

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Брянский государственный аграрный университет»

Кафедра философии, истории и педагогики

В.М. Семышева

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
Часть 1. Лекции

Учебно-методическое пособие
для обучающихся по направлению подготовки
19.03.03 – Продукты питания животного происхождения

Квалификация Бакалавр

Брянская область, 2022

УДК 37.015.3 (042)

ББК 88.6

С 30

Семышева, В. М. Психология и педагогика. Лекции: учебно-методическое пособие по направлению подготовки 19.03.03 – Продукты питания животного происхождения Ч. 1. / В. М. Семышева. – Брянск: Изд-во Брянский ГАУ, 2022. – 157 с.

В учебно-методическом пособии раскрывается содержание материала по актуальным проблемам личности в психологии и педагогике, рассматривается социокультурный феномен образования, принципы и закономерности процесса обучения и воспитания, их роль в профессиональном становлении личности. Изложены требования, предъявляемые к значимости, структуре, содержанию дисциплины «Психология и педагогика» и выполнению самостоятельной работы.

Учебно-методическое пособие разработано в соответствии с ФГОС и учебной программой дисциплины «Психология и педагогика», предназначено для студентов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 19.03.03 «Продукты питания животного происхождения», квалификация Бакалавр.

Рецензенты:

доктор философских наук,
профессор Брянского ГАУ

А.Ф. Шустов

директор Института ветеринарной медицины
и биотехнологии Брянского ГАУ, доцент

И.В. Малявко

Рекомендовано к изданию учебно-методической комиссией института энергетики и природопользования Брянского ГАУ, протокол №6 от 28 апреля 2022 года

© Брянский ГАУ, 2022

© Семышева В.М., 2022

Содержание

Пояснительная записка.....	4
Тема № 1_Введение в общую психологию	5
Тема № 2_Психические процессы, состояния и свойства	19
Тема № 3_Психология личности и общения.....	44
Тема № 4_Психические эмоционально-волевые процессы.....	60
Тема № 5_Общие основы педагогики.....	73
Тема № 6_Теория обучения	83
Тема № 7_Сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса	93
Тема № 8_Управление образовательными системами.....	102
Тема № 9_Основы педагогической деятельности	121
Тема № 10_Практико-ориентированные образовательные технологии	149
Заключение	154
Литература	154

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Динамизм и изменчивость современной жизни выдвигают перед педагогической наукой и практикой качественно новые требования к подготовке профессионалов всех уровней. Стратегическая цель модернизации образования в России связана с ориентацией на развитие творческих способностей обучающихся, их интеллектуальной инициативы, на активизацию мотивации к самореализации и самоопределению. Самостоятельности в принятии решений, инициативности в предложении и обсуждении идей, способности реализовывать и расширять полученные знания, волевой активности в выполнении поставленных задач, умения устанавливать контакты и улаживать конфликты в сфере производства – вот что требует от молодежи современный мировой рынок труда. По этой причине предметы психолого-педагогического цикла, решая образовательные задачи, имеют развивающее значение, так как на этих занятиях студент учится излагать свои мысли по существу проблемы, слушать товарищей, отстаивать свою точку зрения, выдвигать и доказывать гипотезы. Они позволяют формировать способность к профессионально-творческому саморазвитию, которое становится необходимым качеством профессионала, и развивать эту способность необходимо в вузе.

Психолого-педагогические знания призваны повысить культуру умственного труда, выработать умения самообразовательной деятельности и в целом направлены на развитие у студентов потребности самосовершенствования, личностного роста, формирования духовности. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить теоретические и методологические основы психологии и педагогики, их место в управленческой деятельности в современных условиях.

2. Изучить психологические основы познавательной деятельности.

3. Рассмотреть индивидуально-типологические особенности психологии личности.

4. Овладеть психологией межличностных отношений и уметь использовать ее в практической деятельности.

5. Изучить основные элементы структуры непрерывного образования, ее компоненты – повышение квалификации, самообразование. Использовать их эффективно в процессе обучения и производственной деятельности. Это предполагает обучение адекватной реакции в различных жизненных ситуациях межличностного общения, повышение адаптивности к различным рабочим ситуациям, что в результате способствует формированию культуры общения, в том числе и с зарубежными партнерами.

Раскрытие содержания данной дисциплины и его изучение происходят в два этапа: первый этап – работа обучающихся на лекционных занятиях; второй этап – работа обучающихся на практических занятиях и при индивидуальной (групповой) подготовке к ним. В процессе самостоятельной

работы обучающиеся могут проследить связь педагогической теории и практики, у них формируется готовность к самореализации в познавательной и будущей профессиональной деятельности.

В процессе изучения дисциплины создаются условия для развития компетенций обучающихся, профессиональной направленности мышления, познавательных способностей, профессиональных, ценностных и эстетических ориентаций, для первичного освоения общепедагогических умений.

Тема № 1.

Введение в общую психологию

План:

1. Определение психологии как науки, ее место среди других наук о человеке.
2. Основные отрасли психологии.
3. Методы психологии.
4. Структура психики, поведения и деятельности.
5. Структура и основные (высшие) функции психики.
6. Основные этапы развития психики.
7. Сознание как высшая форма психики.

1. Определение психологии как науки, ее место среди других наук о человеке

Психология (греч. *psyche* – душа, *logos* – наука) – это наука о закономерностях возникновения, формирования, развития, функционирования и проявлениях психики людей в различных условиях и на разных этапах их жизни и деятельности.

Особенности психологии:

- психология представляет собой науку о самом сложном понятии, что пока известно человечеству. Она имеет дело со свойством высокоорганизованной материи, называемым психикой;
- психология является сравнительно молодой наукой. Условно ее научное оформление связывают с 1879 г., когда немецким психологом В. Вундтом в Лейпцигском университете была создана первая в мире лаборатория экспериментальной психологии, организован выпуск психологического журнала, положено начало проведению международных психологических конгрессов, а также образована международная школа профессиональных психологов. Все это обеспечило возможность формирования мировой организационной структуры психологической науки;
- психология имеет уникальное практическое значение для любого человека, так как она позволяет глубже познавать самого себя, свои возможности, достоинства и недостатки, а значит, и изменять себя, управлять

своими психическими функциями, действиями и своим поведением, лучше понимать других людей и взаимодействовать с ними; она необходима родителям и педагогам, а также каждому деловому человеку, чтобы принимать ответственные решения с учетом психологического состояния коллег и партнеров.

Каждая конкретная наука отличается от других наук особенностями своего предмета. Так, наука геология отличается от геодезии тем, что, имея предметом исследования Землю, первая из них изучает её состав, строение и историю, а вторая – её размеры и форму. Психология – наука прежде всего о закономерностях психической жизни и деятельности человека и различных форм общностей людей. Психология как наука изучает факты, закономерности и механизмы психики (А. В. Петровский).

Объектом психологии выступает не только конкретный и отдельный человек, но и различные социальные группы, массы и другие формы общностей людей.

Предметом психологии человека являются закономерности возникновения, формирования, развития, функционирования и проявлений индивидуальной и групповой психики, отдельных психических феноменов и механизмов в различных условиях и на разных этапах жизни и деятельности людей.

2. Основные отрасли психологии

Человек в своем физиологическом и психическом становлении и развитии проходит различные стадии, участвует во многих сферах социальной жизни, занимается разными видами деятельности. Разнообразны и формы общностей людей: малые и большие социальные группы, возрастные, профессиональные, учебные, этнические, религиозные, семейные, организованные и стихийно складывающиеся группы и другие общности. В связи с этим современная психологическая наука представляет собой многоотраслевую сферу знаний и включает в себя более 40 относительно самостоятельных отраслей. Система психологических наук представлена следующим образом. Общая психология и социальная психология выступают базовыми по отношению к другим отраслям психологического знания: психологии труда, спорта, высшей школы, религии, средств массовой информации (СМИ), искусства, возрастной, педагогической, инженерной, военной, медицинской, юридической, политической, этнической и т. д.

Все отрасли психологии в свою очередь включают в себя ряд относительно самостоятельных наук. Например, возрастная психология включает детскую психологию, психологию юношества, психологию зрелого возраста, геронтопсихологию; психологию профессионально-технического образования, психологию высшей школы; юридическая психология – психологию гражданско-правового регулирования и судопроизводства, криминальную психологию, психологию уголовного судопроизводства,

пенитенциарную (исправительную) психологию. Все отрасли психологии взаимосвязаны и обогащают друг друга. А потому психологическое образование специалиста не может быть полным, если оно осуществляется в рамках лишь отдельной отрасли психологии. Но в любом случае оно предполагает достаточно глубокое изучение прежде всего проблем общей и социальной психологии, создающих системное представление об индивидуальной и групповой, массовой психике и их отдельных феноменах.

Психология как наука решает следующие задачи:

- познание истоков и особенностей психики людей, закономерностей ее возникновения, формирования, функционирования и проявлений, возможностей психики человека, ее влияния на поведение и деятельность человека;
- изучение механизмов, закономерностей, качественных особенностей проявления и развития психических явлений;
- изучение природы и условий формирования психических особенностей личности на разных этапах ее развития и в различных условиях;
- использование полученных знаний в различных отраслях практической деятельности;
- выработка рекомендаций людям по повышению их стрессовой устойчивости и психологической надежности при решении профессиональных и других задач при различных обстоятельствах жизни и деятельности.

Психология как наука выполняет следующие основные функции:

- как фундаментальная наука она призвана разрабатывать психологическую теорию, выявлять закономерности индивидуальной и групповой психики людей и её отдельных феноменов;
- как прикладная область знаний призвана формулировать рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности и быденной жизни людей.

3. Методы психологии

Прежде чем говорить о методах психологии, необходимо дать определение и краткое описание понятий «методология», «метод» и «методика».

Любой метод реализуется в конкретной методике, которая представляет собой совокупность правил для конкретного исследования, описывает набор используемых в конкретных обстоятельствах инструментов и предметов, а также регламентирует последовательность действий исследователя. В психологии конкретная методика учитывает еще пол, возраст, этническую, конфессиональную принадлежность испытуемого.

Явления, изучаемые психологией, настолько сложны и многообразны, настолько трудны для научного познания, что на протяжении всего развития психологической науки ее успехи зависят непосредственно от степени совершенства применяемых методов исследования. Психология выделилась

в самостоятельную науку лишь в середине XIX в. и часто опирается на методы других наук – философии, математики, физики, физиологии, медицины, филологии, истории. Кроме того, в психологии используют методы современных наук, таких как информатика, кибернетика.

Все методы психологии могут быть разделены на три группы: 1) объективные методы психологии; 2) методы описания и понимания психологии человека; 3) методы психологической практики.

Объективные методы психологии. Методологической основой объективных методов психологии является принцип единства сознания и деятельности. К этой группе относятся следующие *методы*:

- наблюдение (сплошное, выборочное);
- эксперимент (лабораторный, естественный, формирующий);
- тестирование (достижений, способностей, профпригодности и др.);
- анализ продуктов деятельности (графологический, контент-анализ, анализ рисунков и др.);
- опрос (анкетирование, беседа, интервью);
- математическое моделирование и статистический анализ.

Наблюдение – преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения. Наблюдение должно быть избирательным, плановым и систематическим, т. е. исходить из четко поставленной цели, выделять определенный фрагмент изучаемой реальности, строиться на основе плана и проводиться на протяжении определенного периода времени.

Эксперимент – один из основных методов психологии. Статус самостоятельной науки психология приобрела благодаря появлению экспериментальных методов. С.Л. Рубинштейн выделяет четыре основные особенности эксперимента: 1) в эксперименте исследователь сам вызывает изучаемое им явление в отличие от наблюдения, при котором наблюдатель не может активно вмешиваться в ситуацию; 2) экспериментатор может варьировать, изменять условия протекания и проявления изучаемого процесса; 3) возможно попеременно исключить отдельные условия, с тем чтобы установить закономерные связи, определяющие изучаемый процесс; 4) можно варьировать также количественное соотношение условий с помощью методов математической обработки полученных в исследовании данных.

Выделяют три вида эксперимента: лабораторный, естественный и формирующий.

Лабораторный эксперимент проводят в специально создаваемых и контролируемых условиях, как правило с применением специальной аппаратуры и приборов.

Идея проведения *естественного эксперимента* принадлежит отечественному психологу А.Ф. Лазурскому (1874–1917). Суть его заключается в том, что исследователь оказывает воздействие на испытуемых в привычных условиях их деятельности. Испытуемые зачастую и не подозревают, что участвуют в эксперименте. Например, педагог имеет

возможность варьировать содержание, формы, методы обучения в параллельных классах или студенческих группах и сравнивать результаты.

Формирующий эксперимент – это метод исследования в условиях специально организованного педагогического процесса. Его еще называют преобразующим, созидательным, обучающим или психолого-педагогическим методом активного формирования психики. На нем основан ряд педагогических методик, например, погружение в проблему, тренинг в группе. Результаты эксперимента позволяют подтвердить, уточнить либо отвергнуть предварительно разработанную модель воздействия на личность или группу людей.

Тестирование – метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для распознавания или оценки состояний, особенностей, характеристик конкретного человека, группы людей, той или иной психической функции и т. д. Результат выполнения теста оценивается в количественных показателях. Тесты имеют различного рода нормы-шкалы значений: возрастные, социальные и др. Индивидуальный показатель выполнения теста соотносится с его нормой. Существует особая область психологии – тестология, представляющая собой теорию применения и создания тестов. Разработка научно обоснованного психологического теста дело трудоемкое и длительное.

Анализ продуктов деятельности исходит из общей предпосылки о связи внутренних психических процессов и внешних форм поведения. Изучая продукты деятельности, можно делать выводы о психологических особенностях ее субъекта или субъектов. Специфической формой метода анализа результатов деятельности является графология. Психологи установили, что характеристики почерка связаны с определенными психологическими свойствами автора письма; ими были разработаны нормы и приемы психологического анализа почерка. Контент-анализ позволяет выявлять и оценивать специфические характеристики литературных, научных, публицистических текстов, а затем на их основе определять психологические характеристики автора.

Опрос используют в психологии в форме анкетирования и беседы (или интервью). Источниками информации в опросе являются письменные или устные суждения индивида. Для получения достоверной информации создаются специальные опросники, вопросы в которых расположены в определенном порядке, сгруппированы в отдельные блоки и т. д. При анкетировании опрос проводится письменно с использованием анкеты. Преимущество этого метода состоит в том, что в таком опросе одновременно может участвовать группа лиц, а полученные в ходе анкетирования данные могут быть обработаны и проанализированы. Во время беседы происходит непосредственное взаимодействие исследователя с респондентом (или опрашиваемым). Важнейшее условие успешности беседы состоит в установлении между ними контакта в создании доверительной атмосферы

общения. Исследователь должен расположить к себе опрашиваемого, вызвать его на откровенность.

Математический метод используется в психологии не в качестве самостоятельного, а включается как вспомогательное средство повышения надежности, точности получаемых данных. Ряд статистических методов был создан специально для проверки качества психологических тестов.

Методы описания и понимания психологии человека. Основные методы этой группы следующие: интроспекция, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификация и др.

Интроспекция (самонаблюдение) исходит из фундаментальной особенности психики человека – ее рефлексивной природы. Интроспекция является «всматриванием» в свои внутренние переживания, в психическое состояние, мысли, образы, желания и т. п. Однако требуется определенная работа по их осмыслению, пониманию, классификации и истолкованию. Не все люди одинаково способны к такого рода работе и в этом отношении различаются по уровню самосознания и рефлексии.

Самоотчет представляет собой словесный или письменный отчет о результатах самонаблюдений, описаний человеком самого себя. Это могут быть письма, исповеди, автобиография, дневники.

