутистическое. Дает ложное представление о действительности. Мысли человека при аутистическом мышлении подчиняются не логике и разуму, а аффективным потребностям, отражают их силу и динамику. Аутистическое мышление развивается на ассоциациях.

6. Допонятийное и понятийное мышление.

Касается больше детей, сравнивают их мышление с мышлением взрослых. *Свойства допонятийного мышления:* 1. Эгоцентризм. 2. Отсутствие согласованности объема и содержания. 3. Трансдукция. 4. Синкретизм. 5. Неполнота координации инвариантных характеристик. 6. Неполнота обратимости мыслительных операций. 7. Дефект понимания.

7. По наличию нового продукта.

- 1) Репродуктивное – воссоздание уже имеющегося продукта, применение готовых знаний и умений. 2) Творческое (или продуктивное). Характеризуется созданием новых связей и отношений.

Творческое мышление – это новообразование в самой познавательной деятельности по его созданию.

Особенности творческого мышления одним из первых описал Дж. Гилфорд:

1. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне.
2. Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.
3. Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.
4. Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации.

Условия быстрого решения творческой задачи:

1. Отказ от привычного способа решения задачи.
2. Преодоление стереотипа мышления.
3. Вера в себя, несмотря на частые неудачи.
4. Чувство успеха усиливает интеллектуальный потенциал.
5. Наличие оптимальной мотивации и соответствующего уровня эмоционального возбуждения.
6. Обширные разнонаправленные знания.
7. Отсутствие склонности к конформизму.
8. Отсутствие боязни оказаться "белой вороной", казаться глупым или смешным.
9. Не бояться казаться экстравагантным и критиковать мнения других.
10. Не бояться возмездия со стороны критикуемого.
11. Отсутствие завышенной оценки собственных идей (не покажу!).
12. Равноценное развитие как творческого, так и критического мышления.

3. Индивидуальные особенности мышления

Проявляются в том, что по-разному складывается соотношение разных видов и форм мыслительной деятельности.

К индивидуальным особенностям также относятся:

1. **Самостоятельность** – внутренняя свобода выбора задач и способов их решения.
2. **Гибкость** – заключается в умении изменять намеченный план решения проблемы по ходу ее решения.
3. **Быстрота** мысли – скорость решения поставленных задач.
4. **Широта** – способность охватить весь спектр решения задачи.
5. **Глубина** – способность выбирать для решения наиболее значимые задачи и обеспечивать высокий уровень доказательности решения.
6. **Методичность** – склонность решения задачи на основе системы приемов и методов.
7. **Критичность** – склонность к постоянной переоценке полученных решений, отсутствие слепой веры в него.

Типы мышления К. Юнга: 1. Интуитивный тип. Характеризуется преобладанием эмоций над логикой и доминированием правого полушария головного мозга над левым. 2. Мыслительный тип. Свойственны рациональность и преобладание левого полушария мозга над правым, приоритет логики над интуицией и чувством.

Стиль мышления – типичная для данного человека система интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, которую он преимущественно использует в процессах мыслительной деятельности.

Виды стилей:

1. *Синтетический* – в процессах мышления преобладают операции синтеза, когда из отдельных элементов создается целое, обладающее совершенно новым качеством, не повторяющимся своей полной копией в элементах.
2. *Аналитический* – в мышлении делается акцент на детали, логику, определенность, тщательность и осторожность.
3. *Идеалистический* – наблюдается склонность к интуитивному мышлению, глобальным оценкам и игнорированию деталей, а так же акцент на мотивы, ценности, цели и потребности.
4. *Прагматический* – процессы мышления базируются на непосредственном личном опыте и ситуативной ситуации.
5. *Реалистический* – мыслительная деятельность опирается больше на эмпирику, чем на теорию. Реально то, что можно увидеть, услышать, к чему можно прикоснуться, что можно понюхать, пережить.

Этапы решения мыслительных задач:

1. Постановка вопроса.
2. Выдвижение гипотезы.
3. Поиск ответа (пользуемся логическими операциями).
4. Поиск вывода.

Недостатки мышления (словесно-логического):

1. Трусость мышления – боязнь новых терминов, новых понятий, которая приводит к тому, что человек эмоционально блокирует воспринимаемую информацию.
2. Пассивность мышления – особенность логики, проявляющаяся во внимании к несущественным фактам и незначимым деталям, опускание главного, основного, при иллюзорном ощущении запоминаемости, уяснения темы.
3. Неоперациональность мышления – человек не умеет переконструировать ту информацию, которую ему предлагают.
4. Неэкономичность мышления – равномерное распределение усилий на усвоение любой предлагаемой информации.
5. Иллюзия мышления – например, трудолюбивое переписывание всего текста. А подумать?

Нарушения мыслительных процессов.

1. Нарушения *личностного* и *мотивационного* компонентов мышления влекут за собой: разноплановость мышления; резонерство.
2. Нарушения *динамики* мышления приводят к: лабильности мышления; инертности (вязкости) мышления; непоследовательности суждений; «соскальзыванию» мыслей.
3. Нарушения *регуляции* мышления вызывают: «невменяемость»; не критичность мышления; «разорванность» мышления; «ментизм» (необычайное ускорение мыслительных процессов); шперрунг (внезапная остановка мыслительных процессов).
4. Нарушения *операциональности* мышления вызывают: снижение уровня обобщения; искажение уровня обобщения.
5. Функциональная *ригидность* мышления (приверженность стереотипным рассуждениям из-за чрезмерной зависимости от накопленного опыта).
6. Бред, или *интеллектуальная моноomania* (мышление, явно противоречащее истине, не поддающееся переубедению).

Выводы:

1. Мышление – это отражение бытия в виде отдельных вещей, явлений в обобщенной форме, в виде законов, сущностей. Раскрывает суть вещей. Не существует как отдельный психический процесс, присутствует во всех других познавательных процессах.
2. Уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, теоретическое образное, теоретическое понятийное.
3. Виды мышления классифицируют по: качеству результата, типу решения задач, степени осознанности, соответствию реальности, наличию нового продукта, по явлению, которое опосредует мыслительный процесс и делят на допонятийное и понятийное мышление.
4. Индивидуальные особенности мышления проявляются в том, что по-разному складывается соотношение разных видов и форм мыслительной деятельности. Имеется ряд конкретных особенностей: самостоятельность, гибкость и др.
5. Мы выделили стили мышления, обозначили недостатки мышления и показали возможные нарушения мыслительных процессов.

Лекция 17: РЕЧЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С МЫШЛЕНИЕМ

На протяжении всей истории психологических исследований мышления и речи проблема связи между ними привлекала к себе внимание психологов. Многие современные ученые считают, что хотя мышление и речь неразрывно связаны, они представляют собой как по генезису, так и по функционированию относительно независимые реальности.

Речь делят на внешнюю и внутреннюю. *Внешняя* подразделяется на а) монолог (речь, доклад) и диалог; б) устную и письменную (иероглифическую, иероглифическую, или алфавитическую).

Среди **функций** речи выделяют:

1. Сигнификативная – обозначение предмета.
2. Обобщение – называет группу сходных предметов.
3. Коммуникативная: а) информационная (передача информации), б) выразительная (передача чувств), в) волеизъявление.

Кроме средства человеческого общения речь является и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации.

Между языком и речью существует различие. *Язык* – это система условных символов, с помощью которых передается сочетание звуков, имеющая для людей определенное значение и смысл. *Речь* – это совокупность звуков, имеющая тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. Язык один для всех людей, пользующихся им, речь является индивидуально своеобразной.

Речь без усвоения языка невозможна, а вот язык без речи может существовать. Связующим звеном между языком и речью выступает *значение слова*. Смысл речи выражается в тех сугубо личных мыслях, чувствах, образах, ассоциациях, которые данное слово вызывает именно у этого человека. Со значением слов неразрывно связано представление о них как о понятиях. Понятие – важнейший элемент мышления и речи. В слове как понятии заключено гораздо больше информации, чем может в себе нести простое сочетание звуков.

Тот факт, что мышление человека неразрывно связано с речью, доказывают психофизиологическими исследованиями участия голосового аппарата в решении умственных задач. В самые сложные и напряженные моменты мышления у человека наблюдается повышенная активность голосовых связок.

Есть виды мышления, которые не связаны с речью, например, наглядно-действенное, или практическое, мышление у животных. Л.С.Выготский полагал, что в возрасте примерно около двух лет в отношениях между мышлением и речью наступает критический переломный момент: речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление – речевым.

Очень важное значение для понимания отношения мысли к слову имеет *внутренняя речь*. Она обладает особым синтаксисом, характеризуется отрывочностью, фрагментарностью, сокращенностью. Превращение внешней речи во внутреннюю происходит по определенному закону: в ней в первую очередь сокращается подлежащее и остается сказуемое с относящимися к нему частями предложения.

Основной синтаксической характеристикой внутренней речи является **предикативность** (только сказуемые, т.е. глаголы). Ее примеры обнаруживаются в диалогах хорошо знающих друг друга людей, «без слов» понимающих, о чем идет речь в их «разговоре». Можно сказать, что внутренняя речь в отличие от внешней имеет свою предикативную форму и развернутое, глубокое смысловое содержание. Еще одной особенностью семантики внутренней речи является агглютинация, т.е. своеобразное слияние слов в одно с их существенным сокращением. Возникающее в результате слово как бы обогащается двойным или даже тройным смыслом, взятым по отдельности от каждого из двух-трех объединенных в нем слов. Так, в пределе можно дойти до слова, которое вбирает в себя смысл целого высказывания, и оно становится, как говорил Л.С.Выготский, «концентрированным сгустком смысла». Чтобы полностью перевести этот смысл в план внешней речи, пришлось бы использовать не одно предложение. Внутренняя речь, по-видимому, и состоит из подобного рода слов, совершенно не похожих по структуре и употреблению на те слова, которыми мы пользуемся в своей письменной и устной речи. Такую речь в силу названных ее особенностей можно рассматривать как внутренний план речевого мышления. Внутренняя речь и есть процесс мышления «чистыми значениями»

Различают три **типа** внутренней речи:

1. *Внутреннее проговаривание* – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная звука. Эта речь типична для решения мыслительных задач в затрудненных условиях.
2. *Собственно внутренняя речь*, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами и имеет специфическую структуру.
3. *Внутреннее программирование*. Т.е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла речевого высказывания, целого текста.

Промежуточное положение между внутренней и внешней речью занимает **эгоцентрическая** речь. Это речь, направленная не на партнера по общению, а на себя, не рассчитанная и не предполагающая какой-либо обратной реакции со стороны другого человека, присутствующего в данный момент и находящегося рядом с говорящим. Эта речь особенно заметна у детей среднего дошкольного возраста, когда они играют и как бы разговаривают сами с собой в процессе игры. Элементы этой речи можно встретить и у взрослого, который, решая сложную интеллектуальную задачу, размышляя вслух, произносит в процессе работы какие-то фразы, понятные только ему самому. Эгоцентрическая речь – это речь-размышление, обслуживающая не столько общение, сколько само мышление. Она выступает как внешняя по форме и внутренняя по своей психологической функции. При возникновении затруднений в деятельности человека активность его эгоцентрической речи возрастает.

Выводы:

1. Мышление и речь неразрывно связаны, хотя представляют собой относительно независимые реальности.
2. Между языком и речью существует различие
3. Внутренняя речь обладает особым синтаксисом, характеризуется отрывочностью, фрагментарностью, сокращенностью.
4. Типы внутренней речи: внутреннее проговаривание, собственно внутренняя речь, внутреннее программирование.
5. Промежуточное положение между внутренней и внешней речью занимает эгоцентрическая речь.

РАЗДЕЛ 4: ТВОРЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ МИРА

Лекция 18: ВООБРАЖЕНИЕ

1. Воображение как познавательный процесс
2. Функции и виды воображения

3. Творческое воображение

1. Воображение как познавательный процесс

Почти вся человеческая культура является продуктом воображения и творчества людей. Является основой наглядно-образного мышления.

Воображение – это психический процесс, выражающийся:

- 1) в построении образа средств и конечного результата предметной деятельности субъекта;
- 2) в создании программы поведения, когда проблемная ситуация неопределенна;
- 3) в продуцировании образов, которые не программируют, а заменяют деятельность;
- 4) в создании образов, соответствующих описанию объекта.

От восприятия оно отличается тем, что его образы не всегда соответствуют реальности. Физиологическую основу памяти составляет замыкание временных нервных связей и их последующее воспроизведение, т.е. припоминание. А в процессе воображения эти системы связей распадаются и объединяются в новые системы. Т.е. у фантазирующего человека группы нервных клеток связываются по-новому. Никакая фантазия не способна изобрести нечто такое, что человеку не было бы известно.

Воображение – функция коры больших полушарий, но и более глубоко залегающих отделов мозга.

Процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер. Основная тенденция памяти – возобновление образов в максимальном приближении к эталону, а основная тенденция воображения – преобразование образов, обеспечивающее создание модели ситуации заведомо новой, ранее не возникавшей.

Воображение тесно связано с мышлением и выступает с ним в единстве. **Сходство:** так же как и мышление, воображение возникает в проблемной ситуации. Так же как и мышление, оно мотивируется потребностями личности. **Отличие:** опережающее отражение действительности, осуществляемое в процессах воображения, происходит в конкретно-образной форме, в виде ярких представлений, а опережающее отражение в процессах мышления происходит путем оперирования понятиями, позволяющими обобщенно и опосредованно познавать мир.

Включение воображения или мышления в процесс деятельности определяется степенью неопределенности проблемной ситуации, полнотой или дефицитом информации, содержащихся в исходных данных задачи. Если исходные данные известны, то ход решения задачи подчиняется законам мышления; если же эти данные с трудом поддаются анализу, то действуют механизмы воображения. Нередко одна и та же задача может быть решена как с помощью воображения, так и с помощью мышления. И человек выберет тот способ, который соответствует его типу мышления – образному (художественный тип) или логическому.

2. Функции и виды воображения

Не вообразив себе готовый результат труда, нельзя приниматься за работу. В представлении ожидаемого результата с помощью воображения – коренное отличие человеческого труда от инстинктивного поведения животных. Первое и важнейшее назначение воображения как психического процесса заключается в том, что **оно позволяет представлять результат труда до его начала**, тем самым, ориентируя человека в процессе деятельности.

Вторая важная особенность воображения: **оно выводит человека за пределы его сиюминутного существования**, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Обладая богатым воображением, человек может «жить» в разном времени, что не может себе позволить никакое другое живое существо в мире. Прошлое зафиксировано в образах памяти, произвольно воскрешаемых усилием воли, будущее представлено в мечтах и фантазиях.

Функции воображения.

1. Представлять действительность в образах и иметь возможность пользоваться ими, решая задачи. Эта функция связана с мышлением.
2. Регулирование эмоциональных состояний. Таким образом удовлетворяются многие потребности, в том числе и физиологические. Может снять напряжение или повысить его при актуализации потребности.
3. Произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека, в частности восприятия, внимания, памяти, речи. С помощью искусно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события.
4. Формирование внутреннего плана действий – способности выполнять их в уме, манипулируя образами.
5. Планирование и программирование деятельности – составление таких программ, оценка их правильности, процесса реализации.

Виды воображения.

1. Пассивное.

Воображение в некоторых обстоятельствах может выступать как замена деятельности, ее суррогат. В этом случае человек временно уходит в область фантастических, далеких от реальности представлений. Такие образы не воплощаются в жизнь, не намечается программа поведения. Пассивное воображение делится на а) преднамеренное и б) непреднамеренное.

Преднамеренно вызванные пассивные фантазии называются *грёзами*. Главное их отличие – отсутствие связи с волей. В грёзах обнаруживается связь продуктов фантазии с потребностями. Здесь ярко проявляется функция регуляции эмоционального состояния. Но если в процессах воображения у человека преобладают грёзы, то это дефект развития личности.

Непреднамеренно вызванные образы воображения возникают главным образом при ослаблении деятельности сознания, при временном бездействии человека, в полудремотном состоянии, во сне (*сновидения*), в состоянии *аффекта*, при патологических расстройствах сознания (т.е. *галлюцинации*).

2. Активное.

Оно характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает соответствующие образы. Активное воображение подразделяют на а) воссоздающее или репродуктивное и б) творческое. Воссоздающим называют воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию. Творческое воображение предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности.

3. Творческое воображение

В психологии выделяют основные приемы создания образов воображения:

1. **Агглютинация.** Это «склеивание» различных, в повседневной жизни не соединяемых качеств, свойств, частей. Например, русалка, избушка на курьих ножках, пегас, кентавр. В техническом творчестве – танк-амфибия; аккордеон.
2. **Гиперболизация.** Это не только увеличение или уменьшение предмета, например, великан и мальчик – с – пальчик, но и изменение количества частей предмета или их смещением: многорукие индийские богини, драконы, циклопы и т.д.
3. **Подчеркивание** каких-либо признаков или заострение. Это способ создания дружеских шаржей и злых карикатур.
4. **Схематизация.** При таком способе создания образа как бы сглаживаются различия, сливаются представления, черты сходства выступают на первый план. Пример – орнамент.
5. **Типизация.** Это выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение их в конкретном образе. Используется в литературе, живописи.

Течение творческого процесса предполагает возникновение множества ассоциаций. Направление, которое приобретает ход ассоциаций, оказывается, подчинено потребностям и мотивам творчества.

Специфическая особенность творческого воображения заключается в том, что оно отклоняется от привычного хода ассоциаций, подчиняя его тем эмоциям, мыслям, стремлениям, которые преобладают в данный момент в психике художника. И хотя механизм ассоциаций остается тем же (ассоциации по сходству, смежности или контрасту), отбор представлений определяется именно этими детерминирующими тенденциями.

История научных открытий располагает множеством примеров, когда воображение выступало одним из важнейших элементов научной деятельности. В самой психологии воображение так же используется. Существуют индивидуальные, типологические особенности воображения, связанные со спецификой памяти, восприятия и мышления человека.

Воображение выступает как отражение свойств личности человека, его психологического состояния в данный момент времени. Известно, что продукт творчества, его содержание и форма хорошо отражают личность творца. Этот факт нашел широкое применение в психологии, особенно в создании проективных психодиагностических методик.

Выводы:

1. Воображение – это высший познавательный процесс, используемый человеком при возникновении проблемной ситуации. Оно мотивируется потребностями личности.
2. Отражение действительности, осуществляемое в процессах воображения, происходит в конкретно-образной форме.
3. Главная функция воображения – представлять результат труда до его начала
4. Виды воображения: пассивное (воссоздающее и творческое); активное (преднамеренное и непреднамеренное).

Лекция 19: СПОСОБНОСТИ

1. Понятие и классификация способностей
2. Способности и задатки. Уровни способностей
3. Развитие способностей

1. Понятие и классификация способностей

Понятием способности мы пользуемся тогда, когда необходимо осознать, в силу чего одни люди быстрее и лучше, чем другие, усваивают знания, умения, навыки, почему разные люди при *равных* обстоятельствах достигают различных успехов.

Способности – это такие индивидуально-психологические особенности личности, которые являются условием успешного выполнения той или иной деятельности.

Б.М.Теплов выделил 3 признака самого понятия способности:

1. Под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.
2. Способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.
3. Понятие «способности» не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

Б.М.Теплов считал, что способности не могут существовать иначе, как в постоянном развитии. Способность, которая не развивается, со временем теряется. Наличие каких-либо способностей не может гарантировать всестороннего развития личности.

Способности человека выступают как *некая возможность* по отношению к знаниям, умениям и навыкам, а действительностью будет достигнутый уровень мастерства.

Психология, отрицая тождество способностей и знаний, умений и навыков, подчеркивает их *единство*. При наличии способностей знания, умения и навыки приобретаются быстрее. Способности обнаруживаются только в деятельности, и при том в такой деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей.

Классификация способностей.

1. а) *Природные* (или естественные) способности – это те, которые в своей основе биологически обусловлены. б) *Специфически человеческие*, имеющие общественно-историческое происхождение.
2. а) *Общие* – это те, которыми определяются успехи в самых разных видах деятельности, например, умственные, точности ручных движений, развитая память, речь. б) *Специальные* определяют успех в специфических видах деятельности. Тут необходимы задатки особого рода и их развитие. Это музыкальные, математические, технические и т.д. Часто общие и специальные сосуществуют, взаимно дополняя и обогащая друг друга.
3. *Теоретические и практические способности.*

Теоретические определяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а практические к конкретным практическим действиям. Эти чаще не сочетаются друг с другом и вместе встречаются только у одаренных, талантливых людей.

4. Учебные и творческие.

Учебные определяют успешность в обучении, усвоении знаний, умений и навыков, а творческие – создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, изобретений.

5. Способности к *общению*, взаимодействию с людьми и *предметно-деятельные*. Эти способности в наибольшей степени социально обусловлены. К 1-ым относятся – речь человека как средство общения, способности межличностного восприятия и оценивания людей, способность входить в контакт с различными людьми, оказывать на них влияние, располагать к себе. 2-ые – это способности к различным видам теоретической и практической деятельности. И межличностные и предметные способности взаимно дополняют друг друга.

Другая классификация делит способности на 4 группы.

1. Элементарные общие способности.

Присущи всем людям, хотя в различной степени их выраженности. Они являются основной формой психического отражения, проявляются в способности ощущать, переживать, мыслить.

2. *Элементарные частные способности*. Свойственны всем людям и свидетельствуют об их индивидуальности. Музыкальный слух, критичность ума, глазомер, решительность и т.д.

3. *Сложные общие способности*. В той или иной степени присущи всем людям – это способности к общечеловеческим видам деятельности – к труду, игре, общению, учению и т.д.

4. *Сложные частные способности*. Их еще называют профессиональными. Это педагогические, математические и т.д. Способности к той или иной деятельности.

Практически нет такой деятельности, успех в которой определялся бы лишь одной способностью. Важно их сочетание и именно такое, какое необходимо для данной деятельности. С другой стороны, относительная слабость одной способности не исключает возможности успешного выполнения деятельности, т.к. она может быть компенсирована другими, входящими в комплекс. Пример: слабое зрение частично компенсируется особым развитием слуха и кожной чувствительности, отсутствие абсолютного слуха – развитием тембрального слуха.

Среди свойств и особенностей личности, образующих структуру конкретных способностей, некоторые занимают ведущее положение, некоторые – вспомогательное. Так, например, в структуре педагогических способностей ведущими качествами будут педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям, потребность в передаче знаний, комплекс организаторских и коммуникативных способностей. К вспомогательным относятся: артистичность, ораторские данные и т.д. Все эти способности образуют единство.

2. Способности и задатки. Уровни способностей

Как и все индивидуально-психологические особенности личности, способности не приобретаются человеком в готовом виде, а формируются в жизни и деятельности. Отрицание врожденности способностей не имеет абсолютного характера, т.е., *не отрицается врожденность особенностей строения мозга*, которые могут оказаться условием успешного выполнения какой-либо деятельности, т.е., задатков.

Задатки – это морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движения, которые выступают в качестве *природных предпосылок* развития способностей.

Б.М.Теплов говорил, что способности – это задатки в развитии.

У человека есть два вида задатков: врожденные и приобретенные. Первые иногда называют природными, а вторые социальными. Всякие способности в процессе своего развития проходят ряд этапов, и для того, чтобы некоторая способность поднялась в своем развитии на более высокий уровень, необходимо, чтобы она была уже достаточно оформлена на предыдущем уровне. Этот последний по отношению к более высокому уровню выступает в виде своеобразного задатка. Например, чтобы усвоить высшую математику, надо знать элементарную, вот эти знания и выступают в качестве задатка и являются приобретенными способностями.

Тот факт, что задатки заключены в особенностях строения нервной системы, подсказывает предположение о возможной генетической наследуемости задатков. Вместе с тем, гипотеза возможной наследуемости задатков не должна быть отождествлена с идеей наследования способностей.

Задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться различные способности.

Уровни способностей:

1. *Неспособен* или *способность* имеется (в различной степени ее развития).

2. *Репродуктивный* или *творческий* уровень имеющейся способности.

Репродуктивный уровень способности определяется тогда, когда человек хорошо работает с материалом, хорошо известным всем другим людям, но делает это более ловко, более уверенно.

Творческий уровень в свою очередь делится на следующие уровни:

- одаренность;
- талант;
- гениальность.

Одаренность – это качественно своеобразное сочетание способностей, дающих человеку возможность успешно заниматься одним или несколькими видами деятельности.

Термин «Одаренность» многозначен. Одаренность может быть общая и специальная. Общую иногда называют умственной. Диапазон специальных одаренностей достаточно велик.

Когда говорят про одаренность, чаще всего имеют в виду детей, поскольку говорить об имеющихся возможностях применительно к деятельности взрослого человека несколько поздно, пора превращать их в талант.

Талант – это высокий уровень развития способностей, прежде всего специальных в их совокупности, позволяющий создавать в деятельности человека оригинальные результаты, отличающиеся принципиальной новизной.

Большинство талантливых людей обладали несколькими высоко развитыми способностями. Лермонтов и Пушкин рисовали, химик Бородин писал музыку и т.д.

Гениальность – это высший уровень развития способностей, который позволил личности достичь таких результатов творческой деятельности, которые составляют эпоху в жизни общества, в развитии культуры, имеют историческое значение и создают новые направления в науке, искусстве, технике.

Гениям характерна работа в большом количестве направлений, где они и создают свои произведения (Леонардо да Винчи, М.В.Ломоносов).

Для гения характерно:

- 1) работа в разных направлениях науки и искусства и создание абсолютно новых открытий и произведений искусства;
- 2) высокая производительность труда (продуктивность их колоссальна);
- 3) обширные знания научного и творческого наследия, т.е. гений схватывает, выделяет суть из всего того, что было открыто до них;
- 4) гений всегда творчески перерабатывает основные идеи, концепции предыдущих поколений и при необходимости очень жестко отбрасывает устаревшие идеи и концепции. Он всегда может доказать свою точку зрения, объяснить почему отбрасывает. Непризнанные гении не могут убедить народ в своей правоте, не признают никаких авторитетов и часто отрицают без знания глубины вопроса.
- 5) результаты творчества гения должны помогать прогрессу человечества (чтобы откинуть «злого гения»). Но этот признак не обязателен.

3. Развитие способностей

Все теории способностей можно свести к трем группам:

1. Наследуемость способностей. Уже в генном аппарате передается тот или иной уровень или область способностей. (Гальтон)
2. Приобретенность способностей. Зависимость возникновения способностей и степень ее развития от способа обучения.
3. Соотношение природного и приобретенного. Способности формируются и развиваются в деятельности.

Любые задатки, прежде чем развиться в способности должны пройти большой путь развития. В процессе развития способностей можно выделить ряд этапов:

1. Происходит подготовка анатомо-физиологической основы будущих способностей.
2. Идет становление задатков небιологического плана.
3. Складывается и достигает соответствующего уровня нужная способность.

Все эти процессы могут протекать параллельно, в той или иной степени накладываясь друг на друга.

Рубинштейн С.Л. говорил, что развитие способностей совершается *по спирали*: реализующиеся возможности, которые представляют способности одного уровня, открывают возможности для дальнейшего развития способностей более высокого уровня.

Развитие способностей находятся в прямой зависимости от конкретных приемов, методик, направленных на формирование соответствующих навыков, умений и передаче знаний. Наиболее эффективным путем развития способностей является развитие личности ребенка, его потребностей, интересов, уровней притязаний и т.д., т.е. воздействие на целостную личность ребенка. Необходимо учитывать сензитивные периоды, благоприятствующие становлению тех или иных способностей. Большинство способностей начинают свое развитие в дошкольном возрасте.

Требования, предъявляемые к деятельности, развивающей способности: а) творческий характер деятельности, б) оптимальный уровень ее трудности для исполнителя, в) должная мотивация и г) обеспечение положительного эмоционального настроения в ходе и по окончании выполнения деятельности.

Выводы:

1. Способности – это такие индивидуально-психологические особенности личности, которые являются условием успешного выполнения деятельности.
2. Способности не сводятся к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека, а проявляются в скорости их приобретения.
3. У одного и того же человека могут наблюдаться самые разные способности. Если сочетание этих способностей необычно или способности сильно выражены, их называют одаренностью.
4. В науке отрицается возможность наследования способностей, но выдвигается предположение о возможности наследования задатков.
5. Развитие способностей совершается по спирали. Наиболее эффективным путем развития способностей является воздействие на целостную личность ребенка.

Лекция 20: ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

1. Понятие творчества
2. Особенности протекания творческого процесса
3. Креативность

1. Понятие творчества

Творчество – это деятельность, в результате которой создаётся продукт, отличающийся оригинальностью. Сейчас начинают отходить от этого определения и рассматривают творчество в широком и узком значении этого слова.

В **широком смысле** творчество определяется как *создание человеком активно преобразованной действительности*.

Т.е., конкретный человек создает конкретное для себя новое открытие, когда он строит свой мир и в процессе этого строительства использует свои способности, знания и умения. В этом случае новизна, которую создает человек, заключается не в объективно новом конечном результате, а в самостоятельном создании системы взаимоотношений с миром, в преобразовании этого мира. Мир понимается не обязательно как вещный, а, прежде всего, как социальный мир

деятельности, мир отношений. Т.о., творчество становится центральным звеном в развитии человека. И каждый человек творит

В узком смысле, творчество – это деятельность, результатом которой является *создание новых материальных или духовных ценностей*.

Чем отличается творчество от предметной деятельности. Основной признак деятельности – соответствие результата деятельности цели, а творческий акт характеризуется рассогласованием замысла и результата. *Творчество может возникнуть в деятельности как побочный продукт*. Главное в творчестве не внешняя активность, а внутренняя.

Признаки творческого акта:

- 1) бессознательность;
- 2) спонтанность, внезапность;
- 3) неконтролируемость волей и разумом;
- 4) измененное состояние сознания;
- 5) возбуждение.

Личностный аспект творчества. У личности имеются способности, мотивы, знания и умения, благодаря которым она создает продукт, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью (неповторимостью). Изучение этих способностей, знаний и мотивов позволило выделить наиболее важные из них для творческого процесса: 1.Воображение. 2.Интуиция. 3.Потребность личности в самоактуализации.

Воображение по своей природе уже творчество.

Интуиция (от лат. Inueri – пристально, внимательно, смотреть) – знание, возникающее без осознания путей и условий его получения, в силу чего субъект имеет его как результат «непосредственного усмотрения». Интуиция трактуется как специфическая способность (например, художественная или научная интуиция); и как «целостное охватывание» условий проблемной ситуации (чувственная, интеллектуальная интуиция); и как механизм творческой деятельности (творческая интуиция). Интуиция предполагает умение выделять на неосознаваемом уровне скрытые от непосредственного наблюдения наиболее существенные свойства изучаемых явлений, предметов.

Потребность личности в самоактуализации. У некоторых авторов она трансформируется в потребность в смысле, и даже потребность в смысле жизни. Она либо вообще не возникает, либо возникает в любом возрасте. Если не возникает – нет толчка для творчества. В широком смысле человек вынужден творить, а в узком не желает. Именно потребность личности в самоактуализации при своем удовлетворении позволяет личности расширять ее созидательные возможности.

Многие творческие личности отмечают как необходимый компонент творчества особое психическое состояние, называемое вдохновением.

2. Особенности протекания творческого процесса

Творчество как процесс успешен в том случае, когда у личности имеет место так называемое «озарение» (без кавычек – это религиозный термин) или «ага-решение», или второе вдохновение, или же инсайт.

Инсайт (от лат. Insight – постижение, озарение) – внезапное и не выводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы.

Английский ученый Г.Уоллес выделил 4 стадии любого творческого процесса: 1 – подготовка; 2 – созревание; 3 – «озарение» (или инсайт); 4 – проверка.

Центральным специфическим творческим моментом считалось «озарение» – интуитивное схватывание искомого результата.

Я.А.Пономарев выделил три этапа творческого акта:

1. Постановка проблемы. Здесь активно работает сознание.
2. Решение проблемы. Активно бессознательное.
3. Проверка. Активно сознание.

Много работ посвящено сновидению как наиболее удачному способу решения творческих задач (таблица Д.И.Менделеева, формула бензольного кольца). Но многие ученые говорят, что на сон надеяться нельзя. Необходимо достичь вдохновения.

Вдохновение – это состояние своеобразного напряжения и подъема духовных сил, творческого волнения человека, ведущее к возникновению или реализации замысла и идеи произведения науки, искусства, техники.

Вдохновение имеет четыре фазы: 1. Подготовительная. 2. Состояние самозабвения. 3. Непроизвольное течение творческого потока. 4. Легкость, с которой мысли находят свое выражение в соответствии с видами творческой деятельности. В момент достижения вершины вдохновения происходит согласование трех основных базисных сторон психики: *образного чувственного отражения; понятийного логического мышления и эмоций*.

К видам творчества относят:

1. Техническое творчество.
2. Научное творчество
3. Художественное творчество.

По процессу ничем не отличаются, те же стадии, те же личностные особенности. Но по степени соотношения между элементами, по приоритету этих элементов, различия существуют. В техническом творчестве на первом месте стоят чувственные образы, затем мышление и за ним эмоции. В научном творчестве приоритет отдается мышлению, затем чувственные образы, а затем эмоции. В художественном творчестве на первом месте находятся чувственные образы, на втором эмоции и затем идет мышление.

3. Креативность

Креативность (от лат. Creatib – созидание) – *общая способность к творчеству и преобразованиям, характеризующая личность в целом*. Проявляется в различных сферах активности, рассматривается как относительно независимый фактор одаренности.

В психологии выделены 2 основных направления изучения креативности. Во-первых, по результатам (продуктам), их количеству и значимости. Во-вторых, креативность рассматривается как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления.

Основными факторами креативности признаются оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость. Способность к обостренному восприятию недостатков, дисгармонии. Рядом зарубежных исследователей креативность связывается с личностными чертами.

Существует как минимум три подхода к проблеме творческих способностей. Они могут быть сформулированы следующим образом.

1. Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает необходимым, но недостаточным условием творческой активности личности. Авторы, стоящие на данной позиции (А.Танненбаум, А.Олох, Д.Б.Богоявленская, А.Маслоу и др.), объясняют творческое поведение через мотивацию, ценности, личностные черты. К числу основных черт творческой личности они относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

2. Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. (Дж.Гилфорд, К.Тейлор, Г.Грубер, Я.А.Пономарев).

В рамках этого направления существует «теория интеллектуального порога» Э.П.Торренса.

1) Если IQ ниже 115 – 120, интеллект и креативность образуют единый фактор.

2) При IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, т.е. нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

Предположение Торренса удивительно хорошо соответствует данным Д.Перкинса, согласно которым для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не могут овладеть данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Главную роль в определении успешности работы играют личностные ценности и черты характера.

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. (Д.Векслер, Р.Уайсберг, Г.Айзенк, Л.Термен, Р.Стернберг и др.)

Большой интерес представляют результаты Калифорнийского лонгитюда, который организовал Л.Термен в 1921 году. По данным исследования, ни один ранний интеллектуал из выборки Л.Термена не проявил себя как исключительно талантливый творец в области науки, литературы, искусства и т.д. Никто из них не внес существенного вклада в развитие мировой культуры. Практически все они добились высокого социального статуса. Таким образом, ранние интеллектуалы чрезвычайно успешно адаптировались в обществе. Интеллект не только не является препятствием, но служит необходимым условием достижения успеха в демократическом обществе. Высокий (и даже очень высокий) уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений. Можно быть интеллектуалом и не стать творцом.

Воллах и Коган исследовали детей 11 – 12 лет и сделали вывод:

1. Детям с высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью характерно самоуверенность, адекватность самооценки, внутренняя свобода, высокий самоконтроль, пластичность поведения, независимость суждений и действий.
2. Детям с высоким интеллектом и низкой креативностью свойственен страх перед неудачей, стремление к школьным успехам, избегание риска, не любят публичные выступления, скрытность.
3. Дети с низким интеллектом и высокой креативностью – это «изгои» класса, у них увлечения часто вне школы, они тревожны, невнимательны, закомплексованы.

Выводы:

1. В широком смысле творчество определяется как создание человеком активно преобразованной действительности. В узком смысле, творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых материальных или духовных ценностей.
2. Личностный аспект творчества: воображение, интуиция, потребность личности в самоактуализации.
3. К видам творчества относят: техническое, научное и художественное творчество. Они не отличаются по процессу, но по степени соотношения между элементами, по приоритету этих элементов, различия существуют.
4. Креативность – общая способность к творчеству и преобразованиям, характеризующая личность в целом.
5. В науке сегодня отдается приоритет теории, согласно которой творческая способность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. В рамках этого направления существует «теория интеллектуального порога».

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Тема 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

1. Возникновение и развитие педагогики
2. Объект, предмет, задачи, функции педагогической науки
3. Педагогический закон, закономерность
4. Система педагогических наук (отрасли и разделы)
5. Связь педагогики с другими науками
6. Взаимосвязь педагогической науки и практики
7. Инфраструктура педагогической науки
8. Педагогическая логика

1. Возникновение и развитие педагогики

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Воспитание появилось вместе с первыми людьми, но наука о нем сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие науки, как геометрия, астрономия и многие другие.

Первопричина возникновения всех научных отраслей – **потребности жизни**. Наступило время, когда **воспитание** стало играть в жизни людей важную роль. Обнаружилось, что общество развивается быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась необходимость обобщать опыт воспитания, создавать специальные учебно-воспитательные учреждения для подготовки молодых людей к жизни. В наиболее развитых государствах Древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты попытки обобщения опыта воспитания, вычленения его теоретических начал.

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель **Демокрит** (460–370 до н. э.) писал: «Природа и воспитание подобны. А именно – воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает природу... Хорошими людьми становятся больше от воспитания, чем от природы».

Теоретиками педагогики были крупные древнегреческие мыслители Сократ (469–399 до н. э.), Платон (427–347 до н. э.), Аристотель (384–322 до н. э.). В их трудах глубоко разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Свообразным итогом развития греко-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» древнеримского философа и педагога Марка Фабия Квинтилиана (35–96 н. э.).

В период Средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Образование в это время утратило прогрессивную направленность античных времен. Из века в век оттачивались и закреплялись незыблемые принципы догматического обучения, просуществовавшего в Европе почти 12 веков. И хотя среди деятелей церкви были просвещенные философы – Тертуллиан (160–222), Августин (354–430), Аквинат (1225–1274), создавшие обширные педагогические трактаты, педагогическая теория особого развития не получила.

Эпоха Возрождения дала целый ряд *педагогов-гуманистов* – это Эразм Роттердамский (1466–1536), Витторино де Фельтрэ (1378–1446), Франсуа Рабле (1494–1553), Мишель Монтень (1533–1592).

Педагогика долгое время была частью философии и только в XVII в. выделилась в самостоятельную науку. И сегодня педагогика тысячами нитей связана с философией. Обе эти науки занимаются человеком, изучают его жизнь и развитие.

Выделение *педагогики из философии* и оформление ее в научную систему связано с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Его главный труд «Великая дидактика» (1654) – одна из первых научно-педагогических книг. Многие высказанные в ней идеи не утратили свою актуальность и научное значение и сегодня. Предложенные Я.А. Коменским принципы, методы, формы обучения, например принцип природосообразности, классно-урочная система, вошли в золотой фонд педагогической теории.

Английский философ и педагог Джон Локк (1632–1704) сосредоточил главные усилия на теории воспитания. В основном труде «Мысли о воспитании» он изложил свои взгляды на воспитание джентльмена – человека, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью убеждений.

В историю педагогики вошли имена таких известных **просветителей Запада**, как Дени Дидро (1713–1784), Жан Жак Руссо (1712–1778), Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841), Адольф Дистерверг (1790–1841).

Активно разрабатывались идеи воспитания и в русской педагогике, они связаны с именами В.Г. Белинского (1811–1848), А.И. Герцена (1812–1870), Н.Г. Чернышевского (1828–1889), Л.Н. Толстого (1828–1910).

Мировую славу русской педагогике принес **Константин Дмитриевич Ушинский** (1824–1871). Он совершил переворот в теории и педагогической практике. В педагогической системе Ушинского ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготовить к труду жизни», – писал он. Воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил – физических, умственных и нравственных.

По Ушинскому, руководящая роль принадлежит школе, учителю: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не может заменить личности в деле воспитания».

К.Д. Ушинский пересмотрел всю педагогику и требовал полного переустройства системы образования на основе новейших научных достижений. Он считал, что «одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине».

Виднейшими представителями **американской педагогики** являются Джон Дьюи (1859–1952), чьи работы оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли во всем западном мире, и Эдвард Торндайк (1874–1949), прославившийся исследованиями процесса обучения, созданием действенных воспитательных технологий.

В России хорошо известно имя американского педагога и **врача Бенджамена Спока** (1903–1998). Задав публике, на первый взгляд, второстепенный вопрос: что должно превалять в воспитании детей – строгость или доброта, он всколыхнул умы далеко за пределами своей страны. Ответ на этот простой вопрос пока неочевиден.

Приверженцем идей **свободного воспитания** в России был **Константин Николаевич Вентцель** (1857–1947). Он создал одну из первых в мире деклараций прав ребенка (1917). В 1906–1909 гг. в Москве успешно действовал созданный им

«Дом свободного ребенка». В этом оригинальном учебном заведении главным действующим лицом был ребенок. Воспитатели и учителя должны были приспосабливаться к его интересам, помогать в развитии природных способностей и дарований.

Русская педагогика послеоктябрьского периода пошла по пути собственного осмысления и разработки идей воспитания человека в новом обществе. Активное участие в творческих исканиях новой педагогики приняли С.Т. Шацкий (1878–1934), П.П. Блонский (1884–1941), А.П. Пинкевич (1884–1939). Известность педагогике социалистического периода принесли работы Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Теоретические поиски Надежды Константиновны Крупской (1869–1939) концентрировались вокруг проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы, зарождающегося пионерского движения. Антон Семенович Макаренко (1888–1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, методики трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье. Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970) сосредоточил свои исследования вокруг моральных проблем воспитания молодежи. Многие его дидактические советы, меткие наблюдения сохраняют свое значение при осмыслении современных путей развития педагогической мысли и школы на этапе коренной перестройки общества.

В 1940–1960-е гг. на ниве народного образования активно трудился **Михаил Алексеевич Данилов** (1899–1973). Он создал концепцию начальной школы («Задачи и особенности начального образования», 1943), написал книгу «Роль начальной школы в умственном и моральном развитии человека» (1947), составил многие руководства для учителей. На них и сегодня опираются российские педагоги.

Среди начальных школ особое место занимают так называемые малокомплектные школы, которые создаются в небольших поселках и деревнях, где недостает учеников для создания полных классов и один учитель вынужден одновременно обучать детей разного возраста. Вопросы обучения и воспитания в таких школах **разрабатывал М.А. Мельников**, составивший *«Настольную книгу для учителя»* (1950), где изложены основы методики дифференцированного (т. е. раздельного) обучения.