Включенное наблюдение представляет собой специфическую форму объективного наблюдения, в отличие от которого исследователь не просто отстраненно наблюдает за фрагментами поведения человека, а реально участвует в эксперименте, дискуссии и т. п. Наблюдатель выступает как равноправный участник совместного с испытуемым действия. При таком наблюдении исследуемая человеческая проблема изучается целостно.

Эмпатическое слушание – это переживание исследователем тех же эмоциональных состояний, которые испытывает собеседник, через отождествление с ним. Метод основан на способности человека сопереживать с собеседником и понять его через это сопереживание. Использование данного метода, по К. Роджерсу, «требует определенного мастерства, и эмпатическое понимание заключается в проникновении в чужой мир, умении релевантно войти в феноменологическое поле другого человека, внутрь его личного мира...»

При *идентификации* исследователь воображает себя на месте другого человека, как бы мысленно воплощается в нем. В отличие от эмпатии идентификация использует интеллектуальные, логические операции: сравнение, анализ, рассуждение и т. п. Методы психологической практики. Психологическая практика по своим задачам, методам, формам представляет собой разные виды практик. Она включает в себя работу с людьми, имеющими психические отклонения (или проблемы), ориентирована на работу с представителями коммуникативных профессий, людьми различных возрастов. Невозможно описать все методы и методики, использующиеся в современной психологической практике, тем более что их арсенал постоянно

пополняется. Основными среди них являются: психотерапия, психологическая консультация, психокоррекция, психотренинг и др.

Исследование сложных социально-психологических явлений, как правило, должно базироваться не на отдельных методах, а на их совокупности.

4. Структура психики, поведения и деятельности

Этимологически слово «психика» (греч. душа) имеет двойственное значение. Одно значение несет смысловую нагрузку сущности какой-либо вещи. *Психика* – это сущность, где многообразие природы собирается к своему единству, это виртуальное сжатие природы, это отражение объективного мира в его связях и отношениях.

Психическое отражение не является зеркальным, механически пассивным копированием мира (как зеркало или фотоаппарат), оно сопряжено с поиском, выбором, в психическом отражении поступающая информация подвергается специфической обработке, т. е. *психическое отражение* – это активное отражение мира в связи с какой-то необходимостью, с потребностями, это субъективное избирательное отражение объективного мира, так как принадлежит всегда субъекту, вне субъекта не существует, зависит от субъективных особенностей. *Психика* – это «субъективный образ объективного мира».

Психику нельзя свести просто к нервной системе. Психические явления соотносятся не с отдельным нейрофизиологическим процессом, а с организованными совокупностями таких процессов, т. е. *психика – это системное качество мозга*, реализуемое через многоуровневые функциональные системы мозга, которые формируются у человека в процессе жизни и овладения им исторически сложившимися формами деятельности и опыта человечества через собственную активную деятельность. Таким образом, специфически человеческие качества (сознание, речь, труд и пр.), *человеческая психика формируются у человека в процессе усвоения им культуры, созданной предшествующими поколениями.* Таким образом, психика человека включает в себя по меньшей мере три составляющих: 1) *внешний мир*, природу, ее отражение; 2) *полноценную деятельность мозга*; 3) *взаимодействие с людьми*, активную передачу новым поколениям человеческой культуры, человеческих способностей. Психическое отражение характеризуется рядом особенностей:

- оно дает возможность правильно отражать окружающую действительность, причем правильность отражения подтверждается практикой;

- сам психический образ формируется в процессе активной деятельности человека;

- психическое отражение углубляется и совершенствуется;

- обеспечивает целесообразность поведения и деятельности;

- преломляется через индивидуальность человека;

- носит опережающий характер.

Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива.

Мотивы и цели могут не совпадать. То, почему человек действует определенным образом, часто не совпадает с тем, для чего он действует. Когда мы имеем дело с активностью, в которой отсутствует осознаваемая цель, здесь нет и деятельности, а имеет место *импульсивное поведение*, которое управляется непосредственно потребностями и эмоциями.

Поступок – действие, выполняя которое, человек осознает его значение для других людей, т. е. его социальный смысл.

Действие имеет подобную деятельности структуру: цель – мотив, способ – результат. Различают действия: сенсорные (по восприятию объекта), моторные (двигательные), волевые, мыслительные, мнемические (памяти), внешние предметные (направленные на изменение состояния или свойств предметов внешнего мира) и умственные (выполняемые во внутреннем плане сознания). Выделяют следующие компоненты действия. Основные виды деятельности, обеспечивающие существование человека и формирование его как личности, это общение, игра, учение и труд.

Сенсомоторные процессы – это процессы, в которых осуществляют связь восприятия и движения. В них различают четыре психических акта:

- 1) сенсорный момент реакции – процесс восприятия;
- 2) центральный момент реакции – более или менее сложные процессы, связанные с переработкой воспринятого, иногда различием, узнаванием, оценкой и выбором;
- 3) моторный момент реакции – процессы, определяющие начало и ход движения;
- 4) сенсорные коррекции движения (обратная связь).

Идеомоторные процессы связывают представление о движении с выполнением движения. Проблема образа и его роли в регуляции моторных актов – центральная проблема психологии правильных движений человека.

Эмоционально-моторные процессы – это процессы, связывающие выполнение движений с эмоциями, чувствами, психическими состояниями, переживаемыми человеком.

Интерииоризация – процесс перехода от внешнего, материального действия к внутреннему, идеальному действию.

Экстериоризация – процесс превращения внутреннего психического действия во внешнее действие.

5. Структура и основные (высшие) функции психики

Психика сложна и многообразна по своим проявлениям. Обычно выделяют три крупные группы психических явлений, а именно:

- 1) психические процессы;
- 2) психические состояния;

3) психические свойства.

Психические процессы – динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений.

Психический процесс – это течение психического явления, имеющего начало, развитие и конец, проявляющееся в виде реакции. При этом нужно иметь в виду, что конец психического процесса тесно связан с началом нового процесса. Отсюда непрерывность психической деятельности в состоянии бодрствования человека. Психические процессы вызываются как внешними воздействиями, так и раздражениями нервной системы, идущими от внутренней среды организма.

Все психические процессы подразделяются на *познавательные* – к ним относятся ощущения и восприятия, представления и память, мышление и воображение; *эмоциональные* – активные и пассивные переживания; *волевые* – решение, исполнение, волевое усилие и т. д. Психические процессы обеспечивают формирование знаний и первичную регуляцию поведения и деятельности человека. В сложной психической деятельности различные процессы связаны и составляют единый поток сознания, обеспечивающий адекватное отражение действительности и осуществление различных видов деятельности. Психические процессы протекают с различной быстротой и интенсивностью в зависимости от особенностей внешних воздействий и состояний личности.

Под психическим состоянием следует понимать определившийся в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности.

Каждый человек ежедневно испытывает различные психические состояния. При одном психическом состоянии умственная или физическая работа протекает легко и продуктивно, при другом – трудно и неэффективно.

Психические состояния имеют рефлекторную природу: они возникают под влиянием обстановки, физиологических факторов, хода работы, времени и словесных воздействий (похвала, порицание и т. п.).

Наиболее изученными являются: 1) общее психическое состояние, например, внимание, проявляющееся на уровне активной сосредоточенности или рассеянности; 2) эмоциональные состояния или настроения (жизнерадостное, восторженное, грустное, печальное, гневное, раздражительное и т. д.). Интересные исследования имеются об особом, творческом, состоянии личности, которое называют вдохновением.

Высшими и устойчивыми регуляторами психической деятельности являются свойства личности.

Под психическими свойствами человека следует понимать устойчивые образования, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека.

Каждое психическое свойство формируется постепенно в процессе отражения и закрепляется в практике. Оно, следовательно, является результатом отражательной и практической деятельности.

Свойства личности многообразны, и их нужно классифицировать в соответствии с группировкой психических процессов, на основе которых они формируются. А значит, можно выделить свойства интеллектуальной или познавательной, волевой и эмоциональной деятельности человека. Для примера приведем некоторые интеллектуальные свойства – наблюдательность, гибкость ума; волевые – решительность, настойчивость; эмоциональные – чуткость, нежность, страстность, аффективность и т. п.

Психические свойства не существуют вместе, они синтезируются и образуют сложные структурные образования личности, к которым необходимо отнести:

- 1) жизненную позицию личности (систему потребностей, интересов, убеждений, идеалов, определяющую избирательность и уровень активности человека);
- 2) темперамент (систему природных свойств личности – подвижность, уравновешенность поведения и тонус активности, – характеризующую динамическую сторону поведения);
- 3) способности (систему интеллектуально-волевых и эмоциональных свойств, определяющую творческие возможности личности);
- 4) характер как систему отношений и способов поведения.

6. Основные этапы развития психики

Развитие психики у животных проходит ряд этапов.

На стадии элементарной чувствительности животное реагирует только на отдельные свойства предметов внешнего мира и его поведение определяется врожденными инстинктами (питания, самосохранения, размножения и т. п.).

На стадии предметного восприятия отражение действительности осуществляется в виде целостных образов предметов, и животное способно обучаться, появляются индивидуально приобретенные навыки поведения.

III стадия интеллекта характеризуется способностью животного отражать межпредметные связи, отражать ситуацию в целом, в результате животное способно обходить препятствия, «изобретать» новые способы решения двухфазных задач, требующих предварительных подготовительных действий. Интеллектуальное поведение животных не выходит за рамки биологической потребности, действует только в пределах наглядной ситуации.

Психика человека – качественно более высокий уровень, чем психика животных (*Homo sapiens* – человек разумный). Сознание, разум человека развивались в процессе трудовой деятельности, которая возникает в силу необходимости, осуществления совместных действий для добывания пищи при резком изменении условий жизни первобытного человека. И хотя видовые биолого-морфологические особенности человека устойчивы уже в течение 40 тысячелетий, развитие психики человека происходило в процессе трудовой деятельности. Таким образом, материальная, духовная культура

человечества – это объективная форма воплощения достижений психического развития человечества.

В процессе исторического развития общества человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции в *высшие психические функции* – специфически человеческие, общественно-исторически обусловленные формы памяти, мышления, восприятия (логическая память, абстрактно-логическое мышление), опосредованные применением вспомогательных средств, речевых знаков, созданных в процессе исторического развития. *Единство высших психических функций образует сознание человека.*

Развитие психики человека в онтогенезе рассматривается учеными как процесс эволюции способов взаимодействия индивида с внешней средой в ходе его онтогенетического развития.

В основе развития человеческой психики лежит овладение исторически сформированными общественными орудиями, служащими средством удовлетворения потребностей. В период от одного года до трех лет ребенок овладевает основами деятельности предметно-манипулятивной по использованию. Простейших предметов, благодаря чему формируются способности к универсальным движениям рук, к решению простых двигательных задач, способность занимать собственную позицию внутри отношений со взрослым и сверстниками (появление установки «Я сам»). В возрасте от 3 до 7 лет в ходе деятельности игровой формируются способности к воображению и употреблению различных символов. В возрасте школьном в ходе учебной деятельности усваиваются элементы науки и искусства, что ведет к формированию основ мышления логического.

7. Сознание как высшая форма психики

Основной признак психики человека состоит в том, что, кроме наследственных и лично приобретенных форм поведения человек владеет принципиально новым, важнейшим средством ориентировки в окружающей действительности – знаниями, которые представляют собой концентрированный опыт человечества, передаваемый посредством речи.

«Сознание» буквально и означает «совокупность знаний». Психика человека формируется и постоянно обогащается в условиях социального окружения, в процессе усвоения социального, общественного опыта. Если животное, выращенное в искусственных, изолированных условиях, сохраняет все свои видовые качества, то человек без социального окружения не приобретает никаких человеческих качеств.

В истории отмечено около 40 случаев, когда дети с раннего возраста вскармливались животными. Они не обнаруживали не только признаков сознания (у них полностью отсутствовали речь и мышление), но даже такого физического свойства человека, как вертикальное положение тела при ходьбе.

С переходом от животного существования к человеческому обществу возникло два новых фактора формирования психики человека: это общественный труд, употребление орудий труда и общение с помощью слова.

С возникновением прямохождения у человека освободилась рука, расширился кругозор, возникли условия для интенсивного развития его ориентировочной деятельности. Это привело к возникновению орудий труда, трудового процесса. Человек начинает жить в мире постоянных орудий труда, через которые из поколения в поколение передаются трудовые операции.

Изготовление самого простого орудия труда неизбежно требует таких сознательных действий, как предварительное представление его функций, формы, свойств материала. Действия по изготовлению орудия должны планироваться в определенном порядке. Они должны осознаваться и запоминаться для повторного его изготовления.

Изготовление орудий труда связано с мысленным расчленением целого на части (анализ), с вычленением (абстракцией) отдельных свойств предмета, а также с мысленным объединением (синтез), вычлененных свойств в представляемые целостные орудия. Совершенствование трудовых процессов, изготовление все более и более сложных орудий труда было связано с совершенствованием аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга человека; совершенствовалось и орудие этой деятельности – речь.

Общественная организация трудовой деятельности привела к выделению отдельных действий, которые приобретают смысл только через работу других людей. Так, в труде возникают сознательные действия, оторванные от непосредственной биологической цели, формируется абстрактное мышление человека, его воля.

В процессе формирования психики человека его внешние физические действия с материальными объектами предшествуют формированию внутренних психических действий. Лишь на основе действия с материальными предметами человек постепенно переходит к оперированию их идеальными образами, к действиям в уме. Этот переход от внешних действий к внутренним действиям называется интериоризацией («превращение во внутреннее»). Благодаря способности действовать с психическими, идеальными образами предметов человек начинает моделировать различные отношения между объектами, предвидеть результаты своих действий. Интериоризация осуществляется на словесной, речевой основе. Слово используется и как средство обозначения объектов и как символ их общих, существенных свойств.

Сформировавшись на основе внешних действий, умственные действия сами начинают регулировать внешние действия. Все сознательные действия человека являются экстериоризацией (внешним проявлением) его внутренней психической деятельности.

Одной из особенностей психики человека является ее обусловленность общественным сознанием.

К общественному сознанию относятся наука, мораль и право, идеология, искусство, религия. Изменения в производстве, в общественных отношениях, отражаясь в сознании людей, приводят к изменениям в содержании общественного сознания.

Существенной особенностью сознания человека является самосознание. Осознавая предметы своей деятельности и свои отношения к другим людям, человек начинает осознавать самого себя, выделять себя, свое Я из окружающего мира.

Содержанием самосознания является осознание человеком своих физических и психических свойств, своих действий и поступков, чувств и стремлений. Выделяя себя из объективной действительности, осознавая свои достоинства и недостатки, человек начинает изменять и свою психику, свое поведение в соответствии с теми требованиями, которые предъявляет к нему общество, и целями, которые он ставит перед собой в процессе самовоспитания.

Самосознание проявляется в самонаблюдении, критическом отношении к себе, самообладании и ответственности перед обществом за свои поступки и действия. Определенный уровень самосознания – необходимая предпосылка правомерного поведения.

Самосознание – целостное интегративное, концептуальное отражение человеком своей собственной личности, это психическая модель своего Я. Человек направляет и регулирует свою деятельность, исходя из своей Я-концепции, которая обусловлена социальными условиями существования индивида, его социальной идентификацией (отнесением себя к определенной социальной группе).

Самосознание – социально обусловленная установочная система личности, система ее ценностно-смысловых образований. На этой основе и осуществляются все поведенческие акты человека, они приобретают личностное единство – стиль поведения данной личности.

Итак, психика человека, его сознание – это система его психической саморегуляции, основанная на социально сформированных категориях и ценностных ориентациях.

Сознание человека как высшая форма развития психики имеет следующие существенные особенности:

1. Категориальность – отражение мира сквозь призму общечеловеческих знаний и позиций, отражение мира на базе концептуальной схемы.
2. Отражение существенных, наиболее значимых в данной ситуации взаимосвязей.
3. Осознание целей деятельности, предвосхищение их в системе общечеловеческих понятий и представлений.
4. Обусловленность индивидуального сознания общественными формами сознания.

5. Самосознание – концептуальная модель собственной личности и построение взаимодействий с действительностью на этой основе.

Все существенные стороны сознания функционируют посредством речи. Поведение человека определяется не только его сознанием. Психическая самоорганизация индивида, его адаптация к внешней среде осуществляется тремя относительно автономными уровнями психической регуляции: эволюционно сформированным бессознательно-инстинктивным уровнем; подсознательно-субъективным эмоционально импульсным уровнем; сознательными, произвольными, логико-семантическими программами.

В поведении социализированной личности доминируют произвольные, ценностнокатегоризированные программы. Два других, низших уровня саморегуляции в его поведении выполняют фоновую роль. В экстремальных же условиях и в условиях десоциализации индивида эти низшие уровни саморегуляции могут перейти в автономный режим функционирования.

Наличие в психике человека указанных уровней регуляции обуславливает относительную самостоятельность следующих разновидностей человеческих реакций и действий: бессознательно-инстинктивные, врожденные реакции (реакция страха, испуга, избегания физически опасных ситуаций); привычно автоматизированные подсознательные действия; сознательные, волевые действия.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте характеристику психологии как науки.
2. В чем состоит сущность выбора методов исследования психики человека в психологии?
3. Кратко охарактеризуйте основные отрасли психологии.
4. Раскройте взаимосвязи психологии и других наук.
5. Дайте краткую характеристику естественнонаучных основ психологии.
6. Раскройте основные подходы к классификации методов психологии.
7. В чем состоят трудности определения проблемы сознания?
8. Раскройте содержание понятий «сознание», «идеальное», «субъективное», «душа», «дух», «разум».
9. Проанализируйте понятия «индивидуальное» и «общественное» сознание.

Литература

1. Калюжный, А. С. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов / А. С. Калюжный. – Нижний Новгород : НГПУ, 2007. – 380 с.
2. Крысько, В. Г. Психология и педагогика : курс лекций / В. Г. Крысько. – Москва: ОМЕГА, 2006. – 368 с.
3. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. Э.В. Островского. – М.: Вузовский учебник, 2007. – 384 с.

4. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.

5. Рыжковская, Т. Л. Основы психологии и педагогики / Т. Л. Рыжковская. – Минск: Изд-во МИУ, 2010. – 432 с.

6. Самыгин, С. И. Психология и педагогика: учеб. пособие / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Москва: КНОРУС, 2012. – 480 с.

7. Слостенин, В. А. Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва: Академия, 2010. – 480 с.

8. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 527 с.

Тема № 2.

Психические процессы, состояния и свойства

План:

1. Ощущение.
2. Восприятие.
3. Память и ее характеристики.
4. Мышление и интеллект.
5. Воображение и творчество.
6. Внимание.
7. Свойства психических состояний.
8. Классификация психических состояний.

Психические процессы, с помощью которых формируются *образы* окружающей среды, а также образы самого организма и его внутренней среды, называются **познавательными психическими процессами**. Именно познавательные психические процессы обеспечивают получение человеком знаний об окружающем мире и о самом себе.

Все знания самого высокого порядка, например, о физических и химических свойствах веществ, о явно наблюдаемом устройстве вещей и скрытых от непосредственного взора закономерных отношениях между ними, о людях и их качествах, о самом себе и, наконец, знания об общем устройстве мира, являются результатом интеграции знаний, полученных с помощью познавательных психических процессов разного уровня сложности. Каждый из этих процессов имеет собственные характеристики и собственную организацию и вносит свой особый вклад в формирование внутренне связанной, динамичной, но в то же время целостной картины мира. Протекая одновременно, эти процессы взаимодействуют друг с другом настолько слаженно и настолько незаметно для нас, что мы в каждый данный момент воспринимаем и понимаем мир не как нагромождение цветов, оттенков, форм, звуков, запахов, в которых необходимо разбираться, чтобы

установить, что к чему, и не как картинку, изображенную на каком-то экране, а именно как мир, находящийся вне нас, наполненный светом, звуками, запахами, предметами, населенный людьми, имеющий перспективу и явно воспринимаемый, а также и скрытый, не воспринимаемый в данный момент план. Несмотря на то, что с помощью органов чувств в каждый данный момент мы воспринимаем только часть пространства, мы знаем, что пространство окружающего нас мира целостно и непрерывно. Благодаря этим процессам мир предстает перед нами также в его временной целостности и непрерывности, как нечто, что развивается и существует не только в настоящем, но имеет также прошлое и будущее, вследствие чего его временные границы расширяются беспредельно.

Познавательные процессы, как внутренние моменты деятельности человека представляют единую систему, начинаются с ощущений, восприятия, памяти и поднимаются на уровень логического мышления, осуществляемого посредством понятий, суждений и умозаключений.

1. Ощущение.

Ощущения считаются самыми простыми из всех психических явлений. Они представляют собой осознаваемый, субъективно представленный в голове человека или неосознаваемый, но действующий на его поведение продукт переработки центральной нервной системой значимых раздражителей, возникающих во внутренней или внешней среде. Ощущения являются источником наших знаний о мире и самих себе (наших чувств и эмоций).

Ощущения есть отражение конкретных, отдельных свойств, качеств, сторон предметов и явлений материальной действительности, воздействующих на органы чувств в данный момент.

Ощущение – это чувственное отображение объективной реальности.

Способность к ощущениям имеется у всех живых существ, обладающих нервной системой. Осознаваемые же ощущения имеются только у живых существ, имеющих головной мозг и кору головного мозга. Ощущения формируются следующим образом. Предметы и явления действительности, воздействующие на органы чувств, называют *раздражителями*. Процесс их воздействия на органы чувств называется *раздражением*. Раздражение вызывает в нервной ткани *возбуждение*. Возбуждение систем нервных клеток, наиболее совершенных по своей организации, при обязательном участии клеток коры головного мозга и дает ощущение. Человек утрачивает состояния и вместе с ним способность ощущать, чувствовать, осознанно воспринимать реальность при торможении нервной системы, отключении коры головного мозга. Это происходит во время сна, при наркозе, болезненных нарушениях и потере сознания.

Выделяют следующие основания классификации ощущений: 1) по наличию или отсутствию непосредственного контакта с раздражителем, вызывающим ощущение; 2) по месту расположения рецепторов; 3) по

времени возникновения в ходе эволюции; 4) по модальности (виду) раздражителя.

По наличию или отсутствию непосредственного контакта с раздражителем, вызывающим ощущение, выделяют *дистантную* и *контактную* рецепцию. Зрение, слух, обоняние относятся к дистантной рецепции. Эти виды ощущений обеспечивают ориентировку в ближайшей среде. Вкусовые, болевые, тактильные ощущения – контактные.

По модальности раздражителя ощущения делят на зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, тактильные, статические и кинестетические, температурные, болевые, жажда, голод.

Охарактеризуем кратко каждый из названных видов ощущений.

Зрительные ощущения. Они возникают в результате воздействия световых лучей (электромагнитных волн) на чувствительную часть нашего глаза – сетчатку, являющуюся рецептором зрительного анализатора. Свет воздействует на находящиеся в сетчатке светочувствительные клетки двух типов – палочки и колбочки, названные так за их внешнюю форму.

Слуховые ощущения. Эти ощущения также относятся к дистантным и также имеют большое значение в жизни человека. Благодаря им, человек слышит речь, имеет возможность общаться с другими людьми. Раздражителями для слуховых ощущений являются звуковые волны – продольные колебания частиц воздуха, распространяющиеся во все стороны от источника звука. Орган слуха человека реагирует на звуки в пределах от 16 до 20 000 колебаний в секунду.

Слуховые ощущения отражают высоту звука, которая зависит от частоты колебания звуковых волн; громкость, которая зависит от амплитуды их колебаний; тембр звука – формы колебаний звуковых волн.

Все слуховые ощущения можно свести к трем видам – речевые, музыкальные, шумы.

Вибрационные ощущения. К слуховым ощущениям примыкает вибрационная чувствительность. У них общая природа отражаемых физических явлений. Вибрационные ощущения отражают колебания упругой среды. Этот вид чувствительности образно называют «контактным слухом». Специальных вибрационных рецепторов у человека не обнаружено. В настоящее время считают, что отражать вибрации внешней и внутренней среды могут все ткани организма. У человека вибрационная чувствительность подчинена слуховой и зрительной.

Обонятельные ощущения. Они относятся к дистантным ощущениям, которые отражают запахи окружающих нас предметов. Органами обоняния являются обонятельные клетки, расположенные в верхней части носовой полости.

В группу контактных ощущений, как уже отмечалось, входят вкусовые, кожные (болевые, тактильные, температурные).

Вкусовые ощущения. Вызываются действием на вкусовые рецепторы веществ, растворенных в слюне или воде. Вкусовые рецепторы – вкусовые

почки, расположенные на поверхности языка, глотки, неба – различают ощущения сладкого, кислого, соленого и горького.

Кожные ощущения. В кожных покровах имеется несколько анализаторных систем: *тактильная* (ощущения прикосновения), *температурная* (ощущения холода и тепла), *болевая*. Система тактильной чувствительности неравномерно распределена по всему телу. Но более всего скопление тактильных клеток наблюдается на ладони, на кончиках пальцев и на губах. Тактильные ощущения руки, объединяясь с мышечно-суставной чувствительностью, образуют *осязание* – специфически человеческую, выработавшуюся в труде систему познавательной деятельности руки.

Если прикоснуться к поверхности тела, затем надавить на него, то давление может вызвать *болевое* ощущение. Таким образом, тактильная чувствительность дает знания о качествах предмета, а болевые ощущения сигнализируют организму о необходимости отдалиться от раздражителя и имеют ярко выраженный эмоциональный тон.

Третий вид кожной чувствительности – температурные ощущения – связан с регулированием теплообмена между организмом и окружающей средой. Распределение тепловых и холодных рецепторов на коже неравномерно. Наиболее чувствительна к холоду спина, наименее – грудь.

О положении тела в пространстве сигнализируют *статические ощущения*. Рецепторы статической чувствительности расположены в вестибулярном аппарате внутреннего уха. Резкие и частые изменения положения тела относительно плоскости земли могут приводить к головокружению.

Особое место и роль в жизни и деятельности человека занимают интероцептивные (органические) ощущения, которые возникают от рецепторов, расположенных во внутренних органах и сигнализируют о функционировании последних. Эти ощущения образуют органическое чувство (самочувствие) человека.

Если в результате ощущения человек получает знания об отдельных свойствах, качествах предметов (что-то горячее обожгло, что-то яркое блеснуло впереди, и т.д.), то восприятие дает целостный образ предмета или явления. Оно предполагает наличие разнообразных ощущений и протекает вместе с ощущениями, но не может быть сведено к их сумме. Восприятие зависит от определенных отношений между ощущениями, взаимосвязь которых, в свою очередь, зависит от связей и отношений между качествами и свойствами, различными частями, входящими в состав предмета или явления.

2. Восприятие.

Восприятием называют психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств. Восприятие – это отражение комплексного раздражителя.

Специфика восприятия находит отражение в системе характеризующих свойств, которые составляют структуру его целостного процесса. Основных свойств восприятия – значительное число. Определим их характерными отличиями.

Объем (размер восприятия количества объектов), целостность (целостный образ), осмысленность (понимание смысла), структурность (анализ и сравнение), предметность (совмещение образа и предмета), константность (идентичность восприятия предмета), апперцепция (установка, через которую человек воспринимает мир), транспозиция (перенос общего на разные объекты), избирательность (выделение доминирующего), целенаправленность (строгая последовательность).

Все свойства органически взаимосвязаны с другими, как при произвольном отражении предметного мира, так и при целенаправленном наблюдении.

Принята следующая классификация видов восприятия.

Простое восприятие – результат отражения одного анализатора и формирования одномодальных (зрительных, слуховых и т.д.) образов.

Сложное восприятие – отражение целостного образа одного или нескольких объектов, явлений при взаимодействии различных анализаторов.

Специальные виды восприятия – пространства, времени, движения, восприятие человека человеком.

Восприятие пространства – восприятие формы, величины, объемности, удаленности.

Восприятие времени – восприятие субъективного и исторического времени.

Восприятие движения – восприятие пространственного перемещения объектов.

Восприятие человека человеком – восприятие субъективных и объективных качеств другого человека или общности людей.

Восприятие, как и ощущения, являясь познавательными психическими процессами, находятся в постоянном изменении, движении; зависят от психофизиологических особенностей личности, корректируются и совершенствуются.

3. Память.

Известно, что каждое наше переживание, впечатление или движение составляют известный след, который может сохраняться достаточно длительное время, и при соответствующих условиях проявляться вновь и становиться предметом сознания. Поэтому под *памятью* следует понимать *запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта*. Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков.

Являясь одной из самых сложных психических функций человека, память имеет разные виды и формы. Прежде всего, можно выделить такие

виды памяти, как 1) *генетическая (наследственная)*, включающая в основном инстинкты и почти не зависит от условий жизнедеятельности человека. Генетическая память хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. Это единственный вид памяти, на который мы не можем влиять через обучение и воспитание. Генетическим путем из поколения в поколение происходит передача необходимых биологических, психологических и поведенческих свойств. 2) *прижизненная*, являющаяся хранилищем информации, полученной с момента рождения и до смерти.

Прижизненную память можно классифицировать по разным основаниям.

1. *По наличию целевой установки и затрачиваемым на запоминание усилиям:*

а) *непроизвольная память* (автоматическое запоминание и воспроизведение информации, происходящее без усилий со стороны человека и установки на запоминание);

б) *произвольная память* (запоминание со специальной установкой запомнить и требующее определенных волевых усилий).

2. *По степени осмысленности:*

а) *механическая память* (основана на повторении материала без его осмысливания);

б) *смысловая память* (предполагает осмысливание запоминаемого материала, которое основано на понимании внутренних логических связей между его частями).

3. *В зависимости от установки на время хранения информации:*

а) *кратковременная память* (хранит информацию в среднем около 20 сек.);

б) *оперативная память* (рассчитана на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней);

в) *долговременная память* (способна хранить информацию в течение практически неограниченного срока).

4. *По материалу, сохраняемому памятью:*

а) *когнитивная память* (процесс сохранения знаний);

б) *эмоциональная память* (сохранение в сознании переживаний и чувств);

в) *личностная память* (обеспечивает единство самосознания личности на всех этапах ее жизненного пути).

5. *По модальности сохраняемых образов:*

а) *словесно-логическая* (тесно связана со словом, мыслью, логикой);

б) *образная память:*

- *зрительная* (связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов);

- слуховая (запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков – музыкальных, речевых);
- двигательная (или моторная) – представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений;
- осязательная;
- обонятельная;
- вкусовая.

4. Мышление и интеллект.

Для того чтобы человек мог жить и нормально трудиться, ему необходимо предвидеть последствия тех или иных явлений, событий или своих действий. Знание единичного не является достаточным основанием для предвидения. Например, что будет, если к листу бумаги поднести зажженную спичку? Конечно, он загорится. Но почему мы знаем об этом? Скорее всего, потому, что имели собственный опыт и, исходя из имеющейся у нас информации, сделали логичный вывод. Однако для того, чтобы сделать данный вывод, мы должны были сопоставить свойства данного листа бумаги с другой бумагой, выявить то общее, что их характеризует, и только после этого сделать вывод о том, что будет с бумагой, если она соприкоснется с огнем. Следовательно, для того чтобы предвидеть, надо обобщать единичные предметы и факты и, исходя из этих обобщений, делать вывод относительно других единичных предметов и фактов такого же рода.