В конце 1980-х гг. в России *началось движение за обновление и перестройку школы*. Это выразилось в возникновении так называемой педагогики сотрудничества (Ш.А. Амо-нашвили, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов, Н.П. Гузик, Н.Н. Палтышев, В.А. Караковский и др.). Всей стране известна книга московской учительницы начальных классов С.Н. Лысенковой «Когда легко учиться», в которой описаны приемы «комментированного управления» деятельностью младших школьников на основе использования схем, опор, карточек, таблиц. С.Н. Лысенкова создала также методику «опережающего обучения».

В последние десятилетия достигнуты ощутимые **успехи** в ряде **областей педагогики**, прежде всего в разработке новых технологий дошкольного и начального школьного обучения. Современные компьютеры, снабженные качественными обучающими программами, помогают справляться с задачами управления учебным процессом, что позволяет достигнуть высоких результатов с меньшими затратами энергии и времени. Наметился прогресс и в области создания более совершенных методик воспитания. Научно-производственные комплексы, авторские школы, экспериментальные площадки – заметные вехи на пути положительных перемен. Новая российская школа движется в направлении гуманистического лично-ориентированного воспитания и обучения.

Однако педагогическая наука пока не имеет единого общего взгляда на то, как следует воспитывать детей. С древнейших времен и до наших дней существуют *два диаметрально противоположных взгляда* на воспитание: 1) воспитывать детей нужно в страхе и повиновении; 2) воспитывать детей нужно добротой и лаской. Если бы жизнь категорически отвергала один из подходов, то он уже давно прекратил бы свое существование. Но в этом-то и вся сложность: в одних случаях большую пользу обществу приносят люди, воспитанные в жестких правилах, с суровыми взглядами на жизнь, с упрямыми характерами и неуступчивыми взглядами, в других – мягкие, добрые, интеллигентные, богобоязненные и человеколюбивые люди. В зависимости от того, в каких условиях живет народ, какую политику приходится вести государствам, создаются традиции воспитания.

Авторитарное (основанное на слепом подчинении власти) **воспитание** имеет достаточно убедительное научное обоснование. Так, И.Ф. Герbart, выдвинув положение о том, что ребенку от рождения присуща «дикая резвость», требовал от воспитания строгости. Приемами воспитания он считал угрозу, надзор за детьми, приказание и запрещение. Для детей, нарушающих порядок, он рекомендовал ввести в школе штрафные журналы. В значительной степени под влиянием Гербарта сложилась практика воспитания, которая включала целую систему запретов и наказаний: детей оставляли без обеда, ставили в угол, помещали в карцер, имена провинившихся записывали в штрафной журнал. Россия была в числе стран, во многом следовавших заповедям авторитарного воспитания.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая **Ж.Ж. Руссо**. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания его естественное развитие. В наши дни эта теория вылилась в мощное течение гуманистической педагогики и приобрела многочисленных сторонников во всем мире.

Среди российских педагогов, *активно выступавших за гуманизацию* воспитания, – Л.Н. Толстой, К.М. Вентцель, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др. Благодаря их стараниям российская педагогика сделала значительные уступки в пользу детей. Но гуманистические преобразования пока не завершены, российская школа продолжает их умножать.

Гуманистическая педагогика – это система научных теорий, утверждающая воспитанников в роли активных, сознательных, равноправных участников учебно-воспитательного процесса, развивающихся по своим возможностям. С позиций гуманизма конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый воспитанник мог стать полномочным субъектом деятельности, познания и общения, свободной, самостоятельной личностью. Мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способностей к свободе.

Гуманистическая педагогика ориентирована на личность. Ее отличительные **признаки**: смещение приоритетов на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности вместо овладения объемом информации и организации определенного круга умений и навыков; сосредоточение усилий на формировании свободной, самостоятельно думающей и действующей личности, гражданина-гуманиста, способного делать обоснованный выбор в разнообразных учебных и жизненных ситуациях; обеспечение надлежащих организационных условий для успешного

достижения переориентации учебно-воспитательного процесса.

Гуманизацию учебно-воспитательного процесса следует понимать как отказ от авторитарной педагогики с ее педагогическим давлением на личность, отрицающим возможность установления нормальных человеческих отношений между педагогом и учеником, как переход к личностно ориентированной педагогике, придающей абсолютное значение личной свободе и деятельности обучаемых. Гуманизировать этот процесс – означает создать такие условия, в которых ученик не может не учиться, не может учиться ниже своих возможностей, не может остаться равнодушным участником воспитательных дел или сторонним наблюдателем бурно текущей жизни. Гуманистическая педагогика выступает за приспособление школы к ученику, обеспечение атмосферы комфорта и «психологической безопасности».

Гуманистическая педагогика требует: 1) человеческого отношения к воспитаннику; 2) уважения его прав и свобод; 3) предъявления воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований; 4) уважения позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 5) уважения права ребенка быть самим собой; 6) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 7) ненасильственного формирования требуемых качеств; 8) отказа от телесных и других унижающих честь и достоинство личности наказаний; 9) признания права личности на полный отказ от качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.).

Во всем мире известны творцы гуманистических педагогических систем – М. Монтессори, Р. Штайнер, С. Френе. Созданные ими направления теперь нередко именуются педагогиками.

2. Объект, предмет, задачи, функции педагогической науки

Объект (от лат. *objecio* – противопоставляю) – это то, что противопоставляется субъекту, на что направлена его познавательная или иная деятельность. Объектом педагогики является человек, развивающийся в результате воспитательных отношений.

Предмет – это то, что изменяется в деятельности. Данная категория обозначает некоторую целостность, выделенную из мира объектов в процессе познания мира. Главное отличие предмета от объекта состоит в выделении свойств и признаков.

Педагоги-исследователи по-разному подходят к определению предмета педагогики. Например, П.И. Пидкасистый считает предметом педагогики воспитательную деятельность, осуществляемую в учебно-воспитательных учреждениях; И.Ф. Харламов – воспитание человека как особую функцию общества; Б.Т. Лихачев – объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанные с законами развития общественных отношений, а также реальную общественную воспитательскую практику формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса. Согласно В.А. Андрееву, предметом педагогики является целостная система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека. По Б.С. Гершунскому, это не только деятельность, связанная с непосредственной работой педагога-практика с учащимися, но и деятельность научно-исследовательского и управленческого характера. В.В. Краевский считает предметом педагогической науки систему отношений, возникающих в педагогической деятельности.

Источниками развития педагогики являются: 1) многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; 2) философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; 3) текущая мировая и отечественная практика воспитания; 4) данные специально организованных педагогических исследований; 5) опыт педагогов-новаторов, предлагающих оригинальные идеи и системы воспитания в современных быстро изменяющихся условиях.

Задачи педагогики. Выделяют научные и практические задачи педагогики. Задачи науки – вести исследования, увеличивая запас открытий, разработок, конструирования моделей образовательно-воспитательных решений, задачи практики – осуществлять воспитание, образование школьников.

Все задачи, решаемые педагогической наукой, делятся на два класса: постоянные и временные. Постоянные задачи педагогики не могут быть решены до степени исчерпаемости. Возникновение временных задач диктуется потребностями практики и самой науки, они отражают необозримое богатство педагогической действительности.

К **постоянным задачам** относятся: вскрытие закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами; изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности; разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами; прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее; внедрение результатов исследования в практику.

Примерами **временных задач** могут быть: создание библиотек электронных учебников; разработка стандартов педагогического профессионализма; выявление типичных стрессоров в работе учителей; создание дидактических основ обучения школьников с ослабленным здоровьем; разработка новых технологий подготовки будущих учителей; выявление условий, оказывающих влияние на выбор школьниками профессии и т. д.

Теоретический уровень подразумевает реализацию следующих функций:

объяснительной, состоящей в том, что наука описывает педагогические факты, явления, процессы, объясняет, по каким законам, при каких условиях, почему протекают процессы воспитания, образования и развития, изучает передовой и новаторский педагогический опыт;

диагностической, которая заключается в выявлении состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установлении условий и причин, их обеспечивающих;

прогностической, предполагающей обоснованное предвидение развития педагогической действительности, включающей в себя и теорию, и практику. Она связана с проведением экспериментальных исследований педагогической действительности и построением на их основе моделей ее преобразования, а также с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений.

На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологический уровень предполагает реализацию таких функций педагогики, как:

– проективная, связанная с разработкой методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих

«нормативный или регулятивный» (В.В. Краевский) план педагогической деятельности, ее содержание и характер;

– преобразовательная, направленная на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции, на совершенствование педагогической практики путем создания эффективных педагогических систем и технологий, позволяющих получать более или менее прогнозируемые результаты воспитания и образования;

– рефлексивная и корректировочная, предполагающие оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности;

– воспитательно-образовательная, реализуемая через обучение, воспитание и развитие личности человека.

3. Педагогический закон, закономерность

Педагогические правила и принципы:

Любая наука достигает зрелости и совершенства лишь тогда, когда она раскрывает сущности исследуемых ею явлений и может предвидеть их будущие изменения в сфере не только явлений, но и сущности.

Явления – это конкретные события, свойства или процессы, выражающие внешние стороны действительности и представляющие форму проявления и обнаружения некоторой сущности. Сущность – это совокупность глубинных связей, отношений и внутренних законов, определяющих основные черты и тенденции развития материальной системы. Выделяют следующие виды связей:

1) структурные (универсальные закономерные – взаимодействие всех вещей и явлений; причинно-следственные – предельный случай универсальной связи, когда из нее выделяют два явления, связанные между собой закономерно; функциональные, при которых изменение одних явлений вызывает вполне определенные изменения других; эта связь не тождественна причинной, например функция связи между некоторыми математическими величинами может и не являться причинной);

2) по порядку принципу (иерархические, связи управления, функционирования, развития, генетические);

3) в зависимости от силы, степени, длительности действия (внутренние – внешние; общие – частные; устойчивые – неустойчивые; повторяющиеся – неповторяющиеся, глубинные – поверхностные; непосредственные – косвенные; постоянные – временные; существенные – несущественные, случайные – необходимые; доминирующие – недоминирующие).

Сущность считается раскрытой, если: а) дана точная формулировка законов движения и развития объектов и подтверждается прогнозы, выводимых в качестве следствия из данных законов и условий их действия; б) известны принципы возникновения и источники развития рассматриваемого объекта, раскрыты пути его формирования или технического воспроизведения, если в теории или на практике создана его достоверная модель, свойства которой соответствуют свойствам оригинала.

Сущность не раскрывается непосредственно, она обнаруживается путем изучения явления. Задача любого педагогического исследования в том, чтобы проникнуть более глубоко в сущность изучаемого явления, вскрыть присущие ему законы и закономерности.

Исследование закономерностей, принципов и правил педагогики – это то общее, без теоретического анализа которого невозможно эффективно заниматься педагогической практикой. Проблема педагогических закономерностей, принципов и правил в последние годы исследовалась в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, В.В. Краевского и др. До настоящего времени нет четких критериев для однозначного ответа на вопрос, является ли, например, предлагаемый педагогический принцип именно принципом или же не является таковым.

Прежде чем акцентировать внимание на особенностях педагогических принципов или закономерностей, уточним их как общественные, философские категории.

Закон отражает педагогическое явление на максимально конкретном уровне, а закономерность – на более абстрактном и часто вскрывает лишь общую тенденцию функционирования.

Закономерность – это не до конца познанный закон или закон, пределы и форма которого еще не установлены. В закономерности выражены многие связи и отношения, тогда как закон однозначно выражает определенную связь, определенное отношение. Закономерность есть результат совокупного действия множества законов, поэтому понятие закономерности по объему шире понятия закона.

У закона всегда есть две функции: объяснительная и прогностическая. Его задача – способствовать научному управлению учебно-воспитательной деятельностью, предвидеть ее результаты, оптимизировать содержание, формы, методы и средства.

По критерию общности выделяют следующие типы законов: а) конкретные, специфические (сфера действия узка); б) общие (сфера действия широка), всеобщие.

Педагогический закон – это педагогическая категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, общих, устойчиво повторяющихся явлений при определенных педагогических условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы, отражающая механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы.

В педагогике действуют **динамические и статистические законы**. На основе **динамических** законов, зная исходное состояние педагогической системы и внешних условий, в которых протекает педагогический процесс, можно предсказать ее последующие изменения. **Статистические** законы отражают определенные тенденции изменения педагогической системы, которые выявляются на основе применения статистических методов научно-педагогического исследования.

Всякий закон облекается в форму взаимоотношения категорий. **В.И. Андреев** считает, что для того чтобы сформулировать педагогический закон или закономерность, необходимо: 1) вскрыть существенные, объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между компонентами педагогической системы; 2) установить педагогические условия, при которых эти взаимосвязи проявляются; 3) установить границы распространения закона; 4) выразить, сформулировать педагогический закон через взаимоотношения педагогических категорий в словесной или аналитической форме.

В XVIII в. педагогика достигла уровня системы правил и практических руководств. Так, Я.А. Коменский

представляет дидактику в виде системы правил: «Основные правила естественного учения и обучения: обучай наглядно, природосообразно ит.д.». А Дистервег довел количество правил до 33. У Коменского и Ди-стервега было много последователей, пытавшихся изложить дидактику в виде памяти, которые состояли из ряда правил, сгруппированных вокруг очень узких тем: как готовиться к урокам, как ставить вопросы, как закреплять материал и т. д.

Одним из первых, кто объявил об открытии закона, был **И.Г. Песталлоци**. Он сформулировал закон умственного развития ребенка *«от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям»*. К.Д. Ушинский почти не употреблял слов «закон» и «закономерность», но делал гениальные обобщения, например: «Чем больше фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше их переработал, тем он развитее и сильнее».

В настоящее время в педагогике признаны *следующие законы*:

целостности и единства педагогического процесса (раскрывает соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, общающего, поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов);

единства и взаимосвязи теории и практики обучения;

воспитывающего и развивающего обучения (раскрывает соотношения овладения знаниями, способами деятельности и всестороннего развития личности);

социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения (раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения).

С основными законами тесно связаны законы специфические, проявляющиеся как педагогические закономерности.

Закономерности бывают общими и частными. Общие закономерности охватывают своим действием всю систему, частные – ее отдельный компонент.

Приведем примеры конкретных психологических закономерностей, открытых в дидактике.

1. Продуктивность обучения прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности, количеству тренировочных упражнений, уровню познавательной активности обучаемых и зависит от уровня развития памяти (широта, глубина, прочность).

2. Закономерность Йоста. При прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения.

Педагогические принципы и правила. Педагогика стремится открыть объективные законы, которые дают понимание общей картины развития дидактических и воспитательных процессов. Однако эти законы не содержат конкретных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки правил и принципов. В результате этого практические указания закрепляются в педагогических принципах и правилах.

Принцип (от лат. *principium* – основа, первоначало) – это руководящая идея, основное правило, требование к деятельности, поведению, вытекающее из установленных наукой законов. Педагогический принцип, по мнению В.И. Андреева, – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования практики в целях повышения ее эффективности. П.И. Пидкасистый понимает под педагогическим принципом общее руководящее положение, требующее последовательности действий, но не в значении «поочередности», а в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах (никогда не кричать на детей, никогда не бить детей, быть пунктуальным и т. д.)

Педагогический принцип выражает суть закона в его нормативной форме, т. е. указывает, как нужно действовать наилучшим образом в соответствующих педагогических условиях. Таковы, например, принципы дидактики. Так, принцип наглядности основан на следующей закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью, пропускная способность в секунду канала зрения в 5 раз больше канала слуха и в 13 раз больше канала ощущений.

Принцип сознательности и активности личности в обучении основывается на понимании того, что обучение эффективно, если ученики являются активными субъектами познавательной деятельности, т. е. осознают цели урока, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить, проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решение.

Принцип систематичности обучения предполагает преподавание и усвоение знаний в определенной системе, структурирующей весь изучаемый материал на основе родовидовых, причинно-следственных связей, с позиции выделения общего и частного, отдельных фактов и обобщающих выводов.

Принцип последовательности обучения требует логического построения содержания изучаемого материала и методики его подачи, при котором осуществляется динамика продвижения мыслительных и практических действий учащихся: от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Принцип доступности обучения предполагает, что отбор дидактического материала надо проводить на основе оптимального соотношения сложности и занимательности, а при выборе методов его освоения учитывать возраст учащихся и уровень их реальных мыслительных и практических действий.

Принцип научности требует, чтобы содержание изучаемого материала знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами и отражало современное состояние наук.

Педагогическое правило – это руководящее положение, касающееся отдельных сторон или частных вопросов воспитания и обучения. По В.И. Андрееву, правило педагогики – это правило воспитания, обучения или саморазвития, представляющее собой лаконично сформулированное на основе педагогического принципа предписание, нормативное требование к деятельности педагога или ученика, выполнение которого формирует наиболее рациональные тактики их действий и способствует повышению эффективности решения определенного класса педагогических задач.

Каждое педагогическое правило имеет ценность только тогда, когда оно применяется в оптимальном сочетании с другими правилами, подчиненными некоторому педагогическому принципу или системе педагогических принципов. Например, для реализации принципа сознательности и активности учитель должен следовать таким правилам:

- 1) разъяснять цели и задачи предстоящей работы (важность, значение, перспективы);
- 2) опираться на интересы учащихся и формировать мотивы учения;
- 3) обращаться к жизненному опыту, интуиции обучающихся;

- 4) иллюстрировать новые понятия на наглядных моделях;
- 5) обеспечивать понимание каждого слова, понятия;
- 6) включать обучающихся в процесс поиска решения научных и практических проблем и т.д.

4. Система педагогических наук (отрасли и разделы)

Развиваясь, любая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием и осуществляет внутри себя научную дифференциацию важнейших исследовательских направлений. Этот процесс коснулся и педагогики. В настоящее время понятием «педагогика» обозначается целая система педагогических наук.

1. **Общая педагогика** – это базовая научная дисциплина, исследующая основные закономерности воспитания, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов. В нее включены следующие разделы:

- 1) введение в педагогическую деятельность (изучает сущность профессиональной педагогической деятельности, ее проблемы, задачи, характерные особенности);
- 2) общие основы педагогики (изучает категориальный аппарат педагогики, педагогические законы и основные, не зависящие от возраста и иных особенностей обучаемых, педагогические закономерности, правила и принципы);
- 3) теория воспитания (изучает специально организуемый процесс воспитания в целом и по направлениям воспитательной работы);
- 4) дидактика (исследует закономерности образования и обучения, главным образом преподавания и освоения знаний, формирования умений и навыков, а также воспитательные возможности различных видов учебных занятий безотносительно к отдельной дисциплине);
- 5) теория управления образовательными системами (изучает проблематику общей организации учебных заведений и их систем);
- 6) методология педагогики (изучает методы, методику и технику педагогического исследования);
- 7) философия и история образования (изучает развитие педагогических идей и развитие воспитания, образования, обучения в различные исторические эпохи).

2. **Возрастная педагогика** изучает особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают:

- 1) перинатальную педагогику (раздел возрастной педагогики, находящийся на пути своего становления и развития, изучающий закономерности обучения и воспитания детей до их рождения);
- 2) ясельную педагогику (изучает закономерности и условия воспитания детей младенческого возраста);
- 3) дошкольную педагогику (рассматривает закономерности развития, формирования личности детей дошкольного возраста. К отраслям дошкольной педагогики относятся дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, международные стандарты дошкольного развития ребенка, теория и практика профессиональной подготовки специалистов по дошкольному воспитанию и образованию);
- 4) педагогику средней школы (разрабатывает теоретические и практические основы, принципы, методы, формы и средства обучения и воспитания детей школьного возраста. Педагогика школы имеет в своем составе: педагогику младшего школьного возраста, педагогику среднего школьного возраста, педагогику старшего школьного возраста);
- 5) педагогику профессионально-технического образования (изучает закономерности подготовки рабочих высокой квалификации. В настоящее время в связи с кризисом профессионально-технического образования в России опыт данной отрасли наук не получает должного развития);
- 6) педагогику среднего специального образования (разрабатывает теорию и практику профессиональной подготовки кадров на границе среднего и высшего уровней специального образования);
- 7) педагогика высшей школы (изучает закономерности образования, воспитания и развития будущих специалистов высшей квалификации);
- 8) андрогогика (разрабатывает теоретические и практические основы образования, развития и воспитания взрослых людей);
- 9) педагогика третьего возраста (разрабатывает систему образования, развития, воспитания людей пенсионного возраста).

3. **Специальная педагогика** разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования людей с отклонениями в физическом и психическом развитии. Специальная педагогика имеет и другие названия: дефектология, коррекционная педагогика. В ее состав входят следующие разделы:

- 1) сурдопедагогика (изучает теоретические и практические основы воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых. Состоит из ряда научных дисциплин: теории сурдопедагогики, истории сурдопедагогики, методики обучения произношению и чтению с губ, с лица, акустики и т. д.);
- 2) тифлопедагогика (изучает теоретические и практические основы воспитания и образования слепых и слабовидящих людей. В ее задачи входят: разработка всестороннего развития слепых и слабовидящих детей, преодоления у них полной или частичной утраты зрения, вооружение общеобразовательными знаниями, умениями и навыками, подготовка к участию в общественной жизни и практической трудовой деятельности);
- 3) олигофренопедагогика (разрабатывает закономерности воспитания и образования умственно отсталых людей. Ее содержанием являются: учение о сущности умственной отсталости у детей, о путях и средствах педагогического и психологического изучения особенностей аномального ребенка; теория обучения умственно отсталого ребенка; научное обоснование содержания обучения умственно отсталых детей во вспомогательной школе и т. д.);
- 4) логопедия (изучает вопросы воспитания и образования людей с расстройствами речи, исследует проявления и природу недостатков речи, причины и механизмы отклонений в развитии речи, разрабатывает принципы и методы их преодоления).

4. **Профессиональная педагогика** изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированное на конкретную профессиональную сферу деятельности. В зависимости от профессиональной области выделяют следующие разделы:

- 1) производственная педагогика (изучает закономерности обучения работающих, переориентацию их на новые средства производства, повышение их квалификации, переучивание на новые профессии. Необходимость разработок в

данной области педагогического знания предопределяется объективными законами развития как материального, так и духовного производства. Наука обеспечивает теоретическими обоснованиями и разработкой дидактических средств сеть институтов, центров, курсов переподготовки кадров, повышения их квалификации);

2) военная педагогика (выявляет закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов в военных учебных заведениях и частях вооруженных сил, где осваиваются воинские специальности. Элементы военной педагогики встречаются в общеобразовательных школах и в системе вузовского образования);

3) медицинская педагогика (выявляет закономерности, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания медицинского персонала в учреждениях здравоохранения).

Выделяют также такие разделы профессиональной педагогики, как инженерная и спортивная педагогика.

5. **Социальная педагогика** изучает закономерности социального воспитания и социального обучения детей в процессе их социализации, содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного воспитания и образования детей и взрослых.

6. **Лечебная педагогика** разрабатывает систему образовательно-воспитательной деятельности педагогов с ослабленными и больными школьниками. Представляет собой интегрированную медико-педагогическую науку.

7. **Гендерная педагогика** исследует совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям комфортно чувствовать себя в школе и успешно решать проблемы социализации, важной составной частью которых является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки. Цель гендерной педагогики – коррекция воздействия гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личных склонностей индивида.

8. **Этнопедагогика** исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания, пользуется методами и источниками педагогики, но вместе с тем для нее актуально применение этнографических, этнолингвистических, археологических, этнопсихологических и социологических методов. Цель этнопедагогики – учет образовательных интересов представителей отдельных этнических групп, которые в процессе интеграции в многонациональное государство столкнулись с опасностью утраты родного языка, самобытной народной культуры, этнического самосознания.

9. **Семейная педагогика** разрабатывает закономерности воспитания и образования детей в семье.

10. **Сравнительная педагогика** исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий.

11. **Исправительно-трудовая педагогика** содержит теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении. Другое название исправительно-трудовой педагогики – пенитенциарная педагогика, или педагогика пенитенциарных учреждений. Существуют детская и взрослая отрасли данной науки.

Методики преподавания различных дисциплин содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам, накапливают технологический инструментарий.

5. Связь педагогики с другими науками

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого объекта.

Исходное значение для педагогической науки имеет философское знание. Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. Эпистемология (теория познания) составляет наиболее общую методологическую основу педагогического исследования. Философские категории (необходимости и случайности, общего, единичного и особенного, законы взаимосвязи и взаимозависимости, развитие и его движущие силы и др.) способствуют прогрессу исследовательской педагогической мысли. В связи с углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе человеческого знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений – философия образования.

Важное значение для педагогики имеет и **этика**. Выводя нормы нравственности из жизненной практики и различных философских систем, формулируя их в виде моральных норм, этика, однако, не рассматривает вопроса о том, как индивид или общество присваивает эти нормы и образцы поведения. Этим занимается педагогика, выстраивая направления воспитания и разрабатывая его методы.

Подобным образом можно представить взаимодействие педагогики и эстетики, в результате которого становятся возможными разработка теории и создание действенной системы художественного воспитания.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать потенциал, накопленный в антропологии как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Педагогика тесно связана с физиологией. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие и обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Отношения между **педагогикой и экономическими науками** достаточно сложны. Система экономических мер оказывает тормозящее или активизирующее действие на образование и его востребованность обществом, что сказывается на развитии педагогических идей и педагогической науки. Экономическая политика является необходимым условием развития образованности общества. Важным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний.

Социология включает в область своих теоретических и прикладных исследований проблемы образования и воспитания. В структуре социологической науки плодотворно развиваются такие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и т. д. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией и др.

Существенные возможности развития педагогической науки содержатся в перспективах ее интеграции с отраслями

медицинских наук. Недуги, поражающие детей школьного возраста, ставят перед педагогикой глобальную и наукоемкую задачу – разработать специальную систему обучения и воспитания хворающих, недомогающих, больных школьников.

Связь педагогики с **политологией** обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей и установок.

Определенную значимость для педагогики имеет и ее **связь с логикой**. Логика во многом определяет структуру содержания образования и порядок изложения материала в процессе обучения, а также способы развития мышления в рамках образовательного процесса. Безусловно, это задача и педагогики в пределах своего предмета, но логические схемы, фигуры, законы служат необходимой (хотя и недостаточной) основой, если аппарат одной науки используется для решения прикладных задач другой.

Связи педагогики с различными разделами **математики и кибернетики** (теория вероятности, математическая статистика, теория автоматов) важны для решения на современном уровне педагогических проблем с использованием аппарата этих наук: моделирования и алгоритмизации обучения и т. п.

В педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук. В качестве форм взаимосвязи педагогики с другими науками выступают: использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук; творческое заимствование методов исследований, применяемых в этих науках; использование конкретных результатов исследований других наук; ее участие в комплексных исследованиях человека.

Рассматривая вопрос о связи педагогики с другими науками, **необходимо отметить** следующее:

- систему педагогических знаний нельзя вывести из какой-либо одной науки;
- для разработки педагогической теории и практических рекомендаций необходимы данные других наук;
- одни и те же данные могут быть использованы для достижения различных целей;
- педагогика перерабатывает данные других наук для более полного познания педагогического процесса и разработки различных способов его оптимальной организации.

6. Взаимосвязь педагогической науки и практики

В предисловии к книге «Человек как предмет воспитания» (1867) **К.Д. Ушинский** писал: «...педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности. Педагогика – не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое необходимое из искусств. Но как искусство сложное и обширное оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому; к идеалу совершенного человека».

Спустя сто лет после того, как **К.Д. Ушинским** было дано это определение, педагогика, накопившая знания, открывшая свои закономерности и законы, уже не могла считаться только искусством. Поэтому она получила статус как науки, так и искусства. Но каково же соотношение науки и искусства в педагогике? Если считать педагогику искусством, то она – всего лишь собрание советов, правил и рекомендаций по осуществлению не поддающегося логике учебно-воспитательного процесса. Педагогика-наука должна содержать все компоненты строгой научной теории, выдвигая на первый план системный подход и логику познания своего предмета объективными научными методами.

Наука – это сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний о природе, обществе и мышлении и включающая в себя все условия и моменты этого производства: ученых, материально-техническую базу, методы научно-исследовательской работы, понятийно-категориальный аппарат. Определенную отрасль знаний называют наукой, если:

- 1) четко выделен, обособлен и зафиксирован собственный предмет;
- 2) для его изучения применяются объективные методы исследования;
- 3) зафиксированы объективные связи (законы и закономерности) между факторами и процессами, составляющими предмет изучения;
- 4) установленные законы и закономерности позволяют предвидеть (прогнозировать) будущее развитие изучаемых процессов, производить необходимые расчеты.

Сегодня уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. Размышляя о назначении науки, великий русский ученый-химик Д.И. Менделеев пришел к выводу, что у каждой научной теории две основные цели: предвидение и польза. При этом предвидение – это задача теории, а польза – задача практики. Таким образом, педагогическая наука призвана познавать законы воспитания, образования и обучения людей и на этой основе указывать педагогической практике лучшие пути и способы достижения поставленных целей.

Большинство исследователей считают, что из обширной области педагогических знаний можно выделить **теоретическую педагогику** – как педагогику, содержащую базовые научные знания о закономерностях и законах, а также аксиомы и принципы.

Теория содержит закономерности, законы, принципы, аксиомы и т. д., соединяясь через конкретные рекомендации с практикой (технологии, методы, приемы, формы и т. д.).

Подлинное мастерство учителя, высокое искусство воспитания всегда опираются на научные знания. Но развитие педагогической науки автоматически не обеспечивает качество воспитания, необходимо, чтобы теория переходила в практические технологии. Пока же разрыв между теорией и практикой в педагогике составляет 5-10 лет.

7. Инфраструктура педагогической науки

Под инфраструктурой социальной системы понимают комплекс условий, обеспечивающих ее жизнедеятельность. Рассмотрим условия, обеспечивающие функционирование и развитие педагогической науки.

1. **Правовые условия** – государственные документы, определяющие педагогическую политику общества (Конституция РФ, Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» и другие нормативные правовые акты).

Педагогическую науку принято подразделять на академическую, отраслевую, частную. Деятельность академической и вузовской науки регулируется государственными нормами, частные объединения ученых работают на основе государственных лицензий, внутренних документов – уставов, программ, договоров.

2. **Экономические условия** – это фонды науки в виде собственности на землю, недвижимость в форме зданий, сооружений, транспорта, связи; техническое оборудование, экспериментальные фабрики предметов и средств образования; финансовые средства из госбюджета, региональных и местных бюджетов.

3. **Кадровые условия** представляют собой организацию постоянного контингента исследователей, работающих над долговременными и кратковременными научными темами.

4. **Сеть научно-педагогических учреждений.** Основным центром педагогической науки является Российская академия образования. В каждом педагогическом вузе действуют научно-исследовательские лаборатории, а в крупных педагогических вузах – аспирантуры и докторантуры.

5. **Информационное обеспечение** представляет собой огромный массив педагогической информации. Физическими носителями информации выступают документы, публикации на традиционных и магнитных носителях, собранные в библиотеках, в частности в Государственной научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского (Москва).

6. **Связь с мировыми центрами наук об образовании.** Отечественная наука постоянно информируется о педагогических нововведениях в мире; систематически проводятся семинары и симпозиумы по актуальным проблемам образования, проходит взаимообмен опытом.

8. Педагогическая логика

В каждой науке, включая педагогику, можно условно выделить три органически связанные друг с другом части: 1) методологию; 2) теорию; 3) технологию, или методику.

Методология – это логика, философия науки. Она включает в себя осмысление методов познания и исследования изучаемого наукой явления – ее предмета, а также само толкование предмета и его связей с другими предметами (явлениями) окружающего мира. Теория – основное содержание добытого наукой знания об изучаемых явлениях. В развитии и становлении педагогического знания важную роль в разные периоды сыграли теория элементарного образования (И. Песталоцци), теория воспитывающего обучения (И.Ф. Гер-барт), общая теория развития личности (К.Д. Ушинский), теория возрастного развития детей (П.П. Блонский), теория воспитательного коллектива (А.С. Макаренко, И.Ф. Козлов). Технология, или методика, представляет собой приложение научных знаний к практической деятельности человека, в нашем случае – педагогов: родителей, учителей и воспитателей. Для всех них разрабатываются конкретные методики, например методика преподавания русского языка, методика обучения столярному делу и т. п. Овладение технологией (методикой) венчает процесс профессиональной подготовки специалиста в той или иной деятельности в области производства, экономики, образования или культуры.

Классическим примером высокоэффективной технологии может служить книга К.Д. Ушинского «Руководство к преподаванию по „Родному слову“», адресованная родителям и учителям. Не одно поколение педагогов с успехом пользовалось изложенной в ней методикой.

Методологию педагогики, как, впрочем, и любой другой науки, в первую очередь питает философия. Так, в научном мышлении прочно утвердился разработанный Г.В. Гегелем **диалектический метод**, предлагающий каждый предмет рассматривать как процесс в его развитии и связи с другими предметами. Другим примером может служить антропологический принцип, обоснованный в философии Л. Фейербахом, а вслед за ним – Н.Г. Чернышевским. Этот принцип стал руководящим в созданной К.Д. Ушинским педагогической антропологии. Пример приложения общенаучного метода к анализу педагогических явлений – всесторонний подход И.Ф. Козлова к характеристике воспитания, когда последовательно раскрываются природа, назначение, структура (форма и содержание), механизм – способ осуществления и источник предмета педагогической науки. Этот подход сохраняет свое значение и при анализе других педагогических явлений (процессов).

В то же время каждая наука сама творит свою методологию. Теории, созданные предшественниками, становятся руководящим началом для их последователей в разработке новых теорий. Так, для И.Ф. Козлова изучение опыта и трудов А.С. Макаренко стало основой для характеристики предмета педагогики и формулирования основных законов воспитания. Толкование Козловым воспитания как общественного явления становится важнейшим методологическим принципом познания других педагогических явлений и фактов.

Вслед за А.С. Макаренко назовем современную логику педагогических исследований технологической. Она зародилась в процессе политехнизации единой трудовой школы и сближения ее с производством. В июне 1928 г. С.Т. Шацкий выступил с докладом «О рационализации занятий в школе», где говорил: «Рационализаторские приемы надо воспитывать и у учителя, и у учеников... Чтобы подойти к изучению работы учителя, необходимо будет расчленить ее на главные элементы, операции... из которых она складывается, и оценить их значение в общем ходе педагогической работы». Операции, работа – это уже понятия технологии. А чуть раньше в издательстве «Московский рабочий» была выпущена книга «На путях к индустриализации школы». Ее автор М. Камшилов, директор Шатурской школы, входившей в состав 2-й опытной станции Наркомпроса, пишет о внедрении принципов научной организации труда в педагогический процесс: «В 1925–1926 гг., когда школа подошла вплотную к стремлению перейти в своей работе на принципы рационализированной фабрики, рационализированного завода, когда она этот вопрос стала прорабатывать теоретически, естественно, и в практику школы все более и более проникали принципы нотизации».

К сожалению, этим росткам новой педагогической логики было не суждено прорасти. В начале 1930-х гг. опытные станции Наркомпроса, превращавшиеся в мощные научно-учебно-производственные объединения, были закрыты. Тогда же были прекращены поиски путей сближения школы с производством в целях соединения обучения с производительным трудом. С.Т. Шацкий и многие его соратники не по своей воле отошли от активного участия в строительстве новой школы. Больше других повезло А.С. Макаренко. До 1936 г. включительно он руководил Детской трудовой коммуной имени Ф.Э. Дзержинского, в составе которой был оснащенный современной техникой завод, выпускавший электроинструменты и фотоаппараты. Очевидно, в силу этого А.С. Макаренко внес наиболее значительный вклад в разработку технологической логики педагогического мышления: дал ей название, сформулировал ее постулаты (основные положения) и охарактеризовал типичные ошибки при оценке педагогических средств.

Описывая в «Педагогической поэме» свое столкновение с педагогическим олимпом, А.С. Макаренко сокрушался: наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Однако, как полагали Шацкий и Макаренко, основой воспитательной работы должна стать организация жизни ребенка, а не беспрестанные нравоучения. Именно этот подход напрямую ведет к рождению новой педагогической логики – технологической.

В конце 1932 г. *А.С. Макаренко* пишет статью «Опыт методики работы детской трудовой колонии». В этой работе появляются непривычные для педагогического слуха термины: «материал», «проектировка», «техника», «производство», «продукт». Так Макаренко пытается осмыслить педагогический процесс.

Важнейший признак любой технологии – получение нужного продукта из заданного материала с использованием конкретных средств путем последовательно осуществляемых рабочих операций. Возможно ли это в педагогике? Макаренко отвечает на этот вопрос утвердительно и формулирует основные положения педагогической логики. Вот эти **постулаты**:

- ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей;
- никакое педагогическое средство не может быть объявлено постоянным – всегда полезным либо вредным, действующим всегда точно; отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным, решающим является действие всей системы средств;
- никакая система воспитательных средств не может быть установлена раз и навсегда, она изменяется в соответствии с развитием ребенка и поступательным движением общества;
- всякое средство должно быть педагогически целесообразным, что проверяется опытным путем.

Тогда же Макаренко дал характеристику трех наиболее типичных ошибок педагогической логики: дедуктивное предсказание, этический фетишизм, уединенное средство.

Дедуктивное предсказание. Долгие годы считалось, что для общеобразовательной школы политехнизм – это хорошо, а профессионализм – плохо. Это утверждение подкреплялось ссылками на авторитет К. Маркса. Тем самым трудовой подготовке школьников наносился огромный ущерб. Педагоги ратовали за соединение обучения с производительным трудом, не задумываясь о том, можно ли допускать к труду не подготовленных профессионально школьников.

Этический фетишизм. В первых документах единой трудовой школы запрещались всякие наказания детей, потому что «наказание воспитывает раба». А безнаказанность воспитывает хулигана, утверждал Макаренко, обосновывая разумную систему наказаний в своем опыте.

Уединенное средство. Ошибка состоит в том, что из системы педагогических средств выхватывается какое-то одно и объявляется либо хорошим, либо плохим. В истории российской школы так было с «методом проектов» (обучение в процессе решения практических задач). Сначала этот метод объявили единственно верным, а потом, применяя к стати и некстати, скомпрометировали, объявили методическим прожектерством и запретили. И напрасно, так как при умелом использовании он позволяет ученикам применять полученные знания на практике.

Категориальный аппарат педагогики

К основным педагогическим категориям относятся: образование, обучение, воспитание, развитие и формирование, социализация, педагогическая система, образовательный процесс, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая задача, образовательная технология.

Тема 2. ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

1. Образование
2. Обучение
3. Воспитание
4. Развитие и формирование
5. Социализация
6. Педагогическая система
7. Образовательный процесс
8. Педагогическая деятельность
9. Педагогическое взаимодействие
10. Педагогическая задача
11. Образовательная технология

1. Образование

Образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции. Оно становится важным фактором развития не только отдельных сфер, но и всего общества. В процессе образования человек осваивает культурные ценности, социокультурные нормы, имеющие культурно-историческое значение. Образование проявляет себя как практика социализации человека и преемственности поколений людей, механизм формирования общественной и духовной жизни человека и отрасль массового и духовного производства. Данная категория педагогики представляет собой социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества. Именно образование является активным ускорителем культурных перемен и преобразований как в общественной жизни, так и в отдельном человеке.

Образование как ценность. Рассмотрение образования с данной точки зрения предполагает учет следующих взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная.

Нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития. Государство должно быть заинтересовано в развитии образования, придании ему приоритетной государственной значимости. Это должно проявляться в обосновании эффективных технологий, направленных на обеспечение престижа образования в обществе, осознании его государственной значимости, подкрепленной соответствующими материальными инвестициями и моральными обязательствами со стороны

государства.

Устремления государства и общества в развитии образования далеко не всегда совпадают. Часто государство провозглашает образовательные приоритеты, а общество подталкивает его к выполнению собственных обещаний. Общество лоббирует образовательные приоритеты не только через создание представительных общественных организаций, ориентированных на решение определенных для общества образовательных проблем, но и через прямое вхождение во власть наиболее компетентных представителей сферы образования.

Личностная ценность образования заключается в индивидуальном мотивированном отношении человека к собственному образованию, его уровню и качеству.

Образование тесно связано с понятием культуры. Культура – это воспроизводимая при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества. По мнению С.И. Гессена, культуру можно представить в виде следующих слоев.

1. Образованность:

- 1) наука (мировоззрение – система взглядов человека на природу, общество, труд, познание);
- 2) искусство (овладение культурным наследием человечества: картины, памятники, театр, музыка, природа, понятия красоты, гармонии);
- 3) нравственность (нормы морали – правила поведения, общечеловеческие ценности и нравственные качества: совесть, честность и т. д.);
- 4) религия (нормы религии: возлюби ближнего своего, не желай зла, делай добро и т. д.).

2. Гражданственность:

- 1) право (правовая грамотность, законопослушность);
- 2) государственность (гражданское сознание, Отечество, правительство, строй и т. д.).

3. Цивилизация:

- 1) хозяйство (представление о производственных процессах – шитье, строительстве, обучении и т. д.);
- 2) техника (знания и умения по использованию орудий труда – молотка и т. д.).

Образование как результат. Образование – это целенаправленный результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

В конечном счете образование обеспечивает определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений, навыков, подготовки к тому или иному уровню практической деятельности.

Результаты образования можно группировать следующим образом: 1) знания, умения, навыки; 2) показатели личностного развития; 3) отрицательные эффекты (последствия) образования; 4) изменение профессиональной компетентности учителя и его отношения к работе; 5) рост (или падение) престижа школы в социуме.

Образование как система. **Образование** – специально организованная система внешних условий (образовательная система), создаваемых в обществе для развития человека. В нее входят образовательные учреждения разного типа и уровня, удовлетворяющие различные образовательные потребности человека. Основные элементы образования как макросистемы, имеющей государственный статус, – это система дошкольного, школьного, среднего специального, высшего и послевузовского дополнительного образования. В ней осуществляются передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов.

Образовательным называется **учреждение**, осуществляющее образовательный процесс, т. е. реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

В связи с тем, что образовательные учреждения реализуют различные образовательные программы и работают с учащимися разного возраста, уровня подготовки и способностей, различают образовательные учреждения нескольких типов. К образовательным относятся учреждения следующих **типов**:

- дошкольные;
- общеобразовательные (начального, основного и среднего общего образования);
- профессиональные (начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования);
- дополнительного образования (детей, взрослых);
- специальные (коррекционные) для обучающихся с отклонениями в развитии;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

В нашей стране, кроме обычного общеобразовательного учреждения (школы), официально утверждены еще три вида общеобразовательных учреждений. К ним относятся гимназия, лицей и школа с углубленным изучением отдельных предметов.