Этот многоступенчатый переход – от единичного к общему и от общего опять к единичному – осуществляется благодаря особому психическому процессу – мышлению. Мышление является высшим познавательным психическим процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности.

Мышление – познавательный процесс, который обобщенно и опосредованно отражает связи и отношения между предметами и явлениями.

Мышление как особый психический процесс имеет ряд специфических характеристик и признаков.

Первым таким признаком является *обобщенное* отражение действительности, поскольку мышление есть отражение общего в предметах и явлениях реального мира и применение обобщений к единичным предметам и явлениям.

Вторым, не менее важным, признаком мышления является *опосредованное* познание объективной реальности. Суть опосредованного познания заключается в том, что мы в состоянии выносить суждения о свойствах или характеристиках предметов и явлений без непосредственного контакта с ними, а путем анализа косвенной информации. Например, для того чтобы узнать, какая сегодня погода, можно выйти на улицу. Однако

чаще всего мы поступаем по-другому. Если мы хотим узнать, холодно на улице или тепло, мы пользуемся наружным термометром или слушаем сводку погоды и на основе информации о температурных характеристиках внешней среды делаем вывод о том, тепло на улице или холодно.

Следующей важнейшей характерной особенностью мышления является то, мышление всегда связано с решением той или иной *задачи*, возникшей в процессе познания или в практической деятельности. Процесс мышления начинает наиболее ярко проявляться лишь тогда, когда возникает проблемная ситуация, которую необходимо решить. Мышление всегда начинается с *вопроса*, ответ на который является *целью* мышления. Причем ответ на этот вопрос находится не сразу, а с помощью определенных умственных операций, в процессе которых происходит видоизменение и преобразование имеющейся информации.

Исключительно важная особенность мышления – это неразрывная *связь с речью*. Тесная связь мышления и речи находит свое выражение, прежде всего в том, что мысли всегда облекаются в речевую форму, даже в тех случаях, когда речь не имеет звуковой формы, например, в случае с глухонемыми людьми. Мы всегда думаем словами, т.е. мы не можем мыслить, не произнося слова. Так, специальные приборы регистрации мышечных сокращений отмечают во время протекания у человека мыслительного процесса наличие незаметных для самого человека движений голосового аппарата.

Различают конкретные *формы мышления*.

Понятие – это отражение в сознании человека общих и существенных свойств предмета или явления.

Суждение – основная форма мышления, в процессе которой утверждаются или отражаются связи между предметами и явлениями действительности.

Умозаключение – это выделение из одного или нескольких суждений нового суждения. Различают умозаключение *индуктивное* (идет от единичных фактов к общему выводу), *дедуктивное* (осуществляющееся в обратном порядке индукции), *по аналогии*.

Аналогией называется такое умозаключение, в котором вывод делается на основании частичного сходства между явлениями, без достаточного исследования всех условий.

Выделяют определенные *операции мышления*.

Анализ – это мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части.

Синтез – это мыслительная операция, позволяющая в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частей к целому.

Сравнение – это операция, заключающаяся в сопоставлении предметов и явлений, их свойств и отношений друг с другом и выявлении, таким образом, общности или различия между ними.

Абстрагирование – мыслительная операция, основанная на отвлечении от несущественных признаков предметов, явлений и выделении в них основного, главного.

Обобщение – это объединение многих предметов или явлений по какому-то общему признаку.

Конкретизация – это движение мысли от общего к частному.

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

Мышление – это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера. Строгой классификации видов мышления не существует, поэтому рассмотрим только те виды, особенности которых определяются наиболее существенными компонентами мышления.

Наглядно-действенное – это особый вид мышления, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо материального продукта.

Наглядно-образное мышление – это вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Мысля наглядно-образно, мы привязаны к действительности, а необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти. Данная форма мышления является доминирующей у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Абстрактно-логическое (отвлеченное) – это мышление, совершающееся на основе отвлеченных понятий, которые образно не представляются.

Теоретическое мышление направлено на познание наиболее общих законов и правил. Оно оперирует наиболее общими категориями и отвлеченными понятиями. Всякого рода научные концепции, теории, методологические основания науки являются продуктом этого вида мышления. Таким образом, теоретическое мышление составляет основу научного творчества.

Основной задачей *практического мышления* является подготовка физических преобразований действительности, т.е. постановка цели, создание плана, проекта, схемы действий и преобразований. Его особенность заключается в том, что оно часто развертывается в условиях дефицита времени, а также в том, что в условиях практической деятельности его субъект обладает ограниченными возможностями для проверки гипотез: после того как вы со своими грибами упали в реку с неправильно

рассчитанного плавсредства, бессмысленно составлять план переправы через реку.

Различают также дискурсивное и интуитивное мышление.

Дискурсивное – мышление, опосредованное логикой рассуждений, а не восприятия. Оно развернуто во времени, имеет более или менее четко очерченные этапы, а сам процесс мышления в достаточной мере осознан. В отличие от дискурсивного, *интуитивное* мышление свернуто во времени, иногда решение проблемы производится молниеносно, в нем отсутствуют этапы и, наконец, его процесс осознается в минимальной степени.

Очень важным с точки зрения степени новизны и оригинальности мышления является его деление на *репродуктивное и продуктивное*.

Репродуктивное (воспроизводящее) – мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из каких-то определенных источников.

Продуктивное (творческое) – мышление на основе творческого воображения.

Что же представляет собой процесс мышления? При решении сложной проблемы обычно намечается путь решения, который осознается как *гипотеза*. Осознание гипотезы порождает потребность в *проверке*. Критичность мышления, заключающаяся в том, насколько успешно мы выявляем недостатки в своих суждениях и суждениях других людей – признак зрелого ума. Некритический ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение за окончательное.

Когда заканчивается проверка, мыслительный процесс переходит к окончательной фазе – *суждению* по данному вопросу.

Таким образом, мыслительный процесс – это процесс, который является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами и который завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения и т.п.)

Слово «интеллект» происходит от латинского *intellectus* в переводе на русский означающего «разумение», «понимание», «постижение». Следует отметить, что единого понимания данного термина до сих пор не существует. Различные авторы связывают понятие «интеллект» с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения жизненных проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующей познавательной активности, с когнитивным стилем и т.д. Другой весьма распространенной точкой зрения стало мнение Ж. Пиаже о том, что интеллект – это то, что обеспечивает адаптацию человека.

Сегодня существуют как минимум три трактовки понятия интеллекта:

1. Биологическая трактовка: «способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации».
2. Педагогическая трактовка: «способность к обучению, обучаемость».
3. Структурный подход, сформулированный А.Бине: интеллект как «способность адаптации средств к цели». С точки зрения структурного подхода, интеллект – это совокупность тех или иных способностей.

Мы исходим из того, что интеллект в современной психологической науке связывают с процессом мышления, а мышление, в свою очередь, является познавательным психическим процессом, завершающим обработку информации, которую мы получаем из внешнего мира. Мышление формирует понятия о предметах и понимание их взаимосвязей. В то же время имеющиеся у нас понятия являются платформой для формирования нашего поведения, поскольку, формируя сознательное поведение, мы активно используем разнообразные понятия.

Таким образом, под *интеллектом* мы будем понимать *совокупность самых разнообразных умственных способностей, обеспечивающих успех познавательной деятельности человека.*

Оценка интеллекта. Наибольшей популярностью пользуется так называемый «коэффициент интеллектуальности», сокращенно обозначаемый IQ, который позволяет соотнести уровень интеллектуальных возможностей индивида со средними показателями своей возрастной и профессиональной группы. Можно сравнивать умственное развитие ребенка с возможностями его ровесников. Например, календарный возраст – 8 лет, а умственные способности ближе к шестилетней группе, таков, следовательно, и его «умственный» возраст. В дальнейшем на основе расчетов соотношения умственного и хронологического возраста и был выведен показатель, названный коэффициентом интеллектуальности (IQ). Среднее значение IQ соответствует 100 баллам, самые низкие могут приближаться к 0, а самые высокие – 200. Стандартное (т.е. среднее для всех групп) отклонение – 16 баллов в каждую сторону. У каждого третьего человека IQ находится между 84 и 100 баллами, и такова доля лиц (34%) с показателями от 100 до 116 баллов. Таким образом, эта основная масса (68%) и считается людьми со средним интеллектом. Две другие группы (по 16% в каждой), результаты которых соответствуют крайним показателям шкалы, рассматриваются или как умственно отсталые (люди со сниженным интеллектом IQ 10 до 84), или как обладающие высокими (выше среднего) интеллектуальными способностями (IQ от 116 до 180).

Следует отметить, что, несмотря на многочисленные теоретические поиски и экспериментальные исследования, единого мнения о структуре и природе мышления нет. Бесспорным в настоящее время является то, что мышление – это один из высших познавательных психических процессов, оказывающий существенное влияние на всю деятельность человека.

5. Воображение.

Рассматривая процесс создания человеком чего-либо нового, мы сталкиваемся еще с одним феноменом психики человека. Его суть состоит в том, что человек создает в своем сознании образ, которого пока в реальности еще не существует, а основой создания подобного образа является наш прошлый опыт, который мы получили, взаимодействуя с объективной

реальностью. Этот процесс – *процесс создания новых психических образов* – получил название *воображения*.

Воображение – это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений.

Принято считать, что воображение зародилось в процессе труда – специфически человеческой деятельности, из-за существования потребности в преобразовании предметов реального мира. Например, имея перед глазами орудие труда, которое по своим характеристикам и свойствам было не совсем совершенным, человек мог представить себе другое орудие, которое соответствует его представлению о том, что необходимо для выполнения той или иной трудовой операции. Но потом, в ходе исторического развития человека, деятельность воображения стала проявляться не только в труде, но и в фантазиях и мечтах человека, т.е. в образах, которые вообще не могли быть созданы на практике в данный момент. Появились крайне сложные формы воображения, необходимые в научном, техническом и художественном творчестве. Однако даже в этих случаях воображение выступает как результат преобразования наших представлений, полученных из реальной действительности.

Процесс воображения всегда протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами – памятью и мышлением. Говоря о воображении, мы лишь подчеркиваем преобладающее направление психической деятельности.

Воображение может функционировать на разных уровнях. Их различие определяется, прежде всего, активностью человека.

Крайним случаем *непроизвольной* (создание новых образов без каких-либо внешних побудителей) работы воображения являются *сновидения*, в которых образы рождаются непреднамеренно и в самых неожиданных и причудливых сочетаниях. Непроизвольной в своей основе также является деятельность воображения, развертывающаяся в полусонном, дремотном состоянии, например, перед засыпанием.

Произвольное (активное, преднамеренное) воображение (создание новых образов с помощью волевых усилий) имеет для человека гораздо большее значение. Этот вид воображения проявляется тогда, когда перед человеком стоит задача создания определенных образов, намеченных им самим или заданных ему со стороны. В этих случаях процесс воображения контролируется и направляется самим человеком. В основе такой работы воображения лежит умение произвольно вызывать и изменять нужные представления.

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

Воссоздающее воображение проявляется тогда, когда человеку необходимо воссоздать представление объекта, как можно более полно соответствующее его описанию. С этим видом воображения мы

сталкиваемся, когда читаем описание географических мест или исторических событий, а также знакомимся с литературными героями. Следует отметить, что воссоздающее воображение формирует не только зрительные представления, но и осязательные, слуховые и т.д. Так, читая описание Полтавской битвы в поэме А.С. Пушкина «Полтава», мы отчетливо представляем себе раскаты орудийных выстрелов, крики солдат, бой барабанов, запах пороха.

Чаще всего мы сталкиваемся с воссоздающим воображением, когда необходимо воссоздать какое-либо представление по словесному описанию. Однако бывают случаи, когда мы воссоздаем представление о каком-либо предмете не пользуясь словами, а на основе схем и чертежей. В этом случае успешность воссоздания образа во многом определяется способностями человека к *пространственному воображению*, т.е. способностью воссоздать образ в трехмерном пространстве. Следовательно, процесс воссоздающего воображения тесно связан с мышлением человека и его памятью.

Следующий вид произвольного воображения – *творческое воображение*. Оно характеризуется тем, что человек преобразует представления и создает новые не по имеющемуся образцу, а самостоятельно намечая контуры создаваемого образа и выбирая для него необходимые материалы. Творческое воображение, как и воссоздающее, тесно связано с памятью, поскольку во всех случаях его проявления человек использует свой предшествующий опыт. Поэтому между воссоздающим и творческим воображением нет жесткой границы. При воссоздающем воображении зритель, читатель, или слушатель должен в большей или меньшей степени восполнять заданный образ деятельностью своего творческого воображения.

Особой формой воображения является *мечта*. Суть данного типа воображения заключается в самостоятельном создании новых образов. При этом мечта имеет ряд существенных отличий от творческого воображения. Во-первых, в мечте человек всегда создает *образ желаемого*, тогда как в образах творческих вовсе не всегда воплощаются желания их создателя. В мечтах находит свое образное выражение то, что влечет к себе человека, к чему он стремится. Во-вторых, мечта – это процесс воображения, не включенный в творческую деятельность, т.е. не дающий немедленно и непосредственно объективного продукта в виде художественного произведения, научного открытия, технического изобретения и т.д.

Главной особенностью мечты является то, что она направлена на будущую деятельность, т.е. мечта – это воображение, направленное на желаемое будущее.

Психическая деятельность не может протекать целенаправленно и продуктивно, если человек не сосредоточится на том, что он делает. В этой связи рассмотрим, что представляет собой внимание.

6. Внимание.

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

С другой стороны, существуют разногласия в том, к какому классу психических явлений следует отнести внимание. Одни считают, что внимание – это познавательный психический процесс. Другие связывают внимание с волей и деятельностью человека, основываясь на том, что любая деятельность, в том числе и познавательная, невозможна без внимания, а само внимание требует проявления определенных волевых усилий.

Что же такое внимание? Для того чтобы ответить на этот вопрос, представьте себе школьника, выполняющего домашнее задание по математике. Он целиком углублен в решение задачи, сосредоточен на ней, обдумывает ее условия, переходит от одного вычисления к другому. Характеризуя каждый из этих эпизодов, мы можем сказать, что он внимателен к тому, что он делает, что он обращает внимание на те предметы, которые он выделяет из других. Во всех этих случаях можно говорить о том, что его психическая деятельность на что-то направлена или на чем-то сосредоточена. Эта направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном и называется *вниманием*.

Внимание – это направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности.

Если человек не мобилизует своего внимания, то в его работе неизбежны ошибки, а в восприятии – неточности и пробелы. Не сосредоточив внимания, мы можем смотреть и не видеть, слушать и не слышать, есть и не ощущать вкуса. Внимание организует нашу психику на все многообразие ощущений.

С вниманием связаны *направленность*, т.е. выделение из окружения значимых для субъекта конкретных предметов, явлений или выбор определенного рода психической деятельности, и *сосредоточенность*. Под *сосредоточенностью* прежде всего подразумевается большая или меньшая углубленность в деятельность. Очевидно, что чем сложнее задача, тем большей должна быть интенсивность и напряженность внимания, т.е. требуется большая углубленность. С другой стороны, сосредоточенность связана с отвлечением от всего постороннего. В противном случае, когда вам не удастся отвлечься от постороннего, решение задачи осложняется.

Характеризуя внимание как сложное психическое явление, выделяют *ряд функций* внимания. Сущность внимания проявляется, прежде всего, в *отборе* значимых, *релевантных*, т.е. соответствующих потребностям, соответствующих данной деятельности, воздействий и *игнорировании* (торможении, устранении) других – несущественных, побочных, конкурирующих воздействий. Наряду с функцией отбора выделяется функция *удержания* (сохранения) данной деятельности (сохранение в сознании образов, определенного предметного содержания) до тех пор, пока не завершится акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель. Одной из важнейших функций внимания является *регуляция* и *контроль* протекания деятельности.

Внимание может проявляться как в сенсорных, так и мнемических, мыслительных и двигательных процессах. *Сенсорное* внимание связано с восприятием раздражителей разной модальности (вида). В связи с этим выделяют зрительное и слуховое сенсорное внимание. Объектами *интеллектуального* внимания как высшей его формы являются воспоминания и мысли. Наиболее изучено сенсорное внимание. Фактически все данные, характеризующие внимание, получены при исследовании этого вида внимания.

В современной психологической науке принято выделять несколько основных видов внимания.

Направленность и сосредоточенность психической деятельности могут носить *непроизвольный* или *произвольный* характер. Когда деятельность захватывает нас, и мы занимаемся ею без каких-либо волевых усилий, то направленность и сосредоточенность психических процессов носит непроизвольный характер. Когда же мы знаем, что нам надо выполнить определенную работу, и беремся за нее в силу поставленной цели и принятого решения, то направленность и сосредоточенность психических процессов уже носит произвольный характер. Поэтому по своему происхождению и способам осуществления обычно выделяют два основных вида внимания: *непроизвольное* и *произвольное*.

Существует еще один вид внимания, который, подобно произвольному, носит целенаправленный характер и первоначально требует волевых усилий, но затем человек «входит» в работу: интересными и значимыми становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат. Такое внимание было названо Н.Ф. Добрыниным *послепроизвольным*. Например, студент, решая трудную математическую задачу, первоначально прилагает к этому определенные усилия. Он берется за эту задачу только потому, что ее нужно сделать. Задача трудная и сначала никак не решается, студент все время отвлекается. Ему приходится возвращать себя к решению задачи постоянными усилиями воли. Но вот решение начато, правильный ход намечается все более и более отчетливо. Задача становится все более и более понятной. Она оказывается хотя и трудной, но возможной для решения. Студент все больше и больше увлекается ею, она все больше и больше

захватывает его. Он перестает отвлекаться: задача стала для него интересной. Внимание из произвольного стало как бы непроизвольным.

В отличие от подлинно непроизвольного внимания слепопроизвольное внимание остается связанным с сознательными целями и поддерживается сознательными интересами. В то же время в отличие от произвольного внимания здесь нет или почти нет волевых усилий.

Очевидно и то громадное значение, которое имеет слепопроизвольное внимание для педагогического процесса. Конечно, преподаватель может и должен способствовать приложению обучающимися волевых усилий, но этот процесс утомителен. Поэтому хороший педагог должен увлечь студента, заинтересовать его так, чтобы он работал, не тратя попусту свои силы, т. е. чтобы интерес цели, интерес результата работы переходил в непосредственный интерес.

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

Устойчивость заключается в способности определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте.

Под *концентрацией* внимания подразумевается степень или интенсивность сосредоточенности внимания.

Под *распределением* внимания понимают способность человека выполнять несколько видов деятельности одновременно. Хрестоматийным примером служат феноменальные способности Юлия Цезаря, который, согласно преданию, мог одновременно делать семь не связанных между собой дел. Известно также, что Наполеон мог одновременно диктовать своим секретарям семь важных дипломатических документов. Но, как показывает жизненная практика, человек способен выполнять только один вид сознательной психической деятельности, а субъективное ощущение одновременности выполнения нескольких возникает вследствие быстрого последовательного переключения с одного вида деятельности на другой. Еще В. Вундт доказал, что человек не может сосредоточиваться на двух одновременно предъявляемых раздражителях. Однако иногда человек действительно способен выполнять одновременно два вида деятельности. На самом деле в таких случаях один из видов выполняемой деятельности должен быть полностью автоматизирован и не требовать внимания. Если же это условие не соблюдается, совмещение деятельности невозможно.

Переключение означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. В целом *переключаемость* внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации. Легкость переключения внимания неодинакова у разных людей и зависит от целого ряда условий (прежде всего от соотношения между предшествующей и последующей деятельностью и отношения субъекта к каждой из них). Чем интереснее деятельность, тем легче на нее

переключиться. При этом следует отметить, что переключаемость внимания принадлежит к числу хорошо тренируемых качеств.

Под *объемом* внимания понимается количество объектов, которые мы можем охватить с достаточной ясностью одновременно. Известно, что человек не может одновременно думать о разных вещах и выполнять разнообразные работы. Это ограничение вынуждает дробить поступающую из вне информацию на части, не превышающие возможности обрабатывающей системы. Важной и определяющей особенностью объема внимания является то, что он практически не меняется при обучении и тренировке.

Отвлекаемость внимания – это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью. Отвлекаемость может быть внешней и внутренней. Внешняя отвлекаемость возникает под влиянием внешних раздражителей. Наиболее отвлекают предметы или явления, которые появляются внезапно и действуют с меняющейся силой и частотой. В ответ на эти раздражители у человека появляется трудноугасаемый ориентировочный рефлекс.

Внутренняя отвлекаемость внимания возникает под влиянием сильных переживаний, посторонних эмоций, из-за отсутствия интереса и чувства ответственности за дело, которым в данный момент занят человек.

Большое значение для изучения характеристик внимания имеет вопрос о *рассеянности*. Рассеянностью обычно называют два разных явления. Во-первых, часто рассеянностью называют результат чрезмерного углубления в работу, когда человек ничего не замечает вокруг себя – ни окружающих людей и предметов, ни разнообразных явлений и событий. Этот вид рассеянности принято называть *мнимой рассеянностью*, поскольку это явление возникает в результате большой сосредоточенности на какой-либо деятельности.

Совсем другой вид рассеянности наблюдается в тех случаях, когда человек не в состоянии ни на чем долго сосредоточиться, когда он постоянно переходит от одного объекта или явления к другому, ни на чем не задерживаясь. Этот вид рассеянности называется *подлинной рассеянностью*. Произвольное внимание человека, страдающего подлинной рассеянностью, отличается крайней неустойчивостью и отвлекаемостью. Физиологически подлинная рассеянность объясняется недостаточной силой внутреннего торможения. Возбуждение, возникающее под действием внешних сигналов, легко распространяется, но с трудом концентрируется. В результате в коре мозга рассеянного человека создаются неустойчивые очаги возбуждения.

Причины подлинной рассеянности разнообразны. Ими могут быть общее расстройство нервной системы, заболевания крови, недостаток кислорода, физическое или умственное утомление, тяжелые эмоциональные переживания. Кроме того, одной из причин подлинной рассеянности может

быть значительное количество полученных впечатлений, а также неупорядоченность увлечений и интересов.

В заключение следует отметить, что, несмотря на значительное количество имеющихся теорий, проблема внимания не стала менее значимой. По-прежнему продолжают споры о природе внимания.

Таким образом, все знания самого высокого порядка, включая знания об общем устройстве мира, являются результатом интеграции знаний, получаемых с помощью *познавательных психических процессов* разного уровня сложности.

7. Свойства психических состояний.

Поведение и деятельность человека в какой-либо промежуток времени зависят от того, какие особенности психических процессов и психических свойств личности проявляются в течение этого периода.

Выделяют основные формы проявления психики человека:

- ***психические процессы познавательные*** (ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, внимание) и ***эмоционально-волевые*** (чувства, воля);
- ***психические состояния*** – устойчивый интерес, творческий подъем, апатия, угнетенность и др.;
- ***психические свойства личности*** – направленность, темперамент, характер, способности.

При этом психические процессы, психические состояния, психические свойства личности взаимосвязаны и влияют друг на друга.

Психические состояния влияют на протекание психических процессов; и, повторяясь часто, приобретая устойчивость, могут стать свойством личности.

Виды психических состояний выделяют в зависимости от таких параметров:

- влияния на личность (положительные и отрицательные, стенические и астенические);
- преобладающих форм психики (эмоциональные, волевые, интеллектуальные);
- глубины (глубокие, поверхностные);
- времени протекания (кратковременные, длительные и пр.);
- степени осознанности.

Начало научной разработки понятия психического состояния в отечественной психологии было положено статьей Н.Д. Левитова, написанной в 1955 г. Ему же принадлежит и первый научный труд по этому вопросу – монография «О психических состояниях человека», изданная в 1964 г. Согласно определению Н.Д. Левитова, *психическое состояние* – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений

действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности.

Психические состояния, как и прочие явления психической жизни, имеют свою причину, которая заключается чаще всего в воздействии внешней среды. Любое состояние есть продукт включения субъекта в какой-либо род деятельности, в ходе которой оно формируется и активно преобразуется, оказывая при этом влияние на успешность данной деятельности. Непрерывно сменяясь, психические состояния сопровождают протекание всех психических процессов и видов деятельности человека.

Если рассматривать психические явления в плоскости таких характеристик, как «ситуативность – долговременность» и «изменчивость – постоянство», можно сказать, что психические состояния занимают промежуточное положение между психическими процессами и психическими свойствами личности. Между этими тремя видами психических явлений существует тесная взаимосвязь и возможен взаимный переход. Установлено, что психические процессы (такие как внимание, эмоции и др.) в определенных условиях могут рассматриваться как состояния, а часто повторяющиеся состояния (например, тревога, любопытство и т. д.) способствуют развитию соответствующих устойчивых свойств личности.

На основании современных исследований можно утверждать, что неврожденные свойства человека являются статической формой проявления тех или иных психических состояний либо их совокупностей. Психические свойства являются долговременной основой, обуславливающей деятельность личности. Однако на успешность и особенности деятельности большое влияние оказывают и временные, ситуативные психические состояния человека.

Можно дать и такое определение состояний: психическое состояние – это сложное и многообразное, относительно устойчивое, но сменяющееся психическое явление, повышающее или понижающее активность и успешность жизнедеятельности индивида в сложившейся конкретной ситуации. На основе приведенных выше определений можно выделить **свойства психических состояний**.

Целостность. Данное свойство проявляется в том, что состояния выражают взаимоотношение всех компонентов психики и характеризуют всю психическую деятельность в целом на протяжении данного отрезка времени.

Подвижность. Психические состояния изменчивы во времени, имеют динамику развития, проявляющуюся в смене стадий протекания: начало, развитие, завершение.

Относительная устойчивость. Динамика психических состояний выражена в значительно меньшей степени, чем динамика психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных).

Полярность. Каждое состояние имеет свой антипод. Например, интерес – безразличие, бодрость – вялость, фрустрация – толерантность и т. д.

8. Классификация психических состояний.

В основу классификации психических состояний могут быть положены различные критерии. Наиболее распространены следующие *классификационные признаки*.

1. По тому, какие психические процессы преобладают, состояния делятся на *гностические, эмоциональные и волевые*.

К *гностическим* психическим состояниям обычно относят любознательность, любопытство, удивление, изумление, недоумение, сомнение, озадаченность, мечтательность, заинтересованность, сосредоточенность и т. д.

Эмоциональные психические состояния: радость, огорчение, грусть, возмущение, злость, обида, удовлетворенность и неудовлетворенность, бодрость, тоска, обреченность, угнетенность, подавленность, отчаяние, страх, робость, ужас, влечение, страсть, аффект и т. д.

Волевые психические состояния: активность, пассивность, решительность и нерешительность, уверенность и неуверенность, сдержанность и несдержанность, рассеянность, спокойствие и т. д.

2. На основе системного подхода. Согласно этой классификации, психические состояния разделяются на *волевые* (разрешение – напряжение), *аффективные* (удовольствие – неудовольствие) и *состояния сознания* (сон – активация). Волевые состояния делятся на практические и мотивационные, а аффективные – на гуманитарные и эмоциональные.

3. Классификация по признаку отнесенности к личностным подструктурам – разделение состояний на *состояния индивида, состояния субъекта деятельности, состояния личности и состояния индивидуальности*.

4. По времени протекания выделяют *кратковременные, затяжные, длительные состояния*.

5. По характеру влияния на личность психические состояния могут быть *стеническими* (состояния, активизирующие жизнедеятельность) и *астеническими* (состояния, подавляющие жизнедеятельность), а также *положительными и отрицательными*.

6. По степени осознанности – *состояния более осознанные и менее осознанные*.

7. В зависимости от преобладающего воздействия личности или ситуации на возникновение психических состояний выделяют *личностные и ситуативные состояния*.

8. По степени глубины состояния могут быть *глубокими, менее глубокими и поверхностными*.

Исследование структуры психических состояний позволило выделить пять факторов формирования состояний: настроение, оценка вероятности успеха, уровень мотивации, уровень бодрствования (тонический компонент) и отношение к деятельности. Эти пять факторов объединяются в три группы состояний, различные по своим *функциям*:

- мотивационно-побудительная (настроение и мотивация);
- эмоционально-оценочная;
- активационно-энергетическая (уровень бодрствования).

Наиболее важной и осмысленной является мотивационно-побудительная группа состояний. В их функции входят осознанное стимулирование субъектом своей деятельности, включение волевых усилий для ее исполнения. К таким состояниям можно отнести интерес, ответственность, сосредоточенность и др. Функцией состояний второй группы является начальная, неосознанная стадия формирования мотивации к деятельности на основе эмоционального переживания потребностей, оценка отношения к этой деятельности, а по ее завершению – оценка результата, а также прогнозирование возможного успеха или неуспеха деятельности. Функцией состояний третьей группы, предшествующих всем другим состояниям, является пробуждение – угасание активности как психики, так и организма в целом.

Пробуждение активности связано с возникновением потребности, требующей удовлетворения: угасание активности – с удовлетворением потребности либо с утомлением.

Из всего обширнейшего пространства психических состояний человека принято особо выделять три большие группы: типично положительные (стенические) состояния, типично отрицательные (астенические) состояния и специфические состояния.

Типичные положительные психические состояния человека можно разделить на состояния, относящиеся к повседневной жизни, и состояния, относящиеся к ведущему типу деятельности человека (у взрослого человека это обучение или профессиональная деятельность).

Типично положительными состояниями повседневной жизни являются радость, счастье, любовь и многие другие состояния, имеющие яркую положительную окраску. В учебной или профессиональной деятельности таковыми выступают заинтересованность (в изучаемом предмете или предмете трудовой деятельности), творческое вдохновение, решительность и др. Состояние заинтересованности создает мотивацию к успешному осуществлению деятельности, которая, в свою очередь, приводит к работе над предметом с максимальной активностью, полной отдачей сил, знаний, полным раскрытием способностей. Состояние творческого вдохновения представляет собой сложный комплекс интеллектуальных и эмоциональных компонентов. Оно усиливает сосредоточенность на предмете деятельности, повышает активность субъекта, обостряет восприятие, усиливает воображение, стимулирует продуктивное (творческое) мышление.

Решительность в данном контексте понимается как состояние готовности к принятию решения и приведению его в исполнение. Но это ни в коем случае не торопливость или необдуманность, а, напротив, взвешенность, готовность к мобилизации высших психических функций, актуализации жизненного и профессионального опыта.

К *типично отрицательным психическим состояниям* относятся как состояния, полярные типично положительным (горе, ненависть, нерешительность), так и особые формы состояний. К последним относятся стресс, фрустрация, состояние напряженности.

Предметом специального внимания в психологии являются психические состояния людей в условиях стресса. В зависимости от причин различают *стрессы* – физиологический и психологический.

Физиологический стресс вызывают механические, физические воздействия – сильный звук, повышенная температура воздуха, вибрация.

Психологический стресс может возникнуть в условиях дефицита времени или информации при высокой личной значимости достижения успеха в деятельности, в ситуациях угрозы, опасности.