Гимназия – это вид общеобразовательного учреждения, ориентированного на формирование широко образованной интеллигентной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук. Она функционирует в составе пятого – одиннадцатого классов. Образование в гимназии дается на широкой гуманитарной базе с обязательным изучением нескольких (не менее двух) иностранных языков.

Лицей может открываться только на базе профильного высшего учебного заведения. Совместно с вузом лицей образует учебный комплекс. Обучаются в нем учащиеся старших (начиная с восьмого) классов. Лицей предназначен для проведения повышенной подготовки по отдельным предметам, осуществления ранней профилизации учащихся и подготовки выпускников к осознанному выбору профессии, самостоятельному творческому обучению в вузе.

Общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов дает расширенное, углубленное образование по отдельному или нескольким предметам одной, выбранной, области знаний и осуществляет раннюю профилизацию в соответствующей области знаний. Для реализации разработанной образовательной программы школа может привлечь профессорско-преподавательский состав вузов, сотрудников научно-исследовательских учреждений, учреждений культуры. Такая школа включает в себя все три ступени, с первого по одиннадцатый класс.

Кроме этих, утвержденных официально, в России образуются и действуют и другие виды общеобразовательных

учреждений. Широкое распространение получили такие виды, как воскресные школы, авторские школы, учебные комплексы «детский сад – школа» и др.

Классификация видов образовательной практики осуществляется:

• по критериям формируемых и развиваемых в системе образования способностей (общее, специальное образование);

• по характеру (гуманитарное, естественно-научное и техническое);

• по уровням и сложности программ (дошкольное, начальное, основное школьное, среднее, высшее).

Общее образование обеспечивает человеку такие знания, умения и навыки, которые необходимы ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем профессионального образования.

Профессиональное образование – это подготовка в учебных заведениях специалистов высшей, средней и низшей квалификации для определенных отраслей науки, техники и культуры.

Специальное образование дает знания, умения и навыки, необходимые работнику определенной профессии и определенного уровня классификации.

В неразрывной связи с общим образованием находится политехническое образование, в ходе которого учащиеся знакомятся с основными принципами современного производства, вырабатывают навыки обращения с простейшими орудиями труда, которые применяются в быту и повседневной жизни.

В зависимости от уровня и объема полученных знаний и достигнутого уровня самостоятельности мышления как общее, так и специальное образование может быть начальным, средним и высшим.

Гуманитарное образование (философское, психологическое, педагогическое, юридическое, филологическое, искусствоведческое, музыкальное и т. п.) направлено на подготовку специалистов в области общественных наук. В настоящее время под гуманитарным образованием понимается важный механизм трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смысла жизни, форма и содержание которого детерминированы спецификой национально-культурного мира, образуемого историей, языком, философией, литературой, традициями, психологией.

Естественно-научное образование (физическое, эколого-биологическое, геологическое, медицинское и т. п.) ориентировано на подготовку специалистов в области естественных наук.

Техническое образование обеспечивает подготовку инженеров и техников для промышленности, строительства, транспорта и связи, сельского и лесного хозяйства. Под термином «техническое образование» понимается также совокупность научно-теоретических и практических знаний и навыков, позволяющих людям, получившим такое образование, решать технические и экономические задачи по своей специальности.

Современное образование развивается в различных направлениях и характеризуется различными свойствами: гуманизацией, гуманитаризацией, дифференциацией, диверсификацией, стандартизацией, многовариативностью, многоуровневостью, фундаментализацией, компьютеризацией, информатизацией, индивидуализацией, непрерывностью.

По своей природе образование имеет диалектический характер. Основаниями для развития образования являются нормативные правовые акты, новые государственные образовательные стандарты, новые концепции и модели образования на уровне государства или конкретного региона и отдельных образовательных учреждений, новые источники, механизмы и формы финансирования, новые системы подготовки и переподготовки специалистов для образовательной сферы.

Понимание образования как фактора духовной безопасности нации обусловлено его важнейшей ролью в сохранении культурной преемственности и духовном развитии личности. Образование обеспечивает целостное воспроизводство человека в соответствии с теми его идеалами, которые сформированы в недрах культуры и прежде всего в религиозно-философских, этических и педагогических системах и концепциях, производит и воспроизводит целостный субъект культуры и деятельности человека, формирует его целостный «образ».

Из вышеописанного понимания категории «**образование**» вытекает ряд следствий:

• образование личности начинается до школы, протекает в школе и вне школы;

• школьное образование не может считаться успешным, если не созданы условия, при которых реально происходят и дают результаты внутренние процессы индивидуального самообразования школьников;

• главная миссия школы – создание благоприятных условий для самообразования и саморазвития личности;

• школа воспринимается как очень важный, но не единственный вкладчик в результаты образования личности;

• различаются результаты собственно школьного образования и результаты образования самой личности;

• реальные результаты образования рассматриваются как самооценка и как внешняя оценка результатов образования.

Инновационное образование. Общим для всех стран является все более выраженная роль человеческого фактора, в связи с чем образование начинает рассматриваться в качестве национальной задачи. Даже в странах с самыми децентрализованными системами образования и воспитания заботу о развитии образования, его финансировании, вводимых в него новшествах берет на себя государство. Образование все больше рассматривается как один из существенных факторов эффективного общественного развития. Уровень развития производства, безусловно, влияет на продуктивность и создает предварительные конкретные материальные условия, однако то, какой будет реальная производительность, в большой степени зависит от работника, так как именно он имеет дело со средствами и предметами труда в процессе производства.

Сегодня в сфере образования внедряется громадное количество инноваций различного характера, направленности и значимости. Проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию, содержание, методику и технологию преподавания. К нововведениям в сфере образования относят следующие изменения:

• в общественном положении образования и уровне финансирования образовательной системы;

• в структуре системы образования;

• в содержании образования, т. е. в учебных планах и программах по всем или отдельным предметам;

• во внутренней организации деятельности школы;

• в отношениях «учитель – ученик»;

• в методах обучения;

• в оборудовании учебных заведений и использовании информационных технологий в образовании;

• в строительстве зданий и помещений для учебных заведений.

Структура системы образования – весьма подвижный ее элемент (структуры министерства, управлений образования регионального и районного уровней). Изменения структуры происходят очень часто и не всегда носят

позитивный характер. Дело в том, что, хотя структура системы образования и является государственным элементом, на него очень сильное влияние оказывает субъективный фактор – желания, стремления, убеждения и вместе с этим просчеты отдельных лиц.

Содержание образования – более стабильный фактор, однако он тоже претерпевает изменения в результате открытий в различных областях науки и изменений в технологиях производства.

К нововведениям в методах обучения следует отнести групповое обучение, различные формы индивидуальной работы, бригадного обучения, введение систем развивающего обучения и др.

Изменения в оборудовании учебных заведений и использование информационных технологий в образовании включают в себя применение аудиовизуальных и других средств дидактической техники, программируемое обучение, зачастую с помощью компьютеров. Использование на уроках аудиовизуальной и компьютерной техники требует введения новой методики организации обучения.

Следует различать реформы и педагогические инновации. **Реформой** называют нововведения, которые организуются и проводятся государственной властью. Результатами реформы могут быть изменения в общественном положении образования, структуре системы образования, содержании образования, во внутренней организации деятельности школы.

Можно различать реформы общегосударственного и внутриведомственного (т. е. проводимого только в рамках системы образования) масштаба, однако при этом всегда следует помнить, что любая достаточно значимая внутриведомственная реформа всегда согласуется с высшим руководством государства и проходит во взаимосвязи с реформированием в других областях. И в этом смысле разделять реформы на внутриведомственные и вневедомственные (общегосударственные) нецелесообразно.

В отличие от реформ педагогические инновации являются результатом деятельности людей внутри системы образования. Педагогическими инновациями называются нововведения, которые разрабатываются и проводятся не органами государственной власти, а работниками и организациями системы образования и науки.

Не все изменения, происходящие в сфере образования, можно назвать педагогическими инновациями. Например, нельзя назвать так изменение общественного положения образования, повышение его статуса и увеличение финансирования – это скорее результат каких-то социальных процессов, реформ или изменения политических ориентаций общества, т. е. результат проведения политических реформ.

Изменения в оборудовании учебных заведений и строительстве зданий также нельзя назвать чисто педагогическими инновациями – это скорее результат введения инноваций в сфере компьютерной техники, производства учебных пособий, архитектуры, строительства и др.

Нельзя назвать педагогическими инновациями и изменения в структуре системы образования – это скорее инновации в сфере управления образованием. Отчасти к управленческим инновациям относятся и нововведения во внутренней организации деятельности школ (если эти нововведения не являются вынужденными в результате введения педагогических инноваций).

Таким образом, к чисто педагогическим инновациям можно отнести лишь **изменения**:

- 1) в содержании образования, т. е. в учебных планах и программах по всем или отдельным предметам;
- 2) во внутренней организации деятельности школы;
- 3) в отношениях «учитель – ученик»;
- 4) в методах обучения.

Инновационное движение представляет собой общественно-педагогическое движение, перерастающее рамки образовательной сферы. Оно становится важнейшим фактором самоорганизации и саморазвития общества, энергией которого обеспечивается проведение в жизнь программ демократических реформ.

2. Обучение

Обучение – это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями.

Под влиянием обучения и воспитания реализуется процесс целостного разностороннего развития личности. Области понятий «воспитание» и «обучение» частично перекрываются: обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем. Такова логика взаимосвязей этих категорий педагогики.

Обучение состоит из двух неразрывно связанных явлений: преподавания и учения.

Преподавание – это процесс деятельности преподавателя в ходе обучения.

Учение – это процесс деятельности ученика в ходе обучения. Учение происходит также и во время самообразования.

Основу обучения составляют знания, умения, навыки (ЗУН), выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных (базовых) компонентов содержания, а со стороны учеников – в качестве продуктов усвоения.

Знания – это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки.

Наиболее распространены следующие классификации знаний.

1. **По локализации** отражения выделяют: а) индивидуальные знания – совокупность чувственных и умственных образов и их связей, возникающих при взаимодействии индивида с действительностью, его личный опыт общения, труда, познания мира; б) общественные знания – продукт обобщения, объективизации, обобществления результатов индивидуальных познавательных процессов, выраженный в языке, науке, технике, материальных и духовных ценностях, созданных поколениями людей, цивилизацией.

Обучение представляет собой «перевод» общественных знаний в индивидуальные.

2. **По форме отражения**: а) знаковые, вербальные знания, закодированные в знаковой, языковой форме, теоретические знания; б) образные знания, представленные в образах, воспринятых органами чувств; в) вещественные знания, существующие в предметах труда, искусства (овеществленные результаты деятельности); г) процедурные знания, заключенные в текущей деятельности людей, их умениях и навыках, в технологиях, процедуре трудового и творческого процесса.

3. **По психологическому уровню:** а) знание-узнавание; б) знание-воспроизведение; в) знание-понимание; г) знание-применение; д) знание – автоматические действия; е) знание-отношение; ж) знание-потребность.

4. **По степени обобщенности:** а) факты – явления; б) понятия – термины; в) связи – закономерности; г) гипотезы – теории; д) методологические знания; е) оценочные знания.

Умения – это готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. Умения характеризуется прежде всего способностью с помощью знаний осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности.

Навыки – это компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

Умения и навыки характеризуются разной степенью обобщенности и классифицируются по различным логическим основаниям. Например, по характеру преобладающих психических процессов выделяют двигательные (моторные), чувственные (сенсорные) и умственные (интеллектуальные) умения и навыки.

Важнейшими общеучебными умениями и навыками являются:

- умения и навыки планирования учебной деятельности (осознание учебной задачи, постановка целей, выбор рационального и оптимального пути их достижения, определение последовательности и продолжительности этапов деятельности, построение алгоритма деятельности, планирование самостоятельной работы на уроке и дома);

- умения и навыки организации своей учебной деятельности (организация рабочего места в классе, режима работы, домашней самостоятельной работы, определение порядка и способов умственных действий);

- умения и навыки восприятия информации, работа с различными источниками информации (чтение, работа с книгой, конспектирование, библиографический поиск, работа со справочниками, словарями, слушание речи, запись прослушанного, внимательное восприятие информации, управление вниманием, наблюдение, запоминание, работа с компьютером);

- умения и навыки мыслительной деятельности (осмысливание учебного материала, выделение главного, анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, индукция, дедукция, классификация, обобщение, систематизация доказательств, построение рассказа, ответа, речи, аргументирование, формулирование выводов, умозаключений, написание сочинений, решение задач, проблем);

- умения и навыки осмысливания результатов своих действий (самоконтроль и взаимоконтроль результатов учебной деятельности, оценка достоверности изложения, верности решения, различных сторон явлений – экономической, экологической, эстетической, этической, умение проверить правильность и прочность теоретических знаний, практических навыков, рефлексивный анализ).

Оценивать вышеупомянутые знания, умения и навыки педагог может с помощью следующих оценочных шкал: а) количественной, которая подразделяется на абсолютную и относительную; б) порядковой, которая подразделяется на ранговую, имеющую в своем составе рейтинговую оценочную шкалу, и дескриптивные, включающие аналоговые и знаковые шкалы, причем последние подразделяются на образные и вербальные.

3. Воспитание

Воспитание – одна из основных категорий педагогики. Тем не менее общепринятого определения понятия «воспитание» не существует. Одно из объяснений этого – его многозначность. Воспитание можно рассматривать как общественное явление, деятельность, процесс, результат, ценность, систему, воздействие, взаимодействие и т. д. Каждое из этих значений справедливо, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание как педагогическую категорию в целом.

Воспитание как социальное явление – один из факторов жизни и развития общества. Воспитание в широком социальном смысле – это передача накопленного опыта от старших поколений младшим. Под опытом понимаются знания, умения, способы мышления, нравственные, эстетические, правовые нормы, духовное наследие человечества. Как **социальное явление** воспитание носит:

а) исторический характер. Оно возникло вместе с обществом и будет существовать, пока существует общество;

б) конкретно-исторический характер. Смена уровня развития производственных сил и производственных отношений влечет за собой смену целей, задач и форм воспитания;

в) классовый характер. Хорошее воспитание требует больших затрат, в том числе и финансовых, а значит, становится недоступным для всех людей в обществе, начинает служить господствующему классу, который и определяет его направленность;

г) социальный характер. Цели, содержание, формы воспитания определяются потребностями общества и формулируются исходя из его интересов.

Воспитание в узком социальном смысле – это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов (семья, учебно-воспитательные учреждения, органы правопорядка, трудовые коллективы и т. д.) с целью формирования определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, подготовки к жизни.

Воспитание как педагогическое явление в широком педагогическом смысле – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс. Воспитание в узком педагогическом смысле – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (например, воспитание определенного нравственного качества, эстетических взглядов и т. д.).

Признаки воспитания как педагогического понятия:

- целенаправленность (наличие какого-то образца, идеала воспитания);

- соответствие социально-культурным ценностям (воспитывается то, что принято в обществе);

- присутствие определенной системы организуемых влияний. В педагогике принято выстраивать траекторию движения

к цели через комплекс решаемых задач. К задачам воспитания традиционно относят задачи умственного, физического, нравственного, эстетического, трудового, гражданского воспитания.

Логика воспитания в школе и жизни строится так, что процесс воспитания должен переходить в процесс самовоспитания. *Самовоспитание* – это сознательная, целенаправленная самостоятельная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности. Собственная деятельность ребенка по саморазвитию является необходимым условием воспитательного процесса. «Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает» (В.А. Сухомлинский). Задача школьного воспитания – разбудить внутренние силы ученика и направить их на саморазвитие, руководить самовоспитанием учащихся. Для решения этих задач используются такие средства: сообщение знаний о развитии и самовоспитании, организация коллективной и индивидуальной деятельности по самовоспитанию, консультирование, поощрение. Существуют приемы самовоспитания: самоанализ, саморегуляция, самооценка, самоконтроль и др.

Процесс воспитания включает в себя и перевоспитание, понимаемое как перестройка установок, взглядов и способов поведения, противоречащих этическим нормам и другим требованиям общества. Процесс изменения, ломки сознания и поведения очень сложен, поскольку должны изменяться стереотипы поведения, имеющие устойчивый характер. В перевоспитании нуждаются ученики, называемые трудными, имеющие отклонения в поведении, часто не успевающие в учебе. Причиной этого являются, как правило, ошибки в семейном и (или) школьном воспитании, влияние малых социальных групп.

4. Развитие и формирование

Развитие – это необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений.

Синтезируя наиболее устоявшиеся в педагогике определения, можно дать такое толкование этого понятия: развитие – это процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека. Оно связано с постоянными, непрерывающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему, от количества к качеству.

Развитие личности – сложнейший процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса наука пошла по пути дифференцирования его составных компонентов, выделяя в нем развитие физическое, психическое, духовное, социальное и др. Педагогика изучает проблемы духовного развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами.

Если под развитием понимать изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований), то можно выделить следующие особенности такого процесса:

- необратимость – любая деградация, обратное развитие не является зеркальным отражением поступательного развития, возвращение системы на исходный уровень функционирования возможно лишь по одному или нескольким показателям, полное восстановление того, что было раньше, невозможно;
- прогресс и регресс – две диахронические структуры, прогрессивное развитие обязательно включает в себя элементы регрессии;
- неравномерность – периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений;
- зигзагообразность – неизбежным во всяком развитии является не только замедление, но и откат назад, ухудшение функционирования системы как условие нового подъема;
- переход стадий развития в уровни – при появлении нового уровня функционирования старый не уничтожается, но сохраняется с некоторыми специфическими только для него функциями в качестве одного из иерархических уровней новой системы;
- наряду с тенденцией к качественному изменению всякое развитие осуществляется в единстве с тенденцией к устойчивости, сохранению достигнутого и воспроизведению сложившихся типов функционирования.

Развитие личности – одна из главных категорий в психологии и педагогике. Психология объясняет законы развития психики, педагогика разрабатывает теории о том, как целенаправленно руководить развитием человека. Л.И. Божович понимает развитие личности как процесс количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов. Изменение личности от возраста к возрасту протекает в следующих аспектах: физическое развитие (ске-летно-мышечная и другие системы организма), психическое развитие (процессы восприятия, мышления и пр.), социальное развитие (формирование нравственных чувств, определение социальных ролей и др.).

В науке вызывает споры вопрос о том, что движет развитием личности, под влиянием каких факторов оно протекает. На этот счет существуют два основных подхода: биологизаторский и социологизаторский. Сторонники биологизаторского подхода объясняют развитие как процесс биологического, природного, наследственно запрограммированного созревания, развертывания природных сил. По мере взросления включается та или иная генетическая программа. Вариантом этой позиции является взгляд на индивидуальное развитие (онтогенез) как на повторение всех стадий, которые прошел человек в процессе своей исторической эволюции (филогенезе): в онтогенезе в сжатом виде повторяется филогенез. Согласно **З. Фрейду**, в основе развития человека тоже лежат биологические процессы, проявление в разных формах либидо – полового влечения.

Представители **бихевиоризма** утверждали, что развитие ребенка предопределяется врожденными инстинктами, особыми генами сознания, носителями постоянных наследуемых качеств. Это породило в начале XX в. учение о диагностировании свойств личности и практику тестирования детей в начальной школе, деление их по результатам тестов на группы, которые должны обучаться по разным программам в соответствии с якобы природными способностями. На самом деле, по мнению большинства ученых, тестирование выявляет не природные способности, а уровень обученности, приобретенный при жизни. Многие западные ученые считают биологизаторскую концепцию развития ошибочной, а практику деления детей на потоки по результатам тестирования – вредной, поскольку она ущемляет права детей на образование и развитие.

Согласно социологизаторскому подходу развитие ребенка определяется его социальным происхождением, принадлежностью к определенной социальной среде. **Вывод** делается тот же: детей из разных социальных слоев надо учить по-разному.

Законы развития личности. Первый закон развития личности состоит в следующем: *жизнедеятельность личности* есть одновременно *проявление всех ее основных функций*. Иными словами, жизнедеятельность личности – это

одновременно ее дело, общение, разум, чувствование и познание.

Данный закон открыт антропологами и выражает суть концепции цельной личности. Еще **Н.Г. Чернышевский**, поясняя главный принцип научной антропологии, писал: «Принцип этот состоит в том, что на человека надобно смотреть как на одно существо, имеющее только одну натуру, чтобы не разрезывать человеческую жизнь на разные половины, принадлежащие разным натурам, чтобы рассматривать каждую сторону деятельности человека как деятельность... всего его организма». Из этого же исходил и **А.С. Макаренко**, когда утверждал: человек не воспитывается по частям.

Забота о полноценном развитии всех основных функций личности – главное дело каждого педагога, учителя и воспитателя. Такой вывод неизбежно следует из понимания первого закона развития личности.

Второй закон развития личности приобретает исключительное значение для *практической педагогической деятельности*, поскольку он вскрывает механизм образования и становления качеств личности. Его можно сформулировать так: *в одних поступках, повторяющихся в сходных обстоятельствах, умение аккумулируется в навык, затем закрепляется в привычку, чтобы в качестве нового действия включиться в обычай.*

Третий закон развития личности прямо вытекает из второго: *всякий акт жизнедеятельности личности в индивидуальном опыте первоначально совершается как поступок. Личность начинается с поступка.*

Вспомним древнее изречение: посеешь поступок – пожнешь привычку; посеешь привычку – пожнешь характер; посеешь характер – пожнешь судьбу. Привычка – именно тот процесс, посредством которого убеждение становится наклонностью и мысль переходит в дело. Не следует забывать, что привычка творится в поступках.

А.С. Макаренко отмечал «противоречие между сознанием, как нужно поступать, и привычным поведением. Между ними есть какая-то маленькая канавка, и нужно эту канавку заполнить опытом». Борьба за этот опыт правильных поступков воспитанников стала основой его педагогической системы.

Все три закона в жизни человека **всегда действуют вместе** и одновременно, ибо они представляют собой способ функционирования и развития личности. К открытию этих законов педагоги шли веками. Особенно заметен вклад И.Г. Песталотци, который первым установил, что все естественные силы и способности детей развиваются в процессе их упражнения в жизни. До сих пор не оценен по достоинству труд К.Д. Ушинского, заложившего основы общей теории развития личности. Он наметил главные функции личности, описал их наиболее важные формы и установил их взаимодействие и переходы друг в друга.

Современная трактовка и изложение проблем теории развития личности были бы невозможны без величайшего открытия XX в. – создания И.П. Павловым учения об условных рефлексах – теории высшей нервной деятельности животных и человека. В 1931 г. Павлов писал: «...Накапливается огромный материал, который, помимо чисто физиологического анализа, сейчас захватывает глубоко вопросы невропатологии и даже психиатрии, а также идет на ближайшее соприкосновение с психологией, гигиеной ума и педагогией».

С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко продолжили дело своих великих учителей и выдвинули в качестве главной задачу педагогически целесообразной организации жизни детей. Они заложили основы современной методики воспитания и обучения. И именно проникновение в сущность законов воспитания и развития личности дало им возможность сделать это.

Теория развития личности складывается из двух частей: общей теории, которая рассматривает основные функции личности, их формы и законы развития личности, и учения о возрастном развитии детей, весомый вклад в которое внес П.П. Блонский. После разгрома педологии эстафету изучения возрастного развития детей приняли психологи, среди которых в первую очередь следует упомянуть С.Л. Рубинштейна, а также педиатры – детские врачи.

Формирование личности – это процесс ее изменения как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и др., появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности, изменение внешних проявлений (формы) личности.

5. Социализация

Социализация – это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит.

Сущность социализации состоит в сочетании адаптации и обособления человека в условиях конкретного общества.

В структуру процесса социализации входят следующие составляющие: 1) стихийная социализация – процесс развития и саморазвития человека во взаимодействии и под влиянием объективных обстоятельств жизни общества; 2) относительно направляемая социализация – когда государство предпринимает экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, объективно влияющих на жизненный путь человека и его развитие; 3) относительно социально контролируемая социализация – планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека; 4) сознательное самоизменение человека.

Основными видами социализации являются: а) полоролевая (овладение членами общества ролями мужчины и женщины); б) семейная (создание членами общества семьи, выполнение функций по отношению друг к другу, выполнение функций родителей по отношению к своим детям и детей по отношению к своим родителям); в) профессиональная (компетентное участие членов общества в экономической и социальной жизни); г) правовая (законопослушание каждого члена общества).

Этапы социализации можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1–3 года), дошкольное детство (3–6 лет), младший школьный возраст (6–10 лет), младший подростковый (10–12 лет), старший подростковый (12–14 лет), ранний юношеский (15–17 лет), юношеский (18–23 года), молодость (23–30 лет), ранняя зрелость (30–40 лет), поздняя зрелость (40–55 лет), пожилой возраст (55–65 лет), старость (65–70 лет), долгожительство (свыше 70 лет).

Агентами социализации называются люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает жизнь человека. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для него. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен.

Средства социализации – это набор средств, специфичных для определенного общества, определенного социального слоя, определенного возраста. К ним можно отнести: способы вскармливания младенца и ухода за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных

сферах его жизнедеятельности; набор позитивных и негативных формальных и неформальных санкций.

Механизмы социализации делятся на социально-психологические и социально-педагогические.

К социально-педагогическим **механизмам** относятся: традиционный (представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения); институциональный (функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции параллельно со своими основными); стилизованный (действует в рамках субкультуры); межличностный (функционирует в процессе взаимодействия с субъективно значимыми для человека людьми); рефлексивный (осознание и переживание той реальности, в которой человек живет, и самого себя).

К социально-психологическим механизмам относятся: подавление (исключение из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, причиняющих стыд или душевную боль); вытеснение (произвольное подавление); реакция на противоположную установку (подавление чувства вины из-за имеющихся социально неприемлемых желаний и разрешение противоречия между желаниями и присвоенной социальной нормой); изоляция (вытеснение эмоциональных компонентов неприятных, травмирующих впечатлений); самоограничение (отступление перед трудностями, ограничение своего «я»); проекция (предписывание собственных нежелательных черт другим людям); идентификация (отождествление себя с другим субъектом, группой, образцом); интроекция (установки другого человека как бы встраиваются в структуру личности субъекта без специальной переработки); эмпатия (сопереживание эмоциональному состоянию другого человека); интеллектуализация (абстрактные рассуждения о трудной ситуации вместо реальных действий по ее разрешению); дискредитация цели, самообман (изобретение на первый взгляд логичных умозаключений и суждений для ложного объяснения своих фрустраций); аннулирование действия (предотвращение или ослабление неприемлемых действий); сублимация (перевод любого инстинктивного влечения, потребности и мотива, удовлетворение которых заблокировано условиями ситуации, в социально приемлемую деятельность).

Результатом социализации выступает социализированность, под которой понимается сформированность характеристик человека, задаваемых статусом и требуемых данным обществом.

Понятие «**социальность**» также имеет непосредственное отношение к социализации человека. Под социальностью понимается интегрированный результат социального воспитания, выражающийся в способности человека взаимодействовать с социальным миром, другими людьми.

Факторами социализации называются более или менее активно влияющие на развитие человека и требующие от него определенного поведения и активности условия. Изученные факторы социализации можно объединить в четыре большие группы: мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы.

Мегафакторы – это условия, влияющие на всех людей Земли. К ним относятся мир, космос, планета. Данные обстоятельства необходимо иметь в виду, определяя цели и содержание воспитания. В педагогическое целеполагание следует включать формирование и развитие у взрослых и детей планетарного сознания, отношения к Земле как к общему дому. Содержательная сторона такого сознания определяется общечеловеческими ценностями.

Макрофакторы – это условия, которые влияют на процесс социализации всех людей, живущих в определенных странах. К ним относятся страна, государство, общество, этнос. Регионы страны отличаются друг от друга природно-климатическими условиями, особенностями экономики, мерой урбанизированности, культурными особенностями. В зависимости от исторического пути, достигнутого уровня и перспектив развития в обществе складывается идеал человека, формируется определенный тип личности. Политика, социальная практика, характерные для данного государства, создают для граждан определенные условия жизни, в которых и проходит социализация. Среди макрофакторов огромное влияние на формирование личности оказывает этнос. Каждый этнос имеет свои специфические черты и свойства, совокупность которых определяет его национальный характер. Они проявляются в национальной культуре. Социализация в том или ином этносе имеет свои особенности, условно объединяющиеся в две группы: витальные (биолого-физические) и ментальные (фундаментальные духовные свойства). Менталитет этноса проявляется в имплицитных концепциях личности и ее воспитания.

Мезофакторы – это условия социализации больших групп людей, выделяемых: по месту и типу поселения, в которых они живут (город, поселок, село); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации; по принадлежности к тем или иным субкультурам. Самыми существенными среди них являются регион и тип поселения. Влияние региональных условий на социализацию имеет различный характер и определяется природно-географическими, социально-географическими, социально-экономическими, социально-демографическими, историческими, культурологическими особенностями, климатом, этническим составом и степенью стабильности населения.

Микрофакторы – это условия, которые непосредственно влияют на конкретных людей. К ним относятся семья, соседство, микросоциум, домашний очаг, группы сверстников, воспитательные, общественные, государственные, частные, религиозные организации.

Как основной институт социализации семья является персональной средой жизни и развития человека на протяжении всей его жизни. Она выполняет определенные социализирующие функции: обеспечивает физическое и эмоциональное развитие человека, овладение им социальными нормами, формирует психологический пол ребенка, его ценностные ориентации, определяет последующее интеллектуальное развитие. Поддержка, негативное или безразличное отношение семьи оказывают огромное влияние на притязания человека. Благожелательное отношение помогает в адаптации человека к жизни, негативное – способствует возникновению барьеров в ее осуществлении, безразличное – является источником многих трудностей на протяжении его жизни.

Основными принципами семейного воспитания являются: сочетание близких и срочных, возможных и необходимых задач, упор на настоящий момент, принцип преодоления трудностей и достижения заслуженного успеха. Особое значение имеет социальная направленность семейного воспитания, которая заключается в развитии и укреплении духовной силы ребенка.

Следует отметить, что в последние годы не каждая семья становится основным институтом социализации ребенка, оказывающим позитивное влияние не его развитие, мировоззрение, поведение и т. д. Растет число неблагополучных семей.

Под неблагополучной семьей понимается структурно-функциональный тип семьи, характеризующийся низким социальным статусом в разных сферах ее жизнедеятельности. Семья такого рода не всегда выполняет возложенные на нее функции по ряду причин (социальных, педагогических, психологических, экономических, медицинских, правовых и др.), к

которым не может адаптироваться. Учитывая опыт работы специалистов, работающих в области социальной педагогики, можно выделить социальное, физическое, психологическое, правовое, экономическое, педагогическое и медицинское неблагополучие семьи.

Особую роль в условиях современного научно-технического прогресса играют средства массовой коммуникации. Они оказывают огромное влияние на процессы социализации подрастающего поколения. Рассматривая средства массовой коммуникации как мезофактор социализации, необходимо помнить, что непосредственным объектом воздействия потока их сообщений является не отдельный индивид, а массовое сознание и поведение.

В современной педагогической науке выделяют следующие функции средств массовой коммуникации: а) функцию социальной ориентировки, которая опирается на потребность человека в информации для ориентировки в социуме; б) функцию аффилиации (от англ. to affiliate – присоединять), опирающуюся на потребность человека чувствовать себя членом определенных групп, вхождение в которые повышает его защищенность и уверенность; в) функцию контакта с другими лицами, обусловленную потребностью человека в связях с другими людьми, которые дают возможность персонализироваться; г) функцию самоутверждения, которая проявляется в получении человеком информации, подтверждающей его ценности, взгляды; д) функцию эмоциональной разрядки, реализующуюся через включение в развлекательные программы, публикации и сообщения, которые выполняют роль отвлекающих и переключающих факторов.

А.В. Мудрик выделяет такие функции средств массовой коммуникации, как: а) функция информационного воздействия, заключающаяся в приобретении разнообразных противоречивых, несистематизированных сведений о типах поведения людей и образе жизни в различных социальных слоях, регионах, странах; б) функция неформального образования, позволяющая вычленив из всего потока информации субъективно необходимые для определенного человека знания; в) рекреативная функция, определяющая досуговое индивидуальное и групповое времяпрепровождение людей, отвлекающее от бытовых забот, рутины; г) релаксационная функция, позволяющая компенсировать эмоциональную неудовлетворенность; д) нормативная функция, проявляющаяся в формировании материальных, духовных и социальных потребностей у больших групп людей и у конкретных индивидов.

6. Педагогическая система

Педагогическая система (ПС) – это совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного, педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. По мнению В.А. Сластенина, под педагогической системой можно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Признаками любой системы, в том числе и педагогической, являются: а) наличие системообразующего фактора; б) общее качество; в) единство; г) цельность.

Под системообразующим фактором понимается такое условие, при котором компоненты ПС объединяются друг с другом. В качестве такого фактора может выступать один из компонентов системы или специфические для педагогической системы связи.

Педагогические системы относятся к **динамическим системам**, поэтому они являются органическим единством трех своих состояний – прошедшего, настоящего и будущего.

К **принципам** ПС относятся: а) оптимальность; б) структурность; в) интегративность.

Педагогические системы можно рассматривать на макро-, мезо- и микроуровне. На макроуровне это государственно-общественная система образования и воспитания, региональные системы образования и т. п. На мезоуровне в качестве ПС можно рассматривать деятельность учебных заведений, детских организаций, других социальных институтов общества, реализующих педагогические цели. На микроуровне это педагогические системы, реализующие специфические задачи; авторские ПС; ПС, сложившиеся в рамках деятельности группы учителей и учащихся.

Педагогической наукой **выделены шесть взаимосвязанных структурных компонентов** ПС: 1) учащиеся; 2) цели воспитания (обучения); 3) содержание воспитания (обучения); 4) педагогические (дидактические) процессы; 5) учитель и (или) технические средства обучения; 6) организационные формы педагогической работы. Педагогическая система изменяет свои свойства, если изменяются ее компоненты.

Важной характеристикой ПС являются **отношения между ее компонентами**: эти отношения представляют собой те существенные связи, от которых зависит оптимальность в решении педагогических задач. Критериями оптимальности функционирования ПС являются:

- достижение каждым учеником уровня развития, соответствующего его реальным возможностям;
- создание предпосылок для саморазвития каждого участника педагогического процесса;
- ограничение затрат времени и сил на учебную и внеучебную работу рамками гигиенических норм.

Педагогические системы являются относительно самостоятельными и целостными, непосредственно порождающими процесс развития человека.

Исследование, проектирование и разработка ПС являются предметом педагогики. Компоненты ПС фактически охватывают все проблемы педагогической науки.

7. Образовательный процесс

Образовательный процесс (ОП) – это целенаправленная деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности путем организованных учебно-воспитательных и учебно-познавательных процессов в единстве с самообразованием этой личности, обеспечивающая усвоение знаний, умений и навыков на уровне не ниже государственного образовательного стандарта.

Образовательный процесс необходимо рассматривать как целостную динамическую систему, системообразующим фактором которой является цель педагогической деятельности – образование человека. Данная система имеет специфические процессуальные компоненты. Наиболее значимыми из них являются процессы обучения и воспитания, которые ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспитанности и развитости личности. Процессы обучения и воспитания также состоят из определенных процессов. Например, процесс обучения состоит из взаимосвязанных процессов преподавания и учения, воспитания – из процесса воспитательных воздействий, процесса

принятия их личностью и возникающего при этом процесса самовоспитания.

Образовательный процесс **как система функционирует** в определенных внешних условиях: природно-географических, общественных, производственных, культурных, среды школы и ее микрорайона. К внутришкольным условиям относятся учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические и эстетические.

Внутренней движущей силой ОП является разрешение противоречия между выдвинутыми требованиями и реальными возможностями воспитанников по их реализации. Это противоречие становится источником развития, если выдвигаемые требования находятся в зоне ближайшего развития возможностей учеников, и наоборот, подобное противоречие не будет содействовать оптимальному развитию системы, если задачи окажутся чрезмерно трудными или легкими.

Динамичность ОП достигается за счет взаимодействия трех его структур: 1) педагогической; 2) методической; 3) психологической.

Педагогическая структура ОП представляет собой систему из четырех элементов: а) целевого; б) содержательного; в) операционно-деятельностного; г) аналитико-результативного. Целевой компонент предполагает определение педагогами и учащимися целей своей учебной и внеучебной деятельности, содержательный – определение содержания образовательного процесса на основе поставленных целей, операционно-деятельностный – организацию совместной деятельности педагогов и учащихся. Аналитико-результативный компонент включает в себя анализ результатов и коррекцию педагогических задач.

Методическая структура ОП включает следующие элементы: а) задачи обучения (воспитания); б) последовательные этапы деятельности педагога; в) последовательные этапы деятельности учащихся.

Психологическая структура ОП представлена совокупностью трех элементов: 1) процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации; 2) проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамика эмоционального настроения; 3) подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности.

Среди целей ОП выделяют нормативные государственные, общественные и инициативные. Нормативные государственные цели – это наиболее общие цели, определяющиеся в нормативных правовых актах и государственных стандартах образования. Общественные цели – цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Инициативные цели – это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их учениками с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, а также уровня развития учащихся и подготовленности педагогов.

Главной характеристикой ОП является подчинение трех его составляющих (учебно-воспитательного, учебно-познавательного, самообразовательного процессов) единой цели.

Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) наличии общего и сохранении специфического.

8. Педагогическая деятельность

Общая характеристика понятия «деятельность». **Деятельность** понимается, с одной стороны, как категория научного знания, специфическая форма общественно-исторического бытия людей, а с другой стороны – как способ их существования и развития, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. В отличие от законов природы социальные законы обнаруживаются только через человеческую деятельность, которая создает новые формы и свойства действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт. Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат.

Важнейшими **характеристиками деятельности** являются:

- предметность (она подчиняется, уподобляется свойствам и отношениям преобразуемого в процессе деятельности объективного мира);
- социальность (деятельность человека всегда носит общественный характер, побуждающий людей к обмену ее продуктами, информацией, к согласованию индивидуальных целей и планов, к взаимопониманию);
- сознательность (в процессе организации и осуществления деятельности сознание выполняет разнообразные функции: информационную, ориентирующую, целеполагающую, мотивационно-побудительную, регулирующую и контролирующую).

Результаты деятельности легко выявляются и могут быть зафиксированы в качественно-количественных показателях.

Потребность – это состояние человека, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах и действиях, необходимых для его осуществления и развития, и выступающее источником его активности, организующее и направляющее познавательные процессы, воображение и поведение.

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности; осознаваемая причина, при которой обусловлен выбор действий и поступков; предмет (материальный или идеальный), побуждающий к выбору действий.

Цель – это осознанный образ превосхищаемого результата, на достижение которого направлена деятельность человека.

Задача – это данная в определенных условиях цель деятельности, которая должна быть достигнута при преобразовании данных условий.

Действие – это единица деятельности, произвольная, преднамеренная, опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели.

Операция – это способ осуществления действия, определяемый условиями данной ситуации.

Человек побуждается к деятельности различными потребностями, отражающимися в его сознании в виде образов соответствующих им объектов и действий, ведущих к удовлетворению этих потребностей. От характера мотивации деятельности в большей мере зависит настойчивость в ее выполнении и, соответственно, успех в достижении цели. Мотивы и цели деятельности обусловлены общественными условиями жизни человека и уровнем его индивидуального развития.

Ведущую роль в индивидуальном развитии деятельности играет усвоение индивидом общественного опыта. Деятельность осуществляется через ряд внутренних, связанных между собой действий и включает в себя те или иные автоматизированные компоненты. Однако в целом каждая деятельность носит сознательный, целенаправленный характер. Осознанная цель как закон определяет способ и характер действий человека, побуждает к активному преодолению препятствий, возникающих на пути к получению желаемого результата.

Основным видом деятельности человека является **физический и умственный** труд. Физический производительный труд направлен на создание материальных ценностей, необходимых для жизни общества и каждого из его членов. Умственный труд направлен на изучение действительности, создание научных теорий, литературных, художественных и других духовных ценностей.

Деятельность человека – необходимое условие его развития, в процессе которого приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность. Рассматривая деятельность как один из факторов развития личности, следует отметить то обстоятельство, что ее роль несколько отличается от роли фактора среды. В самом деле, если среда создает образ мира и образ жизни, окружая ребенка «материалом» для развития, служит скорее предпосылкой социального развития, то деятельность – это саморазвитие личности, субстанция процесса развития, его материальный путь (идя, учится ходить и т. д.). Развитие, например нравственное, эстетическое, политическое, трудовое, – это всегда новообразования в личностной структуре, которые родились в процессе деятельности, целенаправленной активности личности.

Деятельность – это активная форма отношения субъекта к объекту. В познавательной деятельности постигается, открывается, изучается истина; в трудовой – создаются, сохраняются, совершенствуются материальные ценности; в художественной – воспринимается, интерпретируется, создается, воссоздается, транслируется художественный образ; в общественной – декларируются, пропагандируются, распространяются социально-ценностные идеи.

Если объектом деятельности выступает другой субъект, то данную деятельность называют общением, а форму ее выстраивания – поведением.

Сущность педагогической деятельности. Педагогическая деятельность – особый вид человеческой деятельности, имеющей целенаправленный характер, потому что педагог всегда ставит перед собой определенную цель, например научить читать географическую карту, воспитать такое качество личности, как патриотизм, и т. д. В широком смысле педагогическая деятельность направлена на выполнение вечной социальной функции, состоящей в передаче, трансляции будущим взрослым опыта, накопленного человечеством. Исходя из этого педагогическая деятельность выступает как особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, гимназиях, лицеях, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки. Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности, а именно: целеполагание, мотивированность, предметность. Сущность педагогической деятельности можно раскрыть, анализируя ее строение, которое А.Н. Леонтьев представлял как единство цели, мотивов, действий (операций), результата, причем ее системообразующей характеристикой он считал цель.

Таким образом, под педагогической деятельностью мы понимаем **особый вид социальной деятельности**, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, а также создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

9. Педагогическое взаимодействие

Составляющим элементом педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. Оно представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий. **Педагогические взаимодействия** – это преднамеренные или непреднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные, прямые или косвенные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, порождающие их взаимную связь.

Активное **одностороннее воздействие**, принятое в авторитарной педагогике, на современном этапе замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие и др.

Педагогическое взаимодействие **включает** в себя **педагогическое влияние** учителя на ребенка, **восприятие ребенком учителя** и его собственную активность. **Активность** ребенка может проявляться в двух направлениях: в воздействии на педагога и в совершенствовании самого себя (самовоспитании). Поэтому понятие «педагогическое взаимодействие» не идентично понятиям «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которые являются следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых.

Педагогическое взаимодействие имеет **две стороны**: функционально-ролевую и личностную. **Функционально-ролевая сторона** взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. Эта сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным стандартам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого данная сторона взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу воспитанников. Средствами преобразования этой сферы выступают научное знание, содержание образования. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности

воспитанника.

Воздействие педагога на ученика может быть **прямым и косвенным**, преднамеренным и непреднамеренным. Под **прямым** воздействием понимается непосредственное обращение к ученику, предъявление ему определенных требований или предложений. Специфика деятельности педагога обуславливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Однако постоянное вмешательство в мир ученика может создавать конфликтные ситуации, осложняя взаимоотношения педагога и учащихся. Поэтому в некоторых случаях более эффективно косвенное воздействие, суть которого заключается в том, что педагог направляет свои усилия не на ученика, а на его окружение (одноклассников и друзей). Изменяя обстоятельства жизни ученика, учитель изменяет в нужном направлении и его самого.

Косвенное взаимодействие чаще используется в работе с подростками, для которых характерно появление своей субкультуры. Здесь оправдывает себя прием воздействия через референтное лицо. У каждого ученика есть одноклассники, с мнением которых он считается, чью позицию принимает. Это и есть референтные для него лица, через которых педагог организует воздействие, делая их своими союзниками.

Преднамеренное воздействие осуществляется по целевой программе, когда педагог заранее моделирует и планирует ожидаемые изменения. Намеренно или ненамеренно предлагая образцы своей субъектности другим людям, и прежде всего воспитанникам, он становится объектом подражания, продолжая себя в других. Воздействия учителя, не являющегося для учащихся референтным лицом, не вызывают необходимого преобразующего эффекта, сколь бы высоко ни были развиты его личностные, индивидуальные и функционально-ролевые параметры.

Механизмами преднамеренного воздействия являются **убеждение и внушение**. Убеждение выступает как метод формирования осознанных потребностей, побуждающих личность действовать в соответствии с принятыми в обществе и культивируемыми в данной социальной группе ценностями и нормами жизнедеятельности.

Убеждение – это система логических доказательств, требующая осознанного отношения к ней того, кто ее воспринимает. **Внушение**, наоборот, основано на некритическом восприятии и предполагает неспособность внушаемого сознательно контролировать поток поступающей информации. Необходимыми условиями внушающего воздействия являются авторитет педагога, доверие к его информации, отсутствие сопротивления его влиянию. Особенностью внушения является направленность не на логику и разум личности, не на ее готовность мыслить и рассуждать, а на получение распоряжений, инструкций к действию.

С внушением тесно связано подражание. **Подражание** – это повторение и воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей и чувств. Важно, чтобы ученик, подражая, осознавал, что его действия и мысли производны от действий и мыслей педагога. Подражание – это не абсолютное повторение, не простое копирование. Образцы и эталоны педагога вступают в сложные связи с особенностями личности ученика.

Педагогическое общение как форма взаимодействия педагогов и учащихся. Гуманистическая технология педагогического взаимодействия признает общение важнейшим условием и средством развития личности. **Общение** – это не просто ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения предполагает воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие.

Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно развивающие задачи, называют педагогическим общением.

Выделяют **два вида общения**: 1) социально ориентированное (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление и т. д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие; 2) личностно ориентированное, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность, или связанным с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности.

В педагогическом общении присутствуют оба вида общения. Когда учитель объясняет новый материал, он включен в социально ориентированное общение, если он работает с учеником один на один (беседа в ходе ответа у доски или с места), то общение личностно ориентировано.

Педагогическое общение представляет собой одну из форм педагогического **взаимодействия учителей с учащимися**. Цели, содержание общения, его нравственно-психологический уровень выступают для педагога как заранее заданные. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию и формам, а потому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого.

Однако, поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое **общение «втягивает»** в этот процесс **личность педагога и ученика**. Учащимся далеко не безразличны индивидуальные особенности педагога. У них складывается групповая и индивидуальная шкала оценок каждого учителя. Существует и неформальное, но четкое мнение о любом из них, обусловленное прежде всего общественными требованиями, предъявляемыми к личности педагога. Несоответствие личностных качеств этим требованиям отрицательно сказывается на его взаимоотношениях с учениками. В тех случаях, когда действие педагога в чем-то не соответствует элементарной этике, подрывается не только его личный престиж, но и авторитет всей педагогической профессии. В результате снижается эффективность личностного воздействия педагога.

Стили педагогического общения. Под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога, сложившийся характер его взаимоотношений с воспитанниками; творческая индивидуальность педагога, особенности учащихся. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев и др.).

При авторитарном стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики **диктата и опеки**. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снимая с себя ответственность за ее результаты. Такие педагоги **формально** выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения

предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах подобных педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность педагога, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый **демократическим**. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Таким учителям свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям деятельности педагога – приверженцы демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен.

В педагогической практике чаще всего имеют место **«смешанные» стили** педагогического общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля, иногда достаточно эффективные, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Достаточно результативно педагогическое общение в форме дружеского расположения, которое можно рассматривать как предпосылку демократического стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Однако дружественность не должна нарушать статусные позиции, поэтому одной из распространенных форм педагогического общения является общение-дистанция. Этот стиль используют как опытные, так и начинающие педагоги. Вместе с тем исследования показывают, что излишне гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений: являясь показателем ведущей роли педагога, она должна основываться на авторитете.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – общение-устрашение. Эта форма наиболее часто используется начинающими педагогами, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе совместной деятельности.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет **общение-заигрывание**, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не обладая необходимой для этого коммуникативной культурой, они начинают заигрывать с ними: кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Характеристика стратегий педагогического взаимодействия. Основными стратегиями педагогического взаимодействия выступают конкуренция и кооперация. Конкуренция предполагает борьбу за приоритет, которая в наиболее яркой ее форме проявляется в конфликте. Такой конфликт может быть деструктивным и продуктивным. Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию, расшатыванию взаимодействия. Он часто не зависит от породившей его причины и потому ведет к переходу «на личности», порождая стрессы. Продуктивный конфликт возникает в том случае, когда столкновение между взаимодействующими сторонами порождено не несовместимостью личностей, а различием точек зрения на какую-либо проблему, способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения.

Кооперация, или кооперативное взаимодействие, предполагает посильный вклад каждого его участника в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь выступают возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является степень включенности в него всех участников процесса, которая определяется величиной произведенных ими вкладов.

Стратегия, основанная на кооперации, называется личностно развивающей. Она базируется на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. Ее признаками являются: отношение к ученику как к субъекту собственного развития; ориентация на развитие и саморазвитие личности ученика; создание условий для самореализации и самоопределения личности ученика; субъект-субъектные отношения.

Идея сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях обучаемого и обучающегося – одна из основных в педагогике последних лет. Однако на практике ее реализация происходит с большим трудом. Учителя, как правило, не умеют перестроить свою деятельность. Это связано в первую очередь с тем, что педагог не знает механизмов субъект-субъектного взаимодействия с обучаемыми на основе диалога, не всегда понимает, что углубление содержания совместной деятельности, качество и эффективность образования достигаются не интенсификацией проводимых мероприятий, а прежде всего развитием творческого характера общения, повышением его культуры.

Таким образом, гуманистически ориентированный педагог с первых дней пребывания ученика в школе взаимодействует с ним в режиме личностно развивающего диалога, авансировав ему многие намерения, желания, мысли. При этом воздействия педагога осуществляются так, как будто ученик является подлинным обладателем этих чувств, эмоций и мыслей.

По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию. Особенно ярко это проявляется в подростковом возрасте.

Развитие субъективной позиции школьника – не стихийный процесс. Он предполагает определенный уровень его подготовленности и социально-нравственного развития, обеспечивающего восприимчивость к личностным воздействиям педагога и адекватность реакций на них.

В результате педагогического взаимодействия возникают **различные психологические новообразования** личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями, эффектами или феноменами. Они могут носить конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. Конструктивные феномены задают

содержание и пространство образования, созидают как развивающуюся личность, так и группы, коллективы (большие и малые), изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъективные формы проявления и существования, образцы и эталоны. В целом все конструктивные феномены являются личностно порождающими.

Вторая группа феноменов, названных деструктивными, вносит изменения в те же сферы, что и феномены конструктивные, но эти изменения являются или личностно деформирующими или личностно разрушающими.

Высокий уровень развития коммуникативной культуры педагога предполагает наличие у него экспрессивных (выразительность речи, жестов, мимики, внешнего облика) и перцептивных (умение понять состояние ученика, установить с ним контакт, составить его адекватный образ и т. д.) способностей.

Овладеть технологической стороной коммуникативной культуры (техникой общения) можно с помощью специальных упражнений. Наиболее эффективны упражнения, составляющие часть коммуникативного тренинга педагога.

Виды межличностных отношений педагогов с учащимися. Педагогическое взаимодействие осуществляется не только с отдельными учащимися, но и с целым классом, являющимся общностью, в которой происходит непосредственное общение, порождающее систему межличностных отношений. Именно эти отношения образуют личностно развивающую среду. Функции учителя, реализуемые в процессе педагогического взаимодействия, иные, чем функции учеников. Для него они прежде всего организаторские, направленные на управление развитием класса и каждого ученика в нем. В задачи учителя входит трансформация социальных норм и правил в личные требования, которые должны стать нормами поведения учащихся. Поэтому очень важно установить с ними доброжелательные, приятные, теплые взаимоотношения. Без этого учитель не сможет выполнить свою миссию транслятора социальных ценностей.

Однако взаимоотношения, складывающиеся в процессе педагогического взаимодействия, не должны быть стихийными и самостановящимися. Положительные, заботливые, доброжелательные, чуткие, доверительные взаимоотношения между учителями и учениками сказываются на успешности педагогической деятельности, психологической атмосфере, авторитете учителя, а также на самооценке учащихся, их удовлетворенности вхождением в школьный и классный коллективы.

Характер отношения учителя к детям во многом определяет и систему взаимоотношений среди детей, причем это относится не только к детям младшего возраста, но и к подросткам и старшим школьникам. В педагогической практике наиболее часто встречаются следующие виды взаимоотношений педагогов с учащимися.

1. **Устойчиво-положительный.** Учитель проявляет по отношению к детям эмоционально-положительную направленность, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя наиболее высоко оценивают положительные качества учащихся, поскольку они убеждены, что у каждого ученика есть достоинства, которые при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим ученикам, они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.

2. **Неустойчиво-положительный.** Педагогу свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным. Для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к ученикам. Такой учитель не имеет твердых объективных взглядов на личность воспитанника и возможности ее развития. Оценки, даваемые им ученикам, противоречивы или неопределенны.

3. **Пассивно-положительный.** Учителю свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Он разговаривает с учащимися преимущественно официальным тоном и сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ними и собой.

4. **Открыто отрицательный.** Отношения учителя с учащимися характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим ученикам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания ему не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает ученика; часто делает замечания.

5. **Пассивно-отрицательный.** Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с учениками. Возмущения их поведением, как правило, не высказывает, однако подчеркнуто равнодушен как к успехам, так и к неудачам учеников.

Пути улучшения межличностных отношений. Улучшению межличностных отношений способствуют следующие условия:

- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- создание атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;
- введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;
- использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе;
- организация совместной деятельности, укрепляющей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;
- оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся, их объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;
- организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно, с незнакомой учителю стороны;
- учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентаций.

Установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение – симпатию, озабоченность, неприязнь. Ученик, безразличный педагогу, ему не интересен. Учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам, на втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные, на третьем – ученики, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. **Самые нелюбимые** – независимые, активные, самоуверенные ученики.

В исследованиях А.А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка учителя:

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;
- если дан неверный ответ, учитель не повторяет вопроса, не предлагает подсказку, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;
- учитель «либеральничает», положительно оценивает неверный ответ «хорошего» ученика, но в то же время чаще ругает за такой же ответ «плохого» ученика и, соответственно, реже хвалит за правильный ответ;
- учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Смыслом совместной деятельности в учебном процессе является **сотрудничество его участников**. В процессе сотрудничества происходит динамическое преобразование ролевых отношений педагогов и учащихся в равноправные, что выражается в изменении их ценностных ориентаций, целей деятельности и самого взаимодействия. Наиболее высоким уровнем развития сотрудничества в совместной деятельности является **творческое сотрудничество**, которое позволяет ее участникам наиболее полно реализовать свои внутренние резервы.

Структура сотрудничества в процессе взаимодействия изменяется от совместного действия, разделенного с учителем, к поддержанному действию и далее – *к подражанию и самообучению*. Установка на творчество реализуется лишь в том случае, если формы сотрудничества ученика с учителем специально организуются и в процессе обучения обеспечиваются изменением, перестройка этих форм.

Сотрудничество становится продуктивным, если оно осуществляется при условии включения каждого ученика в решение задач в начале процесса усвоения нового предметного содержания, а также при активном его сотрудничестве с учителем и другими учениками. Еще одним критерием продуктивности совместной деятельности является то, что на ее основе происходит становление механизмов саморегуляции поведения и деятельности учащихся, осваиваются умения образования целей.

Совместная деятельность в обучении. Традиционно обучение планируется и организуется педагогом в форме индивидуальной и фронтальной работы. Необходимость индивидуальной работы на уроке обусловлена особенностями учебного материала, задачей формирования у детей самостоятельности. Результаты этой работы (сочинения, диктанты, изложения, контрольные работы и т. д.) полностью зависят от усилий конкретного ученика. Это деятельность учащихся, построенная по принципу **«рядом, но не вместе»**. В данном случае, даже если цели работы каждого исполнителя идентичны, ее реализация не предполагает совместных усилий и взаимопомощи, а следовательно, это не совместная деятельность.

Задачам совместной учебной деятельности отвечает групповая (**коллективная**) работа на уроке. Выделяют два основных вида групповой работы: единую и дифференцированную работу. В первом случае класс делится на группы, которые выполняют идентичные задания, во втором – каждая группа решает собственную, но связанную с общей учебную задачу.

Использование группового метода не означает отказа от индивидуальной и фронтальной форм, но их характер качественно меняется. Так, при групповой организации учебной деятельности можно выделить два основных этапа работы: предшествующий и завершающий (контрольный). **Первый этап** осуществляется до начала собственно групповой деятельности учащихся: педагог формулирует цель урока, инструктирует группы, распределяет задания и разъясняет значение их выполнения для достижения общего результата. **На втором этапе** группы по очереди отчитываются перед классом и учителем (элемент фронтальной работы). Подобные отчеты взаимно обогащают учащихся знаниями, так как в них содержится новая информация, дополняющая имеющуюся у остальных. В этом случае фронтальная работа приобретает черты коллективного взаимодействия, характеризующегося сотрудничеством, взаимной ответственностью, возможностью и необходимостью для каждого оценить свою работу и работу одноклассников с точки зрения общих целей и задач.

Иной в этих условиях становится и индивидуальная работа учащихся: она приобретает выраженную коллективистскую направленность, поскольку служит целям совместной деятельности школьников, объединяя индивидуальные усилия каждого ученика. Коллективная деятельность стимулирует индивидуальную активность, формируя и поддерживая в классе отношения ответственной зависимости.

Организуя **совместную деятельность**, педагог должен учитывать характер взаимоотношений учащихся, их симпатии и антипатии, мотивы межличностных предпочтений, готовность к сотрудничеству. Оптимальная величина таких групп 5–7 человек.

Конфликты в совместной деятельности. Наиболее эффективным взаимодействием педагога и учащихся оказывается в случае ориентации обеих сторон на сотрудничество в условиях совместной деятельности. Однако, как показала педагогическая практика, наличие общей цели еще не гарантирует отсутствия трудностей и противоречий в ее организации и осуществлении.

Отражением этих противоречий между участниками совместной деятельности является межличностный конфликт. Он представляет собой некую ситуацию взаимодействия людей, которые либо преследуют взаимоисключающие или недостижимые одновременно обеими сторонами цели, либо стремятся реализовать в своих взаимоотношениях несовместимые ценности и нормы.

Большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются педагог и учащийся, характеризуется несовпадением, а иногда и прямой противоположностью их позиций в отношении учебы и правил поведения в школе. Недисциплинированность, расхлябанность, несерьезное отношение к учебе того или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость учителя – основные причины острых межличностных столкновений. Однако своевременный пересмотр ими своих позиций может устранить конфликтную ситуацию и не позволить ей перерасти в открытый межличностный конфликт.

Дифференцированный подход к межличностным конфликтам позволяет извлечь из них максимальную пользу.

Межличностные конфликты, возникающие между педагогами и учащимися, по своему содержанию могут быть деловыми и личными. Их частота и характер зависят от уровня развития классного коллектива: чем выше этот уровень, тем реже в классе создаются **конфликтные ситуации**. В сплоченном коллективе всегда имеется общая, поддерживаемая всеми его членами цель, а в ходе совместной деятельности формируются общие ценности и нормы. В этом случае имеют место по преимуществу деловые конфликты между педагогом и учащимися, которые возникают как следствие объективных,

предметных противоречий совместной деятельности. Они носят положительный характер, так как направлены на определение эффективных путей достижения общегрупповой цели.

Однако и такой конфликт не исключает **эмоциональной напряженности**, ярко выраженного личного отношения к предмету разногласий. Но личная заинтересованность в общем успехе не позволяет конфликтующим сторонам сводить счеты, самоутверждаться путем унижения другого. В отличие от конфликта личного характера после конструктивного решения вопроса, породившего деловой конфликт, взаимоотношения его участников нормализуются.

Многообразие возможных конфликтных ситуаций в классе и способов конфликтного взаимодействия требует от педагога поиска оптимальных путей разрешения конфликта. Своевременность и успешность этого процесса являются условием того, что деловой конфликт не перейдет в личностный.

Разрешение конфликта может быть **продуктивным** только в том случае, если педагог подвергает тщательному анализу причины, мотивы, приведшие к создавшейся ситуации, цели, вероятные исходы конкретного межличностного столкновения, участником которого он оказался. Способность учителя быть при этом объективным является показателем не только его профессионализма, но и ценностного отношения к детям.

10. Педагогическая задача

Термин «задача» используется в разных науках и трактуется широко и неоднозначно: как поставленная цель, которую стремятся достичь; как поручение, задание; как вопрос, требующий решения на основании определенных знаний и размышления; как проблема и т. п. В современной педагогике наиболее часто применяются следующие определения.

1. Под педагогической задачей понимается цель, к которой стремится педагог, и способ ее достижения.
2. Педагогическая задача – это система особого рода, представляющая собой основную единицу педагогического процесса.
3. Педагогическая задача – это осмысленная педагогическая ситуация с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности.
4. Педагогическая задача – это материализованная педагогическая ситуация, характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью.

Подход к рассмотрению структурных компонентов педагогической задачи в современной науке **неоднозначен**. Рассматривая ее как элемент педагогического процесса, можно выделить следующие компоненты: а) педагоги; б) воспитанники; в) содержание; г) средства.

Если рассматривать педагогическую задачу как систему, то обязательными ее компонентами являются исходное состояние предмета задачи и желаемая модель конечного состояния.

Предметом педагогической задачи могут выступать **все педагогические характеристики**, которые подвержены количественным и качественным изменениям (материальные и идеальные).

Трудность задачи является субъективной характеристикой. Она описывается такими неформальными признаками, как новизна, неожиданность и проблемность.

Специфика педагогической задачи состоит в особенности ее решения. Как отмечает С.Г. Костюк, педагогические задачи могут быть решены и решаются только посредством руководимой учителем активности учащихся, их деятельности. Специфика педагогической задачи заключается еще и в том, что при ее анализе нельзя полностью абстрагироваться от характеристики субъектов, занятых ее решением, поскольку сам ее предмет совпадает с субъектом.

В педагогической науке принято классифицировать педагогические задачи по следующим основаниям:

- в соответствии с временным признаком – стратегические, тактические, оперативные;
- в соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе – дидактические, воспитательные;
- в соответствии с технологическим подходом – собственно педагогические и функционально-педагогические.

Стратегическими называют педагогические задачи, вытекающие из общей цели образования. Они формируются в виде ряда представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития, и определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности.

Тактические задачи – это стратегические задачи в реальном педагогическом процессе. Они приурочены к определенному этапу решения стратегических задач, но сохраняют свою направленность на итоговый результат образования.

Оперативные задачи – это педагогические задачи, которые встают перед педагогом в каждый отдельно взятый момент его практической деятельности.

Дидактические задачи направлены на управление учебно-познавательной деятельностью учащихся. Они подразделяются на учебные (на решение которых направлены действия, составляющие учебную деятельность) и критериальные (которые должен научиться решать ученик, описание которых дается в учебных программах в виде требований к знаниям и умениям учащихся).

Воспитательные задачи призваны управлять процессом воспитания подрастающего поколения. В общем случае они подразделяются на задачи социального, умственного, нравственного, эстетического, физического и трудового воспитания.

Собственно педагогические задачи связаны с изменением личности ученика, переводом ее из одного состояния в другое, более высокое по уровню воспитанности, обученности, развитости. Функционально-педагогические задачи направлены на выбор форм, методов и средств реализации собственно педагогических задач.

Рассматривая вопрос о решении педагогической задачи, необходимо отметить, что оно является общим для всех вышеперечисленных типов педагогических задач.

В качестве этапов решения педагогической задачи выступают:

- 1) постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;
- 2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);
- 3) процесс решения;
- 4) анализ результатов решения.

Различают **процесс и способ решения** педагогической задачи. В.А. Сластенин предлагает под способом понимать некоторую систему последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к ее решению, а под процессом –

реализацию некоторого способа как «фрагмента функционирования решателя», осуществляемого им при решении задачи или с целью ее решения.

Выделяют **продуктивный и непродуктивный процессы** решения педагогической задачи. Способ ее решения в большинстве случаев нейтрален и по своей специфике может быть обязательным, рекомендуемым, запрещенным.

При решении педагогической задачи возможны получение не только прямого, но и побочного результата, а также соотношение предметного и воспитательного результатов.

11. Образовательная технология

В современной педагогической науке выделяют следующие **парадигмы** технологического подхода к обучению:

1) эмпирическая (частнометодические технологии);

2) алгоритмическая (педагогические технологии);

3) стохастическая (образовательные технологии). Для частнометодической технологии обучения характерно неопределенное описание целей обучения, выражаемое требованиями программ, при неясном представлении о состоянии обучаемых, заключенном в понятии «успеваемость».

Согласно алгоритмической парадигме педагогическая технология имеет более общий характер, чем частнометодические технологии обучения.

Понятие **«педагогическая технология»** может быть представлено в трех аспектах: 1) научном (педагогическая технология – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы); 2) процессуально-описательном (педагогическая технология – описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения); 3) процессуально-действенным (педагогическая технология – это осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств).

Основными **структурными компонентами** педагогической технологии являются: а) концептуальная основа; б) содержательная часть (цели обучения, содержание учебного материала); в) процессуальная часть (технологический процесс – организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности школьников, методы и формы работы учителя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса).

Как показывает анализ педагогической литературы, все признаки педагогических технологий подразделяются на общие и специфические.

Общие признаки присущи всем технологиям, в какой бы сфере они ни функционировали. К ним могут быть отнесены процессуальность, представимость совокупностью методов изменения состояния объекта, направленность на проектирование и использование эффективных и экономических процессов.

К **специфическим признакам** педагогических технологий относят диагностичное целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализацию, оптимальность, воспроизводимость.

В педагогической науке по существенным и инструментально значимым свойствам выделяются следующие классы педагогических технологий:

- **по уровню применения** – общепедагогические, частно-методические (предметные), локальные (модульные);
- **по философской основе** – материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и др.;
- **по ведущему фактору** психического развития – биогенные, социогенные, психогенные;
- **по научной концепции** – ассоциативно-рефлексивные, бихевиористские, гештальттехнологии, интериоризаторские, развивающие, суггестивные, нейролингвистические;
- **по ориентации на личностные структуры** – информационные (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН), операционные (формирование способов умственных действий – СУД), эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН), технологии саморазвития (формирование механизмов самоуправления личности – СУМ), эвристические (развитие творческих способностей), прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП);
- **по характеру содержания и структуры** – обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические, отраслевые, частнопредметные, монотехнологии, комплексные и проникающие технологии;
- **по типу организации и управления** познавательной деятельностью – классическое лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», обучение с помощью учебной книги, система «малых групп», компьютерное обучение, система «репетитор», «программное обучение»;
- **по организационным формам** – классно-урочные и альтернативные, академические и клубные, индивидуальные, групповые, коллективный способ обучения, дифференцированное обучение;
- **по подходу к ребенку** – авторитарные, дидакто-, социо-, антропо-, педоцентрические, личностно ориентированные, гуманно-личностные, технологии сотрудничества, свободного воспитания, эзотерические;
- **по преобладающему (доминирующему) методу** – догматические и репродуктивные, программированное обучение, объяснительно-иллюстративные, диалогические, развивающее обучение, игровые, проблемные и поисковые, саморазвивающее обучение, творческие, информационные (компьютерные);
- **по направлениям модернизации традиционной системы** – на основе гуманизации и демократизации отношений, активизации и интенсификации деятельности детей, эффективности организации и управления, методического и дидактического реконструирования материала, природосообразные, альтернативные, целостные технологии авторских школ;
- **по категории обучающихся** – массовая технология, технологии продвинутого образования, компенсирующие, виктимологические (от лат. *victima* – жертва и греч. *logo* – слово, понятие, учение. Виктимология, в частности, занимается изучением реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации, их развитием и воспитанием), технологии работы с трудными и одаренными детьми.

Образовательная технология – общепринятый термин для обозначения педагогической технологии. В

отечественной современной педагогической науке понятие «образовательная технология» представлено в нескольких аспектах, основными из которых являются следующие.

1. *Образовательная технология* – это систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.

2. *Образовательная технология* – это решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

3. *Образовательная технология* – это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов.

М.Е. Бершадский и В.В. Гузев в качестве структурных компонентов образовательной технологии называют: а) модель исходного состояния учащегося, заданного множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса; б) диагностичное и операциональное представление планируемых результатов обучения (модель конечного состояния учащегося); в) средства диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы; г) набор моделей обучения; д) критерии выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий; е) механизм обратной связи, обеспечивающий взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным.

Современные образовательные **технологии** подразделяются на **четыре класса**:

1) **традиционные методики** (основной учебный период – урок; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный и эвристический; преобладающие организационные формы обучения – беседа и рассказ; основные средства диагностики – текущие устные опросы без фиксации и обработки результатов и письменные контрольные работы по окончании изучения темы);

2) **модульно-блочные технологии** (основной учебный период – модуль, или цикл уроков; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический и программированный; преобладающие организационные формы обучения – беседа и практикум; основные средства диагностики – текущие письменные программированные опросы (тесты) без фиксации и обработки результатов, письменные программированные контрольные работы или зачеты по окончании изучения темы);

3) **цельноблочные технологии** (основной учебный период – блок уроков; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный, проблемный; преобладающие организационные формы обучения – лекция, беседа и практикум; основные средства диагностики – текущие устные опросы или письменные контрольные работы без фиксации и обработки результатов и устные или письменные зачеты по окончании изучения темы);

4) **интегральные технологии** (основной учебный период – блок уроков, состоящий из двух субпериодов – постоянной и переменной частей блока; используемые методы обучения – объяснительно-иллюстративный, эвристический, программированный, проблемный, модельный с тенденцией к преобладанию последнего; преобладающие организационные формы обучения – семинар, практикум, самостоятельная работа, семинар-практикум; основные средства диагностики – текущие устные опросы или письменные контрольные работы с фиксацией и обработкой результатов и устные или письменные зачеты (тесты) по окончании изучения темы).

Понятия частнометодической технологии обучения, педагогической технологии, образовательной технологии не исключают применения методов вероятностного моделирования процесса. Составляющими **модели технологического процесса** являются:

- конечный продукт, заданный с помощью некоторого множества его свойств;
- исходный объект, необходимое начальное состояние которого описывается набором определенных характеристик;
- технологическая карта, содержащая описание последовательности выполнения операций и их содержания в процессе производства;
- средства диагностики начального, промежуточного и конечного состояния объекта производства;
- средства осуществления основных, корректирующих и блокирующих воздействий;
- механизмы обратной связи, обеспечивающие взаимодействие средств производства и диагностики.

Тема 3. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1. Понятие, подходы, закономерности, принципы методологии педагогической науки
2. Философские основы педагогики
3. Методологическая культура педагога
4. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики
5. Этапы педагогического исследования
6. Логика педагогического исследования
7. Методы педагогического исследования

1. Понятие, подходы, закономерности, принципы методологии педагогической науки

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. Для их накопления и интерпретации нужны научно обоснованные методы исследования, которые зависят от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название «методология».

Не только педагог-практики, но и исследователи нередко воспринимают понятие «методология» как нечто абстрактное, далекое от реальной жизни и образовательной практики. Между тем методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

Методология педагогики – это наука о методах, ориентированная на внутренние механизмы, логику движения и

организации педагогического процесса. Она базируется на научных идеях, определяющих смысл педагогической деятельности в целом, пути и способы личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации.

Конкретно-научная методология каждой науки и обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические, относительно самостоятельные подходы, или принципы. В педагогике это системный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы.

Большое внимание системному подходу в педагогике уделяли В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев и др.

В рамках системного подхода следует иметь в виду, что система характеризуется **следующими особенностями**:

1) целостностью. Свойства целого принципиально несводимы к механической сумме его элементов. Вместе с тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции;

2) структурностью. Функционирование системы обусловлено не столько особенностями отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры;

3) иерархичностью. Каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема;

4) взаимозависимостью системы и среды. Система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой;

5) множественностью описаний. В связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания.

Следует особо обратить внимание на необходимость целостного подхода к образовательным системам, т. е. соблюдать принцип целостности в исследовании.

В педагогическом процессе **явно выявляются взаимодействия**, изучаемые синергетикой (от греч. – *уерго* – совместно действующий) – современной теорией совместного действия. Эта теория фокусирует внимание на неравномерности, нестабильности как естественном состоянии нелинейных систем, на многовариантности и неопределенности путей их развития в зависимости от множества влияющих факторов и условий. Исходя из этого следует, что педагогической системе нельзя навязывать способ поведения или развития, но можно выбирать и стимулировать один из заложенных в конкретных условиях вариантов, рассчитывая на синергетический (самоуправляемый) процесс.

Деятельность – это целесообразное преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту – творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Однако признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, еще не есть **деятельностный** подход. Последний требует специальной работы по выбору и организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность, не исчерпывается деятельностью, не может быть сведена к ней и отождествлена с нею.

Личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание в общении с другими. В этой связи она есть продукт и результат общения с окружающими людьми. Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики. Применение этих принципов позволяет создать психологическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет своим основанием аксиологию (от греч. *axia* – ценность) – учение о ценностях и ценностной структуре мира. Данный подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится творцом новых ее элементов. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности.

Воспитание с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки – условие реализации **этнопедагогического** подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой – максимально использовать ее воспитательные возможности.

Антропологический подход впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский. В его понимании это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Он писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К.Д. Ушинского остается актуальным для современной педагогики.

Выделенные методологические **принципы (подходы)** педагогики как отрасли гуманитарного знания **позволяют**: 1) вычленив ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; 2) проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию (порядок значимости); 3) в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

2. Философские основы педагогики

В настоящее время сосуществуют различные философские учения (направления), выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотомизм, позитивизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

Экзистенциализм. Его основные представители – **Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов** (Россия), **М. Хайдеггер, К. Ясперс** (Германия), **Ж. Сартр, А. Камю** (Франция), **Э. Брейзах, П. Тиллих** (США) и др. Основное понятие экзистенциализма (от лат. exi-tentia) – **существование**, т. е. индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я». Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Они отрицают существование объективного знания и объективных истин. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «Я» каждого.

Экзистенциалисты отмечают **деформации личности** в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т. п. Выход из этого положения они видят в том, что индивид должен творить себя сам. Поэтому и цель школы состоит в том, чтобы научить школьников творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя.

Отрицая объективные знания, экзистенциалисты выступают против программ и учебников в школах. Поскольку ценность знаний определяется тем, насколько они важны для конкретной личности, учитель должен предоставить ученику полную свободу в их усвоении. Ученик сам определяет смысл вещей и явлений. При этом ведущую роль играет не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм выступает в качестве философского основания индивидуализации обучения.

Неотомизм – учение, идущее от средневекового философа и теолога **Фомы Аквинского** (1226–1274), который признавал **разум как средство**, необходимое для доказательства религиозных догм. Неотомисты, развивая идеи Фомы Аквинского в современных условиях, учитывают тот факт, что научные знания прочно вошли в жизнь людей, но мир для них разделен на два мира: материальный и духовный. Материальный мир – мир низшего ранга, он мертв, не имеет цели и сущности, его изучением занимается наука. Собирая эмпирические данные, наука в то же время не способна раскрыть сущность мира, поскольку она определена Богом. Поэтому высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

Неотомисты в воспитании подрастающих поколений **отводят ведущую роль религии**. В их работах (Ж. Маритен, У. Канингхэм, М. Адлер, М. Казотти и др.) содержится резкая критика падения нравственных устоев в современном мире. Они указывают на рост преступности, жестокости, наркомании, которые ведут к деструкции общества. Человек, утверждает Ж. Маритен, двойствен, в нем встречаются два мира – физический и духовный. Последний более богат, более благороден и имеет более высокую ценность. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни.

Приверженцы неотомизма обвиняют школу в излишней рациональности и забвении «досознательного», в котором якобы находятся источники любви, счастья, свободы и смысла жизни. Поэтому вся система обучения и воспитания, по их мнению, должна быть направлена на развитие «досознательного» стремления приблизиться к Богу.

Открытия, сделанные в области химии и биологии на стыке XIX–XX вв., обусловили появление в философии нового направления – **позитивизма**. Для его представителей, зачастую крупных ученых-естественников, пытавшихся философски осмыслить научные достижения, характерна **абсолютизация естественных наук и применяемых ими методов**. Верным и испытанным является только то, что получено с помощью количественных методов. Позитивисты объявляли псевдонаучными проблемы, связанные с классовой борьбой, развитием общества, социальными противоречиями. Они признавали науками лишь математику и естествознание, а обществознание относили к области мифологии.

Неопозитивизм, оставаясь в своей сути позитивизмом, вообрал в себя некоторые современные понятия и термины и занял видное место в современной философии. Слабость педагогики неопозитивисты усматривают в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Яркий представитель неопозитивизма – **Дж. Конант**, крупный ученый-атомщик и политический деятель США. Его книги «Американская средняя школа сегодня», «Подготовка американских учителей» и другие оказали большое влияние на педагогическую мысль США.

Крупные ученые – физики, химики, математики, разделяющие позиции неопозитивизма, оказали большое влияние на перестройку содержания естественно-математического образования в 1960-1970-е гг. Они отдают приоритет методам познания, а не его содержанию: главное не знания, а методы их приобретения.

Прагматизм как философское течение возник на рубеже XIX–XX вв. Быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Основатели прагматизма заявили о **создании новой философии, стоящей вне идеализма и материализма**. Главные понятия в прагматизме (от греч. pragma – дело, действие) – опыт, дело. Познание действительности прагматики сводят к индивидуальному опыту человека. Для них нет объективного научного знания. Всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него.

Наиболее яркий представитель прагматизма – американский философ, социолог, психолог **Д. Дьюи** (1859–1952). Он считается основателем прагматической педагогики, которая оказывала и продолжает оказывать сильное влияние на школьное образование многих стран, и в первую очередь США. Критикуя старую схоластическую школу, Д. Дьюи выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей; возбуждение интереса как мотива учения ребенка и др.

Опираясь на базовое понятие прагматизма – опыт, Д. Дьюи объявил индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса. **Цель образования**, по его мнению, сводится к процессу «самовыявления» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей. С позиции индивидуального опыта Д. Дьюи и его последователи (Т. Брамелльд, А. Маслоу, Э. Кэлли и др.) рассматривают вопросы нравственного воспитания. Они утверждают, что человек не должен руководствоваться в своем поведении какими-нибудь заранее сформулированными принципами и правилами, он ведет себя так, как диктуют ему данная ситуация и поставленная им цель. Нравственно все, что помогает достижению личного успеха.

Диалектический материализм как философское учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления зародился в 40-е гг. XIX в. Широкое распространение он получил в XX в., особенно в странах социализма. Наиболее крупные его представители – **К. Маркс и Ф. Энгельс** – распространили материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику.

Основные положения диалектического материализма сводятся к следующему: **материя первична, а сознание вторично**; оно возникает в результате развития материи (мозга человека) и является его продуктом (принцип

материалистического монизма).

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

Диалектико-материалистическая педагогика исходит из того, что личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность и деятельность человека находятся в единстве: личность проявляется и формируется в деятельности.

3. Методологическая культура педагога

Практическое значение методологии в педагогике с большим трудом осознается не только современным учительством, но и научным сообществом. Это связано с тем, что долгое время теоретико-педагогическая деятельность, основу которой составляют методологические знания и умения, рассматривалась как предмет занятий только ученых. Вместе с тем в самой методологии педагогической науки **заложен огромный потенциал для развития творчества учителя**. Этот потенциал достаточно давно привлекал внимание исследователей. Но только в конце 1980-х гг. В.А. Сластенин придает этому феномену значение научного направления. По его мнению, методология может не только обосновывать научную деятельность, но и определять исследовательские умения учителя, придавая особую культуру педагогическому сознанию. Однако формирование методологической культуры только на основоположениях традиционной педагогической деятельности сохраняет не соответствующие смыслу гуманистического образования методологические знания и умения учителя.

Наиболее распространенной сегодня является точка зрения на то, что именно **современный учитель должен** уметь делать самостоятельно в рамках применения методологических умений: выстраивать образовательный процесс, ставить цель, выделять необходимые для ее достижения принципы, определять адекватные целям и принципам педагогические задачи, выстраивать гипотезу их решения, применять необходимые для решения задачи и проверки гипотезы методы.

Методологическая культура педагога рассматривается весьма **ограниченно**, как овладение учителями-практиками аппаратом научной деятельности, где перечисленные умения опосредованы интеллектуальными операциями: осознания, формулирования, творческого решения педагогических задач, методической рефлексии. Степень сформированности умений, входящих в состав методологической культуры, определяется такими показателями, как проблемное видение (способность выделять противоречия, формулировать проблему); постановка перспективных целей (выдвижение стратегических и тактических задач); выявление причин неудач (определение и анализ своих недостатков).

Устоялось представление о том, что формирование методологической культуры учителя происходит при усвоении им методологических знаний, ознакомлении со способами разрешения противоречий, при оценке решений, основанных на научном и обыденном опыте, при сравнении и описании реакций профессионального и непрофессионального воспитателя на проступки ребенка и объяснении неодинаковых мер воздействия на него и т. п.

Согласно **другой модели** основной является **ценность профессионального мышления** учителя. Эффективность профессиональной деятельности определяется степенью сформированности аксиологических (ценностных) ориентаций учителя. Педагогическая задача должна быть не только понята, но и принята им. В связи с этим предлагается формировать гуманные личностные смыслы профессии учителя посредством наращивания психолого-педагогических знаний и их актуализации при решении познавательных и практических задач, применения их в новых ситуациях, при усвоении опорных теоретических основ познавательных и практических умений и т. д. К личностным критериям развитости профессионального мышления отнесены: аксиологический характер учебного процесса, мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, характер отношений с коллегами, готовность к самообразованию.

Возникает характерное для современной педагогической **науки методологическое противоречие** между гуманистическими целевыми установками и формирующими, задаваемыми извне средствами их «присвоения». Привычный механизм «перевода» внешних, безусловно гуманистических, ценностей методологических операций делает практически невозможным процесс их принятия будущим учителем на уровне своего смысла как субъекта своего, а не чужого педагогического творчества.

ны воспитания и обучения, установления связей их смыслов, сопоставления значений и т. д.

Эти умения влияют на **самоформирование** коммуникативных, организаторских, культурологических, познавательных и т. д. умений, обусловленных деятельностью личностных структур сознания – критичностью, мотивированием, рефлексией и т. д.; умения смыслопоисковой деятельности по определению и преодолению кризисных моментов в обучении и воспитании, перестройки имеющихся знаний, конструирования культуросообразных и гуманных смыслов педагогической деятельности и т. д.; умения распознавать педагогические теории и системы на предмет их соответствия гуманистической парадигме; умения моделировать условия воспитания творческой личности, применять средства педагогической поддержки личностной самореализации, нравственной самоактуализации, профессионального самоопределения учащихся; уметь критически переосмысливать ценности традиционного образования для самостоятельного построения собственных смыслов альтернативных педагогических подходов и т. д. Попытка найти единый метод, применяемый повсюду, т. е. достичь идеала **«методологического монизма»**, показала, что универсальный метод возможен для казарменной педагогики, а в педагогике гуманистической он неприемлем. Более того, каждый предмет и каждая проблема требуют собственного метода, выработка которого невозможна без культурной деятельности педагогического сознания.

В гуманитарно направленной деятельности педагогов-практиков живут, умирают и вновь воссоздаются педагогические ценности, гуманные способы педагогического взаимодействия, культурное ядро содержания образования, творческие способы педагогической деятельности, культуросообразные педагогические теории и системы. Поскольку педагогическую культуру создают люди, они – живой организм, чутко реагирующий на изменения в обществе, образовании, науке. **Педагогическая культура** живет и развивается в деятельности и мышлении участников образовательно-воспитательных процессов, в жизнедеятельности образовательных учреждений, личных достижениях учителей, создающих

новые культуросообразные образцы педагогической практики.

В настоящее время происходит болезненная **смена «педагогических цивилизаций»**. От педагогической культуры техногенной цивилизации общество переходит к гуманистической педагогической культуре антропогенной цивилизации. Ориентация в образовании на знания уступает место личностно-смысловой ориентации, репродуктивные способы усвоения культурного наследия – творческим, коллективные формы обучения – групповым и индивидуальным, авторитарный стиль педагогического взаимодействия – диалогу, культурному полилогу, сотрудничеству. Утверждаются ценности образования, ориентированные на человека.

Методология обретает статус способа получения, присвоения, производства и применения **нового смысла** педагогических знаний посредством глубинного проникновения как в их источник (методологическую основу), так и в движущие силы и механизмы (условия и средства реализации).