При этом происходит мобилизация защитных сил организма для поиска выхода из экстремальной ситуации. Если эмоциональное напряжение, возникающее при стрессе, не превышает приспособительных возможностей организма человека, стресс может оказать положительное, мобилизирующее влияние на его активность. В противном случае стресс ведет к дистрессу – истощению энергоресурсов организма, развитию целого ряда физических и даже психических заболеваний.

Под стрессом понимается реакция на любое экстремальное негативное воздействие. Строго говоря, стрессы бывают не только отрицательными, но и положительными – состояние, вызванное мощным положительным воздействием, сходно по своим проявлениям с отрицательным стрессом. Например, состояние матери, узнавшей, что ее сын, считавшийся погибшим на войне, в действительности жив, – это положительный стресс. Психолог Г. Селье, исследователь стрессовых состояний, предлагал положительные стрессы называть евстрессами. Евстресс (греч. Eustress – положительный стресс) – антоним дистресса. Однако в современной психологической литературе термин «стресс» без уточнения его модальности употребляется для обозначения отрицательного явления.

Возможности саморегуляции психических состояний определяются индивидуально-психологическими особенностями личности человека, его привычками в организации своих действий, складывающимися в процессе воспитания и самовоспитания. Необходимым условием сознательной саморегуляции психических состояний является принятие человеком цели и программы овладения приемами соответствующих действий. Например, выделяют следующие *приемы управления эмоциональными состояниями и выхода из стресса*:

- понижение субъективной значимости события, переоценка значимости ситуации в сравнении с жизненно важными, общечеловеческими ценностями;
- разрядка эмоциональной напряженности в движении, в физической нагрузке;

- переключение внимания, концентрирование его не на значимости результата, а на анализе причин, технических деталях проблемы, что уменьшает эмоциональную напряженность;
- предварительная разработка запасных стратегий, путей отступления, учитывая тот факт, что повышение эмоциональной напряженности снижает интеллектуальный контроль за поведением;
- по возможности активизация чувства юмора;
- овладение приемами аутогенной (от греч. autos – сам, genos – происхождение) тренировки, основанной на нервно-мышечной релаксации (от лат. relaxatio – уменьшение напряжения) и самовнушении;
- использование систем специальной тренировки, в которой сами факторы неожиданности и внезапности становятся предметом обучения, например, в компьютерных играх.

Фрустрация – состояние, близкое к стрессу, но это более мягкая и специфичная его форма. Специфичность фрустрации заключается в том, что это реакция лишь на особого рода ситуации. *Обобщенно можно сказать, что это ситуации «обманутых ожиданий»* (отсюда и название). Фрустрация – это переживание отрицательных эмоциональных состояний, когда на пути к удовлетворению потребности субъект встречает неожиданные помехи, в большей или меньшей степени, поддающиеся устранению. Например, в знойный летний день человек, вернувшись домой, хочет принять прохладный освежающий душ. Но его ждет неприятный сюрприз – вода отключена на ближайшие сутки. Состояние, возникающее у человека, нельзя назвать стрессом, поскольку ситуация не представляет угрозы жизни и здоровью. Но очень сильная потребность осталась неудовлетворенной. Это и есть состояние фрустрации. Типичными реакциями на воздействие фрустраторов (факторов, вызывающих состояние фрустрации) являются агрессия, фиксация, отступление и замещение, аутизм, депрессия и др.

Психическая напряженность – еще одно типично отрицательное состояние. Оно возникает как реакция на лично-сложную ситуацию. Такие ситуации могут вызываться каждым в отдельности или совокупностью следующих факторов.

1. Человек не обладает достаточным количеством информации, чтобы выработать оптимальную модель поведения, принять решение (например, юноша любит девушку, но слишком мало знаком с ней, чтобы спрогнозировать ее реакцию на его попытки ухаживания или объяснения, поэтому при встрече с ней он будет испытывать состояние напряженности).

2. Человек выполняет сложную деятельность на пределе концентрации и максимально актуализируя свои способности (например, одновременно требуются состояние бдительности, решение интеллектуальной задачи, сложные моторно-двигательные действия – ситуация выполнения боевого задания).

3. Человек находится в ситуации, вызывающей противоречивые эмоции (например, стремление помочь пострадавшему, страх навредить ему и

нежелание принимать на себя ответственность за чужую жизнь – этот сложный комплекс эмоций вызывает состояние напряженности.

Персеверация и ригидность – два сходных отрицательных психических состояния. Сущность обоих состояний – склонность к стереотипному поведению, пониженная адаптация к изменениям ситуации. Отличия заключаются в том, что *персеверация* – пассивное состояние, близкое к привычке, податливое, стереотипное, а *ригидность* – более активное состояние, близкое к упрямству, неуступчивое, сопротивляющееся. *Ригидность в большей степени характеризует личностную позицию, чем персеверация, она показывает непродуктивное отношение человека к любым изменениям.*

Третья группа – *специфические психические состояния*. К ним относятся состояния сна, бодрствования, измененные состояния сознания.

Бодрствование – это состояние активного взаимодействия человека с окружающим миром. Выделяют три уровня бодрствования: спокойное бодрствование, активное бодрствование, крайний уровень напряжения. Сон – естественное состояние полного покоя, когда сознание человека отрезано от физического и социального окружения и его реакции на внешние раздражители сведены к минимуму.

Суггестивные состояния относятся к измененным состояниям сознания. Они могут быть как вредными, так и полезными для жизнедеятельности и поведения человека, в зависимости от содержания внушаемого материала. Суггестивные состояния подразделяют на гетеросуггестивные (гипноз и внушение) и аутосуггестивные (самовнушение).

Гетеросуггестия – это внушение одной личностью (или социальной общностью) некоторой информации, состояний, моделей поведения и иного другой личности (общности) в условиях пониженной осознанности у субъекта внушения. Воздействие телевизионной рекламы на людей является внушением, исходящим от одной общности и воздействующим на другую общность людей. Состояние пониженной осознанности достигается самой структурой рекламных роликов, а также «вклиниванием» рекламы в такие моменты телефильмов или передач, когда у зрителей обострен интерес и снижена критичность восприятия. Направленное внушение от одной личности к другой происходит при гипнозе, когда субъект внушения погружен в гипнотический сон – особый, искусственно вызванный вид сна, при котором сохраняется один очаг возбуждения, реагирующий только на голос суггестора. Самовнушение может быть произвольным и непроизвольным. Произвольное – осознанное внушение человеком самому себе некоторых установок или состояний. На основе самовнушения построены методики саморегуляции и управления состояниями, такие как аутотренинг Г. Шульца, методика аффирмации (в основном связана с именем Луизы Хей – наиболее известного популяризатора этой методики), оригинальной методикой настроев, разработанной Г. Н. Сытиным. Непроизвольное самовнушение возникает в результате фиксации

повторяющихся реакций на определенный раздражитель – предмет, ситуацию и т. п.

К измененным состояниям сознания относятся также *транс* и *медитация*.

Эйфория и *дисфория* – еще два специфических состояния. Они являются антиподами друг друга. *Эйфория* – не обоснованное объективными причинами состояние повышенной веселости, радости, благодушия, беспечности. Она может быть, как результатом воздействия психотропных препаратов или наркотических веществ, так и естественной реакцией организма на какие-либо внутренние психические факторы. Например, длительное пребывание в состоянии крайнего напряжения может вызвать парадоксальную реакцию в виде эйфории.

Дисфория, напротив, проявляется в необоснованно пониженном настроении с раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, повышенной чувствительностью к поведению окружающих, со склонностью к агрессии. Дисфория наиболее характерна для органических заболеваний головного мозга, эпилепсии и для некоторых форм психопатий.

Таким образом, по своей структуре психические состояния являются сложными образованиями, различающимися по знаку (положительные – отрицательные), предметной направленности, длительности, интенсивности, устойчивости и одновременно проявляющиеся в познавательной, эмоциональной и волевой сферах психики.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы место и роль познавательных психических процессов в жизни человека?
2. Какова специфика отражения реального мира в ощущениях?
3. Понятие о восприятии. Взаимосвязь ощущения и восприятия.
4. Назовите виды и особенности памяти.
5. Какова сущность мышления как познавательного процесса? Назовите основные характеристики мышления.
6. Охарактеризуйте роль воображения в жизни человека.
7. Каковы особенности внимания как психического процесса и состояния человека? Назовите основные виды и свойства внимания.
8. Назовите основные формы проявления психики человека. Существует ли между ними взаимосвязь?
9. Какие классификационные признаки психических состояний вы знаете?
10. Назовите три большие группы психических состояний человека. Охарактеризуйте их.

Литература

1. Кравченко А.И. Общая психология – М.: Проспект, 2008.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2009.

3. Немов Р.С. Психология. Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2007.

4. Столяренко Л.Д. Психология: учеб. для вузов. – СПб. Питер, 2008.

Тема № 3.

Психология личности и общения

План:

1. Соотношение понятий «человек», «индивид», «индивидуальность» с понятием «личность».
2. Исследования личности: этапы, научные подходы.
3. Структура личности.
4. Социализация личности.
5. Этапы и формы деловой коммуникации.
6. Психология делового взаимодействия.

1. Соотношение понятий «человек», «индивид», «индивидуальность», «личность».

Реальность, которая описывается понятием «личность», проявляется уже в этимологии этого термина. Слово «личность» (persona) первоначально относилось к актерским маскам (в римском театре маска актера называлась «личина» – лицо, обращенное к аудитории), которые были закреплены за определенными типами действующих лиц. Затем это слово стало означать самого актера и его роль. У римлян слово «persona» употреблялось обязательно с указанием определенной социальной функции роли (личность отца, личность царя, личность судьи). Таким образом, личность по первоначальному значению – определенная социальная роль или функция человека.

Сегодня психология трактует личность как социально-психологическое образование, которое формируется благодаря жизни человека в обществе. Человек как общественное существо приобретает новые (личностные) качества, когда вступает в отношения с другими людьми и эти отношения становятся «образующими» его личность. У индивида в раннем детстве еще нет этих приобретаемых (личностных) качеств.

Поскольку *личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств*, это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности человека, которые природно обусловлены и не зависят от его жизни в обществе. К числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям в обществе. В понятие «личность» обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об

индивидуальности человека, определяя его значимые для людей черты и поступки.

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

Наряду с понятием «личность», употребляются термины: «человек», «индивид», «индивидуальность». Содержательно эти понятия переплетены между собой. Именно поэтому анализ каждого из этих понятий, их соотношение с понятием «личность» позволит более полно раскрыть последнее.

Человек – это родовое понятие, указывающее на отнесенность существа к высшей ступени развития живой природы – к человеческому роду. В понятии «человек» утверждается генетическая предопределенность развития собственно человеческих признаков и качеств.

Специфические человеческие способности и свойства (речь, сознание, трудовая деятельность и пр.) не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются прижизненно, в процессе усвоения культуры, созданной предшествующими поколениями. Никакой личный опыт человека не может привести к тому, чтобы у него самостоятельно сформировались логическое мышление и системы понятий. Участвуя в труде и различных формах общественной деятельности, люди развивают в себе те специфические способности, которые уже сформировались у человечества. Как живое существо человек подчиняется основным биологическим и физиологическим законам, как социальное – законам развития общества.

Индивид – это единичный представитель вида «*homo sapiens*». Как индивиды люди отличаются друг от друга не только морфологическими особенностями (такими, как рост, телесная конституция и цвет глаз, волос), но и психологическими свойствами (способностями, темпераментом, эмоциональностью).

Индивидуальность – это единство неповторимых личностных свойств конкретного человека. Это своеобразие его психофизиологической структуры (тип темперамента, физические и психические особенности, интеллект, мировоззрение, жизненный опыт).

При всей многогранности понятия «индивидуальность» оно в первую очередь обозначает духовные качества человека. Сущностное определение индивидуальности связано не столько с понятиями «особенность», «неповторимость», сколько с понятиями «целостность», «единство», «самобытность», «авторство», «собственный способ жизни».

Сущность индивидуальности связана с самобытностью индивида, его способностью быть самим собой, быть независимым и самостоятельным. Соотношение индивидуальности и личности определяется тем, что это два способа бытия человека, два его различных определения. Несовпадение же

этих понятий проявляется, в частности, в том, что существуют два отличающихся процесса становления личности и индивидуальности.

Становление личности есть процесс социализации человека, который состоит в освоении им своей родовой, общественной сущности. Это освоение всегда осуществляется в конкретно-исторических обстоятельствах жизни человека. Становление личности связано с принятием индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, с формированием умений строить отношения с другими людьми. Сформированная личность есть субъект свободного, самостоятельного и ответственного поведения в социуме.

Становление индивидуальности есть процесс индивидуализации объекта. Индивидуализация – это процесс самоопределения и обособления личности, ее выделенность из сообщества, оформление ее отдельности, уникальности и неповторимости. Ставшая индивидуальностью личность – это самобытный, активно и творчески проявляющий себя в жизни человек.

В понятиях «личность» и «индивидуальность» зафиксированы различные стороны, разные измерения духовной сущности человека. Суть этого различия хорошо выражена в языке. Со словом «личность» обычно употребляют такие эпитеты, как «сильная», «энергичная», «независимая», подчеркивая тем самым ее деятельностную представленность в глазах других. Об индивидуальности мы чаще говорим: «яркая», «неповторимая», «творческая», имея в виду качества самостоятельной сущности.

Индивидуальность реализуется как через поведение человека в ситуации общения, так и через культивирование им различных способностей в деятельности. Неповторимость психики человека определяется органическим единством и целостностью процесса развития его потребностей и способностей, формирующихся в деятельностном общении с носителями культуры (в широком смысле этого слова).

Термин «индивидуальность» употребляется как синоним слова «индивид» для обозначения неповторимой совокупности признаков, присущих отдельному организму и отличающих данный организм от всех других, принадлежащих к тому же виду. Индивидуальность, таким образом, есть личность в ее своеобразии. Когда говорят об индивидуальности, то имеют в виду оригинальность личности. Обычно словом «индивидуальность» определяют какую-либо главенствующую особенность личности, делающую ее непохожей на окружающих. Индивидуален каждый человек, индивидуальность одних проявляется очень ярко, выпукло, других – маловыразительно, малозаметно. Иногда пики внешних проявлений оригинальности личности приходятся на ранние стадии развития человека (от 3 до 5 лет), а затем стихают или приобретают скрытый характер.

Индивидуальность может проявляться в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфере или сразу во всех сферах психической деятельности. Оригинальность интеллекта, например, состоит в способности видеть то, что не замечают другие, в особенностях переработки информации,

т. е. в умении ставить проблемы (интеллектуального и морального характера) и решать их. Особенности воли проявляются в силе воли, удивительном мужестве, самообладании. Оригинальность может состоять в своеобразном сочетании свойств конкретного человека, придающем особый колорит его поведению или деятельности. Значительную роль в современном процессе развития индивидуальности личности играют средства массовой информации. Телевизионные программы и передачи, например, побуждают личность к несколько одностороннему, стандартизированному развитию. Яркие образы восприятия угнетают такие функции мышления, как анализ и самоанализ. Часто акценты в предоставляемых телевидением программах уже расставлены и как бы подталкивают зрителя к определенным выводам. Особенно это опасно для развивающейся личности, которая только начинает свой процесс социализации и часто принимает любую авторитетно заявленную теорию за истину. Индивидуальность характеризует личность конкретнее, детальнее и тем самым полнее. Она является постоянным объектом исследования при изучении как психологии личности, так и других направлений психологии.

2. Исследования личности: этапы, научные подходы.