Методологическая культура учителя – это особая форма деятельности педагогического сознания, живая, т. е. пережитая, переосмысленная, выбранная, построенная самим педагогом методология личностно-профессионального самоизменения. Ее специфика обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируются субъективность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений, что является непременным условием последующего формирования учителем субъектности, востребованности личностных структур его учеников. Развитая методологическая культура учителя определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т. е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления.

Методологический поиск – это деятельность учителя по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или педагогического явления как лично значимых для собственного саморазвития, так и для последующего развития личностных структур сознания своих учеников.

Умения вести методологический поиск обеспечивают возможность самоформирования (самоорганизации) следующих методологических умений более высоких уровней:

1) обнаруживать смысл, основу, идею учебного материала или педагогического феномена; устанавливать связи различных смыслов, выявлять неявные мотивы, обусловившие возникновение той или другой концепции, причины ее целеполагания;

2) проводить сравнительный и феноменологический анализ педагогических феноменов: парадигм, систем, предмета, целеполагания, принципов, содержания, условий, средств воспитания и обучения в различных подходах к образованию; владеть проблемным видением; распознавать педагогические теории и системы на предмет их соответствия гуманистической парадигме; вычленять и сопоставлять разные по времени основания, послужившие другим педагогам базой для разработки их подходов; определять явные и скрытые источники зарождения педагогического замысла, их противоречивость и порождаемые его неявные смыслы, которые закладывались в ту или иную систему; устанавливать связи философско-педагогических замыслов с событиями исторической, социокультурной значимости эпохи его создания; давать разностороннюю оценку значения замысла – для времени создания и для современности; определять и преодолевать кризисные моменты в обучении и воспитании, перестраивать имеющиеся знания, конструировать на их основе культуросообразные и гуманные смыслы педагогической деятельности и т. д.;

3) устанавливать собственные смыслы альтернативных педагогических подходов, целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры сознания учащихся; моделировать условия воспитания творческой личности; применять средства педагогической поддержки личностной самореализации, нравственной самоактуализации, самоопределения учащихся; использовать и создавать технологии прояснения личностных ценностей, вступления в педагогический контакт, предупреждения и погашения конфликтов, взаимодействия и объединения, смены ролей, преодоления барьеров на уроке, личностного обращения к ученику и т. д.

4. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики

У каждого изучающего теорию педагогики рано или поздно возникает вопрос: *как получены те или иные выводы, можно ли им доверять?* Известно, что ход размышлений исследователя, пути, которые привели его к определенным заключениям, решающим образом сказываются на качестве этих заключений и выводов, поэтому познание предмета педагогики в отрыве от способов получения информации о нем не может быть успешным.

Пути, способы познания объективной реальности называют методами исследования. Они позволяют добывать информацию об изучаемом предмете, анализировать и обрабатывать полученные данные, включают знания науки в систему известных знаний. Уровень развития науки напрямую связан с применяемыми в ней методами. Каждая наука разрабатывает и использует свои собственные методы, отражающие особенности изучаемых явлений.

Изучение педагогической действительности происходит через педагогическое исследование. Его **цель** – выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т. е. установление закона или закономерности. Строгий научный педагогический эксперимент должен удовлетворять следующим **четырем критериям**:

1) предполагать внесение в педагогический процесс чего-либо нового, принципиально нового воздействия (изменения) с целью получения определенного результата;

2) обеспечивать условия, позволяющие выделить связи между воздействием и его результатом;

3) включать достаточно полный, документально фиксируемый учет параметров (показателей) начального и конечного состояния педагогического процесса, различие между которыми и определяет результат эксперимента;

4) быть достаточно доказательным, обеспечивать достоверность выводов.

Педагогическое научное исследование – это процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития. Различают **три уровня** педагогических исследований:

1) эмпирический – устанавливаются новые факты в педагогической науке;

2) теоретический – выдвигает и формулирует основные, общие педагогические закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты и предсказать их будущее развитие;

3) методологический – на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы исследования педагогических явлений, построения теории.

Научный эксперимент, выполняемый в рамках научного исследования, имеет целью получить тот или иной

педагогический эффект впервые, согласно теоретически сформулированной гипотезе; в научном исследовании новое знание является целью эксперимента, выступает в функции цели.

Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы; исследовательская деятельность по изучению причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов взаимодействия и педагогического воздействия; неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Если расположить все встречающиеся на практике случаи по степени выполнения критериев научного экспериментирования, то получится ряд, на одном полюсе которого находятся строго научные эксперименты, а на другом – те, в которых не удовлетворяется ни один из критериев (опытничество типа «попробуем, что получится»). Все эксперименты, находящиеся между этими полюсами, представляют собой нестрогие, так называемые квазиэксперименты, в которых не обеспечены достаточно «чистые» условия, отсутствует должный уровень отслеживания показателей и т. д.

Для обозначения **квазиэкспериментов** в школьной практике употребляется целый ряд терминов: опытное преподавание, опытная проверка, опытное внедрение, опытное сравнение, апробирование (апробация, проба), пробное использование (применение), экспериментальное обучение, опытно-экспериментальная работа, творческое экспериментирование и др. Резких границ между всеми этими понятиями не существует, а задача исследователя (и методических служб) состоит в возможно большем приближении каждого эксперимента к строгому научному уровню.

Рекомендуемые требования к педагогическому экспериментированию всех видов и уровней можно сформулировать так:

- желание и готовность учителя к экспериментальной работе;
- наличие у экспериментатора определенной гипотезы, которая предполагала бы введение в педагогический процесс какого-либо нового элемента для получения определенного результата;
- тщательная разработка вмешательства в педагогический процесс, обеспечение условий наблюдаемости педагогического воздействия и его следствий;
- соблюдение принципа «не навреди»; обеспечение обязательных результатов обучения, предусмотренных учебным планом;
- тщательная фиксация условий и результатов эксперимента;
- научная честность и добросовестность, стремление к достоверности при формулировании выводов;
- взаимопонимание между исследователем и детьми, благожелательное отношение к эксперименту со стороны окружающих: администрации, родителей и детей.

Выделяют следующие **типы психолого-педагогических исследований**.

1. **Обзорно-аналитическое исследование.** Предполагает подбор и изучение литературы по проблеме. Основная задача – выделить вопросы, на которые ответы уже найдены, а также вопросы, на которые еще предстоит найти ответы.

2. **Обзорно-критическое.** Оно сродни аналитическому, но носит критический характер.

3. **Теоретическое.** Включает, кроме обзора и критического анализа литературы, собственные теоретические предложения автора, направленные на решение поставленной проблемы.

4. **Эмпирически-описательное.** Здесь опытным путем, с использованием определенных методов сбора и анализа фактов добываются и описываются некоторые новые факты, касающиеся малоизученных объектов или явлений.

5. **Эмпирически-объяснительное.** Объясняет полученные факты, а не только собирает и описывает их.

6. **Методическое.** Его цель – разработать, обосновать и проверить на практике какую-либо методику.

7. **Экспериментальное.** В процессе этого исследования проводится эксперимент.

В дальнейшем будем понимать под исследованием наиболее распространенное – экспериментальное исследование.

В основе педагогических исследований лежат следующие **принципы**.

Принцип единства исторического и логического. Педагог-исследователь обязан в процессе решения проблемы соотносить и учитывать то, что уже сделано в истории педагогики, педагогической теории и практике. Игнорирование этого принципа часто приводит к «изобретению давно забытого старого».

Системный подход. Необходимо рассматривать объект исследования как целостную систему.

Личностный подход. Он требует изучения и учета индивидуальных, возрастных особенностей личности, а также природных возможностей и социальных условий, в которых происходит ее развитие.

Деятельностный подход. Исследователь должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с учащимися и на основе которой осуществляется их обучение, воспитание, развитие.

Принадлежность какого-либо труда или рукописи к науке определяется по признакам характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, соблюдения однозначности терминологии.

В содержании рефлексии исследования по поводу его принадлежности к науке можно выделить характеристики, позволяющие оценить качество педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

5. Этапы педагогического исследования

Любое педагогическое исследование состоит из следующих **этапов**.

1. Идея эксперимента.
2. Диагностический этап (объекты педагогической диагностики; формулирование проблемы, темы; актуальные проблемы эксперимента).
3. Прогностический этап (цели и задачи эксперимента; гипотезы эксперимента; составление плана-программы эксперимента).
4. Организационно-подготовительный этап (выбор объектов (и субъектов) эксперимента; выбор характеристик педагогического процесса для отслеживания в эксперименте; методическое обеспечение эксперимента; организационное обеспечение эксперимента).
5. Практический этап (констатирующий, формирующий, контролирующий эксперименты; параллельный и

перекрестный эксперименты).

6. Обобщающий этап (алгоритм подведения итогов эксперимента).

7. Внедренческий этап.

Идея эксперимента. Эксперимент зарождается в виде задумки, догадки, предположения о возможности улучшения педагогической практики. Часто его идея состоит в том, что педагог выдвигает новую комбинацию известных приемов и способов, которая должна привести к определенному желаемому результату. В этом случае эксперимент представляет собой просто этап внедрения идей педагогики, проверку и приспособление методических рекомендаций новаторов к конкретным социально-педагогическим условиям. Для других учителей, методистов, руководителей идеи педагогики являются исходной позицией для творческого усовершенствования, модернизации практики. Наконец, идея эксперимента может основываться на собственных авторских находках и решениях педагога.

Однако задумка, догадка, идея, как бы хороши они ни были, еще не определяют исхода эксперимента. К желаемому результату ведут сложные и тернистые пути практического осуществления задуманных идей.

Диагностический этап. Объекты педагогической диагностики. Необходимость эксперимента возникает на почве анализа и осмысливания хода и результатов работы отдельного учителя, руководителя или всего педагогического коллектива – диагностирования педагогической действительности. Основными объектами педагогической диагностики являются:

- личность школьника (интересы, способности, уровень знаний, умений и навыков, уровень воспитанности и др.);
- качества школьных коллективов (классных, клубных, общественно-политических, неформальных объединений);
- мастерство учителей, воспитателей, руководителей;
- содержание, методы, организационные формы и средства обучения;
- отдельные направления воспитательного процесса: идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое; передовой педагогический опыт.

Диагностированию подвергается также общественное мнение: образ мыслей и отношение к учебе учащихся, воспитанников, суждение о школе родителей, производственников, общественных кругов.

В результате диагностирования идеи эксперимента приобретают конкретные формы, выявляются проблемы.

Формулирование проблемы, темы. Сущность проблемы заключается в противоречиях между какими-либо компонентами, сторонами педагогического процесса, чаще всего – между результатом и средствами его получения. Однако, для того чтобы сформулировать проблему, недостаточно только обнаружить такое противоречие, необходимо проникнуть вглубь явления, понять, что о нем известно, а что не известно. Проблема представляет собой вопрос, ответ на который должен дать эксперимент – наиболее надежный и верный путь решения педагогических проблем.

Проблема эксперимента формулируется в виде тезиса, содержащего вопрос общепедагогического уровня, но безотносительно к конкретным условиям осуществления учебно-воспитательного процесса.

Примеры проблем

А. Развитие учащихся в процессе проблемного обучения (каково влияние проблемного способа обучения на развитие учащихся).

Б. Воспитание в условиях дифференцированного обучения (каковы должны быть особенности воспитания).

Конкретный эксперимент не может дать общего ответа на вопрос, он вычленивает из проблемы какую-то часть, соотнося ее с реальным участком учебно-воспитательного процесса (с предметом и объектом исследования).

Привязка (реализация) проблемы к конкретной учебно-воспитательной обстановке (ситуации) дает формулировку темы эксперимента. Не следует путать тему эксперимента с темой как областью исследования («Развивающее обучение», «Дифференцированное содержание обучения»).

В формулировке темы эксперимента отражается, в чем будет состоять экспериментальное воздействие и на что оно будет направлено.

Примеры тем

А. Развитие творческих способностей учащихся путем применения проблемных ситуаций на уроках физики в 9-м классе.

Б. Особенности работы классного руководителя в условиях дифференцированного обучения.

Тема, таким образом, определяет границы поиска в данной проблеме.

Актуальными проблемами эксперимента являются следующие.

1. **Проблемы развития личности** (гуманизация и демократизация педагогических отношений; отношения соучастия, сопереживания, содружества, сотрудничества, сотворчества как основа новых педагогических технологий; личностный подход как условие развития личности; педагогическое общение и его резервы; формирование мотивации учения без принуждения; оценивание деятельности детей; формирование положительной Я-концепции личности учащихся; формирование глубинных нравственных качеств личности – добродетелей; воспитание свободы и самоопределения личности; деятельность школьной психологической службы; взаимосвязь воспитания и развития, воспитания и самовоспитания; психологические проблемы отклоняющегося развития (с опережением и задержкой индивидуального развития)).

2. **Проблемы коллективного воспитания** (место и роль коллективного воспитания в современной средней школе; коллективное творческое воспитание (по И.П. Иванову); коллективное воспитание на основе трудовой деятельности (по А.С. Макаренку); целеполагание в коллективном воспитании: сочетание личных, коллективных и общественных целей; кол-лективнообразующая роль трудовой, учебной, досуговой деятельности; реализация идеи совместной жизнедеятельности детей и взрослых; коллективные (групповые) отношения и их воспитательная роль; управление коллективами (группами); соуправление и самоуправление; формирование коллективов класса, общественных организаций, по интересам (клубных, разновозрастных и др.); проблемы общешкольного коллектива; проблемы управления общешкольными коллективами (советы школ, педагогические советы, органы общественных организаций); организация коллективного способа обучения).

3. **Дидактические проблемы** (гармонизация и гуманизация образования; апробация новых учебных планов, программ, учебников и пособий; дидактические проблемы умственного, трудового, художественного и физического развития детей; дифференциация обучения по содержанию (факультативы, углубления, дифференциация по направлениям, по профилям); реализация идеи свободного выбора в содержании обучения; дифференциация обучения по уровню развития (уровневое обучение в классе, классы-потоки, реабилитационные группы и др.); учебные режимы (пятитдневка, паузация

учебного дня, погружения, практика и т. д.); применение методических идей педагогики (идеи опоры, крупных блоков, опережения и др.); новые формы организации учебного процесса (зачетная система, деловые игры, соревнования, встречи, уроки-диспуты, конференции, путешествия и т. д.); компьютерная педагогическая технология; реализация современных психолого-педагогических теорий научения на методическом уровне; развитие познавательной самостоятельности учащихся; формирование общеучебных, общетрудовых умений; дидактические проблемы отклоняющегося развития).

4. **Проблемы управления и педагогизации окружающей среды** (демократизация управления на всех уровнях в народном образовании, государственно-общественное управление школой, оптимизация управления народным образованием в районе; организация жизнедеятельности детей как целостного воспитывающего комплекса, реализация идеи детской половины дня, организация досуговой деятельности детей; семейное воспитание, формирование педагогической культуры родителей, сотрудничество школы с родителями; политехническое и трудовое воспитание детей, профориентация, формы сотрудничества с производством и хозяйствами, участие детей в производительном труде, вопросы хозрасчета трудовой деятельности детей и школ; художественное развитие детей, формы сотрудничества с учреждениями культуры; здоровье и физическое развитие детей, сотрудничество со спортивными учреждениями, общественностью микрорайона по развитию детской физкультуры и спорта, здоровый образ жизни ребенка; социально-педагогические комплексы, объединения: школа – хозяйство (предприятие), детсад – школа – ПТУ – ВУЗ; художественное, спортивное, научное учреждение – школа и т. д.; проблемы трудновоспитуемых детей в микрорайоне).

Прогностический этап эксперимента представляет собой предположительное нахождение путей решения выдвинутых проблем, разработку целей и задач, построение гипотез и конструирование плана-программы эксперимента.

Цели и задачи эксперимента. Целью называется идеальный образ желаемого результата; в неявном виде она содержится уже в постановке проблемы и темы. Главной целью эксперимента является решение намеченной проблемы, а дополнительные, сопутствующие цели возникают в силу системности педагогического процесса, по принципу «дерева целей»; их постановка (и достижение) зависит от возможностей экспериментатора и условий эксперимента.

В зависимости от степени новизны предполагаемого результата цели могут выступать в следующих разновидностях: а) воссоздание в новых условиях того, что существовало ранее, но было утрачено, забыто и т. д.; б) модернизация (рационализация, усовершенствование) того, что существует в соответствии с изменившимися требованиями; в) создание нового – того, что ранее не существовало, не имеет аналогов, является принципиально новым.

Примеры целей

А. Определить влияние проблемного изложения материала на развитие творческих способностей учащихся (цель типа А).

Б. Разработать оптимальный вариант планирования воспитательной работы в классе дифференцированного обучения (цель типа Б).

Задача – это цель, заданная в конкретной ситуации. При осмысливании общей цели экспериментатор начинает видеть ее возможное воплощение в конкретных педагогических усовершенствованиях, достижениях. В приложении к обстановке класса, школы, тому или иному предмету рождаются и формируются задачи экспериментальной работы.

Примеры задач

А. Для проблемного изложения материала раздела физики «Динамика» (9-й класс): определить эффективность усвоения материала с помощью проблемной ситуации; отобрать проблемные ситуации; построить их систему; апробировать их; развить мышление учащихся; дать рекомендации по применению проблемных ситуаций.

Б. Для работы классного руководителя в условиях дифференцированного обучения на старшей ступени: проанализировать особенности воспитательной работы; отобрать воспитательные мероприятия; оптимизировать виды и формы воспитательной работы в связи с углубленной учебной деятельностью учащихся; определить содержание воспитания старшеклассников, его направления; выработать принципы составления планов воспитательной работы; дать рекомендации по осуществлению воспитания личности.

Гипотезы эксперимента. Гипотезой в науке называют предположение о существовании связей и закономерностей в окружающем мире. По Ф. Энгельсу, гипотеза является формой развития науки. В педагогическом эксперименте гипотеза – это предположение о возможном пути решения проблемы, способе достижения поставленной цели, средствах, с помощью которых может быть достигнут желаемый результат педагогического процесса.

Гипотезы могут иметь описательный, объяснительный характер, но в условиях массового педагогического поиска более всего распространены сравнительные и конструктивные гипотезы. Сравнительная гипотеза содержит предположение о сравнительной эффективности содержания средств, методов и форм организации и управления педагогическим процессом. Конструктивная гипотеза имеет такую структуру: если применять такие-то и такие-то новые или изменить применяемые содержание или методы так-то и так-то, то можно ожидать, что будет обеспечено более сознательное и прочное овладение знаниями и умениями, деятельность детей примет такое-то направление, будут достигнуты такие-то сдвиги в их развитии.

Гипотеза выступает **руководящей основой**, определяет содержание и характер деятельности участников эксперимента. Она может быть заимствована из арсенала идей педагогики, анализа научных достижений и, наконец, основываться на педагогическом опыте и интуиции экспериментатора. Основная гипотеза, так же как и цель, может сопровождаться дополнительными подгипотезами.

Алгоритма формирования проблемы, темы, цели, задач и гипотез эксперимента не существует: их формулировки возникают в процессе разработки, взаимно связываясь, вытекая друг из друга, дополняя друг друга.

Примеры гипотез

А. Основная: «Применение проблемных ситуаций по сравнению с обычным изложением при изучении физики должно значительно эффективнее развивать творческие способности учащихся».

Дополнительные:

- изучение физики автоматически не учит ребенка исследованию, творческому мышлению, для этого нужны специальные приемы;
- одной из причин слабого усвоения знаний является недостаточное осознание, ощущение учеником проблемности материала;
- процессу развития творческого подхода к решению задач способствует знакомство с приемами эвристического мышления.

Б. Основная: «Если построить воспитательную работу на основе оптимального согласования (связи, соответствия) классной и клубной деятельности учащихся, можно получить более высокие результаты, чем при планировании воспитательной работы в отрыве от учебной».

Дополнительные:

- клубная деятельность должна быть связана с содержанием учебы;
- работа без домашних заданий приносит эффект при наличии достаточных возможностей участия в клубной работе.

Составление плана-программы эксперимента. **Планирование** – это проекция человеческой деятельности в будущее для достижения поставленной цели. Результатом планирования является **план** – управленческое решение задачи достижения поставленной цели. План (программа) эксперимента представляет собой систему мероприятий, предусматривающую порядок, последовательность, сроки и средства их выполнения.

Тщательно разработанный план педагогического эксперимента служит залогом его успешного проведения: он позволяет всесторонне осмыслить эксперимент, заранее предусмотреть объем работы, избежать ошибок, придает эксперименту ритмичность на всех этапах его проведения.

Разработка плана основывается на общих принципах прогнозирования деятельности с учетом специфики и логики научного исследования.

Структурными компонентами плана эксперимента выступают его основные этапы и различные экспериментальные мероприятия и процедуры. Как исходные данные (общая характеристика) включает: первоначальную формулировку проблемы, темы, целей и задач, гипотезы исследования, персоналии исполнителей и руководителей, календарные сроки проведения эксперимента.

При разработке плана эксперимента четкое отражение должны найти следующие **вопросы:**

– в чем будет заключаться эксперимент, какие именно педагогические воздействия, способы решения задач и т. п. будут подвергаться проверке и в каких вариантах;

– какие параметры (свойства, характеристики, признаки) педагогического процесса будут выбраны для описания экспериментальных воздействий и их следствий; – как будут отслеживаться выбранные параметры; – какие методы получения и обработки информации будут применяться;

– как будет обеспечено отграничение действия проверяемого приема обучения (воспитания) от совокупности приемов, как будет достигнуто уравнивание всех прочих условий (факторов);

– какое время потребуется для проведения эксперимента; – какова будет логическая схема эксперимента, с чем будет сопоставляться результат, достигнутый в экспериментальной группе;

– как будет оформляться и оцениваться результат эксперимента.

В план диагностического этапа включается изучение авторами эксперимента литературных источников, ознакомление с опытом передовиков, логический анализ основных понятий проблемы, на основе чего будет окончательно разработана методика эксперимента.

В плане прогностического этапа намечается уточнение всех гипотез, формулировок, целей и задач предстоящей работы, предвидимых ее результатов.

План организационно-подготовительного этапа составляется в подробном позиционном виде с указанием сроков и исполнителей. В нем должны быть учтены следующие позиции: 1) вопросы согласования эксперимента; 2) подбор и необходимая коррекция (уравнивание) объектов эксперимента; 3) подготовка методического обеспечения; 4) подготовка исследовательского инструментария, размножение методических материалов; 5) проведение при необходимости разведывательного эксперимента.

Практический этап отражается в плане указанием основных моментов и сроков контролирующего, формирующего и констатирующего экспериментов, особенностей логической схемы эксперимента. Планируются способы (методы) получения информации о ходе педагогического процесса и его результатах (проведение срезовых контрольных работ, анкет, тестов и т. д.).

Далее следует совокупность мероприятий обобщающего этапа, связанных с обработкой и анализом полученных данных, подведением результатов эксперимента (формы отчетности), выработкой практических рекомендаций. Наконец, можно указать и предвидимое внедрение.

Общая схема плана эксперимента

1. Гриф учреждения.
2. Отметка об утверждении и согласовании.
3. План проведения педагогического эксперимента.
4. Тема эксперимента.
5. Сроки эксперимента.
6. Экспериментатор.
7. Руководитель (консультант, куратор).
8. Общая характеристика эксперимента.
9. Проблема и тема (с кратким обоснованием).
10. Объект экспериментирования (где, с чем и с кем проводится эксперимент).
11. Цели и задачи эксперимента.
12. Гипотеза(ы) эксперимента.
13. Намечаемые виды и методы экспериментирования.
14. Перечень мероприятий по этапам.
15. Мероприятия.
16. Сроки.
17. Исполнители.

Диагностический этап:

- 1) изучение литературы по проблеме;
- 2) ознакомление с передовым опытом.

Прогностический этап:

- 1) уточнение формулировок проблемы, темы, целей, задач, гипотез;
- 2) организационно-подготовительный этап;
- 3) мероприятия по согласованию и утверждению эксперимента;
- 4) подбор объектов экспериментирования;
- 5) подготовка методических материалов;
- 6) подготовка исследовательского инструментария;
- 7) проведение разведывательного эксперимента.

Практический этап:

- 1) мероприятия констатирующего эксперимента;
- 2) содержание и сроки формирующего эксперимента (мероприятия, темы, программа);
- 3) мероприятия контролирующего эксперимента.

Обобщающий этап:

- 1) обработка полученных данных;
- 2) анализ данных и получение выводов;
- 3) написание отчетных материалов (указать формы отчетности).

Внедрение:

- 1) выступления – отчеты о результатах;
- 2) применение в практике.

Организационно-подготовительный этап. При проведении педагогического эксперимента его подготовка самым жестким образом может повлиять на результат; так, не подобрав заранее контрольный объект или не уравнив его с экспериментальным, нельзя получить достоверные выводы. Поэтому организационно-подготовительный этап имеет важнейшее значение и требует больших затрат времени и труда. Он тесно связан с планированием эксперимента и включает выполнение следующей программы.

Выбор объектов (и субъектов) эксперимента. Для проведения эксперимента не безразлично, каких учащихся, какой класс, какую школу выбрать в качестве объекта. В слишком слабом классе эксперимент обречен на провал, в сильном – может дать неправильные (завышенные) результаты. Поэтому, если методическое воздействие относится к массовой категории, выбирают класс, средний по результатам.

Выбранные группа, класс, школа должны быть представительными с точки зрения охвата объектов различного вида. Так, экспериментальный класс должен быть типичным по наполняемости, составу, успеваемости; если вывод предполагается делать для всех типов школ, то в эксперименте нельзя ограничиваться только дневными или городскими школами.

Реже применяется методика попарного отбора учащихся для экспериментальной и контрольной групп (сильный – сильный, слабый – слабый, средний – средний). Чтобы устранить возможные сомнения и создать условия для наибольшего сопротивления гипотезе, можно применить такой вариант: сильный – более сильный, средний – сильный, слабый – средний (дать стартовое преимущество контрольной группе).

Иногда тема эксперимента позволяет ограничиться лабораторным экспериментом, т. е. работой с небольшой группой детей (например, трудных, одаренных).

Эксперимент, проводимый на межпредметном, общешкольном и межшкольном уровнях, включает изучение данных о квалификации и мастерстве учителей, воспитателей, руководителей, участвующих в эксперименте, о характере межколлективных отношений (учителей, учащихся, родителей и др.). На основе учета этих данных проводится подбор состава субъектов эксперимента.

Выбор характеристик педагогического процесса для отслеживания в эксперименте. Объект педагогического эксперимента характеризуется совокупностью качеств-параметров. На их изменение влияют: а) экспериментальные воздействия; б) еще целый ряд причин-факторов (управляемых и неуправляемых, основных и неосновных, временных и постоянных). Надежность и ценность результатов эксперимента в большей степени зависит от того, по каким параметрам будут наблюдаться и оцениваться изменения объекта и какие факторы будут при этом учтены.

Из факторов, оказывающих влияние на педагогический процесс, исследователя должны интересовать те, которые способны повлиять на объект эксперимента и нарушить экспериментальную ситуацию. Для устранения этого влияния их надо оценить и учесть. Наиболее часто используются и учитываются в практике экспериментирования следующие параметры и факторы:

- компоненты педагогического процесса (цели, содержание, методы, средства, включая состав педагогов);
- социальные характеристики объектов, демографические данные;
- канонические показатели педагогического процесса (успеваемость, посещаемость, дисциплина);
- специфические предметно-методические показатели (скорость чтения, число ошибок и др.);
- качества личности и коллектива (качества ЗУН, особенности психических процессов, способности и др.);
- условия педагогического процесса (режим, элементы организации, материальное оснащение и др.);
- действия участников педагогического процесса (мероприятия, встречи, собрания, беседы, официальные и неофициальные контакты и др.);
- отношения (мнения, оценки, точки зрения, суждения участников эксперимента) к учебе, к труду, к окружающему миру.

Методическое обеспечение эксперимента. Имея определенные параметры для характеристики объекта, экспериментатор может подобрать соответствующие методы их изучения и исследования. Методы исследования детерминированы содержанием эксперимента, но, с другой стороны, они сами определяют возможности как постижения сущности того или иного явления, так и решения конкретных задач. Поэтому необходимо знать эти возможности и способы их конкретизации в соответствии со спецификой проблем и задач данного эксперимента.

Для каждого эксперимента отбирается такое сочетание методов (методика), которое может дать вполне достоверную информацию об избранных характеристиках объекта. Решается также вопрос о способах обработки информации.

В методическое обеспечение эксперимента входят все педагогические материалы, необходимые для

организации экспериментальных воздействий: дидактические материалы к экспериментальным урокам; разработка воспитательных мероприятий; экспериментальные учебные планы и программы, учебная литература; наглядные пособия и технические средства обучения (ТСО) и др. Особого внимания требует подготовка методического инструментария для измерения и фиксации состояния параметров объекта: тестов, контрольных работ, анкет, опросников, планов и бланков наблюдений. Они должны быть разработаны и заранее размножены в необходимом количестве.

Организационное обеспечение эксперимента. При организации педагогического эксперимента необходимо учитывать то обстоятельство, что экспериментатор имеет дело с детьми, поэтому одним из основных требований к нему является «не навреди». Отсюда следует необходимость тщательного обдумывания всех возможных исходов проверяемого педагогического воздействия, максимального уменьшения риска отрицательных изменений в личности учащихся. Следует смоделировать расписание, режимы, объемы нагрузок, согласовать ход эксперимента с планами работы школы.

План эксперимента должен пройти утверждение в педагогическом коллективе (на педагогическом совете или совете школы), его нужно согласовать с администрацией, «притереть» по времени, объекту и другим организационным особенностям к общему ходу педагогического процесса в классе, школе. Участники эксперимента (и учителя, и учащиеся) должны быть подробно проинструктированы, между ними должны быть налажены необходимые деловые отношения.

Уровень и качество эксперимента в значительной степени повысятся, если на подготовительном этапе **предусмотреть проведение разведывательного исследования** с целью, например, апробирования методических материалов, инструментария изучения качеств личности и др. Оно проводится до основного эксперимента с ограниченным составом участников и помогает оценить правильность построения плана-программы эксперимента, внести в него в случае надобности коррективы. По продолжительности разведывательный эксперимент может быть кратковременным, но может растягиваться и на целый учебный год.

Линейный, параллельный, перекрестный эксперименты. Организация практического этапа подчинена логике поиска изменения интересующего экспериментатора признака (параметра) учебно-воспитательного процесса и связи этого изменения с экспериментальным воздействием.

В основе линейной схемы лежит сравнение объекта (группы) с самим собой на разных этапах процесса обучения (развития). Сначала педагог проводит эксперимент с использованием обычных содержания, методов и средств. Результат определяется по изменению интересующих педагога параметров (разница между контрольным и констатирующим измерениями). Затем в той же группе учащихся проводится эксперимент с введением испытуемого средства и вновь определяется результат как изменение параметров. Если второй результат будет выше, то делается вывод о положительном влиянии экспериментального воздействия на педагогический процесс.

Линейный эксперимент не требует уравнивания условий обучения, но применим в тех случаях, когда исследуемое явление относительно мало зависит от приращения ЗУН или развития личности в процессе эксперимента.

Пример

Для определения влияния способа актуализации опорных знаний на уроках физики на формирование политехнических знаний учащихся были проведены: 1) изложение темы «Теплопередача» с приведением примеров учителем; 2) изложение темы «Агрегатные состояния вещества» с приведением примеров самими учащимися. В констатирующем и контрольном срезах в обоих случаях фиксировалось количество наличных ассоциаций теоретического материала с примерами из практики. Во втором случае результат оказался вдвое выше, чем в первом, на основе чего был сделан вывод, что приведение примеров учащимися гораздо эффективнее, чем при изложении учителем.

В основе параллельной схемы лежит сравнение двух или более объектов между собой. Логическая модель параллельного эксперимента имеет две разновидности: сравнение по методу единственного сходства и по методу единственного различия.

В *параллельном эксперименте* по методу единственного сходства экспериментальными являются несколько классов, которые подвергаются проверяемому воздействию Ф. Однако, кроме фактора Ф, одинакового для всех классов, в педагогическом процессе действуют другие скрытые и неучитываемые факторы: влияние личности учителей (У), методы обучения (М), особенности неуравненных классов (К) и др. Если в таких условиях в результате эксперимента будет зарегистрировано одно и то же одинаковое для всех объектов изменение параметра (П), то это должно являться следствием воздействия фактора Ф.

Пример

Вместе с другими формами и методами обучения (М1) учитель (У1) в своем классе (К1) применяет опорные конспекты В.Ф. Шаталова (Ш) и получает более высокий уровень знаний у учащихся (З). В эксперименте решено проверить, являются ли эти результаты следствием применения конспектов. Учителя (У2, У3,...) осуществляют экспериментальное использование конспектов при ином сочетании методов и форм работы (М2, М3,...). Если учащиеся экспериментальных классов обнаруживают повышенные качества ЗУН, то вывод будет один: причина повышения знаний – использование конспектов Шаталова.

Параллельный эксперимент по методу единственного различия реализовать несколько труднее, так как он предполагает уравнивание всех факторов обучения (воспитания) в двух группах объектов. Затем в одной группе (экспериментальной) проводится испытуемое воздействие, а в другой (контрольной) процесс идет без такого воздействия. Если оказывается, что в экспериментальной группе результаты обучения или воспитания выше, чем в контрольной (единственное различие), то это считается следствием применения испытуемого воздействия.

Схема перекрестного эксперимента. Уравнивать все условия и самих учащихся в контрольном и экспериментальном классах практически невозможно. Поэтому в схеме единственного различия для повышения надежности результатов и выводов применяется прием, когда экспериментальный и контрольный объекты (классы) попеременно меняются местами. Сначала производится формирующее воздействие на объект А, проводится контролирующий эксперимент, обнаруживается единственное различие (превышение уровня ЗУН в экспериментальной группе). Затем весь ход эксперимента повторяется (начиная с выравнивания параметров), но формирующее воздействие Ф производится на объект Б. Если в результате обнаруживается, что единственным различием опять является изменение ЗУН (причем уже в обратную сторону), то вывод об эффекте приема Ф может считаться вполне надежным.

Обобщающий этап представляет собой процесс извлечения выводов общего характера из полученных в эксперименте данных путем логических операций: анализа, синтеза, индукции, дедукции и др. Чем глубже и разностороннее будут проанализированы данные, тем больше ценных обобщающих выводов можно извлечь из

экспериментальных фактов. Поэтому важнейшее значение на этом этапе придается обработке первичных данных педагогических наблюдений и измерений. Вторичные данные являются уже первым обобщением; их анализ, оценка и осмысливание дают возможность установить связи между проведенными в эксперименте воздействиями и достигнутыми результатами. Формируются выводы, рекомендации для использования полученных результатов на практике.

Алгоритм подведения итогов эксперимента. Многообразие экспериментальных материалов требует упорядочения и системы в их анализе. Можно рекомендовать следующий общий алгоритм обсуждений и интерпретации полученных данных.

Первый шаг. Распределение и сопоставление полученных данных с запланированной моделью эксперимента, выяснение соответствия между ними. Составление вспомогательных схем: а) цели, задачи, гипотезы – прогноз их выполнения; б) данные о начальном состоянии, промежуточных и конечном состояниях объектов; в) запланированные программы обработки – наличие материалов для них; г) дополнительные данные (о воздействиях, условиях). Оценивание имеющегося материала в сопоставлении с целями и задачами, его подготовка к последующей обработке.

Второй шаг. Обработка первичной информации по заданным программам: классификации, группировки, перевод качественных данных в количественные, получение вторичных данных с помощью вычисления статистических характеристик объектов.

Третий шаг. Представление полученных вторичных данных в разнообразных формах (таблицы, схемы, графики). Обсуждение их возможной интерпретации.

Четвертый шаг. Установление причинно-следственных связей между имеющимися данными. Определение достоверности обнаруженных сходства и различия результатов.

Пятый шаг. Определение справедливости выдвинутых гипотез. Формулирование выводов, выделение среди них частных и общих, новых по отношению к известным в науке и практике, и таких, которые только уточняют, дополняют известное. Анализ выполнения целей и задач эксперимента (отдельно выделяются нерешенные вопросы, формулируются проблемы для дальнейшего исследования).

Шестой шаг. Оформление результатов: составление и написание отчета об эксперименте, разработка рекомендаций для внедрения на практике.

Внедренческий этап. Далеко не всякие выводы и рекомендации могут быть применены в практике даже одной конкретной школы. Прежде всего они должны быть совместимы с учебно-воспитательным процессом во всей его комплексности: по характеристикам учителей, учащихся, классов, материальным возможностям и т. п.

Внедрение требует неторопливой работы в ненавязчивой форме. Для успешного внедрения тех или иных рекомендаций необходимо прежде всего возбудить к ним интерес учителей. Этой цели служат семинары по обмену опытом, открытые занятия, коллективные обсуждения.

Немалые трудности при внедрении представляет создание определенных материальных условий: подготовка учебно-методических материалов, наглядных пособий, технических средств обучения (ТСО).

6. Логика педагогического исследования

Рассматривая педагогическое исследование в динамике, как процесс перехода от незнания к знанию, воспользуемся некоторыми **общими категориями**, в первую очередь главными из тех, которыми характеризуется любая деятельность: цель, средства, результат. Кроме того, понадобятся понятия общенаучного уровня: эмпирическое описание, теоретическая модель (общее представление об избранном объекте исследования), нормативная модель (общее представление о том, что нужно делать с объектом, чтобы максимально приблизить его к научно обоснованному представлению о нем) и проект (конкретные нормы деятельности, рекомендации для учителя, составителя учебников и т. д.). Пользуясь этой терминологией, рассмотрим основные этапы и процедуры, характеризующие логику педагогического исследования.

Любое движение начинается с постановки цели. **Цель** – это представление о результате. Ставя перед собой цель, человек представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат. Чтобы получить реальный результат, необходимо применить определенные средства. Для исследователя это методы и процедуры научного познания. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. Эти задачи в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать для достижения цели. Разработка логики, воплощающей стратегию поиска, – сложный процесс, который не только предшествует, но и сопутствует всему процессу исследования, ибо характер, последовательность шагов во многом предопределяются полученными уже в ходе работы результатами и возникшими трудностями. В каждом исследовании необходимо найти один из оптимальных вариантов последовательности поисковых шагов.

7. Методы педагогического исследования

Методами педагогического исследования называют способы, с помощью которых изучаются педагогические явления и решаются задачи совершенствования и прогресса в области воспитания и обучения. В их число входят как формы логического мышления экспериментатора (общие способы, алгоритмы умственных действий), так и внешние действия и процедуры, обеспечивающие выполнение задач эксперимента.

Почти каждому виду эксперимента соответствует своя группа методов. Так, имеются методы дидактического, воспитательного, частнометодического, управленческого, лабораторного и естественного, ограниченного и массового, качественного и количественного экспериментов и т. д. К методам педагогического эксперимента примыкают (и взаимопроникают) методы психологического, физиологического, медицинского, социологического, экономического и других исследований.

Внутри эксперимента, понимаемого как комплексный метод исследования, используются теоретические методы: анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мысленный эксперимент и др.

Группируют методы изучения личности, коллектива (социометрические), окружающей среды.

Наконец, методы педагогического эксперимента дифференцируются по этапам поиска. В этой классификации **выделяются методы**: 1) педагогического диагностирования; 2) педагогического прогнозирования, в том числе планирования; 3) организации эксперимента, в том числе научной организации труда; 4) формирующего, констатирующего и контролирующего экспериментов, в том числе параллельного и перекрестного; 5) сбора и получения информации, в том числе методы наблюдения, работы с документами, результатами деятельности учащихся; 6) обработки экспериментальных

данных, в том числе различные математические методы; 7) внедрения результатов исследований в практику.

Совокупность и последовательность применяемых методов и приемов образует систему методов, или методику эксперимента.

В психологическом исследовании термин «**методика**» часто применяется в более узком значении «**процедуры**» – совокупности действий экспериментатора, позволяющей получить ту или иную информацию об объекте. Например, социометрические методики – это система процедур опроса, предназначенных для определения характеристик групп и коллективов.

При проведении *педагогического эксперимента* следует различать методы обучения и воспитания (как объекты исследования) и методы познания и изучения педагогических процессов и объектов (как средства эксперимента). Они могут быть тесно связаны, переплетены и даже совмещаться. Так, проведение контрольной работы может выполнять функцию контроля (метод контроля знаний) в учебном процессе и одновременно быть методом измерения уровня знаний в эксперименте.

Выбор методов определяется содержанием и характером поставленных целей и задач, методологическими установками и конкретными условиями эксперимента.

Гипотеза проверяется на истинность с помощью специально выбранных (адекватно цели и предмету) методов исследования. **Метод исследования** – это путь, способ познания объективной реальности.

В.И. Журавлев выделяет два основных принципа выбора методов педагогических исследований: 1) принцип совокупности методов исследования, согласно которому для решения любой научной проблемы используется на 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 тому конкретному продукту, который должен быть получен.

Методы исследования разделяются на *теоретические и эмпирические*.

Основные мыслительные операции, применяемые в теоретических методах исследования, – это анализ, синтез, сравнение, ранжирование, обобщение, абстрагирование, конкретизация, систематизация, формализация.

Анализ – это разложение исследуемого целого на составляющие элементы, выделение отдельных признаков и качеств явления. Например, действия учителя на уроке можно расчленить на отдельные компоненты (приемы общения, побуждения, объяснения) и проанализировать их порознь. Анализ осуществляется на разных уровнях: социально-педагогическом, организационно-дидактическом, личностном, деятельностном и др. (в философском, психологическом, педагогическом, дидактическом, методическом аспектах).

Виды анализа: классификационный, структурный (выявляются отношения и взаимосвязи), функциональный (определяются функциональные зависимости), причинный (раскрывается причинная обусловленность явлений).

Синтез – это воссоединение элементов в целостную структуру. Так, наблюдая урок, исследователь выясняет, какие изменения в действиях учащихся происходят при изменении действий учителя.

Анализ и синтез **тесно взаимосвязаны**, поэтому у исследователя должны быть в равной степени развиты навыки владения ими.

Сравнение состоит в определении сходства или различия между явлениями. При сравнении исследователь должен прежде всего определить его основу – критерий.

Ранжирование – это способ, с помощью которого исключают все второстепенное, существенно не влияющее на исследуемое явление. Ранжирование дает возможность выявить главное и отделить второстепенные факты.

Обобщение. Исследуя явление, необходимо не только выделять главные его особенности, но и обобщать их. Чем большее количество существенных признаков явлений подверглось сравнению, тем доказательнее обобщение.

Абстрагирование. Эта операция позволяет выделить из явления определенную сторону в «чистом виде», т. е. в таком, в каком она в действительности не встречается. Например, при изучении мотивации учения школьников исследователя интересуют их мотивы, потребности, интересы, но другие качества (параметры тела, цвет волос и глаз) не берутся во внимание.

Конкретизация – это нахождение частного, отвечающего общему критерию, подведение под понятие. Конкретизация позволяет лучше понять общее.

Систематизация. Эта операция необходима, чтобы систематизировать и классифицировать явления, т. е. распределять их в смысловые группы по определенным (задаваемым исследователем) основаниям.

Формализация. Истинная наука возможна лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений человека, протекающих в логической и языковой формах в виде понятий, суждений, выводов.

К *теоретическим методам* относятся метод единства исторического и логического и метод моделирования.

Метод единства исторического и логического. В педагогике очень часто происходят «переоткрытия» (идеи развивающего и проблемного обучения, индивидуального подхода и пр.). Новые идеи трактуются так, будто они возникают независимо от прошлого опыта, поэтому одной из наиболее серьезных и трудных методологических задач повышения теоретического уровня работ по педагогике является установление в них оптимального соотношения исторического и логического начал.

Необходимо обратить внимание на первичность первого и вторичность второго. **Историческое** – это объективно существующая действительность. Логическое производно от исторического, является мыслительной формой его отражения. Таким образом, под историческим понимают движение (развитие) предмета, под логическим – отражение движения этого предмета в мышлении человека.

Эти начала тесно взаимосвязаны. Исторический метод без логического слеп, а логический без изучения реальной истории объекта беспредметен. При этом абстрактно-теоретический анализ объекта доминирует при логическом способе, а конкретно-исторический – при историческом.

Особенностью логического метода является то, что он позволяет рассматривать явление в высшей его точке, где процесс достигает полной зрелости. Для исследования сложных развивающихся объектов применяется исторический метод. Он используется только там, где так или иначе предметом исследования становится история объекта.

Моделирование. Методом моделирования называется такой общенаучный метод исследования, при котором изучается не сам объект познания, а его изображение в виде так называемой модели, но результат исследования переносится с модели на объект. Изучение того или иного объекта производится с помощью изучения другого объекта, в

каком-то отношении подобно первому, с последующим переносом на первый объект результатов изучения второго. Этот второй объект называют моделью первого. В науке различают модель-замещение, модель-представление, модель-интерпретацию, модель-исследование. Моделирование есть процесс построения модели.

Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте. Главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Сотни лет педагогика развивалась главным образом за счет анализа – расчленения целого на части; синтезом как таковым пренебрегали. Моделирование основывается на синтетическом подходе: вычлняются целостные системы и исследуются их функционирование.

Моделирование успешно применяется для **оптимизации структуры** учебного материала, улучшения планирования учебного процесса, управления познавательной деятельностью и управления учебно-воспитательным процессом (диагностики, прогнозирования, проектирования).

Моделирование служит следующим целям: а) эвристической – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; б) экспериментальной – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования теми или иными моделями; в) вычислительной – для решения вычислительных проблем с помощью моделей.

Модель отражает предмет не непосредственно, а через совокупность целенаправленных действий субъекта:

- конструирование модели;
- экспериментальный и (или) теоретический анализ модели;
- сопоставление результатов анализа с характеристиками оригинала;
- обнаружение расхождений между ними;
- корректировку модели;
- интерпретацию полученной информации, объяснение обнаруженных свойств, связей;
- практическую проверку результатов моделирования.

Гносеологическая сущность научных моделей заключается в том, что они позволяют системно и наглядно выразить знание о предмете, его функциях, параметрах и пр. Основное назначение модели – объяснить совокупность данных, относящихся к предмету познания.

К эмпирическим методам следует отнести: наблюдение, педагогический эксперимент, методы педагогических измерений, анализ результатов учебной деятельности студентов или школьников, анализ и обобщение передового педагогического опыта и др.

Эмпирические данные в большинстве случаев обрабатываются методами математической статистики, которые по определению не являются собственно методами педагогического исследования.

Метод наблюдения. *Научное наблюдение* – это специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Отличие научного наблюдения от житейского, обыденного состоит в следующем:

- определяются задачи, выделяются объекты, разрабатывается схема наблюдения;
- результаты обязательно фиксируются;
- полученные данные обрабатываются.

Для повышения эффективности наблюдение должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным, массовым.

Основные требования к наблюдению: целенаправленность, плановость, систематичность, объективность, обязательность фиксации результатов.

Выделяют следующие **виды** наблюдений:

– **непосредственное и опосредованное.** Наряду с непосредственным прослеживанием хода наблюдаемых процессов практикуется и опосредованное, когда сам процесс скрыт, а его реальная картина может фиксироваться по каким-либо показателям;

– **сплошное и дискретное.** Первым охватываются процессы в целостном виде, от начала до конца, вторые представляют собой пунктирное, выборочное фиксирование изучаемых явлений, процессов;

– **открытое и конспиративное.** Первое означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности, а деятельность исследователя воспринимается визуально. Конспиративное наблюдение предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемых;

– **лонгитудное** (продольное, длительное) и ретроспективное (обращенное к прошлому).

Исследовательское наблюдение организуется с трех позиций: 1) нейтральной, с позиции руководителя педагогического процесса и при включении исследователя в реальную естественную деятельность; 2) исследователь сам ведет урок, сочетая практические цели с исследовательскими задачами; 3) исследователь включается в структуру действия испытуемых в качестве рядового исполнителя всех познавательных операций вместе с учащимися.

Средствами фиксации материалов наблюдения могут быть протокольные, дневниковые записи, видео– и кинорегистрация, фонографические записи и др.

Метод наблюдения при всех его возможностях позволяет обнаруживать лишь **внешние** проявления педагогических фактов. При использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации.

Опросные методы. Методы исследования педагогических процессов, основанные на получении вербальных (словесных) откликов от его участников на применяемые воздействия, называются опросными. Они осуществляются с помощью: бесед, интервью, анкет, тестов.

Достоинствами опросных методов являются: быстрота получения информации, возможность получения информации в широких пределах заданной тематики, возможность математической обработки полученной информации, сравнительная легкость получения большого количества данных.

Опрос может быть сплошным и выборочным, индивидуальным и групповым, очным и заочным, гласным и анонимным.

Общие требования к опросным методам: 1) соответствие вопросов целям и задачам исследования; 2) адекватное отражение измеряемых характеристик в содержании вопросов; 3) нейтральность и однозначность вопросов, обеспечивающие наибольшую объективность ответов; 4) доступность и понятность вопросов; 5) самостоятельность ответов;

б) доверительная психологическая обстановка при опросе.

В педагогике используются три общеизвестные разновидности опросных методов: беседа, интервьюирование и анкетирование.

Беседа – это метод получения информации на основе словесного общения экспериментатора с испытуемым в форме свободного диалога на определенную тему. Беседа требует особого мастерства: гибкости и чуткости, умения слушать и одновременно вести разговор по заданному руслу, разбираться в эмоциональных состояниях собеседника, реагируя на их изменения.

Интервью отличается от беседы тем, что экспериментатор только задает вопросы, а испытуемый только отвечает на них.

Большое значение в ходе беседы или интервью принадлежит умению фиксировать информацию. Нужно стремиться к подробной (даже дословной) фиксации ответов (с помощью сокращений, стенографии); однако использование микрофона нежелательно, ибо это обстоятельство очень сковывает опрашиваемых.

Опросные методы изучения педагогических проблем сравнительно просты по организации и универсальны как средство получения данных широкого тематического спектра.

Анкетирование – это метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Этот метод более продуктивен, документален, гибок по возможностям получения и обработки информации. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные вопросы. Выделяют следующие виды анкетирования:

контактное (осуществляется при раздаче, заполнении и сборе заполненных анкет исследователем при непосредственном его общении с испытуемыми);

заочное (организуется посредством корреспондентских связей. Анкеты с инструкциями рассылаются по почте, возвращаются таким же способом в адрес исследовательской организации);

прессовое (реализуется через анкету, размещенную в газете. После заполнения таких анкет читателями редакция оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла опроса).

Масштабность (объемность) эксперимента определяется в первую очередь количеством участвующих в нем объектов. Различают: а) индивидуальный эксперимент (исследуются единичные объекты); б) групповой эксперимент, в котором участвуют группы школ, классов, учителей, учащихся; ограниченный (выборочный); в) массовый.

Массовый эксперимент по сравнению с экспериментом ограниченным имеет ряд преимуществ: он позволяет решать более трудные задачи, собирать более богатый материал и делать более обоснованные выводы.

Педагогические эксперименты **могут различаться**:

- по охвату той или иной части образовательного процесса (внутрипредметный, межпредметный, внутришкольный (общешкольный), межшкольный, региональный – районный, городской и т. д.);

- по длительности (кратковременные – в пределах одной ситуации, урока; средней длительности – обычно в пределах одной темы, четверти, полугодия, учебного года; длительные – долговременные, лонгитюдные, охватывающие годы и десятки лет при наблюдении за отдаленными результатами воспитания);

- по цели (констатирующие – изучаются существующие педагогические явления, например наличный уровень ЗУН; проверочные, уточняющие, или пилотажные, – проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы; созидательные, обучающие, преобразующие, формирующие, в процессе которых конструируются новые педагогические явления, вводится новый фактор или условие, которые согласно гипотезе должны повысить эффективность учебного процесса; контролируемые – проводятся через какой-то промежуток времени после обучающих с целью выявления их результатов);

- по содержанию (сравнительный: в одном классе ведется обучение на основе одних методов или на одном содержании учебного материала, а в других – на основе иных, возможно вновь разрабатываемых, методов; вариативный – варьируются новые экспериментально проверяемые условия или методики, например к одному вновь вводимому условию через некоторое время добавляется второе, третье и т. д.);

- по месту проведения (естественный – научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без нарушения учебно-воспитательного процесса и лабораторный, который переносится в специально оборудованное помещение, специально созданные исследовательские условия);

- по характеру проведения (параллельный и перекрестный).

Тестирование. Тест (от англ. tet – проба, испытание, исследование) представляет собой совокупность вопросов и заданий, предъявляемых испытуемому с целью измерения (диагностирования) его личностных характеристик. Оценка теста производится по числу правильных ответов в порядковой (или интервальной) шкале.

Тестовая методика позволяет получать более объективные и точные данные по сравнению с анкетным опросом, облегчает математическую обработку результатов. Однако тестирование уступает другим методикам по глубине качественного анализа, лишает испытуемых разнообразия возможностей самовыражения.

В зарубежной психологии и педагогике тестирование применяется весьма широко; в нашей стране развитие тестологических исследований до последнего времени было заторможено: официально тесты использовались только для целей профотбора, психопатологической диагностики, изучения физиологических возможностей человека в различных видах спорта и некоторых других областях. В настоящее время тестологические исследования начинают применяться в школах для проверки знаний, умений и навыков учащихся.

Контролирующая программа, заложенная в тесте, может иметь глобальный, общегосударственный статус (стандартизированный тест) или местный, локальный, самостоятельный (нестандартизированный тест). **Стандартизация теста** предполагает создание единообразных содержания, процедуры проведения и оценки выполнения тестовых заданий. Такой тест строится на серьезной научно-методической основе и подвергается проверке на большом количестве испытуемых. После этого он принимается в качестве интервальной шкалы оценки того или иного качества (и называется стандартизированным).

В практике массового педагогического экспериментирования применяются адаптированные тесты (видоизменение стандартизированных) и тесты, самостоятельно разрабатываемые учителями и методистами. Поэтому результаты их применения имеют ограниченную надежность.

Количественные методы. *Качество* – это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является; традиционно качество раскрывается с помощью описания признаков. Количество определяет размеры, отождествляется с мерой, числом. Качественное и количественное неразрывно связаны, поэтому их следует изучать в единстве.

Если в точных науках измерение сводится к сравнению данной величины с однородной ей величиной, принятой за единицу (эталон), то для психолого-педагогических параметров таких эталонов не имеется. Более того, большинство из этих параметров (признаки, качества, свойства, факторы) являются скрытыми (латентными), об их проявлениях можно судить лишь косвенно, т. е. весьма приблизительно. Например, данные тестирования творческой способности (сумма правильных решений) не могут полностью совпадать с количественной величиной, для измерения которой предназначен тест.

Педагогическим измерением называют операцию присвоения объектам и их свойствам цифровых показателей в соответствии с определенными правилами. В педагогическом эксперименте применяются четыре основных способа измерения, которые называются измерительными шкалами (номинальная, порядковая, интервальная и шкала отношений). Шкалирование представляет собой присвоение исследуемым характеристикам цифровых значений (баллов).

Номинальная шкала (шкала наименований) делит все объекты на группы по какому-либо признаку (различию). Для дальнейшей обработки информации каждому признаку присваивается цифровой код. Никакого количественного соотношения между объектами в номинальной шкале нет.

Примеры

А. Учащиеся класса делятся на две категории и обозначаются: девочки – 01, мальчики – 02.

Б. Группы нарушителей дисциплины и их обозначение (кодирование): на уроке – 1, на улице – 2, дома – 3.

Порядковая шкала предназначена для измерения (обозначения) степени различия какого-либо признака или свойства у разных объектов. Самым ярким примером порядковой шкалы является пятибалльная система оценки ЗУН учащихся. Для нее разработаны критерии и методы измерения. Значительно труднее применять порядковую шкалу для количественных оценок других качеств личности (в воспитательном процессе). Здесь имеется несколько разновидностей порядкового шкалирования: а) ранжирование (в ряд); б) группировка (ранжирование по группам); в) парное сравнение; г) метод рейтинга; д) метод полярных профилей.

При ранжировании изучаемые объекты упорядочиваются (располагаются в ряд) по степени выраженности какого-либо качества. Первое место в этом ряду занимает объект с наиболее высоким уровнем данного качества, которому присваивается наивысший балл (числовое значение выбирается произвольно). Затем каждому объекту ранжированного ряда присваиваются более низкие оценки, соответствующие занимаемым местам.

При использовании метода рейтинга объект оценивается путем усреднения оценочных суждений группы компетентных экспертов. Имея общие критерии оценки (в порядковой шкале, в баллах), эксперты независимо друг от друга (в устной или письменной форме) выносят свои суждения. Усредненный результат экспертной оценки – рейтинг – достаточно объективен.

Метод полярных профилей предполагает применение для оценки условной шкалы, крайними точными значениями которой являются противоположные значения признака (например, добрый – злой, теплый – холодный и т. п.). Промежуток между полюсами делится на произвольное количество частей (баллов).

Тема 4. ЦЕЛОСТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ЕГО ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ЭТАПЫ.

1. Педагогический процесс как система
2. Целостность педагогического процесса
3. Закономерности педагогического процесса
4. Этапы педагогического процесса

1. Педагогический процесс как система

Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств испытуемых. Иными словами, **педагогический процесс** – это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности.

В педагогической литературе прежних лет употреблялось понятие «учебно-воспитательный процесс». Исследования показали, что это понятие суженное и неполное, оно не отражает всей сложности процесса и прежде всего его основных отличительных черт – целостности и общности. Главную сущность педагогического процесса составляет обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности.

Педагогический процесс как ведущая, объединяющая система включает в себя подсистемы, внедренные одна в другую. В ней слиты воедино процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе с условиями, формами и методами их протекания.

Педагогический процесс как система не идентичен системе его протекания. В качестве систем, в которых протекает педагогический процесс, выступают система народного образования в целом, школа, класс, учебное занятие и др. Каждая из них функционирует в определенных внешних условиях: при-родно-географических, общественных, производственных, культурных и т. п. Есть и специфические для каждой системы условия. Например, к внутришкольным условиям относятся материально-технические, санитарно-гигиенические, морально-психологические, эстетические и др.

Структура (от лат. *structura* – строение,) – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по принятому критерию элементы (компоненты), а также связи между ними. В качестве компонентов системы, в которой протекает педагогический процесс, **Б.Т. Лихачев** выделяет следующие: а) целенаправленную педагогическую деятельность и ее носителя – педагога; б) воспитуемых; в) содержание педагогического процесса; г) организационно-управленческий комплекс, организационный каркас, в рамках которого совершаются все педагогические события и факты (ядром этого комплекса являются формы и методы воспитания и обучения); д) педагогическую диагностику; е) критерии эффективности педагогического процесса; ж) организацию взаимодействия с природной и общественной средой.

Сам педагогический процесс **характеризует** цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие систему компоненты: целевой, содержательный, деятельностный, результативный.

Целевой компонент процесса включает многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели (всестороннего и гармоничного развития личности) до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу.

Деятельностный компонент отражает взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Этот компонент называют также организационным, организационно-деятельностным, организационно-управленческим.

Результативный компонент процесса отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

2. Целостность педагогического процесса

Педагогический процесс представляет собой внутренне связанную совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся особым закономерностям.

Целостность, общность, единство – вот **главные характеристики** педагогического процесса, подчеркивающие подчинение единой цели всех составляющих его процессов. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса **заключается**: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) наличии общего и сохранении специфического.

Специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс, обнаруживается при выделении доминирующих функций. **Доминирующая функция** процесса обучения – обучение, воспитания – воспитание, развития – развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: так, воспитание осуществляет не только воспитательную, но и образовательную и развивающую функции, обучение немисливо без сопутствующих ему воспитания и развития. Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых также приходится выделять доминирующие характеристики.

Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе форм и методов достижения цели. Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная классно-урочная форма работы, то в воспитании преобладают более свободные формы: общественно полезная, спортивная, художественная деятельность, целесообразно организованное общение, посильный труд. Различаются и единые в своей основе методы (пути) достижения цели: если обучение использует преимущественно способы воздействия на интеллектуальную сферу, то воспитание, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующим на мотивационную и действенно-эмоциональную сферы.

Имеют свою специфику **методы контроля и самоконтроля**, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательны устный контроль, письменные работы, зачеты, экзамены.

Контроль за результатами воспитания менее регламентирован. Здесь информацию педагогам дают наблюдения за ходом деятельности и поведением учеников, общественное мнение, объем выполнения намеченной программы воспитания и самовоспитания, другие прямые и косвенные характеристики.

3. Закономерности педагогического процесса

Среди общих закономерностей педагогического процесса (подробнее о них см. тема 1 вопрос 3) можно выделить следующие.

1. **Закономерность динамики педагогического процесса.** Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закономерности: более высокие общие достижения будет иметь тот ученик, у которого были более высокие промежуточные результаты.

2. **Закономерность развития личности в педагогическом процессе.** Темпы и достигнутый уровень развития личности зависит от наследственности, воспитательной и учебной среды, включения в учебно-воспитательную деятельность, применяемых средств и способов педагогического воздействия.

3. **Закономерность управления учебно-воспитательным процессом.** Эффективность педагогического воздействия зависит от интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами, а также от величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

4. **Закономерность стимулирования.** Продуктивность педагогического процесса зависит от действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов.

5. **Закономерность единства чувственного, логического и практики.** Эффективность педагогического процесса зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия, логического осмысления воспринятого, практического применения осмысленного.

6. **Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.** Эффективность педагогического процесса обуславливается качеством педагогической деятельности и собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

7. **Закономерность обусловленности педагогического процесса.** Его течение и результаты обусловлены потребностями общества и личности, возможностями (материально-техническими, экономическими и др.) общества, условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.).

4. Этапы педагогического процесса

Педагогические процессы имеют **циклический характер**. В развитии всех педагогических процессов можно обнаружить одни и те же этапы. **Этапы** – это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами педагогического процесса можно назвать подготовительный, основной и заключительный.

На этапе подготовки педагогического процесса создаются надлежащие условия для его протекания в заданном направлении и с заданной скоростью. Здесь решаются следующие задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Сущность целеполагания (обоснования и постановки цели) состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образования, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса и в имеющихся конкретных условиях.

Поставить **правильную цель**, задачи процесса невозможно без диагностики. **Педагогическая диагностика** – это исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Ее сущность – получить ясное представление о состоянии личности (или группе) путем быстрой фиксации его определяющих (важнейших) параметров. Педагогическая диагностика служит важнейшим средством обратной связи для целенаправленного воздействия субъекта на объект педагогического процесса.

За диагностикой следует **прогнозирование хода** и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы заранее, предварительно, еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом **организации процесса**, который после окончательной доработки воплощается в план. План всегда «привязан» к конкретной системе. В педагогической практике применяются различные планы: руководства педагогическим процессом в школе, воспитательной работы в классе, проведения уроков и др.

Этап осуществления педагогического процесса (основной) можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы:

- постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;
- взаимодействие педагогов и учеников;
- использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса;
- создание благоприятных условий;
- осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности учеников;
- обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность педагогического процесса **зависит** от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречат ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь – основа качественного управления процессом.

На заключительном этапе осуществляется анализ достигнутых результатов. Анализ хода и результатов педагогического процесса необходим для того, чтобы в будущем не повторять ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо организованном, процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего.

ТЕМА 5. ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА – ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

1. Возрастная периодизация
2. Закономерности развития личности
3. Факторы развития личности
4. Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп

1. Возрастная периодизация

В настоящее время большинством педагогов признана периодизация, основанная на выделении возрастных особенностей. **Возрастные особенности** – это наиболее характерные для каждого возрастного периода детей и учащихся особенности их физического, психического и социального развития.

Сущность возрастных особенностей наглядно раскрывается на примере физического развития человека. Рост, прибавление веса, появление молочных зубов, а затем их смена, половое созревание и другие биологические процессы совершаются в определенные возрастные периоды с небольшими отклонениями.

Поскольку биологическое и духовное развитие человека тесно взаимосвязаны, то соответствующие возрасту изменения наступают и в психической сфере. Происходит, хотя и не в таком строгом порядке, как биологическое, социальное созревание, проявляется возрастная динамика духовного развития личности. Это и служит естественной основой для выделения последовательных этапов развития человека и составления возрастной периодизации.

Полные периодизации развития охватывают всю человеческую жизнь с наиболее характерными стадиями, а неполные (частичные, урезанные) – только ту часть жизни и развития, которая интересует определенную научную область.

Основу педагогической периодизации составляют стадии физического и психического развития, с одной стороны, и условия, в которых протекает воспитание, – с другой.

Первым, кто настаивал на строгом учете в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей детей, был **Я.А. Коменский**. Он выдвинул и обосновал **принцип природосообразности**, согласно которому обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития. Как в природе все происходит в свое время, так и в воспитании все должно идти своим чередом – своевременно и последовательно. Только тогда человеку можно естественно прививать нравственные качества, добиваться полноценного усвоения истин, для понимания которых созрел его ум.

Учет возрастных особенностей – один из основополагающих педагогических принципов. Опираясь на него, учитель регламентирует учебную нагрузку, устанавливает обоснованные объемы занятости различными видами труда, определяет наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха. Возрастные особенности

обязывают правильно решать вопросы отбора и расположения учебных предметов и учебного материала в каждом предмете, обуславливают выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности.

Ведущей называется такая **деятельность ребенка**, которая характеризуется следующими тремя признаками. Во-первых, это деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Во-вторых, это деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. В-третьих, это деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данном возрасте основные изменения личности ребенка.

В жизни ребенка учебная деятельность закономерно сменяет игровую, становясь для него ведущей. Это происходит, безусловно, только при наличии у ребенка психологической готовности к школе. Ребенок как бы «перерастает» свое дошкольное детство; учение в школе, отвечая его новым потребностям, становится главным делом на длительный период времени. В рамках учебной деятельности как ведущей возникают новые виды деятельности, формируются и перестраиваются психические процессы.

У отдельных детей выстраивается опережающий **темп развития**. Речь в данном случае идет об акселерации – ускорении чаще всего физического развития, которое наблюдается как в детском, так и в школьном возрасте. Акселерация приводит к рассогласованности темпов физического, а иногда и психического развития, с одной стороны, и темпов психологического и социального влияния и становления личности – с другой.

Об **акселерации детей** и учащейся молодежи много писали в 1950-1970-е гг., когда кривая их физиологического созревания явно опережала темпы умственного и социального развития. Так, к 13 годам у девочек и к 14 годам у мальчиков, живущих в средней и тем более в южной полосе России, физиологическое развитие в своей основе достигает уровня взрослого человека. При этом духовное и социальное развитие акселераторов заметно отстает от физиологического, что приводит к явным противоречиям, трудностям и конфликтам в их обучении и воспитании.

Среди **причин акселерации** называют общие темпы ускорения жизни, улучшение материальных условий, медицинского обслуживания и ухода за детьми в раннем возрасте, повышение качества питания, искоренение многих тяжелых недугов. Указываются и другие причины, в частности радиоактивное загрязнение среды обитания человека, ведущее на первых порах к ускорению роста, а со временем, как показывают опыты с растениями и животными, к ослаблению генофонда, а также уменьшение количества кислорода в атмосфере, что влечет за собой расширение грудной клетки, обуславливающее рост всего организма. Вероятнее всего, акселерация связана с комплексным воздействием многих факторов.

2. Закономерности развития личности

Исследования в области человеческого развития выявили ряд закономерностей, без учета которых невозможно спроектировать и организовать эффективную учебно-воспитательную деятельность. Практическая педагогика опирается на следующие **закономерности физического развития**.

1. В более молодом возрасте физическое развитие человека идет быстрее и интенсивнее; по мере того как человек становится старше, темп развития замедляется.
2. Физически ребенок развивается неравномерно: в одни периоды быстрее, в другие – медленнее.
3. Каждый орган человеческого тела развивается в своем темпе; в целом части тела развиваются неравномерно и непропорционально.

Духовное развитие также подчиняется ряду закономерностей.

1. Между возрастом человека и темпами духовного развития проявляется обратно пропорциональная зависимость: чем ниже возраст, тем выше темп духовного развития; с возрастом темп духовного развития замедляется. Л.Н. Толстой писал: «От пятилетнего ребенка до меня – только один шаг. От новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние. От зародыша до новорожденного – пучина. А от несуществования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость».

2. Духовное развитие людей протекает неравномерно. При любых, даже самых благоприятных, условиях психические функции и свойства личности, лежащие в основе духовных качеств, не находятся на одном и том же уровне развития. В отдельные периоды развития возникают более благоприятные условия для развития отдельных качеств, и некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер.

3. Существуют оптимальные сроки для становления и роста отдельных видов психической деятельности и обусловленного ими развития духовных качеств. Возрастные периоды, в которых условия для развития тех или иных качеств оптимальны, называются сензитивными (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Крутецкий). Например, для развития речевых функций сензитивным считается период от 1 до 2 лет, для интеллектуального развития – возраст до 13 лет). Причины сензитивности – неравномерность созревания мозга и нервной системы и то обстоятельство, что некоторые свойства личности могут формироваться лишь на основе уже сформировавшихся свойств. Большое значение имеет и приобретаемый в процессе социализации жизненный опыт.

Сензитивные периоды развития хорошо изучены. Педагоги должны держать под пристальным контролем периоды формирования интеллектуальных, нравственных и социальных качеств (младший и средний школьный возрасты). Недавно американские психологи установили, что возраст от 6 до 12 лет – это сензитивный период для развития навыков решения проблем. Если этот период будет упущен, то человеку будет очень трудно овладеть приемами творческого мышления на высоком уровне.

4. По мере развития психика человека и его духовные качества приобретают устойчивость, постоянство, сохраняя пластичность и возможность компенсации. В этом проявляется сложнейшая диалектика человеческого развития: с одной стороны, психическое развитие представляет собой постепенное перерастание психических состояний в черты личности, с другой – их всегда можно изменить в лучшую сторону при надлежащих условиях и адекватных действиях (И.П. Павлов). На пластичности нервной системы основано действие воспитания. Пластичность также открывает возможности компенсации: слабые психические функции могут быть компенсированы более сильными, но не менее важными качествами. Например, слабая память может быть компенсирована более высокой организацией познавательной деятельности.

3. Факторы развития личности

Основными факторами развития личности являются наследственность, среда и воспитание.

Наследственность. Человек от рождения наделен природными задатками, т. е. предпосылками к тому или иному виду деятельности. В понимании этого вопроса психологи и педагоги опираются на данные хромосомной теории

наследственности. Наследственной основой (генотипом) организма является сложная система относительно независимых элементов – генов. Материальной субстанцией генотипа служат хромосомы, в состав которых входят ДНК и белки. В основе действия гена лежит его способность определять синтез белков. Данное свойство генов оказывает существенное влияние на типологические свойства нервной системы, составляющие основу индивидуально-психологических различий.

Генетические предпосылки к определенному виду деятельности превращаются в процессе развития в способности человека – его индивидуально-психологические особенности, обуславливающие успех деятельности. Результат этого процесса зависит во многом от самого человека, его воли. При упорстве, трудолюбии он может многого достичь. Великий оратор Демосфен от природы был косноязычным. Чтобы преодолеть этот недостаток и выработать соответствующую дикцию, он в рот брал камни, уходил к берегу моря и часами говорил речи.

Благодаря настойчивости, труду можно развить слабые задатки. И наоборот, даровитые люди могут погубить свои таланты.

Человек живет в конкретных общественно-исторических условиях, которые оказывают существенное влияние на его формирование.

Под средой понимается система жизненных условий и обстоятельств, в которых живет человек. Различаются **следующие виды среды**: а) географическая; б) домашняя; в) социальная.

Источником развития для человека служит не все то, что его окружает, а лишь то, что он активно усваивает. Для каждого человека складывается сугубо индивидуальная ситуация развития, и в качестве источников выступают не сами по себе средовые факторы, а его отношение к ним.

Воспитание. Воспитание планомерно поднимает человека на новые, более высокие ступени развития, «проектирует» развитие личности и поэтому выступает в качестве основного, определяющего фактора ее развития.

Функция воспитания сводится к развитию («запуску») в ребенке механизмов саморегуляции, самодвижения, саморазвития. Во многом человек – творец самого себя. При том что определенная программа индивидуального развития заложена уже на генетическом уровне (в том числе физическая и психическая предрасположенность), за человеком остается право развивать себя.

4. Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп

Младший школьный возраст. В шестилетнем возрасте ребенка ждет первая большая перемена в жизни. Переход в школьный возраст связан с серьезными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими людьми. Учебная деятельность закономерно сменяет игровую, и ведущей деятельностью становится учение.

В школе ребенок должен в определенные сроки овладеть некоторой суммой знаний, умений и навыков, научиться пользоваться ими, усвоить приемы рассуждений и т. д. Теперь ребенок должен рассматривать и заучивать такой материал, который в каждый данный момент сам по себе может быть ему и неинтересен, но нужен и важен для всей последующей учебной работы.

Познавательная деятельность преимущественно переходит в процесс обучения. Расширяется сфера общения.

Внимание непроизвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Поэтому весь процесс обучения и воспитания ученика начальной школы подчинен воспитанию культуры внимания. Школьная жизнь требует от ребенка постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточения. Произвольное внимание развивается вместе с другими функциями и прежде всего – с мотивацией учения, чувством ответственности за успех учебной деятельности.

Мышление развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. Задача школы первой ступени – поднять мышление ребенка на качественно новый этап, развить интеллект до уровня понимания причинно-следственных связей. Л.С. Выготский указывал, что ребенок вступает в школьный возраст с относительно слабой функцией интеллекта (сравнительно с функциями восприятия и памяти, которые развиты гораздо лучше). В школьном возрасте интеллект ребенка получает наибольшее развитие по сравнению с другими возрастными периодами. Здесь особенно велика роль школы, учителя.

Речь. Словарный запас нынешних четвероклассников насчитывает примерно 3500–4000 слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в значительном обогащении словарного запаса ребенка, но прежде всего в приобретении исключительно важного умения устно и письменно излагать свои мысли.

Память. Естественные возможности школьника первой ступени очень велики: его мозг обладает пластичностью, позволяющей ему легко справляться с задачами дословного запоминания. Его память носит по преимуществу наглядно-образный характер; безошибочно запоминается интересный, конкретный, яркий материал. Однако ученики начальной школы еще не умеют распорядиться своей памятью и подчинить ее задачам обучения. Учителям приходится прилагать немалые усилия для выработки у детей умений самоконтроля при заучивании, навыков самопроверки, знаний рациональной организации учебного труда.

Становление личности происходит под влиянием новых отношений со взрослыми и сверстниками, новых видов деятельности, в частности учения, и общения, включения в систему общешкольного и классного коллективов. Развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения. Управляемость и внушаемость младших школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, а также огромный авторитет учителя создают благоприятные предпосылки для формирования нравственных качеств и положительных черт характера. Основы нравственного поведения закладываются именно в начальной школе, ее роль в процессе социализации личности огромна.

Средний школьный возраст (от 11–12 до 15 лет) – переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в школе второй ступени (5–9-й классы) и характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма. Подростковый возраст – период тяжелого кризиса, его называют даже возрастом катастроф. Этот период труден как для самого подростка, так и для окружающих его людей.

В биологическом отношении отмечаются бурный рост и развитие всего организма, усиленный рост тела в длину. Продолжается процесс окостенения скелета, кости приобретают упругость и твердость. Значительно возрастает сила мышц. Развитие внутренних органов неравномерно, рост кровеносных сосудов отстает от роста сердца, что приводит к нарушению ритма его деятельности и учащению сердцебиения. Легочный аппарат развивается недостаточно быстро, дыхание подростка учащенное. Неравномерность физического развития детей среднего школьного возраста оказывает влияние на их поведение: они часто излишне жестикулируют, движения порывисты, плохо координированы.

Характерная особенность подросткового возраста – **половое созревание**, что вносит серьезные изменения в

жизнедеятельность организма.

Нервная система. Мозг подростка по весу и объему немногим отличается от мозга взрослого человека. Возрастает роль сознания, улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями. Однако процессы возбуждения все еще преобладают над процессами торможения, поэтому для подростков характерна повышенная возбудимость.

Восприятие подростка более целенаправленно, планомерно и организовано, чем восприятие младшего школьника. Иногда оно отличается тонкостью и глубиной, а иногда, как заметили психологи, поражает своей поверхностностью. Определяющее значение имеет отношение подростка к наблюдаемому объекту. Неумение связывать восприятие окружающей жизни с учебным материалом – типичная особенность учеников среднего школьного возраста.

Характерная черта **внимания** в этом возрасте – специфическая избирательность: интересные уроки или интересные дела очень увлекают подростков и они могут долго сосредоточиваться на одном материале или явлении. Однако повышенная возбудимость часто становится причиной произвольного переключения внимания.

Мышление становится более систематизированным, последовательным, зрелым. Улучшается способность к абстрактному мышлению, изменяется соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Мышление подростка приобретает новую черту – критичность: он уже не опирается слепо на авторитет учителя или учебника, а стремится иметь свое мнение, склонен к спорам и возражениям.

В **речи** подростка заметна тенденция к правильным определениям, логическим обоснованиям, доказательным рассуждениям. Чаще встречаются предложения со сложной синтаксической структурой, речь становится образной и выразительной.

Интенсивно идет нравственное и социальное формирование личности подростка, но мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, которыми он руководствуется в своем поведении, еще не приобрели устойчивости, их легко разрушают мнения товарищей, противоречия жизни.

Особое значение в нравственном и социальном поведении играют чувства. Они становятся преднамеренными и сильными (у младших школьников чувства импульсивны). Свои чувства подростки выражают бурно, иногда аффективно, особенно сильно проявляется гнев.

Одна из самых серьезных проблем среднего школьного возраста – несогласованность убеждений, моральных идей и понятий, с одной стороны, с поступками, действиями, поведением – с другой. Намерения подростка обычно благие, а поступки далеко не всегда благовидные.

Старший школьный возраст. В биологическом отношении в этом возрасте в основном завершается физическое развитие человека: заканчиваются рост и окостенение скелета, увеличивается мышечная сила, юноши и девушки выдерживают большие двигательные нагрузки. Нормализуется кровяное давление, ритмичнее работают железы внутренней секреции. Заканчивается первый период полового созревания. Усиленная деятельность щитовидной железы, вызывающая у подростков повышенную возбудимость, значительно ослабляется. Продолжается функциональное развитие головного мозга и его высшего отдела – коры больших полушарий. Идет общее созревание организма.

Юношеский возраст – это период выработки мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения, время самоутверждения, бурного роста самосознания, активного осмысления будущего, пора поисков, надежд, мечтаний. Ведущая деятельность – учебно-профессиональная. У старшеклассников обычно ярко выражено избирательное отношение к учебным предметам. Потребность в значимых для жизненного успеха знаниях – одна из самых характерных черт сегодняшнего старшеклассника. Это определяет развитие и функционирование психических процессов.

Восприятие характеризуется целенаправленностью, внимание – произвольностью и устойчивостью, память – логическим характером. Мышление отличается более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, чем у подростков, и постепенно приобретает теоретическую и критическую направленность.

Юность – период расцвета всей умственной деятельности. Старшеклассники стремятся проникнуть в сущность явлений природы и общественной жизни, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости. Почти всегда этому сопутствует стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям. Самостоятельность характера в этом возрасте приобретает определяющий характер.

Нравственные и социальные качества формируются ускоренными темпами. Этому способствует не только сензитивный период нравственной зрелости, но и новая обстановка: изменение характера деятельности, положения в обществе и коллективе, интенсивность общения. Появляется стремление выразить свою индивидуальность, у некоторых молодых людей это стремление приобретает гипертрофированные размеры.

Усиливаются сознательные мотивы поведения. Важное значение имеют статус (положение) личности в коллективе, характер общения и отношений между его членами. Характерная черта этого возраста – формирование жизненных планов.

В этот период воспитание осуществляется по следующим **направлениям**:

- 1) воспитание положительного отношения к труду, усвоение определенных трудовых навыков и выбор профессии;
- 2) формирование нравственной личности и соответствующего стиля морального поведения;
- 3) сексуальное поведение, половое просвещение.

ТЕМА 6: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Анализ состояния современной практики образования. Основные положения новой образовательной парадигмы.
2. Структура и принципы развития образования в РБ.
3. Направления реформирования системы высшего образования в РБ.

1. Анализ состояния современной практики образования

Формирование и развитие образовательной системы в Беларуси осуществляется в соответствии с конституционными требованиями и гарантиями в области образования, обеспечивающими равенство в его получении, единство образовательной системы и преемственность всех ступеней обучения. Национальная система образования базируется на Конституции РБ, законах «Об образовании в РБ», «О языках», «О национально-культурных меньшинствах», «О правах ребёнка», других нормативно-правовых документах, регламентирующих её деятельность.

Основными **целями функционирования** системы образования в обществе выступают:

- подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни и труду в условиях быстро меняющегося мира;
- обеспечение социализации молодежи через освоение ею общечеловеческих ценностей, нравственно-правовых норм общественного поведения;
- воспитание сознательных граждан, обеспечивающих социальный прогресс в обществе.

В настоящее время усиливается направленность системы образования на потребности человека и ценности национальной и мировой культуры, обеспечение условий для непрерывного образования. На уровне дошкольного воспитания обеспечивается развитие детей и подготовка их для обучения в школе. На уровне общего среднего образования реализация потребностей учащихся и их родителей возможна **за счет**:

- усиления дифференциации содержания основного и дополнительного образования; создания специализированных школ и классов, гимназий, лицеев;
- включения в содержание обучения новых дисциплин (экологии, экономики, основ права и др.);
- применения новых форм и технологий обучения и воспитания.

В вузах учет потребностей и интересов обучающихся обеспечивается внедрением двухступенчатой подготовки специалистов, вариативных и гибких учебных планов и программ, развивающих образовательных и информационно-компьютерных технологий, что представляет новые возможности для личности при выборе профессии, достижении более высокого уровня профессионального образования и адаптации к динамично меняющимся условиям рынка труда.

Мировые образовательные тенденции.

Изменения в сфере образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в социально-политической и экономической жизни международного сообщества. Именно с этих позиций попытаемся выделить и проанализировать основные тенденции развития мирового образования.

Становление образования как важнейшего фактора преодоления отсталости. Переход от индустриального к информационному обществу, постепенно осуществляющийся в ведущих государствах, грозит обострением проблемы преодоления технологической отсталости во многих других регионах планеты, что может привести к возникновению серьезных неконтролируемых противоречий между развитыми и развивающимися странами.

От решения проблем образования, которые в развивающихся странах в последние десятилетия еще более усугубились в связи с бурным ростом информационных технологий, зависят как перспективы социально-экономического развития этих стран, так и возможность преодоления отсталости в мире в целом.

Трансформация понятия образования. В современных условиях образование все в большей степени перестает отождествляться с формальным школьным и даже вузовским обучением. Любая деятельность ныне трактуется как образовательная, если имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков. Функции образования выполняют не только школы и вузы, но и различные социальные институты, предприятия.

Неформальное образование направлено на компенсацию недостатков и противоречий, которые формальное образование устранить не в состоянии. Его индивидуализированный характер позволяет учитывать возможности конкретного человека и способствовать его саморегуляции и развитию.

Концепция **непрерывного образования**. Последние десятилетия характеризуются ускорением процесса обновления технологий и знаний в различных сферах деятельности. Среднего и даже высшего образования сегодня уже надолго не хватает. Президент корпорации "Дженерал Моторс" говорит об этом следующим образом: "Нам нужны специалисты не с четырех- и даже шестилетним, а с сорокалетним образованием".

Развитие **рыночных отношений** в сфере образования. С начала 80-х гг. XX в. в подавляющем большинстве стран обострилась проблема государственного финансирования образования. Поиск путей выхода из финансового кризиса систем образования многих стран привел к появлению не только национальных, но и мировых рынков образовательных услуг.

Интеграция образования. Важной чертой развития образования является его глобальность. Из категории национальных приоритетов высокоразвитых стран образование переходит в категорию мировых приоритетов.

Ситуация, сложившаяся в начале XXI века в системе **образования Республики Беларусь**, России, других стран СНГ, по-разному классифицируется аналитиками и исследователями. Некоторые из них оценивают состояние системы образования как достаточно стабильное, отвечающее современным требованиям. В качестве аргументов ими приводятся **следующие положения**:

- образование — одна из социальных областей, которая функционирует относительно стабильно в отличие от экономики, сельского хозяйства, материального производства и др.;
- результаты международных социологических исследований свидетельствуют, что республика имеет достаточно высокие показатели по уровню образованности населения среди развитых стран. Этот вывод подтверждают итоги участия школьников, студентов в предметных международных олимпиадах и турнирах.

Выделим **позитивные** тенденции в развитии системы образования:

- гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, направленные на переход к гуманным, демократическим отношениям между педагогами и учащимися;
- вариативность и разноуровневость содержания образования, введение новых специальностей и специализаций, учебных дисциплин, востребованных изменившимися социально-экономическими условиями (право, основы экономики, основы психологии и педагогики, информатика и др.);

- разработка новых образовательных стандартов, учебных планов и программ, учебно-методических комплексов по предметам;
- дифференциация сети учреждений образования, становление негосударственных образовательных учреждений; учет социального заказа на образование;
- переход вузов на двухступенчатую подготовку специалистов (включая бакалавров и магистров), отвечающую международным требованиям;
- разработка и внедрение в образовательный процесс систем обеспечения и управления качеством образования
- использование учреждениями образования дополнительных источников финансирования, таких как доходы от собственной коммерческой деятельности, средства спонсоров, благотворительные средства.