Изучение личности всегда было и продолжает оставаться одной из самых интригующих тайн и самых трудных проблем. В сущности, все социально-психологические теории вносят свою лепту в понимание личности: что ее формирует, почему существуют индивидуальные различия, как происходят ее развитие и изменение на протяжении жизни. Поскольку большинство направлений психологии лишь в минимальной мере представлены в современных теориях личности, это является доказательством того, что адекватная теория личности еще не создана.

В истории исследований можно выделить несколько *этапов*.

1. *Философско-литературный* (V в. до н.э. – нач. XIX в.): Сократ, Аристотель, Спиноза, Локк, Юм и др.
2. *Клинический* (нач. XIX в. – XX в.): Фрейд, Адлер, Юнг и др.
3. *Экспериментальный* (нач. XX в.): Лазурский, Айзенк, Кэттел, Олпорт и др.

Основными проблемами психологии личности в *философско-литературный период* ее изучения являлись вопросы о нравственной и социальной природе человека, о его поступках и поведении. Первые определения личности были достаточно широкими и включали в себя все то, что есть в человеке и что он может назвать своим.

В *клинический период* представление о личности как об особом феномене было сужено. В центре внимания психиатров оказались такие особенности личности, которые обычно можно обнаружить у больного человека. В дальнейшем было установлено, что эти особенности умеренно выражены практически у всех здоровых людей. Определения личности врачами-психиатрами были даны в таких терминах, пользуясь которыми,

можно описать и вполне нормальную, и патологическую, и акцентуированную личность.

Экспериментальный период характеризуется активным внедрением в психологию экспериментальных методик исследований психических явлений. Это диктуется необходимостью избавиться от умозрительности и субъективизма в трактовке психических явлений и сделать психологию более точной наукой (не только описывающей, но и объясняющей свои выводы).

С конца 30-х гг. нашего столетия в психологии личности началась активная дифференциация направлений исследований. В результате ко второй половине нашего века сложилось много различных теорий личности: бихевиористская, гештальтпсихологическая, психоаналитическая, когнитивная и гуманистическая.

В соответствии с *бихевиористской теорией личности* (основоположником которой является американский ученый Д. Уотсон; 1878–1958) психология должна заниматься не душевными явлениями, недоступными научному наблюдению, а *поведением*. Задачу психологии Д. Уотсон видел в том, чтобы научиться «просчитывать» и программировать поведение личности.

Основоположники *гештальт-психологической теории* личности Т. Вертгеймер, В. Келер и К. Левин выдвинули идею изучения психики с точки зрения целостных структур – *гештальтов* (нем. *gestalt* – образ). Построение психического образа происходит как мгновенное «схватывание» его структуры.

Психоаналитическая теория личности (З. Фрейд) анализирует поступки личности, исходя не только из сферы сознания, но и *глубинной структуры подсознания*.

Когнитивная теория личности (У. Найссер, А. Пайвио) главную роль в объяснении поведения личности отводит *знаниям* (лат. *cognitio* – знания).

Гуманистическая теория личности (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу) объясняет поведение личности, исходя из стремления человека к *самоактуализации, реализации всех своих возможностей*.

Среди рассмотренных теорий можно выделить три практически не пересекающиеся ориентации: биогенетическую, социогенетическую и персонологическую.

1. Биогенетическая ориентация исходит из того, что развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез (процесс индивидуального развития организма) с заложенной в нем филогенетической (исторически обусловленной) программой, а, следовательно, его основные закономерности, стадии и свойства одинаковы. Социокультурные и ситуативные факторы лишь накладывают свой отпечаток на форму их протекания.

Наибольшую известность среди концепций этой ориентации (причем не только в психологии) получила теория, разработанная З. Фрейдом. Самосознание человека З. Фрейд сравнивал с вершиной айсберга. Он считал,

что лишь незначительная часть того, что на самом деле происходит в душе человека и характеризует его как личность, осознается им актуально. Только небольшую часть своих поступков человек в состоянии правильно понять и объяснить. Основная же часть его опыта и личности находится вне сферы сознания, и только специальные процедуры, разработанные в психоанализе, позволяют проникнуть в нее.

Структура личности, по З. Фрейду, состоит из трех компонентов, или уровней: «Оно», «Я», «Сверх-Я». «Оно» – бессознательная часть психики, бурлящий котел биологических врожденных инстинктивных влечений. «Оно» насыщено сексуальной энергией – либидо. Человек есть замкнутая энергетическая система, причем количество энергии у каждого человека – постоянная величина. Будучи бессознательным и иррациональным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия, т. е. удовольствие и счастье есть главные цели в жизни человека (первый принцип поведения). Второй принцип поведения – гомеостаз – тенденция к сохранению внутреннего равновесия.

«Я» представлено сознанием. Это, как правило, самосознание человека, восприятие и оценка им самим собственной личности и поведения. «Я» ориентируется на реальность.

«Сверх-Я» представлено как на сознательном, так и на подсознательном уровнях. «Сверх-Я» руководствуется идеальными представлениями – принятыми в обществе нормами морали и ценностями.

Несознаваемые влечения, идущие от «Оно», чаще всего находятся в состоянии конфликта с тем, что содержится в «Сверх-Я», т. е. с социальными и нравственными нормами поведения. Конфликт разрешается с помощью «Я», т. е. сознания, которое, действуя в соответствии с принципами реальности и рациональности, стремится разумно примирить обе стороны таким образом, чтобы влечения «Оно» были в максимальной степени удовлетворены и при этом не были нарушены нормы морали.

2. Социогенетическая ориентация ставит во главу угла процессы социализации и научения в широком смысле слова, утверждая, что психологические возрастные изменения зависят прежде всего от сдвигов в общественном положении, системы социальных ролей, прав и обязанностей, короче – от структуры социальной деятельности индивида.

По мнению теоретиков-бихевиористов, социальные роли людей и большинство форм социального поведения личности складываются в результате наблюдений над такими социальными моделями, которые задают родители, учителя, товарищи и другие члены социума. Индивидуальные различия в поведении людей являются, согласно теории социального научения, результатом взаимодействия и взаимоотношений с разными людьми. Личность при таком подходе – это результат взаимодействия между индивидом с его способностями, прошлым опытом, ожиданиями и т. д. и окружающей его средой.

3. Персоналогическая (личностно-центрированная) ориентация

выдвигает на первый план сознание и самосознание субъекта, исходя из того, что основу развития личности составляет творческий процесс формирования и реализации ее собственных жизненных целей и ценностей. Это направление определяется как гуманистическое и ассоциируется с такими именами, как К. Роджерс, А. Маслоу и др. Суть гуманистической ориентации в изучении личности состоит в отказе от манипулятивного подхода и выделении личности в качестве высшей социальной ценности. Гуманистический подход помогает раскрыть возможности личности путем соответствующей организации межличностных отношений. Согласно этому подходу, человек может проявить своеобразие и неповторимость собственного «я» лишь при полной открытости в выражении своих чувств, отказе от психологической защиты.

Поскольку каждая из этих моделей отражает реальные стороны развития личности, спор по принципу «или – или» не имеет смысла. В качестве основания для интеграции ранее названных подходов к пониманию личности в отечественной психологии предлагается *историко-эволюционный подход*, в котором антропологические свойства человека и социально-исторический образ жизни выступают как предпосылки и результат развития личности. *В контексте данного подхода подлинным основанием и движущей силой развития личности является совместная деятельность, благодаря которой происходит индивидуализация личности.* Формирование и развитие этого направления – заслуга Л. С. Выготского (1836–1904) и А. Н. Леонтьева (1903–1979). Эта теория в отечественной психологии носит название *теории деятельности*.

В отечественной психологии можно выделить и ряд других теорий.

Основоположники *теории отношений* – А. Ф. Лазурский (1874–1917), В.Н. Мясищев (1892–1973) – считали, что «ядро» личности составляет система ее отношений к внешнему миру и к самому себе, которая формируется под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности.

Согласно *теории общения* – Б. Ф. Ломов (1927–1989), А. А. Бодалев, К.А. Абульханова-Славская – личность формируется и развивается в процессе общения в системе существующих социальных связей и отношений.

Теория установки – Д. Н. Узнадзе (1886–1950), А. С. Прангишвили – развивает представление об установке как готовности личности к восприятию будущих событий в определенном направлении действий, что является основой ее целесообразной избирательной активности.

3. Структура личности.

Различают статистическую и динамическую структуры личности. Под *статистической структурой* понимается отвлеченная от реально функционирующей личности абстрактная модель, характеризующая

основные компоненты психики индивида. Основанием для выделения параметров личности в ее статистической модели является различие всех компонентов психики человека *по степени их представленности в структуре личности*. Выделяют следующие составляющие:

– *всеобщие свойства психики*, т. е. общие для всех людей (ощущения, восприятие, мышление, эмоции);

– *социально-специфические особенности*, т. е. присущие только тем или иным группам людей или общностям (социальные установки, ценностные ориентации);

– *индивидуально-неповторимые свойства психики*, т. е. характеризующие индивидуально-типологические особенности, свойственные только той или иной конкретной личности (темперамент, характер, способности).

В отличие от статистической модели структуры личности модель *динамической структуры* фиксирует основные компоненты в психике индивида уже не отвлеченно от каждодневного существования человека, а, наоборот, лишь в непосредственном контексте человеческой жизнедеятельности. В каждый конкретный момент своей жизни человек предстает не как набор тех или иных образований, а как личность, пребывающая в определенном психическом состоянии, которое так или иначе отражается на сиюминутном поведении индивида. Если мы начинаем рассматривать основные компоненты статистической структуры личности в их движении, изменении, взаимодействии и живой циркуляции, то тем самым совершаем переход от статистической к динамической структуре личности. *Наиболее распространенной является предложенная К. Платоновым концепция динамической функциональной структуры личности*, которая выделяет детерминанты, определяющие те или иные свойства и особенности психики человека, обусловленные социальным, биологическим и индивидуальным жизненным опытом.

4. Социализация личности.

Социализация личности представляет собой процесс ее формирования в определенных социальных условиях. Уже в детстве индивид включается в исторически сложившуюся систему общественных отношений. Этот процесс включения индивида в социальные отношения и называется социализацией. Социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и его применения в своей деятельности. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей, т. е. происходит становление и развитие личности.

Социализация осуществляется в процессе воздействия на индивида таких факторов, как целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении. Ребенок социализируется, не пассивно принимая различные воздействия, а

постепенно переходя с позиции объекта социального воздействия к позиции активного субъекта. Ребенок активен потому, что у него имеются потребности, и если в процессе воспитания учитываются эти потребности, то это будет способствовать развитию активности ребенка и формированию гармонично развитой личности.

В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные отношения, и благодаря этому может изменяться его психика. В процессе формирования личности ребенок на уровне психических процессов, освоив низшие психические функции, путем обучения овладевает высшими психическими функциями. Суть этого процесса заключается в усвоении ребенком знаков (универсальным выражением которых является слово), имеющих значение того предмета или процесса, которые они замещают. Высшие психические функции – это речь, словесно-логическое мышление и произвольное внимание.

К ведущим феноменам социализации следует отнести усвоение стереотипов поведения, социальных норм, обычаев, интересов и ценностных ориентаций. *Основными институтами социализации являются: семья, дошкольные учреждения, школа, неформальные объединения, вуз и трудовой коллектив. Такие институты представляют собой общности людей, в которых протекает процесс социализации человека.*

Существует несколько ***социально-психологических механизмов социализации.***

Идентификация – отождествление индивида с отдельными людьми или группами, позволяющее усваивать свойственные им разнообразные нормы, отношения и формы поведения.

Подражание – сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом модели поведения и опыта других людей (в частности, манер, движений, поступков и т. п.).

Внушение – процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он взаимодействует.

Социальная фасилитация – стимулирующее влияние поведения одних людей (наблюдателя за действиями индивида, соперника) на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает интенсивнее.

Конформность – податливость влиянию группы, проявляющаяся в изменении поведения и установок индивида в соответствии с первоначально не разделявшей им позицией большинства.

Выделяют несколько стадий социализации личности.

Первичная социализация, или стадия адаптации (от рождения до подросткового возраста ребенок некритически усваивает социальный опыт – адаптируется, приспосабливается и подражает).

Стадия индивидуализации (подростковый и ранний юношеский возраст). Появляется желание выделить себя среди других, проявляется критическое отношение к общественным нормам поведения. В подростковом возрасте

стадия индивидуализации, самоопределения «мир и я» выступает как промежуточная социализация, так как внутренний мир подростка характеризуется неустойчивостью. Юношеский возраст характеризуется как устойчиво концептуальная социализация, при которой вырабатываются устойчивые свойства личности.

Стадия интеграции. Проявляется желание найти своё место в обществе, «вписаться» в общество. Интеграция проходит благополучно, если свойства человека принимаются группой, обществом. Если они не принимаются, то возможны следующие исходы:

- сохранение своей непохожести и появление агрессивных взаимодействий (взаимоотношений) с людьми и обществом;
- изменение себя, чтобы «стать как все»;
- конформизм, внешнее соглашательство, адаптация.

Трудовая стадия социализации охватывает весь период зрелости человека, его трудовую деятельность, когда человек воспроизводит социальный опыт за счет воздействия через свою деятельность на среду.

Послетрудовая стадия социализации охватывает пожилой возраст, когда вносится существенный вклад в воспроизводство социального опыта, в процесс передачи его новым поколениям. На протяжении всей жизни человек развивается как личность. Процессы демократизации в нашем обществе создают благоприятные условия для реализации личностного потенциала каждого человека.

5. Этапы и формы деловой коммуникации.

Общение – процесс установления и развития контактов между людьми и группами людей. Характер общения обусловлен целями совместной деятельности, оттого может быть различным.

Деловое общение – вид общения, специфику которого определяет невозможность профессиональной и иной, связанной с ней, деятельности вне коммуникаций с другими людьми.

Деловое общение – вид общения, при котором происходит обмен информацией в социально-правовой и экономической сфере человеческой деятельности с целью решения определенной задачи (коммерческой, производственной, научной и других).

Кроме делового, есть светское, формально-ролевое, интимно-личностное, манипулятивное виды общения. Отличительной чертой делового общения является то, что субъект коммуникации всегда значим, а предмет общения четко определен и хорошо известен.

Деловое общение складывается из этапов:

1. *Установление контакта.* Это этап знакомства, когда происходит представление партнеров друг другу, самопрезентация каждого из них и обмен общими фразами.

2. *Ориентация в ситуации.* Второй этап, когда субъекты стремятся понять позиции друг друга и обозначить свои.

3. *Обсуждение.* Этап, на котором рассматриваются и обговариваются конкретные деловые вопросы и задачи.

4. *Решение задач.* Этап нахождения согласия между партнерами и оптимального взаимовыгодного решения.

5. *Завершение контакта.* Этап регламентированного прекращения коммуникации.

Цель делового общения всегда лежит вне взаимодействия его субъектов. Но средства достижения цели определяются с учетом интересов и потребностей всех коммуникаторов.

Задача делового общения – продуктивное и эффективное сотрудничество партнеров.

В любое общение входят три взаимодополняющих процесса: социальная перцепция – восприятие и понимание партнера; коммуникация – обмен информацией; интеракция – обмен действиями.

Эти процессы в бизнес-среде строго регламентированы, есть правила и нормы делового взаимодействия и этикета.

Особое значение имеет процесс коммуникации. Одно неверное или неуместное слово может повлечь за собой существенные негативные последствия, такие как потеря клиента, партнера, прибыли и так далее. Но и перцепция, и интеракция также не менее важны.

Виды профессионального общения.

Деловое общение может происходить в форме:

- беседы,
- совещания,
- заседания,
- собрания,
- переговоров,
- презентации,
- конференции,
- переписки,
- консультации,
- интервью,
- отчета и в иной, разрешенной форме.