Негативные тенденции в образовании

Отрицательное влияние современной школы на здоровье учащихся. В последние годы фиксируется тенденция ухудшения здоровья детей. Врачи связывают ухудшение физического состояния детей и подростков с осуществлением нездорового образа жизни, нервно-психическими дисфункциями, дидактогенными неврозами. Можно выделить следующие факторы, способствующие возникновению у учащихся психических и физических расстройств:

- неспособность детей справиться с учебной программой;
- усложненные и перегруженные учебные программы и учебники;
- чрезмерная учебная нагрузка учащихся (старшеклассники имеют в неделю более 40—42 рабочих часов, не считая домашних заданий, а учебная нагрузка школьников за последние пятьдесят лет увеличилась почти вдвое).

Недостаточный уровень качества подготовки выпускников средней школы. Падает процент выпускников средней школы, способных выдержать экзамены в вузы без дополнительной подготовки, что служит показателем снижения уровня школьного образования.

Продолжающийся отток преподавательских кадров из системы образования, феминизация и старение педагогического корпуса. В учреждениях образования работает значительное число пенсионеров, в школах — менее 15 % учителей-мужчин. Слабым является приток молодых педагогов из-за больших перегрузок, невысокой оплаты труда и низкого социального престижа педагогической профессии. В общеобразовательных школах (особенно сельских) не хватает учителей иностранного языка, физкультуры, математики.

Наметился кризис дополнительного образования и системы организации досуга детей: сокращаются секции и кружки научно-технического творчества, туризма, спорта. Большинство учреждений дополнительного образования, за исключением учреждений Министерства образования Республики Беларусь, практически полностью платные. Низкий уровень доходов большинства населения значительно снизил доступность этого вида образования.

В условиях кризиса воспитания формируются негативные черты растущей личности: социальная зависть; агрессивность; нетерпимость по отношению к противоположным взглядам, мнениям, позициям, другим культурам и религиям; низкий уровень эстетического восприятия действительности; склонность к самооправданию и перекладыванию вины на других; покорность перед более «сильными» и презрение к тем, кто «слабее» в социальном, психологическом и физическом смысле; формализм и безответственность; принятие формальных конъюнктурно детерминированных ценностей (слава, власть, богатство); низкий уровень культуры общения.

Большинство аналитиков и исследователей отмечают, что выход из этого образовательного кризиса требует пересмотра теоретических, экономических, правовых оснований функционирования системы образования в обществе и разработки новой образовательной парадигмы. Целевыми установками такой парадигмы должны выступать:

- разработка и реализация деятельностного содержания обучения, способствующего не только усвоению школьниками или студентами готовых знаний, но и способов мышления и деятельности; развитию способностей к работе и жизни в условиях быстро меняющегося окружения; формированию готовности к постоянному самообразованию и самосовершенствованию; созданию и внедрению развивающих технологий, направленных на эффективное личностное развитие каждого учащегося и превращение его в субъект учебно-исследовательской, общественно-созидательной деятельности, а также собственной жизнедеятельности.

2. Структура и принципы развития образования в РБ.

Образование – процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства, направленный на сохранение, приумножение и передачу знаний новым поколениям, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном, физическом развитии, на подготовку квалифицированных кадров для отраслей экономики.

В соответствии с Законом «Об образовании» РБ(1991, 2002) государственная политика ориентирована на построение общеобразовательной системы, обеспечивающей развитие каждой личности с учётом её потребностей и интересов, склонностей и способностей, всемерное поощрение таланта и образованности.

На основе Закона «Об общем среднем образовании» государственная политика в сфере общего образования направлена на:

- Обеспечение прав граждан на доступность и бесплатность общего среднего образования;
- Всеобщность и обязательность общего базового образования;
- Осуществление перехода к обязательному общему среднему образованию;
- Доступности дошкольного, профессионально-технического и на конкурсной основе среднего специального и высшего образования;
- Обеспечение преемственности и непрерывности уровней и ступеней образования;
- Определение содержания общего среднего образования на основе приоритета национальных и общечеловеческих ценностей, потребностей личности, общества и государства;
- Обеспечение качества общего базового, общего среднего образования;
- Обеспечение гуманистического характера обучения и воспитания, защиту прав детей.

Перед отечественным образованием стоят **три основных задачи:**

- преобразовать современную модель образования, сохранив её преимущества и достижения, избавившись от негативных сторон унифицированности, идеологизированности, перегрузки учащихся зачастую устаревшими знаниями;

- развернуть универсальную систему образования, базирующуюся на нац.-культ. основе, обеспечивающую образовательные потребности государства, общества и отдельных граждан;
- сформировать белорусскую модель государства, соответствующую мировым стандартам и конкурентноспособную на мировом уровне.

Национальная система образования в РБ в структурном отношении включает в себя образовательно-воспитательные учреждения, которые осуществляют:

- дошкольное воспитание (ясли, детсад, ясли-сад, дошкольный центр развития ребёнка, детский сад-школа);
- общее среднее образование (начальная школа, базовая школа, средняя школа, вечерняя школа, гимназия, лицей, школа-интернат, специальная школа закрытого типа, санаторная школа-интернат и учебно-педагогический комплекс, например, детский сад-школа);
- внешкольное обучение и воспитание призвано обеспечить детям и молодёжи равный доступ к различным областям творческой деятельности, возможность реализации потребностей в нравственном, интеллектуальном и физическом развитии, профессиональном самоопределении, формирование здорового образа жизни (кружок, секция, студия, клуб, ансамбль, театр и др.);
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- подготовку научных и научно-педагогических кадров;
- повышение квалификации и переподготовку кадров;
- самостоятельное образование граждан

В систему образования **входят** также образовательные стандарты общего среднего образования, разработанные на их основе учебные планы и учебные программы; органы управления и исполнительные и распорядительные органы руководства им (Министерство образования и науки РБ и ведомства, органы управления народным образованием на местах) и научно-исследовательские учреждения, занимающиеся изучением вопросов обучения и воспитания, участников образовательного процесса.

Структура средней общеобразовательной школы соответствует трём этапам развития ребёнка:

- детство – 1 ступень (1-4 классы);
- отрочество – 2 ступень (5-9 классы);
- юность – 3 ступень (10-11 классы).

Начальная школа обеспечивает развитие личности ученика, формирование его первоначальных взглядов на природу, человека, общество. Учащиеся начальной школы приобретают необходимые умения учебной деятельности, обучаются письму, счёту, овладевают элементами теоретического мышления, культуры языка и поведения, основами личной гигиены, здорового образа жизни.

Функция следующей ступени **основной школы** (5-9 классы) – дальнейшее обеспечение развития личности ребёнка, усвоения им основ наук и формирования научного мировоззрения, овладения основными социокультурными правилами и моральными нормами. Этот школьный период должен дать такую подготовку, которой будет достаточно для активного включения в общественную жизнь, для приобретения профессии.

Школа **третьей ступени** (10-11 классы) завершает общеобразовательную подготовку учащихся. Учебно-воспитательный процесс строится на основе дифференциации, которая учитывает способности, склонности и желания учащихся и их родителей и обеспечивает реализацию общеобразовательных запросов ученика. На этом этапе формируется система жизнедеятельности (стиля жизни) и стиля учебной деятельности, соответствующие способностям учащегося и условиям жизни, готовность к активному участию в общественной жизни; готовность к непрерывному образованию и выбору профессии.

Профессионально-техническое образование призвано осуществлять подготовку лиц к профессиональной деятельности в соответствии с призванием, способностями, с учётом общественных потребностей и обеспечивает приобретение ими проф. ЗУНов, необходимых для присвоения квалификации рабочих и служащих.

Среднее специальное образование обеспечивает развитие творческого потенциала личности, получение специальной теоретической и практической подготовки, решает задачи обеспечения отраслей хозяйства республики квалифицированными специалистами.

Новыми типами учебных заведений для РБ являются гимназия, лицей, колледж, высшее проф. училище. Они призваны обеспечивать повышенный уровень общего среднего и проф. образования. Содержание образования в этих уч. заведениях более насыщенное, направлено как на получение фундаментальной общеобразовательной подготовки, так и на удовлетворение запросов учащихся. В них делается ставка на энциклопедизм образования и на углубленное специальное образование различного профиля. Это первый признак учебных заведений нового типа: интеллектуальная насыщенность содержания образования. Второй признак – высокий уровень методики обучения. В уч. заведениях нового типа работают лучшие учителя, преподаватели вузов, социологи и психологи. Третий признак – единая психолого-пед. направленность при всей их многопрофильности (наличие различных отделений, кафедр, секций). Четвёртый признак – новая система пед. отношений между воспитателями и воспитанниками.

Гимназия, являясь старшей ступенью общеобразовательной школы, призвана обеспечить реализацию гос. требований к образованию в сочетании с повышенным его уровнем, широкой гуманитарной и общекультурной подготовкой учащихся. Современная гимназия ориентирована также на формирование у учащихся широкого научного кругозора, общекультурных интересов, утверждение в сознании приоритетов общечеловеческих ценностей.

Лицей определяется как профессионально ориентированное уч. заведение, обеспечивающее повышенный уровень общего среднего образования в сочетании с профильной подготовкой учащихся по направлениям и специальностям высшей школы. Основной целью лицея является «создание благоприятных условий для развития творческого, интеллектуального потенциала учащихся, освоение общекультурных ценностей наследия бел. народа, подготовка способных юношей и девушек для продолжения образования в высших учебных заведениях».

Новым типом уч. заведения является **колледж** – уч. заведение в системе непрерывного образования, обеспечивающее углубленное среднее образование, интегрированное с общим средним и высшим.

3. Направления реформирования системы высшего образования в республике Беларусь.

Высшее образование – уровень основного образования, достигаемый на основе общего среднего образования, или профессионально-технического образования с общим средним образованием, или среднего специального образования в ходе последовательного и целенаправленного процесса обучения и воспитания, обеспечивающего подготовку квалифицированных специалистов, развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, и завершающийся итоговой аттестацией, по результатам которой присваиваются соответствующая квалификация, а также степень магистра в случаях, предусмотренных законом.

Подготовка специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь осуществляется на базе общего среднего, среднего профессионально-технического и среднего специального образования в университетах, институтах, академиях и высших колледжах, как государственных, так и негосударственных.

Платная форма обучения является ответом на изменившиеся запросы рынка труда и потребности многих молодых людей в получении высшего образования.

Высшее образование в РБ может быть получено в **очной** (дневной, вечерней) или **заочной** (в том числе дистанционной) формах. Очная форма получения высшего образования предусматривает постоянное личное участие обучающихся в регулярных учебных и аттестационных мероприятиях высшего учебного заведения. Заочная форма предусматривает преимущественно самостоятельную учебную работу обучающихся, лично участвующих только в ограниченном числе учебных мероприятий, а также в аттестационных мероприятиях, организуемых учебным заведением.

Закон «О высшем образовании» принят 14 июня 2007 года. Система высшего образования в РБ включает:

- высшие учебные заведения и другие организации, обеспечивающие функционирование и развитие системы высшего образования;
- республиканские органы гос. управления и местные исполнительные и распорядительные органы, иные гос. органы и другие организации, в подчинении которых находятся высшие уч. заведения, в пределах их полномочий в сфере высшего образования;
- участников образовательного процесса;

Академия, университет

Первая ступень высшего образования обеспечивает подготовку специалистов с высшим образованием, обладающих фундаментальными и специальными знаниями и навыками, и завершается присвоением квалификации и выдачей диплома о высшем образовании, предоставляющих право на трудоустройство с учётом присвоенной квалификации в порядке, установленном законодательством РБ, и (или) на обучение в магистратуре. Срок обучения на этой ступени составляет 4-5 лет и может увеличиваться не более, чем на 1 год при обучении по наиболее сложным специальностям, обучение в вечерней и заочной формах высшего образования. Срок обучения лиц, получивших среднее специальное образование, может быть сокращён высшим уч. заведением по согласованию с Министерством образования РБ при условии соблюдения требований образовательных стандартов высшего образования;

Вторая ступень высшего образования (магистратура) обеспечивает формирование знаний и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы и завершается присвоением степени «магистр» и выдачей диплома магистра, предоставляющих право на обучение в аспирантуре (адъюнктуре) и (или) на трудоустройство с учётом ранее присвоенной квалификации специалиста с высшим образованием и обучения в магистратуре. Срок обучения на этой ступени от одного до двух лет.

Классический университет – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов по разным профилям и направлениям образования на двух ступенях высшего образования, подготовку научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим образованием, переподготовку и повышение квалификации специалистов со средним специальным образованием по отдельным специальностям, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования и выполняет функции научно-методического центра по профилям (направлениям образования) осуществляемой подготовки специалистов с высшим образованием.

Профильный университет (академия, консерватория) – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов одного или нескольких профилей на двух ступенях высшего образования, подготовку научных работников высшей квалификации, переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим образованием, со средним специальным образованием по отдельным специальностям, проводит фундаментальные и прикладные исследования и выполняет функции научно-методического центра по соответствующему профилю (профилям) подготовки специалистов с высшим образованием.

Институт – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов по одной или нескольким близким специальностям одного профиля на двух ступенях высшего образования и проводит фундаментальные и (или) прикладные научные исследования по соответствующей специальности (специальностям).

Высший колледж – высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов на первой ступени высшего образования по специальностям, интегрированным со специальностями среднего спец. образования, и специалистов со средним спец. образованием по специальностям, интегрированным со специальностями высшего образования, а также в соответствии с основным профилем своей образовательной деятельности переподготовку и повышение квалификации специалистов, получивших образование на первой ступени высшего образования, переподготовку и повышение квалификации специалистов со средним специальным образованием.

Другое направление — это интеграция в Европейское образовательное пространство. В 2002 году Беларусь присоединилась к Лиссабонской конвенции о взаимном признании квалификаций, относящихся к высшему образованию. А в соответствии с принципами формирования Европейского образовательного пространства, изложенными в Болонской декларации, наша республика предпринимает меры по переходу к двухступенчатой системе высшего образования. В связи с этим принято решение о поэтапном сокращении сроков подготовки специалистов с высшим образованием, а также об открытии магистратуры. Данное направление реформирования системы высшего образования закреплено в законе Республики Беларусь «О высшем образовании», принятом в июне 2007 года.

Эти решения направлены на повышение конкурентоспособности национальной системы высшего образования, развитие академической мобильности, обеспечение трудоустройства выпускников на рынке труда, укрепление международного сотрудничества в области обеспечения качества высшего образования и расширение возможности их

получения.

ТЕМА 7: СЕМЬЯ

- 1.Семья. Понятия. Мотивы
- 2.Функции семьи
3. Благополучные и неблагополучные семьи
- 4.Структура семьи и ее количественный состав.
- 5.Педагогическая культура родителей

1.Семья. Понятия. Мотивы

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течении всей его жизни. Значимость ее влияния на личность ее сложность, многогранность и проблемность обуславливают большое количество различных подходов к изучению семьи, а также определений, встречающихся в научной литературе.

Семья - малая социальная группа, основанная на бра-ке, кровном родстве или усыновлении и связанная общностью быта, отношениями взаимопомощи и взаимной ответственностью

Мотивы создания семьи:

- иметь детей, продолжить род;
- быть с человеком, способным понять и оказать поддержку;
- быть нужным другому человеку;
- выполнить моральную обязанность человека по образованию семьи;
- избежать одиночества;
- иметь устроенную жизнь;
- не расставаться с любимым человеком;
- иметь постоянного сексуального партнера.

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе.

Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

Семьей называется социальный институт, характеризующийся устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которого осуществляется основная часть повседневной жизни людей: сексуальные отношения, деторождение и первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания и т. д. При всех различиях семейных отношений, зафиксированных в истории, есть нечто общее, что объединяет все семьи. Это семейный образ жизни, в котором человечество нашло единственную возможность существовать, выражая свою социально-биологическую природу.

2.Функции семьи

Ученые выделяют различные функции семьи. Мы остановимся на тех, которые касаются, прежде всего, воспитания и развития ребенка.

Репродуктивная функция (от лат. productio – самовоспроизведение, размножение, производство потомства) обусловлена необходимостью продолжения человеческого рода.

Установка на бездетность, к сожалению, не просто имеется, она все больше распространяется на супругов детородного возраста. Это обусловлено растущими материально-экономическими трудностями, духовно-материальным кризисом, в результате которого в системе ценностей приоритетными становятся престижные вещи (машина, породистая собака, вилла и пр.), и другими причинами. Можно выделить ряд факторов, обуславливающих сокращение величины семьи: падение рождаемости; тенденция к отделению молодых семей от родительских; увеличение доли семей с одним родителем в результате роста разводов, овдовений, рождения детей одиночными матерями; качество здоровья населения и уровень развития здравоохранения в стране.

Экономическая и хозяйственно-бытовая функция. Исторически семья всегда была основной хозяйственной ячейкой общества. Традиционно женщины вели домашнее хозяйство, мужчины занимались ремеслами. Социально-экономические изменения, происходящие в нашем обществе, вновь активизируют экономическую функцию семьи в вопросах накопления имущества, приобретения собственности, приватизации жилья, наследования и т. д.

Функция первичной социализации. Она обусловлена тем, что семья является первой и главной социальной группой, которая активно влияет на формирование личности ребенка, психики и первичную социализацию детей на самом раннем этапе их развития. Роль семьи состоит в постепенном введении ребенка в общество, чтобы его развитие шло сообразно природе ребенка и культуре страны, где он появился на свет. Обучение ребенка тому социальному опыту, который накопило человечество, культуре той страны, где он родился и растет, ее нравственным нормам, традициям народа – прямая функция родителей.

Воспитательная функция. Важную роль в процессе первичной социализации играет воспитание ребенка в семье, поэтому мы эту функцию выделим отдельно. Родители были и остаются первыми воспитателями ребенка. Возможность воспитательного взаимодействия на ребенка заложена уже в самой природе отношения родителей к детям, сущность которого заключена в разумной опеке, сознательной заботе старших о младших. Отец и мать проявляют заботу, внимание, ласку к своему ребенку, защищают от жизненных невзгод и трудностей. Существуют различные по характеру требования родителей и особенности взаимоотношений родителей и детей.

Рекреационная и психотерапевтическая функция. Смысл ее заключается в том, что семья должна быть той нишей, где человек мог бы чувствовать себя абсолютно защищенным, быть абсолютно принятым, несмотря на его статус, внешность, жизненные успехи, финансовое положение и т. д. Выражение «мой дом – моя крепость» хорошо выражает ту

мысль, что здоровая, неконфликтная семья – наиболее надежная опора, наилучшее убежище, где можно хоть на время укрыться от всех тревог внешнего мира, отдохнуть и восстановить свои силы. Наблюдения показывают, что полнее всего силы восстанавливаются в семейной обстановке, в общении с близкими, детьми. Совместный отдых вместе с детьми – фактор, благотворно влияющий на крепость семьи.

3. Благополучные и неблагополучные семьи

У педагогов-практиков деление семей принято на «благополучные» и «неблагополучные», хотя благополучие нередко носит только видимый характер и определяется по анкетным данным: есть ли родители, каково их образование, где работают, каково материальное положение в семье. Бесспорно, все эти показатели имеют определенное значение и влияние на семейное воспитание. Но часто так бывает, что за анкетным благополучием скрываются глубокие внутренние противоречия, раздирающие всю семью. Сплоченность и крепость ее существует только для показа. Это семьи псевдоблагополучные.

Неблагополучными принято считать те семьи, в которых ясно просматриваются дефекты воспитания. Как правило, в неблагополучных семьях дети не здоровы, т. к. за постоянную напряженность в семье ребенок расплачивается неврозами и другими болезнями, тесно связанными между собой. В неблагополучной семье приходится наблюдать явное или скрытое эмоциональное напряжение ребенка, переходящее в отторжение. Частые наказания, окрики, недовольство со стороны родителей приводят ребенка к выводу, что его не любят, что он никому не нужен. Ребенок замыкается, уходит в свой узкий и нерадостный мир или наоборот пытается привлечь к себе внимание, заставляет родителей полюбить себя, т. е. он не может найти свое место в семье, а затем и в жизни.

В качестве **основных принципов** семейного воспитания можно выделить следующие:

- Гуманность и милосердие к ребенку;
- Вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;
- Открытость и доверительность отношений с детьми;
- Оптимистичность взаимоотношений в семье;
- Последовательность и согласованность родителей в своих требованиях;
- Оказание помощи ребенку, готовность отвечать на его вопросы;
- Социальная направленность (нельзя воспитывать ребенка, не погружая его в реальные проблемы жизни).

В конце 80-х – начале 90-х годов стало наблюдаться негативное влияние социально-исторических, экономических и экологических изменений на родителей, вызвавших рост социальной тревожности, неуверенности, безразличия, агрессивности, жестокости; появление криминализации сознания и поведения большого числа взрослых и детей; значительное улучшение материально-бытовых условий одной (небольшой) категории семей и резкое их ухудшение второй (значительной). Все это приводит к социальной и межсемейной напряженности; изменению ценностных ориентаций, стандартов, норм и правил поведения подрастающего поколения; исчезновению у отдельной категории родителей и детей таких положительных качеств, как сострадание, терпимость, открытость, скромность, самообслуживание, бескорыстие и др.

Ухудшение экологической ситуации после аварии на Чернобыльской АЭС также оказало определенное негативное влияние на физическое и психическое здоровье родителей и детей.

4. Структура семьи и ее количественный состав.

В последние 10-15 лет в Республике Беларусь заметно сократились размеры семьи. В абсолютном большинстве преобладает тип простой (нуклеарной) семьи, которая состоит из мужа, жены и одного-двух детей (около 70% от общей численности белорусских семей). Появилось большое количество неполных семей (12,5% от общей численности семей). Нормы и стандарты поведения и взаимоотношений в неполной семье не могут быть примером для подражания. Основные взгляды и представления о создании, формировании будущей семьи молодежь приобретает в родительской семье, беря за образец распределение ролей, прав и обязанностей, взаимную поддержку и сочувствие, организацию домашнего труда, хозяйства, семейного быта и отдыха.

Неполная семья – это малая группа с частичными, неполными связями, где нет традиционной системы отношений: мать-отец, отец-дети, мать-дети, дети-бабушки и дедушки. В неполной семье нарушен психологический климат, для нее характерны большая изолированность и оторванность от окружающего мира. Чаще всего неполная семья – это мать с одним или двумя детьми. В такой семье мать вынуждена выполнять множество несвойственных ей чисто мужских функций и ролей, в результате чего дети получают одностороннее воспитание. В преобладающем большинстве специфичность жизнедеятельности неполных семей негативно влияет на воспитание ребенка (значительно реже детей): 1) деформирует его морально-эмоциональное развитие (особенно когда мать впадает в две крайности: или все внимание уделяет единственному ребенку или, наоборот, начинает заботиться о нем значительно меньше, нежели раньше); 2) приводит к появлению у детей таких отрицательных качеств и черт, как замкнутость, недоверие, эгоизм, недисциплинированность, упрямство, равнодушие; 3) уменьшает круг знаний, интересов, увлечений, умений; 4) сужает сферу и вид взаимоотношений и общения, их многообразия; 5) закладывает в сознании детей деформированные и искаженные представления о супружестве и семье.

Как свидетельствуют данные педагогических исследований, и успеваемость детей во многом зависит от брачно-семейных отношений, от стабильности или дезорганизации семьи. Естественно, что в полных семьях легче и качественнее осуществляется контроль за поведением детей. Неслучайно, что среди несовершеннолетних правонарушителей большая часть приходится на выходцев из неполных семей.

Наличие в семье **обоих родителей** – отца и матери. Отсутствие одного из родителей приводит к изменениям во внутрисемейных отношениях, к существенным нарушениям характера жизнедеятельности взрослых и детей, к трудностям и осложнениям в воспитании детей. Изучение показывает, что роль матери и отца в семье как воспитательном микроколлективе большая, но не равноценная. Матери от природы отведена более значимая, глубинная роль в семейном воспитании. Она обусловлена только ей присущими функциями: а) создавать и сберегать семью; б) пробуждать у мужчины-отца и детей чувства родственной любви и кровных связей; в) осуществлять неразрывные семейные связи, в основе которых находятся физиологические «контакты» матери с ребенком, который еще не родился. Мать в отличие от отца более остро чувствует (ощущает) эти связи, либо она живет одной жизнью с ребенком, организм которого развивается в естественной

зависимости от материнского. В этой остроте и непосредственности ощущения связи женщины-матери с ребенком, семьей и заложены ее бесценные возможности в воспитании будущего человека.

Отношение родителей к детям. Чувства и отношения родителей к детям содействуют: 1) укреплению прочности и жизнедеятельности семьи; 2) занятию в семье женщиной-матерью, которая более тесно связана с детьми, ведущего положения и позиций; 3) обогащению жизнедеятельности семейного микроколлектива; 4) процессу передачи материальных, моральных, культурных ценностей старшего поколения молодому.

Выполнение родителями функций материнства и отцовства. Дети и чувства к ним являются в отношении супругов тем основным фактором, который делает эти отношения благородными; появление детей преобразует соединение полов в более или менее устойчивый союз морально-этического и трудового характера.

Одна из самых специфических, ответственных и больших задач женщины, которую никто и никогда ничем не заменит, – **это ее как физическое** (биологическое, т. е. природный материнский инстинкт), **так и духовное материнство.** Такая задача женщины-матери определяется самой природой, продолжением человеческого рода, вечными общечеловеческими ценностями. Исследования показывают, что особенности материнского воспитания заключаются в: 1) развитии эмоциональной сферы ребенка посредством чувства любви и привязанности (природный материнский инстинкт), участие, сопереживание, сочувствие родным, близким, окружающим людям; 2) формировании через самое непосредственное общение с ребенком доброты, сердечности, милосердия, чуткости, нежности, правдивости, искренности; 3) возможности помочь ребенку приобрести первый положительный жизненный опыт через общение, игру, труд, познание; 4) создании благоприятной семейной атмосферы, которая содействует воспитанию и развитию ребенка.

Отцовство не менее значимо в воспитании детей, нежели материнство. Положительная сторона отцовского воспитания заключается в: 1) развитии у детей ответственности и требовательности к себе и другим; 2) формировании у детей, особенно у мальчиков, таких положительных «мужских» качеств, как мужество, упорство, решительность, трудолюбие, инициативность; 3) воспитании чувства ответственности перед семьей, родными, соотечественниками, обществом; 4) воспитании уважения к матери, женщине, маленьким детям, готовности защищать их и свое достоинство.

Духовное единство семьи. Семья испытывает потребность не только в родственном объединении, в родительских отношениях к детям, в материально-бытовых условиях, но и в духовном единстве ее членов. Дух, духовная атмосфера семьи обусловлена наличием родственных чувств, взаимными связями членов семьи, осознанием зависимости перспективы жизни и судьбы каждого представителя семейного микроколлектива. Нормальная семья, которая благоприятно влияет на воспитательный микроколлектив, всегда представляет собой духовную среду. И тем не менее исследования показывают, что из множества моделей жизнедеятельности семьи выделяются две наиболее характерные: первая – с ориентацией родителей главным образом на материальные запросы и интересы, вторая (даже нередко при слабых материальных условиях) – на духовное развитие детей и других членов семьи. В семейном воспитании важно ориентироваться именно на вторую модель, не забывая, естественно, и материальные интересы.

Моральное единство семьи. Моральное единство семьи проявляется в: 1) заботе мужа (отца) о жене и детях; 2) заботе жены (матери) о муже и детях; 3) чувстве любви и уважения детей к матери и отцу, благодарности им за заботу, помощь и защищенность; 4) помощи детей родителям (бабушке и дедушке), другим членам семьи. Все эти чувства и проявления, которые основаны на родственности и родительском инстинкте, играют огромную роль в воспитании ребенка человеком, тружеником, семьянином.

Трудовой характер семьи, атмосфера трудолюбия. Этот фактор наиболее существенно влияет на другие, особенно на духовное и моральное единство семьи. Именно честный труд всех членов семьи, атмосфера трудолюбия воспитывают моральные отношения, чувства, мотивы у детей, являются естественным средством формирования их многих положительных качеств (честности, доброты, гуманного отношения к родителям, другим людям).

Авторитет родителей. Авторитет родителей – это духовное воздействие родителей на формирование сознания и поведения детей, которое основано на уважительно-доверительных отношениях ребенка к суждению отца и матери.

5. Педагогическая культура родителей

Уровень педагогической культуры родителей в значительной мере влияет на успешность выполнения семьей ее воспитательной функции.

Уровень педагогической культуры зависит от многих других факторов, среди которых в первую очередь выделяются общая культура, гражданская направленность личности, профессиональная подготовленность, жизненный опыт, индивидуальные особенности родителей.

В педагогической культуре важнейшей составной частью является педагогическая подготовленность родителей, т. е. приобретение ими: а) конкретных знаний, прежде всего по психологии и педагогике, а также по медицине, физиологии, гигиене, генетике, праву, этике и т. п.; б) определенных навыков, которые приобретаются в практике семейного воспитания.

В процессе семейного воспитания родители осуществляют **такие виды педагогической деятельности, как конструктивную, организаторскую и коммуникативную.** Конструктивная деятельность родителей предусматривает определение цели и задач семейного воспитания, выбор путей, форм и методов воспитания детей, а также проектирование своей собственной деятельности и поведения. Конструктивная деятельность осуществляется с помощью организаторской, которая включает: 1) организацию жизнедеятельности детей (режим, труд, учеба, досуг, общение, оздоровление и т. п.); 2) организацию собственной деятельности (семейный, производственный, общественный труд, воспитание детей, отдых, психофизическая реабилитация). В процессе осуществления первых двух видов деятельности устанавливаются взаимоотношения между отцом и матерью, родителями и детьми, детьми, между членами семьи и окружающими людьми (коммуникативная деятельность).

Педагогическая культура предусматривает важнейшее умение родителей соединять настоящую любовь с разумной требовательностью к детям.

Важным компонентом педагогической культуры является **педагогический такт родителей**, т. е. их умение внимательно относиться к детям, быть чуткими, справедливыми и требовательными.

Повышение педагогической культуры родителей особенно интенсивно осуществляется в процессе непосредственной воспитательной деятельности в семье, в совместной деятельности семьи и детского сада, семьи и школы.

Важное направление повышения педагогической культуры – **самообразование родителей**, которое осуществляется с помощью: 1) участия родителей в семейном и общественном воспитании детей; 2) постоянного изучения

психолого-педагогической литературы; 3) психолого-педагогического консультирования у специалистов и самостоятельного внедрения их рекомендаций и советов в процессе семейного воспитания.

ТЕМА 8: ЛИЧНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО

1. Творческий потенциал личности и условия его развития.
2. Мотивация творчества.
3. Процессуальные характеристики творчества.
4. Технологии развития творческого потенциала личности.

1. Творческий потенциал личности и условия его развития.

Творчество – это творение, создание чего-то нового, оригинального, ранее не существовавшего; это необходимое свойство и функция культурно-исторического развития живой и неживой природы, порождающей новые формы и виды.

Способность к творчеству у человека возникла в процессе трудовой деятельности. Из предоставляемого природой материала он должен был создавать новую реальность, удовлетворявшую многообразие его потребностей. По мере познания закономерностей окружающего мира возможности творчества возрастают. Сегодня выделяют творчество в каждой отрасли производства, науки, искусства и т. д. Виды творчества определяются характером созидательной деятельности человека (творчество изобретателя, организатора производства, ученого, художника, педагога и т. д.).

Понятие «творчество» обладает широкой объяснительной силой. Оно трактуется и как культурно-историческая функция развития живой и неживой природы, общества; и как основная сфера деятельности научной и художественной элиты (творчество композитора, ученого, скульптора и др.); и как компонент любой человеческой деятельности, требующей принятия решений в ситуации неопределенности, неоднозначности.

Сущность творчества относится к числу наиболее сложных проблем, неизменно привлекающих внимание философов, психологов, социологов, антропологов, культурологов, педагогов.

Рассмотрим вначале проблему творчества с позиций философов и психологов. Это поможет на новом материале проследить взаимосвязи педагогики с другими науками и показать ее практико-преобразующую роль в жизнедеятельности человека и общества.

Понимание творчества как деятельности, порождающей нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее, является общепризнанным. Столь же единодушно исследователи в признании духовно-личностной природы творчества. И. Кант (1724-1804гг.) – немецкий философ, ученый определял сущность творчества как высшую форму самореализации личности в процессе ее жизнедеятельности.

Творчество осуществляется в конкретных социально-исторических условиях, оказывающих на него влияние, обусловленное формами уже созданной культуры. Субъект творчества всегда включен в «разветвленную сеть» современной ему культуры. Поэтому истоки творческих процессов трактовались по-разному в различные исторические эпохи. Так, древнегреческий философ Платон (428-347гг. до н.э.) объясняет творчество как «волевой акт богоподобного человека», для которого потребность постижения мира, его преобразования проявляется как «одержимость».

В психологии проблема творчества исследуется в **двух основных направлениях**: 1) изучение свойств личности, включенной в процесс творчества, личности творца; 2) психологический процесс создания (творения) нового, оригинального продукта. Природу творчества определяют как проявление личностных качеств человека, выделяют различия между творческими и нетворческими личностями. Для творческой личности свойственна устойчивая направленность на поиск нестандартных, оригинальных решений. Ее отличает высокий уровень творческих способностей, позволяющий достигнуть социально и лично значимых результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Являясь культурно-историческим и духовно-личностным образованием, творчество обусловлено свойственной лишь человеку активностью. Эта чисто творческая активность включает в себя содержательную и энергетическую стороны. Содержательная сторона активности представлена идеалами, целями, мотивами, интересами, ценностями. Энергетическая составляющая проявляется в действиях, поступках, общении, чувствах, воле, вере. Первая из них устремлена в будущее, вторая реализуется в настоящем. Движущей силой творчества является устремленность человека в будущее, которое видится ему более совершенным и интересным. Стремление к совершенствованию, преобразованию окружающей действительности в соответствии со своим представлением о прекрасном (со своим идеалом), распространяется им и на самого себя, на свое самосовершенствование.

Творчество предполагает наличие у личности определенных способностей, потребностей, жизненной позиции, установок.

Психологи **выделяют три вида способностей**: 1) общие – при помощи которых обеспечивается относительная легкость и продуктивность работы, требующей интеллектуального напряжения; 2) специальные – имеющие четко выраженную специализированную направленность (к музыке, к спорту, к математике и т.д.); 3) практические – к ним относят конструктивно-технические, организаторские, исполнительские способности, которые обеспечивают успех в привычной деятельности.

Творческие способности рассматриваются исследователями на нескольких уровнях: генетическом, интеллектуальном, эмоциональном. На генетическом уровне – это личностные качества человека, имманентно присущие ему как представителю Homo sapiens. В образовательном контексте они представлены в категориях «креативное Я», «творческий потенциал», «творчество», «креативность».

«**Креативное Я**» (теория Альфреда Адлера) – это первопричина движения человека к совершенству; свое совершенство человек творит сам из «сырого материала наследственности и опыта». Развитие человека как творческой личности генетически обусловлено и проявляется в рождении уже ребенком знаков, символов. Поэтому он уже с младенчества выступает как субъект культуры.

Креативность понимается как плодотворность личности, для которой свойственен творческий тип деятельности в любой из сфер, в которые личность включена.

Творческие способности могут проявляться как творческое исполнение кем-то заданной деятельности; в этом случае речь идет о творческом исполнительстве. Исполнение деятельности, алгоритм которой пока неизвестен, определяется как собственно творческая.

В «индивидуальной психологии» А. Адлера творческое «Я» личности рассматривается как основной элемент в жизненном проявлении человека. **Творческое «Я»** - это высоко персонализированная субъективная система, интерпретирующая и осмысливающая опыт организма. Более того, «Я» ищет тот опыт, который поможет в осуществлении уникального жизненного стиля личности; если его найти невозможно, творческое «Я» старается его создать».

Уникальность человеческой личности проявляется в уникальности системы ее мотивов, ценностей, черт характера. В каждом действии человека запечатлен свойственный только ему стиль жизни, начиная с самого раннего детства.

Основным упражнением, развивающим творческие способности ребенка, он считал следующее: «Пытайтесь каждый день думать, как вы сможете кому-то сделать приятное».

Близка к генетической концепции творчества теория адаптивной функции эмоций Е.Л. Яковлевой. Автор исходит из посыла, что человеку как существу социальному, разумному, духовному и креативному врождены специфические потребности и способности. Среди них выделяют потребность и адекватную ей способность «достигать самопревышения; стремиться достичь такого состояния, которого еще нет; проявлять свою активность, равняясь на определенный идеал, эстетические и нравственные ценности. Человеческая субъективность при этом проявляется в эмоциональных реакциях и состояниях, то есть в отношениях к явлениям окружающего его мира, к самому себе и своему месту в мире. Самому человеку эти отношения представляются как чувства; как субъективное отношение к чему-либо, его эмоциональные отношения.

Эмоциональные реакции и состояния могут рассматриваться как самодостаточные проявления индивидуальности – уникальности личности. Они являются «индикатором», указывающим на истинное отношение человека к происходящему, в том числе и к своим успехам, поведению.

Осознание человеком своих истинных чувств, а также сложность их адекватного выражения является неперенным условием гармонии человека с окружающим миром; развития его потенциальных творческих способностей.

Творчество как деятельность включает в себя все ее компоненты: цель, содержание, формы и методы. Творческий подход к деятельности затрагивает все подсистемы личности и сферы ее жизни. Обращение к творчеству соответствует природной и социальной сущности человека, его потребности в познании и преобразовании окружающего мира, в общении и взаимодействии с другими людьми.

2. Мотивация творчества.

Теперь рассмотрим творчество как явление педагогическое. Как гуманитарный феномен оно представляет собой фрагмент реальной действительности, возникающий там и тогда, где и когда есть отношения «учительства-ученичества», «обучающего-обучаемого», «преподавания – учения».

Педагогическое явление всегда включает такие элементы, как: педагог – учащийся (студент) – средства образования (обучения, воспитания) – среда (культурно-образовательная), в которой это явление разворачивается. С педагогической точки зрения важны **ответы на следующие вопросы:**

- Что представляет собой учащийся (студент) как цель, субъект и объект творчества?
- Каков педагог – организатор учебно-воспитательного процесса, ориентированного на развитие творческого потенциала личности своих учащихся (студентов)?
- Какими средствами обеспечивается развитие творческого потенциала учащихся (студентов) в реальном педагогическом процессе?
- Какой должна быть культурно-образовательная среда, обеспечивающая развитие творческого потенциала учащихся, их способностей?

Педагогический подход **к формированию творческой личности** аккумулирует все психологические теории творчества и творческой личности.

Для педагогики как науки о закономерностях развития личности в сфере образования свойственен уход от крайностей, от абсолютизации одной какой-то теории. Она интегрирует конструктивные идеи различных концепций и определяет свой объект исследования. Педагогика в качестве своего объекта исследует творческую направленность личности в любой сфере деятельности. Творческая направленность личности – это совокупность креативных представлений человека о себе и способах их проявлений. Творчески направленной личности присущи такие качества, как:

- активно-преобразовательное отношение к миру;
- чувствительность к проблеме;
- чувство новизны;
- жажда познания;
- способность разрешать противоречия по принципу целесообразности и оптимальности.

Эти качества определяют относительно устойчивое поведение человека в разнообразных жизненных ситуациях.

Для формирования творческой направленности личности учащихся имеются генетические предпосылки, которые в педагогике определяются как ее творческий потенциал.

Творчество, творческий потенциал – это проявление заложенной природой социальности, духовности человека, его уникальности и неповторимости, которые присущи ему как представителю Homo Sapiens. Они осознаются как ценности гуманистической педагогики.

Различают объективное и субъективное творчество. Объективное творчество предполагает создание (творение) качественно нового, оригинального, общественно значимого продукта (новые теории, произведения искусства, научные открытия). Субъективное же творчество рассматривает в качестве творческого продукта овладение новыми для данной личности способами познавательной деятельности, постижение новых смыслов в прежней деятельности.

Продуктами субъективного творчества в учебной деятельности учащихся являются такие личностные новообразования, как:

- способность открытия нового знания;
- появление новых мотивов, целей учебной деятельности;
- владение новыми (для личности) способами деятельности;

- импровизационность как способность внезапно принять решение;
- расширение поля интеллектуальной активности;
- креативность, т.е. плодотворность в учебно-познавательной деятельности.

Личностные новообразования обогащают все компоненты деятельности личности (мотивационный, интеллектуально-логический, эмоционально-волевой, нравственно-эстетический, коммуникативный) при условии, что учебно-творческая деятельность поощряется.

Педагог как субъект учебно-воспитательного процесса, ориентированного на развитие творческого потенциала своих учащихся (студентов) – это личность, профессионал, осознающий, что творчество всегда происходит в конкретных социально-исторических условиях, оказывающих на него серьезное влияние, и в тесной связи с окружающим миром, формами уже созданной культуры, в которую всегда включен субъект.

Среди **позитивных факторов** социальной среды выделяют: доброжелательность окружающих, поддержку со стороны руководства, помощь и понимание близких людей.

К тормозящим формированию и проявлению творческой личности факторам относят: позицию маститых представителей сферы творчества, которые противятся идеям молодых; соперничающие школы (группы), отрицающие у своих противников все достоинства, в том числе и новые идеи; штампы, стандарты, запрещающие выход за пределы нормы; информационную перегрузку людей; механизацию труда, которая сводит его к повторяющимся, типичным действиям.

Творчество как педагогическое явление рассматривается как ценность личности, общества и государства. Педагогика оперирует понятием «творческая направленность личности» и рассматривает эту направленность как системообразующий компонент жизненного проявления человека.

В жизнедеятельности личности **творчество выполняет следующие функции:**

- выражает активно-преобразовательное отношение к миру;
- интегрирует личность в значимые для нее сферы деятельности и общественных отношений;
- выступает механизмом решения жизненно важных задач, алгоритм решения которых субъекту неизвестен;
- объективирует собственную индивидуальность для Другого;
- реализует право личности на свободу, выход за пределы обязательного;
- защищает личность от стрессов, уныния, жизненных потрясений.

Развивать заложенную в каждом ребенке способность к творчеству, воспитать у него качества, необходимые для того, чтобы в разных видах деятельности он мог успешно действовать либо как исполнитель, либо как творец (как этого и требует реальная жизнь) – значит воспитать поколение, которое будет преодолевать инертность, застылость форм и методов в любой работе, застойные явления, препятствующие развитию общества в целом.

3. Процессуальные характеристики творчества.

Главная **цель** образования – усвоение подрастающим поколением социального опыта. Этот опыт включает в себя четыре основных компонента:

1. знания о природе, обществе, технике, способах деятельности;
2. опыт осуществления основных способов деятельности;
3. опыт творческой деятельности;
4. опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности.

Значит, процесс обучения, ориентированный на развитие творческих способностей обучающихся, должен обеспечивать освоение учащимися новых способов мышления и опыта учебно-творческой деятельности. Основными составляющими опыта учебно-творческой деятельности, формирующегося в процессе образования и направленного на развитие нестандартного мышления учащегося, являются:

1. Самостоятельное осуществление переноса знаний и умений в новую ситуацию.
2. Обнаружение новой проблемы в стандартной ситуации.
3. Установление целостной структуры объекта.
4. Видение новой функции объекта.
5. Разработка и учет альтернатив при решении проблемы.
6. Комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы.

Среди теоретических подходов к организации образования школьников как учебно-творческой деятельности особое место принадлежит личностно-ориентированному подходу. Суть этого подхода заключается в принятии ребенка как личности с присущей ей духовностью, социальностью и креативностью, что требует от школы, обучающихся ребенка педагогов признания его уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Деятельностная доминанта личностно-ориентированного подхода требует от педагогов поиска продуктивных образовательных технологий освоения знаний с целью их практического применения в непредвиденных ситуациях. Эти технологии призваны «выращивать» в ребенке творческие способности и потребность в творчестве (социальном, этическом, техническом, художественном), ориентировать его на самоопределение и самоактуализацию, помогать раскрытию уникальности и неповторимости его личности. В теории и практике образования они называются личностно-ориентированными или развивающими технологиями.

Необходимым условием организации образования как учебно-творческой деятельности, направленной на развитие творческих способностей и нестандартного мышления учащихся, выступает создание развивающей, образовательно-воспитательной среды в учреждениях.

Образовательно-воспитательная среда учебного заведения, ориентирующая на развитие творческого потенциала каждого учащегося, создается с опорой на **следующие принципы:**

- принцип адаптивности, т.е. создание школы, которая, с одной стороны, максимально адаптирована к учащимся с их индивидуальными особенностями, а с другой – может гибко реагировать на социально-культурные изменения среды (не ребенок для школы, а школа для ребенка!);
- принцип развития, предполагающий создание каждому учащемуся условий для полной реализации своих способностей;

- принцип психологической комфортности, нацеленный на снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание раскованной, стимулирующей творческую активность атмосферы;
- принцип смыслового отношения к миру, требующий не абстрактного познания и отношения к миру, а собственных, осознанных знаний об окружающем мире;
- принцип ориентировочной функции знаний, требующий от школы, «не навязывать учащемуся созданного взрослыми мира, но помогать ему преобразовывать мысль непосредственно очевидный чувственный мир» (П.П. Блонский). Ориентировочной основой различных видов познавательной практико-преобразующей деятельности для школьника являются приобретаемые им знания. Личность формируется не только как знающая, но и как созидаящая;
- принцип обучения деятельности, требующий не просто действовать, но и ставить цели деятельности, и определять задачи, решение которых ведет к достижению цели, контролировать и корректировать ход деятельности;
- креативный принцип, направленный на обучение ребенка способности и потребности самостоятельно находить решения не встречающихся ранее учебных и внеучебных задач.

Развитию творческих способностей содействуют эвристические методы учебно-познавательной деятельности. Их определяют как систему эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанных с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления личности в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач. Широко распространены такие, как «мозговая атака», «мозговой штурм», метод эвристических вопросов, метод аналогий, метод синектики.

Цель метода «**мозговой атаки**», разработанного А.Ф. Осборном, заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли при решении творческой задачи. Основной принцип и правило этого метода – запрет всякой критики высказанных идей, поощрение реплик и шуток. Оптимальное количество участников – от 4 до 15 человек. Отбор идей производят специалисты-эксперты (учителя школы, преподаватели, учащиеся с более высоким уровнем развития).

Сущность метода «мозгового штурма» состоит в активизации творческого потенциала учащихся при коллективном генерировании идей. **Методика** использования данного метода такова:

- 1 этап – распределение учащихся по группам (по 7-8 человек, психологически совместимых);
- 2 этап – выделение группы анализа проблемной ситуации, формулировка задачи;
- 3 этап – генерирование идей по правилам «мозговой атаки»;
- 4 этап – отбор, систематизация и классификация идей;
- 5 этап – деструктурирование идей, т.е. оценка идей в процессе «мозговой атаки». «Мозговая атака» здесь имеет целью всесторонне рассмотреть возможные препятствия по реализации выдвинутых идей.
- 6 этап – окончательный выбор идей.

4. Технологии развития творческого потенциала личности.

Важным направлением в развитии творческого потенциала учащихся является обучение умениям решать задачи, через которые формируется способность анализировать, оценивать действия и поступки, осуществлять рефлексию собственной деятельности, варьировать методы и приемы деятельности с целью достижения поставленных задач.

Одним из обязательных условий развития творческого потенциала учащихся является достаточно высокая степень проблемности предлагаемых им задач. **Проблемность задач** и уровень познавательной самостоятельности важно увеличивать так, чтобы не вызвать эффект непосильности как субъективной характеристики. При высокой проблемности учебно-познавательной задачи большое внимание должно уделяться различным эвристикам: подсказке, дополнительным вопросам и др. В этой связи целесообразным выступает разработка учащимися задач, в процессе которой они упражняются в умениях ориентироваться в обстановке, выбирать из многих вариантов самый рациональный, проигрывать его в своем воображении, моделировать ход решения, предусматривать последствия принятого решения. Учащийся учится правильно осуществлять диагностику создавшейся ситуации, которая включает в себя: анализ задачи или ситуации, выяснение причин возникновения, условий и характера развития, постановку целей и поиск путей решения задачи, определение целесообразных путей выхода из создавшейся ситуации.

Процесс решения учебных задач, кроме интеллектуальной и практической готовности, включает в себя **эмоциональный компонент**. Связь эмоций и мышления в процессе решения творческих задач исследована О.К. Тихомировым. Им введено понятие «эмоциональное решение задачи», которое означает состояние человека до того, как он сформулирует словесно принцип и ход решения задачи. Это один из важнейших факторов, оказывающих влияние на развитие творческой направленности учащихся. Положительные эмоции, чувство удовлетворения, вера в себя – это те стимулы, благодаря которым возникает желание творить.

Чтобы создать положительный эмоциональный настрой, правомерно использование примеров из художественной и научной литературы, шуток, загадки, головоломки, аналогии, интересных фактов, игр, опоры на опыт выдающихся личностей.

Эмоциональную готовность к решению учебных задач возможно создать при использовании на занятиях: фрагментов конкурсов, соревнований, блиц-турниров. Стимулируют поиск нестандартных решений номинации, которые присваиваются учащимся: самое оригинальное решение, самый лаконичный ответ, самое логичное решение, самое хитроумное решение, виртуальное решение, решение-мечта, самое практичное решение и т.д.

Эмоциональная готовность к творческому решению учебно-познавательных задач начинается с постановки цели предстоящей деятельности.

Одним из методов включения учащихся в диалоговое взаимодействие является «**метод трансформации когнитивного содержания в эмоциональное**» состояние познающего субъекта. Учащимся предлагается (после прочитанной лекции, практического занятия, урока) ответить на вопросы типа: какие чувства вы испытали во время лекции (урока)? Как менялись ваши чувства по ходу занятия? Какое положение лекции (урока) вызывает у вас наибольшее приятие (неприятие)? Как вы это почувствовали?

Успешное развитие творческого потенциала учащихся невозможно без обогащения их **рефлексивного опыта**. Поэтому овладение рефлексивными технологиями в учебно-познавательной деятельности учащихся должно занимать важное место.

Являясь механизмом снятия проблемы, конфликта, рефлексия может быть рассмотрена как культуросозидающая способность личности.

Поскольку рефлексия собственных действий является незаменимым компонентом творческой деятельности и условием ее эффективного осуществления, то развитие рефлексивных способностей учащихся также составляет задачу каждого занятия. **Интеллектуальная рефлексия** включает осознание и оценку своих действий, составляющих сущность его интеллектуальной деятельности: объем знаний, характер их систематизации, способы применения в различных областях. Показателями развития рефлексивных способностей являются *следующие показатели*: 1) уяснение для себя содержания материала, представленного в виде текста (схемы, рисунка); 2) владение приемами отработки изучаемого содержания (пересказ своими словами, понимание логики изложения, выделение ключевых понятий усвоенного материала); 3) владение приемами систематизации (составление обзоров, резюме, аннотаций, схем, таблиц, карточек, папок); 4) умение осуществлять логическую квалификацию текста (вычленять факты, теоретические постулаты, объяснительные принципы, выдвигаемые следствия); 5) умение составить систему проверочных заданий для определения уровня усвоения.

Учащиеся по-разному усваивают учебную и научную информацию и способы оперирования ею: одни – правильно и достаточно быстро овладевают теоретическими положениями и умело применяют их на практике; другие – понимают, но не умеют применить в конкретной ситуации; третьи – с трудом усваивают учебный материал и не всегда понимают его. Эти различия важно учитывать при организации занятий.

Знания могут быть предъявлены **на нескольких уровнях**: I – ученический (учащийся воспроизводит усвоенный материал с опорой на конспект или учебник); II – типовой (учащийся воспроизводит содержание без подсказки, но по заданному образцу); III – эвристический (учащийся может не только воспроизводить материал, но и дополнить его, применить знание в новых ситуациях); IV – творческий (учащийся владеет приемами проверки глубины, гибкости своих знаний, отчетливо рефлексировывает каждое из интеллектуальных действий, способен применить знания в незнакомых ситуациях, самостоятельно сформулировать проблемы).

Эмоциональные состояния рассматривают **как механизм развития творческого потенциала личности**.

Развитие эмоциональных способностей осуществляется в субъект-субъектном взаимодействии. Внешними признаками осознания и проявления индивидуальности личности является ее способность назвать свои эмоциональные состояния, осознать их как правомерные в данной ситуации, поддерживать как адекватные ей. Коммуникативное творчество всегда проявляется как адресованное другому. Поэтому субъект-субъектные отношения на занятиях важно направлять как на выявление собственных эмоциональных состояний, так и на поддержку индивидуальности другого. Логика управления развитием творческой направленности учащихся выстраивается от безоценочного принятия эмоциональных состояний учащихся к поддержке их эмоциональных реакций, а затем – к помогающим отношениям.

Существенным моментом осознания учащимися своих эмоциональных реакций и состояний является их поддержка, то есть не только принятие в безоценочной манере, но и признание их соответствующими данной ситуации.

Рефлексия собственных эмоциональных состояний должна стать компонентом **каждого практического занятия**. Сам факт трансформации усваиваемой информации в эмоциональное переживание познающей личности приобретает смыслообразующий статус в учебно-познавательной деятельности. На таких занятиях им открывался принципиально новый опыт познания, в котором особую значимость имеет проявление собственных чувств, собственной индивидуальности.

Традиционно внимание педагогов сосредоточено на интеллектуальном развитии учащихся. Но именно эмоциональное развитие личности раскрепощает ее интеллектуальные возможности, стимулирует развитие творческих способностей. Систематическое обращение к собственным эмоциональным переживаниям и их подтверждение дает человеку ощущение своей «правильности», собственной адекватности.

Обогащение рефлексивной практики учащихся обеспечивается введением в содержание занятий различных рефлексивных технологий: «Рефлексивный круг», «Ключевое слово» и др.

ТЕСТЫ:

1. Тест Г. Айзенка на определение типа темперамента.

Варианты ответов на вопросы: "да", "нет". Первый ответ, пришедший Вам в голову, является правильным. Ваши ответы - "да" - плюс, "нет" - минус - фиксируйте на листке бумаги.

1. Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, чтобы испытать сильные ощущения?
2. Часто ли Вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые могут Вас понять, ободрить, выразить сочувствие?
3. Считаете ли Вы себя беспечным человеком?
4. Правда ли, что Вам очень трудно отвечать "нет"?
5. Обдумываете ли Вы свои дела не спеша и предпочитаете ли подождать, прежде чем действовать?
6. Всегда ли Вы сдерживаете свои обещания, даже если Вам это не выгодно?
7. Часто ли у Вас бывают спады и подъемы настроения?
8. Быстро ли Вы обычно действуете и говорите, и не растрачиваете ли много времени на обдумывание?
9. Возникало ли у Вас когда-нибудь чувство, что Вы несчастны, хотя никакой серьезной причины для этого не было?
10. Верно ли, что на спор Вы способны решиться на все?
11. Смущает ли Вы, когда хотите познакомиться с человеком противоположного пола, который Вам симпатичен?
12. Бывает ли, что, разозлившись, Вы выходите из себя?
13. Часто ли Вы действуете под влиянием минутного настроения?
14. Часто ли Вас беспокоят мысли о том, что Вам не следовало бы чего-нибудь делать или говорить?
15. Предпочитаете ли Вы чтение книг встречам с людьми?
16. Вас легко обидеть?
17. Любите ли Вы часто бывать в компании?
18. Бывают ли у Вас иногда такие мысли, которые Вы хотели бы скрыть от других людей?
19. Верно, что иногда Вы настолько полны энергии, что все горит в руках, а иногда чувствуете сильную вялость?
20. Предпочитаете ли Вы иметь друзей поменьше, но особенно близких Вам?
21. Часто ли Вы мечтаете?
22. Когда на Вас кричат, Вы отвечаете тем же?
23. Часто ли Вас тревожит чувство вины?
24. Все ли ваши привычки хороши и желательны?
25. Способны ли Вы дать волю собственным чувствам и всю повеселиться в шумной компании?
26. Считаете ли Вы себя человеком возбудимым и чувствительным?
27. Считают ли Вас человеком живым и веселым?
28. После того, как дело сделано, часто ли Вы возвращаетесь к нему мысленно и думаете, что могли бы сделать лучше?
29. Вы обычно молчаливый и сдержанный, когда находитесь среди людей?
30. Вы иногда сплетничаете?
31. Бывает ли, что Вам не спится оттого, что разные мысли лезут в голову?
32. Верно ли, что Вам приятнее и легче прочесть о том, что Вас интересует в книге, хотя можно быстрее и проще узнать об этом у друзей?
33. Бывает ли у Вас сильное сердцебиение?
34. Нравиться ли Вам работа, требующая постоянного внимания?
35. Бывает ли, что Вас "бросает в дрожь"?
36. Верно ли, что Вы всегда говорите о знакомых Вам людях только хорошее, даже тогда, когда уверены, что они об этом не узнают?
37. Верно ли, что Вам не приятно бывать в компании, где постоянно подшучивают друг над другом?
38. Вы раздражительны?
39. Нравиться ли Вам работа, которая требует быстроты действий?
40. Верно ли, что Вас не редко не дают покоя мысли о разных неприятностях и "ужасах", которые могли бы произойти, хотя все кончилось благополучно?
41. Вы ходите медленно и неторопливо?
42. Вы когда-нибудь опаздывали на свидание, работу или учебу?
43. Часто ли Вам снятся кошмары?
44. Верно ли, что Вы такой любитель поговорить, что никогда не упустите удобного случая побеседовать с незнакомым человеком?
45. Беспокоят ли Вас какие-нибудь боли?
46. Огорчились бы Вы, если бы долго не могли видеться со своими друзьями?
47. Можете ли Вы назвать себя нервным человеком?
48. Есть ли среди Ваших знакомых такие, которые Вам явно не нравятся?
49. Можете Вы сказать, что Вы уверенный в себе человек?
50. Легко ли Вас задевает критика Ваших недостатков или Вашей работы?
51. Трудно ли получить настоящее удовольствие от вечеринки?
52. Беспокоит ли Вас чувство, что Вы чем-то хуже других?
53. Сумели бы Вы внести оживление в скучную компанию?
54. Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?
55. Беспокоитесь ли Вы о своем здоровье?
56. Любите ли Вы подшутить над другими?
57. Страдает ли Вы от бессонницы?

Обработка теста ("ключ").

Если ответ "ключ" совпадает с Вашим ответом, Вы прибавляете себе один балл. Если не совпадает, - ноль баллов. Шкала лжи.

Ответ "да" на вопросы: 6, 24, 36.

Ответ "нет" на вопросы: 12, 18, 30, 42, 48, 54.

Сосчитайте сумму. Если результат от 4 и больше баллов, это значит, что у Вас появилась так называемая социальная желательность: Вы отвечали не так, как есть на самом деле, а так как Вам хотелось бы или так, как принято в обществе.

Другими словами, Ваши ответы не достоверны. Если результат меньше 4 баллов, Ваши ответы искренни. Пожалуйста, продолжайте.

Если ответ "ключа" совпадает с Вашим ответом, Вы прибавляете себе один балл. Если не совпадает, - ноль баллов.

Шкала экстраверсии.

Ответ "да" на вопросы: 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 37, 39, 44, 46, 49, 53, 56.

Ответ "нет" на вопросы: 5, 15, 20, 29, 32, 34, 41, 51.

Сосчитайте сумму.

Шкала эмоциональной устойчивости.

Ответ "да" на вопросы: 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Сосчитайте сумму.

Начертите оси координат: горизонтальная ось - "шкала экстраверсии", вертикальная ось - "шкала эмоциональной устойчивости". Каждая шкала от 1 до 24, пересекаются в точке 12. Отметьте свои показатели на осях. Найдите точку пересечения. Точка может лежать на оси, если одна из шкал равна 12.

Результат, который Вы получили, - Ваш преобладающий тип темперамента. По шкале экстраверсии Вы можете посмотреть тип направленности личности: экстраверт или интроверт.



2. ТЕСТ ТОМАСА

Оценка предпочитаемой стратегии поведения в конфликтной ситуации проводится по тесту Томаса, где определяются пять стратегий: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. Преподаватели должны быть больше ориентированы на сотрудничество и компромисс. Соперничество и избегание могут привести к усилению конфликта.

ИНСТРУКЦИЯ. Перед Вами ряд утверждений, которые помогут определить некоторые особенности Вашего поведения. Здесь не может быть ответов правильных или ошибочных. Люди различны, и каждый можно высказать свое мнение.

Имеются два варианта (А и В), из которых Вы должны выбрать один, в большей степени соответствующий Вашим взглядам, Вашему мнению себе. В строке для ответов (А и В) поставьте отчетливый крестик соответственно номеру вопроса и одному из вариантов. Отвечать надо как можно быстрее.

№	ВОПРОС	А	В
1.	А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса. В. Чем обсуждать, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.		
2.	А. Я стараюсь найти компромиссное решение. В. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и моих собственных.		
3.	А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. В. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.		
4.	А. Я стараюсь найти компромиссное решение. В. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.		
5.	А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого. В. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.		
6.	А. Я пытаюсь избежать неприятностей для себя. В. Я стараюсь добиться своего.		
7.	А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со		

	временем решить его окончательно. В. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.		
8.	А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. В. Я первым делом стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые интересы.		
9.	А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий. В. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.		
10.	А. Я твердо стремлюсь достичь своего. В. Я пытаюсь найти компромиссное решение.		
11.	А. Первым делом я стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые вопросы. В. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.		
12.	А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. В. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он тоже идет мне навстречу.		
13.	А. Я предлагаю среднюю позицию. В. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему		
14.	А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах. В. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.		
15.	А. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения. В. Я стараюсь сделать так, чтобы избежать напряженности.		
16.	А. Я стараюсь не задеть чувств другого. В. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.		
17.	А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего. В. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.		
18.	А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем. В. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.		
19.	А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые вопросы и интересы. В. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.		
20.	А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия. В. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для обеих сторон.		
21.	А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого. В. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблем и их совместному решению.		
22.	А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека. В. Я отстаиваю свои желания.		
23.	А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас. В. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.		
24.	А. Если позиция другого кажется мне очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям. В. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу		
25.	А. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов. В. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.		
26.	А. Я предлагаю среднюю позицию. В. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желание каждого из нас.		
27.	А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. В. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.		
28.	А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. В. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.		
29.	А. Я предлагаю среднюю позицию. В. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.		
30.	А. Я стараюсь не задеть чувств другого. В. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе; при которой мы совместно с другим человеком можем добиться успеха.		

ОБРАБОТКА ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.

После того, как испытуемый заполнит бланк для ответов, его можно расшифровать с помощью «ключа». В «ключе» каждый ответ А или В дает представление о количественном выражении: соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания и приспособления.

КЛЮЧ

№	Соперничество.	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1.				А	Б
2.		Б	А		
3.	А				Б
4.			А		Б
5.		А		Б	
6.	Б			А	
7.			Б	А	
8.	А	Б			
9.	Б			А	
10.	А		Б		
11.		А			Б
12.			Б	А	
13.	Б		А		
14.	Б	А			
15.				Б	А
16.	Б				А
17.	А			Б	
18.			Б		А
19.		А		Б	
20.		А	Б		
21.		Б		А	
22.	Б		А		
23.		А		Б	
24.			Б		А
25.	А				Б
26.		Б	А		
27.				А	Б
28.	А	Б			
29.			А	Б	
30.		Б			А
	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

Завершается работа выводом о том, какой стиль у вас преобладает в конфликтной ситуации: в большей или меньшей степени.

3. «Потребность в общении»

Ответ на каждый вопрос оформите в виде знака «+» или «-», после чего подсчитать общую сумму положительных ответов.

- 1) Мне доставляет удовольствие участвовать в различных праздниках.
- 2) Я могу отказаться от своих желаний, если они противоречат желаниям моих товарищей.
- 3) Мне нравится участвовать в коллективных играх.
- 4) Я предпочитаю дружеские отношения, а не деловые.
- 5) Я легко устанавливаю контакты с незнакомыми людьми.
- 6) Когда я узнаю об успехе моего товарища, у меня улучшается настроение.
- 7) Чтобы быть довольным собой, я должен кому – то в чём – то помочь.
- 8) Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди друзей.
- 9) Я больше люблю проводить время с друзьями, чем с книгами.
- 10) Когда я делаю важную работу, присутствие людей меня не раздражает.
- 11) Мне трудно выступать перед большим количеством людей.
- 12) В трудной ситуации я больше думаю не столько о себе, сколько о близком мне человеке.
- 13) Неприятности у друзей вызывают у меня страдания.
- 14) Мне приятно помочь другим, если даже это доставляет мне значительные трудности.
- 15) Из уважения к другу я могу согласиться с его мнением, даже если он не прав.
- 16) Мне больше нравятся рассказы о путешествиях, чем рассказы о войне.
- 17) Я с удовольствием выполняю общественную работу в школе.
- 18) Мне трудно переносить одиночества.
- 19) Я считаю, что основной радостью в жизни является общение.
- 20) Мне жалко бездомных собак и кошек.
- 21) Я предпочитаю иметь мало друзей, но зато близких.

4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6
7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2
3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5
6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8
9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1
2	3	4	5	6	7	8	9	00	01	02	03	04
	I	II	V		I	II	III	X		I	II	III

Каждый столбик таблицы обозначает одну из акцентуаций характера:

- I (1, 14, 27, 40, 53, 66, 79, 92) - параноик,
- II (2, 15, 28, 41, 54, 67, 80, 93) - эпилептоид,
- III (3, 16, 29, 42, 55, 68, 81, 94) - гипертим,
- IV (4, 17, 30, 43, 56, 69; 82, 95) - истероид,
- V (5, 18, 31, 44, 57, 70, 83, 96) - шизоид,
- VI (6, 19, 32, 45, 58, 71, 84, 97) - психастеноид,
- VII (7, 20, 33, 46, 59, 72, 85, 98) - сензитив,
- VIII (8, 21, 34, 47, 60, 73, 86, 99) - гипотим,
- IX (9, 22, 35, 48, 61, 74, 87, 100) - конформный тип,
- X (10, 23, 36, 49, 62, 75, 88, 101) - неустойчивый тип,
- XI (11, 24, 37, 50, 63, 76, 89, 102) - астеник,
- XII (12, 25, 38, 51, 64, 77, 90, 103) - лабильный тип,
- XIII (13, 26, 39, 52, 65, 78, 91, 104) - циклоид.

Тестирование можно проводить как индивидуально, так и с целой группой ребят (или со всем классом) одновременно. При проведении индивидуального тестирования ребенку выдается текст теста, содержащий 104 утверждения, которые он должен внимательно прочитать, оценить, исходя из своего согласия или несогласия, и затем записать соответствующий балл в бланке для ответов.

При групповом тестировании также можно раздать тексты теста (если они есть в достаточном количестве). При этом ребят нужно попросить в тексте теста не делать никаких пометок.

Допускается и устное тестирование: педагог зачитывает все 104 утверждения вслух (обязательно дважды каждое из них), а ребята сразу оценивают свое отношение соответствующим баллом в бланке для ответов.

Ответы и оценки в баллах целесообразно написать на доске. Если у тестируемых возникают вопросы по содержанию утверждения теста, педагог должен разъяснить непонятные слова или смысл всего утверждения.

Время для проведения теста вместе с объяснением инструкции примерно, 35 – 40 мин.

Текст теста

1. Я никогда не доверяю незнакомым людям и не раз убеждался, что в этом я прав.
2. Мне не раз приходилось убеждаться, что дружат из выгоды.
3. Я всегда чувствую себя бодрым и полным сил. Как правило, настроение у меня хорошее.
4. Мое самочувствие очень зависит от того, как относятся ко мне окружающие.
5. Мое настроение улучшается, когда меня оставляют одного
6. Я не могу спокойно спать, если утром надо вставать в определенный час; я слишком мнителен, без конца тревожусь и беспокоюсь обо всем.
7. Малейшие неприятности сильно огорчают меня; после огорчений и беспокойств возникает плохое самочувствие.
8. У меня плохой и беспокойный сон, часто бывают мучительно тоскливые сновидения; утро для меня – самое тяжелое время суток.
9. Мое настроение обычно такое же, как у окружающих меня людей.
10. О друзьях, с кем пришлось расстаться, я долго не скучаю и быстро нахожу новых.
11. Я плохо сплю ночью и чувствую сонливость днем, часто бываю раздражителен.
12. Мое настроение легко меняется от незначительных причин.
13. Недели хорошего самочувствия, чередуются у меня с неделями, когда я чувствую себя плохо.
14. Я считаю, что у человека должна быть большая и серьезная цель, ради которой стоит жить.
15. У меня случаются приступы плохого самочувствия с раздражительностью и чувством тоски.
16. Я сплю мало, но утром встаю бодрым и энергичным.
17. Мое настроение очень зависит от общества, в котором я нахожусь.
18. Никогда не следую общей моде, а ношу то, что мне самому понравилось.

19. Плохое самочувствие появляется у меня от волнений и ожидания неприятностей.
20. Нередко я стесняюсь есть при посторонних людях, я чрезмерно, чувствителен.
21. Всегда боюсь, что мне не хватит денег, и очень не люблю брать в долг.
22. Я считаю, что самому не следует выделяться среди окружающих..
23. Я легко завожу новые знакомства.
24. О своей одежде я мало думаю.
25. В одни дни я встаю веселым и жизнерадостным, в другие - без всякой причины с утра угнетен и уныл.
26. Периодами у меня бывает волчий аппетит, периодами ничего есть не хочется.
27. Жизнь научила меня не быть слишком откровенным даже с друзьями.
28. Сон у меня очень крепкий, но иногда бывают жуткие, кошмарные сновидения.
29. Я люблю лакомства и деликатесы и ненавижу заранее рас считывать все расходы.
30. Мой сон богат яркими сновидениями.
31. Я не могу найти себе друга по душе и страдаю оттого, что меня не понимают; от окружающих стремлюсь держаться подальше.
32. У меня настроение портится от ожидания возможных неприятностей, от неуверенности в себе, от беспокойства за близких.
33. Если у меня взяли в долг, я стесняюсь об этом напомнить.
34. Мне кажется, что окружающие меня презирают и смотрят на меня свысока.
35. Прежде чем познакомиться, я всегда хочу узнать, что это за человек, что о нем говорят люди
36. Я стремлюсь быть с людьми, трудно переношу одиночество.
37. В будущем меня больше всего беспокоит мое здоровье; упрекаю родителей в том, что в детстве они недостаточно уделяли внимания моему здоровью.
38. Я люблю одеться так, чтобы было к лицу.
39. Периодами я люблю больше дружеские компании, периодами избегаю их и ищу одиночества.
40. У меня не бывает уныния и грусти, но может быть ожесточенность и гнев.
41. Измены бы я никогда не простил.
42. Я легко схожусь с людьми в любой обстановке, охотно завожу новые знакомства, люблю иметь много друзей и тепло отношусь к ним.
43. Я люблю яркие, броские костюмы и одежду.
44. Я люблю одиночество; свои неудачи я переживаю сам.
45. Я много раз взвешиваю все «за» и «против» и все никак не решаюсь рискнуть; могу быть впереди других в рассуждениях, но не в Действиях.
46. Моя застенчивость мешает мне подружиться с тем, с кем мне хотелось бы.
47. Я избегаю новых знакомств, мне не хватает решительности во всем.
48. Стараюсь жить так, чтобы окружающие не могли сказать обо мне ничего плохого.
49. Не люблю много раздумывать о своем будущем и тем более заранее рассчитывать все свои расходы.
50. Я чувствую себя таким больным, что мне не до друзей.
51. Периодами я к деньгам отношусь легко и трачу их не задумываясь; периодами все пугаюсь остаться без денег.
52. В одни периоды мне хорошо с людьми, в другие – они меня тяготят.
53. Меня привлекает лишь то новое, что соответствует моим принципам и интересам.
54. Для меня главное, чтобы одежда была удобной, аккуратной и чистой.
55. Я убежден, что в будущем исполнятся мои желания и планы.
56. Я предпочитаю тех друзей, которые очень внимательны ко мне.
57. Я люблю придумывать новое, все переиначивать и делать по-своему, не так, как все.
58. Часто беспокоюсь; что мой костюм не в порядке.
59. Я боюсь одиночества, и тем не менее так получается, что нередко оказываюсь в одиночестве.
60. В одиночестве я чувствую себя спокойнее.
61. Я считаю, что всякий человек не должен отрываться от коллектива.
62. Люблю разнообразие и перемены в жизни.
63. Людское общество меня быстро утомляет и раздражает.
64. Периоды, когда я не очень слежу за тем, чтобы соблюдать все правила, чередуются с периодами, когда я упрекаю себя за недисциплинированность.
65. Временами я доволен собой, временами ругаю себя за нерешительность и вялость.
66. Я не боюсь одиночества, свои неудачи я переживаю сам и ни у кого не ищу сочувствия и помощи.
67. Я очень аккуратен в денежных делах, огорчаюсь и расстраиваюсь, когда не хватает денег.
68. Я люблю перемены в жизни – новые впечатления, новых людей, новую обстановку вокруг.
69. Я не переношу одиночества, всегда стремлюсь быть среди людей; больше всего со стороны окружающих ценю внимание ко мне.
70. Я допускаю опеку над собой в повседневной жизни, но не над моим душевным миром.
71. Я часто подолгу размышляю, правильно или неправильно я что-либо сказал или сделал в отношении окружающих.
72. Я часто боюсь, что меня по ошибке примут за нарушителя законов.
73. Будущее кажется мне мрачным и бесперспективным, неудачи угнетают меня, и прежде всего я виню самого себя.
74. Я стараюсь жить так, чтобы будущее было хорошим.
75. При неудачах мне хочется убежать куда-нибудь подальше и не возвращаться.
76. Незнакомые люди меня раздражают, к знакомым я уже как-то привык.
77. Я легко ссорюсь, но быстро и – мирюсь.
78. Периодами я люблю «задавать тон», быть первым, но периодами мне это надоедает.
79. Я уверен, что в будущем докажу всем свою правоту.

80. Предпочитаю раз и навсегда установленный порядок, мне нравится учить людей правилам и порядку.
 81. Я люблю всякие приключения, даже опасные, охотно иду да риск.
 82. Приключения и риск привлекают меня, если в них мне достается первая роль.
 83. Я люблю опекать кого-либо одного, кто мне понравится.
 84. В одиночестве я размышляю или беседую с воображаемым собеседником, невольно думаю о возможных неприятностях и бедах, которые могут случиться в будущем.
 85. Новое меня привлекает, но вместе с тем беспокоит и тревожит; неудачи приводят меня в отчаяние.
 86. Я боюсь перемен в жизни, новая обстановка меня пугает.
 87. Я охотно слеую за авторитетными людьми.
 88. Одним людям я подчиняюсь, другими командую сам.
 89. Я охотно слушаю те советы, которые касаются моего здоровья.
 90. Бывает, что совершенно незнакомый человек мне сразу внушает доверие и симпатию.
 91. Периодами мое будущее кажется мне светлым, периодами – мрачным.
 92. Всегда находятся люди, которые слушают меня и признают мой авторитет.
 93. Если в моих неудачах кто-то виноват, я не оставляю его безнаказанным.
 94. Я считаю, что для интересного и заманчивого дела всякие правила и законы можно обойти.
 95. Я люблю быть первым, чтобы мне подражали, за мной следовали другие.
 96. Я не слушаю возражений и критики, всегда думаю и делаю по-своему.
 97. Если случается неудача, я всегда ищю, что же я сделал не правильно.
 98. В детстве я был обидчивым и чувствительным ребенком.
 99. Я не люблю командовать людьми, ответственность меня пугает.
 100. Считаю, что ничем не отличаюсь от большинства людей.
 101. Мне не хватает усидчивости и терпения.
 102. Новое меня привлекает, но часто быстро утомляет и надоедает; мне не до приключений.
 103. В хорошие минуты я вполне доволен собой, в минуты дурного настроения мне кажется, что мне не хватает положительных качеств.
 104. Периодами я легко переношу перемены в своей жизни и даже люблю их, но временами начинаю их бояться и избегать.

Расшифровка результатов тестирования осуществляется следующим образом:

1. Все баллы, поставленные учащимися заносятся в таблицу «Протокол № 1».
 2. Все расчеты программа выполняет автоматически.
 3. В таблице «Протокол № 2» производится подсчет суммы показателей по каждому из критериев. Сумма баллов любой колонки находится в диапазоне от +16 (если все восемь утверждений оценены тестируемым +2, т.е. совершенно верно) до -16 (если все утверждения оценены -2, т.е. совершенно неверно).
 3. Определяется степень выраженности каждого из психотипов путем построения графика «Рисунок личности».
- Приведем пример построения графика на основании расшифровки результатов тестирования одного из подростков.

Помер психотипа		I	II	V		I	II	III	X		I	II	III
Сумма баллов в каждой колонке	6	2	15	8	5	7	10	13	10	5	1	4	9

Если кривая не выходит за пределы, ограниченные пунктирными линиями, которые проведены из точек +10 и -10, это значит, что психотип находится в рамках обычного рисунка личности (эти точки приняты специалистами как нормативы).

Если кривая выходит за пределы, ограниченные пунктирной линией проведенной из точки +10, это означает, что какой-то психотип, у тестируемого проявляется наиболее ярко.

Если же одна или несколько точек находятся за пределами пунктирной линии, проведенной из точки -10, это означает, что у тестируемого проявляется антитип, т. е. черты, свойственные человеку с противоположным характером.

В нашем примере у подростка наиболее ярко проявляются черты гипертима (точка +15, соответствующая психотипу III, находится выше пунктирной линии) и антигипотима (точка -13, соответствующая психотипу VIII, находится ниже пунктирной линии).

Не стоит забывать и о том, что многие люди — неакцентированные личности, т. е. у них в рисунке личности нет заметных «выступов».

Обычно у детей проявляются черты двух-трех психотипов.

В протоколе № 4 баллы переводятся в словесное обозначение: если показатель акцентуации больше 10 баллов, то значение будет «Высокое». Если показатель акцентуации от -10 до +10, то значение будет «Среднее». И наконец, если показатель акцентуации находится в пределах от -16 до -10, то значение будет «Низкое».

Рекомендуемая литература:

1. Введение в психологию: Уч. пособие / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Academia, 1996. – 496 с. (88 В 24)

2. Гамезо, М.В., Домашенко, И.А. Атлас по психологии: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 276 с. (88 Г 18)
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций – М.: ЧеРо, 1998. – 336 с. (88.3 Г 501)
4. Годфруа, Ж. Что такое психология? – М.: Мир, 1996. – Т. 1., Т. 2. (88 Г 59)
5. Козубовский, В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность. Учеб. пособие для студентов. – Мн.: Амалфея, 2003. – 224 с. (88.3 К 592)
6. Немов, Р.С. Психология. Учебник: В 3-х кн. – М.:ВЛАДОС, 1998. Кн. 1. (88 Н 506)
7. Общая психология: Курс лекций / Сост. И.Е. Рогов. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 48 с. (141.88 О 28)
8. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Психология. – М.: Академия, 2000. – 512 с. (88 П 308)
9. Психологический словарь/ Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 439 с.(88 П 863)
10. Психология: Учебник / Под ред. А.А. Крылова. – М.: Проспект, 2000 – 584 с. (88 П 863)
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. (88.3 Р 823)
12. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИНФРА – М, 1999. – 688 с. (88 С 568)

13. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания // Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 16 – 179.
14. Асмолов, А.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. –367с.
15. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 288с.
16. Психология личности: Хрестоматия / Ред-сост. Д.Л. Райгородский. – 2-е изд. – Самара: Бахрам, 1999. – Т. 1, Т. 2. – 447с.
17. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия / Сост. Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 478с.
18. Столин, В.В. Самосознание личности – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
19. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175 с.
20. Кон, И.С. Открытие Я. – М., Политиздат, 1978. – 367 с.
21. Психология самосознания: Хрестоматия по социальной психологии личности / Ред. сост. Д.Я. Райгородский – Самара: БАХРАХ-М, 2003. – 672 с. (88.5 П 863)
22. Никитин, Е.П., Харламенкова, Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения – СПб.: Алтейя, 2000. – 224 с.
23. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студентов сред. пед. учебн. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 256 с.
24. Ситаров В.А. Дидактика. М.: Академия, 2002.
25. Слостенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика / Под ред. В.А. Слостенина. М., 2002.
26. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. М., 2001.
27. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
28. Смирнов В.И. Общая педагогика. М., 2003.
29. Столяренко Л.Д. Педагогика. Ростов н/Д, 2000.
30. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. М., 1991.
31. Харламов И.Ф. Педагогика. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2000.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ	4
РАЗДЕЛ 1: ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ.....	4
Лекция 1: ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА.....	4
Лекция 2: ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ПСИХИКЕ.....	6
Лекция 3: СООТНОШЕНИЕ ПСИХИКИ И НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ.....	8
Лекция 4: МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ	11
Лекция 5: СОЗНАНИЕ	13
Лекция 6: ПОВЕДЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА.....	15
РАЗДЕЛ 2: ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ.....	18
Лекция 7: ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ.....	18
Лекция 8: МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА личности.....	21
Лекция 9: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ	23
Лекция 10: ТЕМПЕРАМЕНТ.....	26
Лекция 11: ХАРАКТЕР	28
Лекция 12: САМОСОЗНАНИЕ	31
РАЗДЕЛ 3. ПОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА.....	32
Лекция 13: ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЕ.....	32
Лекция 14: ВНИМАНИЕ.....	35
Лекция 15: ПАМЯТЬ	36
Лекция 16: МЫШЛЕНИЕ.....	38
Лекция 17: РЕЧЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С МЫШЛЕНИЕМ.....	40
РАЗДЕЛ 4: ТВОРЧЕСКОЕ ОСВОЕНИЕ ЛИЧНОСТЬЮ МИРА.....	41
Лекция 18: ВООБРАЖЕНИЕ	41
Лекция 19: СПОСОБНОСТИ.....	43
Лекция 20: ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ	45
ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	47
Тема 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА.....	48
1. Возникновение и развитие педагогики.....	48
2. Объект, предмет, задачи, функции педагогической науки.....	50
3. Педагогический закон, закономерность	51
4. Система педагогических наук (отрасли и разделы)	53
5. Связь педагогики с другими науками	54
6. Взаимосвязь педагогической науки и практики	55
7. Инфраструктура педагогической науки	55
8. Педагогическая логика	56
Тема 2. ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	57
1. Образование.....	57
2. Обучение.....	60
3. Воспитание	61
5. Социализация	63
6. Педагогическая система	65
8. Педагогическая деятельность	66
9. Педагогическое взаимодействие	67
10. Педагогическая задача.....	72
11. Образовательная технология	73
Тема 3. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	74
1. Понятие, подходы, закономерности, принципы методологии педагогической науки ..	74
2. Философские основы педагогики.....	76
3. Методологическая культура педагога.....	77

4. Научное исследование в педагогике, его основные характеристики	78
5. Этапы педагогического исследования	79
6. Логика педагогического исследования	85
Тема 4. ЦЕЛОСТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ЕГО ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ЭТАПЫ.	89
1. Педагогический процесс как система	89
2. Целостность педагогического процесса	90
3. Закономерности педагогического процесса	90
4. Этапы педагогического процесса	91
ТЕМА 5. ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА – ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ	91
1. Возрастная периодизация.....	91
2. Закономерности развития личности.....	92
3. Факторы развития личности	92
4. Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп.....	93
ТЕМА 6: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	94
1. Анализ состояния современной практики образования.....	95
2. Структура и принципы развития образования в РБ.	96
3. Направления реформирования системы высшего образования в республике Беларусь.	98
ТЕМА 7: СЕМЬЯ.....	99
1. Семья. Понятия. Мотивы	99
2. Функции семьи.....	99
3. Благополучные и неблагополучные семьи.....	100
4. Структура семьи и ее количественный состав.....	100
5. Педагогическая культура родителей.....	101
ТЕМА 8: ЛИЧНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО	102
1. Творческий потенциал личности и условия его развития.	102
2. Мотивация творчества.....	103
3. Процессуальные характеристики творчества.....	104
4. Технологии развития творческого потенциала личности.....	105
ТЕСТЫ:	106
1. Тест Г. Айзенка на определение типа темперамента.	106
2. ТЕСТ ТОМАСА	108
3. « Потребность в общении»	110
4. « Склонность к руководству».....	111
5. «ЧЕРТОВА ДЮЖИНА» (Тест акцентуации характера)	111
Рекомендуемая литература:	114

Учебное издание

Олевская Ирина Захаровна

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Редактор *А. В. Красуцкая*

Компьютерная верстка *М. Ю. Мошкова*

Корректор *А. В. Красуцкая*

Подписано в печать 29.06.2015. Формат 60×90 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсет.

Усл. печ. л. 3,5. Уч.-изд. л. 2,43.

Тираж 100 экз. Заказ № 591.

Республиканское унитарное предприятие «Криптотех».
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/277 от 07.04.2014.

Ул. Свердлова, 32а, 220006, г. Минск.

«Оргстрой» акционерное общество Открытое
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/167 от 01.10.2014.

.Минск Берестянская, 16, 220034, г. Ул.