Уважающему себя профессионалу и специалисту нужно уметь грамотно взаимодействовать, знать правила и язык делового общения.

Успешные люди взаимодействуют как непосредственно лично в официальной обстановке, так и опосредованно через технические средства: телефон, факс, почту, интернет-программы.

Все чаще в современном обществе прибегают к электронным системам коммуникации, организация труда приобретает виртуальный характер. Высокие технологии помогают увеличить скорость передачи информации и ее точность, исключить «человеческий» фактор.

Принципы общения в деловой среде.

Понятие делового общения включает не только взаимодействие «начальник – подчиненный» и коммуникацию между партнерами по бизнесу, но и ежедневное взаимодействие людей, которые не состоят в близких отношениях.

С незнакомыми людьми принято взаимодействовать по-деловому, культурно. Уважительное отношение и поведение – основы делового общения и культуры в социуме.

Кроме уважения к общим принципам делового общения относятся:

• Межличностность.

Личность – субъект коммуникации в бизнес-среде. Каким бы ни был обсуждаемый вопрос, о нем говорят люди, у каждого из них свое мнение, основанное на личном опыте и особенностях характера. Это принципиально важно, так как успех бизнес-отношений зависит от характера межличностного взаимодействия партнеров.

• Многомерность.

Основы делового общения включают принцип сопоставления содержания передаваемой информации с тем, как это происходит. Тон голоса, его эмоциональная окраска, мимика, жесты не менее важны, чем содержание речи.

Понятие «многомерность» предполагает, что во взаимодействии людей имеют значение все составляющие коммуникации.

Не принято нарушать зону комфорта собеседника, а также слишком далеко находиться во время разговора. Единственное позволенное прикосновение к бизнес-партнеру – рукопожатие. Недопустимо разговаривать, отвернувшись от человека или оглядываясь через плечо.

• Целенаправленность.

Направленность делового взаимодействия многоцелевая. Это означает что, помимо цели, которая озвучивается и обговаривается, субъекты могут иметь иные подспудные, сопутствующие цели, не противоречащие первой.

• Непрерывность.

Пока деловые партнеры находятся в непосредственной близости друг от друга, даже если они не общаются непосредственно, коммуникация продолжается на невербальном уровне.

Поза, жесты, знаки внимания, оказываемые деловому партнеру, имеют значение и несут смысловую нагрузку. Даже молчание – часть интеракции. Бизнесмены не забывают о том, что они общаются с партнерами, даже если тема разговора смещается в сферу, не касающуюся дела.

Правила общения.

Чем грамотнее человек ведет себя в профессиональной среде, тем лучше к нему относятся окружающие.

5 правил общения в деловой среде:

- Нацеленность на взаимопонимание.

Деловое общение имеет целью нахождение компромисса. Принято быть готовым, открытым к восприятию и обмену информацией с партнером. Неэтично провоцировалось собеседника на конфликт или избегать контакта. Внимание, уважение и заинтересованность в речи собеседника выражается во взгляде, жестах, умении выслушать не перебивая.

- Речь должна быть четкой, разборчивой, неторопливой и немонотонной.

В целом следует избегать любых крайностей в речи. Когда человек говорит слишком тихо, невнятно, быстро или, наоборот, слишком медленно, его речь тяжело воспринимается, становится непонятной и неприятной.

К тому же, если субъект говорит в меру громко и предельно четко, у его партнеров складывается представление, что он зрелая личность и уверенный в себе человек.

- Продуманность речи.

Речь должна быть составлена, а лучше записана. Деловые люди перед началом разговора отмечают для себя темы и вопросы, которые требуют обсуждения. Доклад или публичное выступление строится по плану, расписываются вступление, основная часть и заключительные выводы, итоги.

- Умение задавать как открытые, так и закрытые вопросы.

От того, как прозвучит вопрос, будет зависеть ответ. Если вопрос предполагает ответ «да» или «нет», собеседнику придется ответить четко, если вопрос останется открытым, у него будет возможность высказать свою точку зрения. Следует избегать слишком прямых, нетактичных вопросов.

- Неприемлемость длинных фраз и сложносоставных предложений. Короткие содержательные фразы экономят время и упрощают восприятие информации.

Соблюдение всех принципов и правил может показаться проблематичным, но трудности преодолеваются работой над собой. Умение общаться в бизнес-среде приходит с опытом делового взаимодействия.

Язык общения в бизнес-среде.

Понятие «язык» используется для обозначения системы знаков, посредством которой люди мыслят и разговаривают. Это также и способ выражения самосознания личности.

Язык делового общения – официально-деловой стиль речи, предназначенный для коммуникативного взаимодействия в профессионально-деловой среде, а также других близких сферах.

Деловой язык – система общения в устной и письменной форме, регулирующая рабочие отношения.

Официальный стиль письменной речи имеет следующие особенности:

- сжатость изложения информации;
- строго обязательная форма;
- специальная терминология, клише, канцеляризмы;
- повествовательный характер письменной речи;
- почти полное отсутствие эмоционально-экспрессивных средств речи.

Деловая устная речь имеет три составляющие:

- **содержательная составляющая** (характеризуется четкостью и логичностью);
- **выразительная составляющая** (характеризует эмоциональную сторону информации);
- **побудительная составляющая** (признавала оказывать влияние на чувства и мысли собеседника).

Язык делового общения субъекта взаимодействия оценивается по следующим показателям:

1. **Словарный запас.** Чем он больше, тем более выразительна и эффективна речь. Тем более собеседник грамотный, образованный, культурный человек.
2. **Словарный состав.** Помимо того, сколько слов знает человек, не менее важно, что это за слова. Слова, используемые в просторечье, а также нецензурные, жаргонные выражения неприемлемы в бизнес-среде.
3. **Произношение.** Письменный язык организации – официальный государственный язык страны или международный деловой язык (английский). Деловое общение в форме устной речи дополняется произношением. Принято говорить на диалекте, который более всего приближен к литературному языку.

4. **Стилистика и грамматика.** Язык должен быть грамотным. Правильный прямой порядок слов в предложении, отсутствие тавтологии, слов-паразитов и тому подобное.

6. Психология делового взаимодействия.

В профессиональной среде принято придерживаться этикета, общих норм морали и нравственности.

Деловое общение основано на таких нравственных нормах:

- честность;
- порядочность;
- справедливость;
- ответственность.

Но в понятие делового общения включается и психологический аспект межличностных отношений. Они могут быть не только нейтрально-дружественными, но и иметь характер жесткой конкуренции и борьбы.

Деловое общение – это не только умение хорошо говорить, выглядеть и вести дела, но и умение выстраивать межличностные отношения.

Преодоление трудностей общения.

Даже соблюдая все правила делового общения можно столкнуться с такими психологическими барьерами:

1. *Барьер мотивации.* Когда собеседнику просто неинтересен предмет разговора и заинтересовать его не получается. Такой барьер показатель того, что один партнер относится к другому не как к личности, а как к средству достижения цели.

2. *Барьер морали.* Когда собеседник оказывается недобросовестным, бесчестным, склонным обманывать человеком. Он использует деловое общение как способ скрыть злонамеренность. Чем лучше «маскируется» аморальный умысел за умением красиво говорить и вести себя, тем сложнее преодолеть этот барьер.

3. *Барьер эмоций.* Негативные эмоции, чувства, мысли по отношению к собеседнику не позволяют построить гармоничные взаимоотношения. Деловое общение будет бесполезным, неэффективным, если партнеры плохо относятся друг к другу.

Чтобы преодолеть трудности делового взаимодействия и расположить к себе собеседника следует придерживаться рекомендаций:

- *Обращение по имени.*

Такое обращение признак уважительного и внимательного отношения. Все люди любят слышать свое имя и лучше воспринимают информацию, произнесенную сразу после него.

•

- *Улыбка.*

Она не всегда уместна. Чаще важные вопросы требуют концентрации внимания и серьезности, что, естественно, выражается в сдержанной мимике. Но улыбка – это средство, которое вызывает симпатию, доверие и готовность идти на контакт.

- *Комплименты.*

Добрые и ненавязчивые приятные слова скрасят любое общение, особенно строго деловое. Принято говорить искренние, но сдержанные комплименты.

- *Внимание к личности.*

Общаясь на деловые темы, не следует забывать, что его субъекты – люди, со своими особенностями. Всем и каждому нравится, когда его внимательно слушают, интересуются им, поддерживают и уважают.

- *Честность и порядочность.*

Соккрытие или искажение информации рано или поздно выясняется, а однажды испорченную репутацию и утраченное доверие трудно вернуть.

Основы делового общения можно постичь самостоятельно либо получить необходимые знания в учебных учреждениях, на курсах или семинарах.

Искусство общения в профессиональной среде постигается на практике, когда индивид начинает действовать и вести себя как честный, надежный и культурный человек, и профессионал своего дела.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение личности и раскройте содержание этого понятия.
2. Раскройте соотношение понятий индивид, индивидуальность, личность, человек.
3. Раскройте проблему биологического и социального в личности.
4. Назовите и охарактеризуйте стадии социализации личности.
5. Назовите этапы и формы деловой коммуникации.
6. Каковы принципы общения в деловой среде?
7. Как преодолеть трудности, возникающие в общении?

Литература

1. Маклаков, А. Г. Общая психология: учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 583 с.
2. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Кн. 1 / Р. С. Немов. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 688 с.
3. Психология и педагогика: учебное пособие / В.М. Николаенко, Г.М. Залесов, Т.В. Андрияшина и др.; отв. ред. В. М. Николаенко. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 с.

4. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург Питер, 2002. – 432 с.

6. Самыгин, С. И. Психология и педагогика: учеб. пособие / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Москва: КНОРУС, 2012. – 480 с.

7. Слостенин, В. А. Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва: Академия, 2010. – 480 с.

Тема № 4.

Психические эмоционально-волевые процессы

План:

1. Сущность эмоций.
2. Двойственная природа эмоций.
3. Формы эмоций.
4. Функции эмоций.
5. Воля.

1. Сущность эмоций.

Несмотря на то, что эмоции и чувства хорошо известны подавляющему большинству людей, определить их весьма непросто. Затруднения в переводе их содержания на научный язык связаны с глубоко субъективным характером переживания эмоциональных реакций, состояний и чувств и отсутствием их аналогов в иных психических явлениях.

Термин «эмоция» (от лат. *emovere* – потрясаю, волную) означает неравнодушное отношение к различным событиям и ситуациям в жизни.

Ссылки на такие физиологические проявления, как сердцебиение, учащение дыхания, потливость или мышечная дрожь, или такие изменения в психической сфере, как утрата четкости восприятия последовательности мышления, обострение или притупление ощущений, или на ситуацию, вызвавшую ту или иную эмоцию, отчасти передают внутренние переживания эмоций, но целостный характер и отдельные иногда очень важные нюансы переживаний в таких описаниях могут теряться. Именно поэтому люди тратят так много слов и времени для выражения того, что можно эмоционально пережить в считанные секунды. Невыразимость эмоций с помощью речевых средств связана с их принципиально различной природой: язык дискретен, прерывист, в то время как эмоции градуальны, непрерывны. Именно поэтому для передачи эмоциональных состояний люди изобретают отличные от речи средства, обладающие свойствами целостного охвата происходящего и непрерывностью изменений – это «язык» искусства. В познании человеком эмоций и чувств искусство и наука взаимно дополняют друг друга. Психология поэтому – и наука, и искусство. Научная психология с помощью языка науки формально определяет психические явления и

исследует их, основываясь на этих определениях; психология как искусство – это практическая психология, где понимание другого человека построено на использовании всех доступных средств взаимодействия, в том числе и таких средств, как интонация, мимика, жестикация, позы и др.

Прежде чем формально определить эмоции, давайте в общих чертах, опираясь на личный опыт, вспомним, в каких ситуациях эмоции возникают и какие условия для этого необходимы. Такой анализ неизбежно покажет, что одним из важнейших условий для возникновения эмоций является наличие какой-то подробности, желания или интереса. Нас оставляют равнодушными предметы и ситуации, которые не выражают наших интересов и потребностей. Мы смеемся, плачем, тревожимся, негодуем, удивляемся, любим, испытываем неприязнь и т. д. только тогда, когда хотим что-либо получить или чего-либо избежать, когда получаем неожиданно много или слишком мало из того, что хотим, или, когда нам не удается получить то, что мы желаем, или же на нас сваливается многое из того, чего мы пытались всячески избежать. Сама ситуация, содержащая обещание исполнения наших желаний, или угрозу их неисполнения, или даже угрозу появления нежелательного, или обещание неисполнения нежелательного вызывает соответствующие эмоции. Особенно сильные эмоции человек испытывает в связи с фундаментальными потребностями, удовлетворение которых имеет жизненно важное значение – это потребности в самосохранении, развитии и продолжении рода.

Необходимыми условиями возникновения эмоций являются: наличие потребностей и знания об особенностях данной ситуации с точки зрения возможности их удовлетворения. Для того чтобы оставаться в рамках научной психологии, нам необходимо дать такое формальное определение эмоций, которое учитывало бы эти основные условия.

Поскольку эмоции – это психические феномены, т. е. являются частью психики, при установлении родовидовых отношений между эмоциями и психикой основное свойство психики – отражение действительности – должно присутствовать и в определении эмоций.

Итак, **эмоции** (от лат. *emoveo* – потрясаю, волну) – *это психическое отражение в форме непосредственного, пристрастного переживания, жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта* (Психология: Словарь, 1990).

Как видим, не удалось полностью избежать некоторой тавтологии, поскольку пристрастное переживание – это и есть эмоциональное переживание. Однако в этом определении содержится одна из основных особенностей эмоций, отличающая их, например, от познавательных процессов – непосредственная представленность в них субъекту отношения между потребностью и возможностью ее удовлетворения.

2. Двойственная природа эмоций.

Давно замечено, что при описании эмоциональных переживаний люди обязательно обращаются к описанию тех телесных изменений, которые при этом происходят. В лабораторных условиях повседневные наблюдения за телесными проявлениями эмоций подтверждаются данными о многочисленных физиологических изменениях, сопровождающих эмоции. Помимо всем известного изменения частоты пульса и дыхания, повышенного или пониженного пото- и слюноотделения, тремора (дрожания) конечностей и головы, напряжения скелетных мышц, даже при едва заметных переживаниях эмоций, наблюдаются и другие, незаметные физиологические сдвиги, например изменение сопротивления кожи, частоты и амплитуды электрической активности мозга и других параметров. Обязательная включенность телесных реакций в эмоциональные переживания даже послужила У. Джемсу, выдающемуся американскому психологу, основанием для формулировки теории эмоций, в соответствии с которой субъективно переживаемые эмоции есть не что иное, как переживание телесных изменений, происходящих в организме в ответ на восприятие какого-то факта. В качестве доказательства Джемс предлагает нам представить себе какую-нибудь эмоцию и мысленно вычестить из всего комплекса переживаний все ощущения телесных органов. В результате мы увидим, что от эмоции ничего не останется. Образно эту зависимость, по Джемсу, можно выразить формулой: «Мы плачем не потому, что нам грустно, но нам грустно потому, что мы плачем».

Эта неременная связь между эмоцией и ее физиологическими проявлениями используется для проверки искренности высказываний на так называемом «детекторе лжи», или просто «полиграфе». Суть испытания заключается в том, что с помощью детектора лжи регистрируются мгновенные физиологические изменения в ответ на предъявляемые человеку стимулы. Если мышечные проявления эмоций человек контролировать может, то физиологические он подчинить волевому контролю не в состоянии, особенно когда речь идет о чрезвычайно значимых для него событиях. Более того, сдерживая внешнее проявление эмоции, он только ее усиливает. Все это приводит к тому, что, когда человеку среди прочих, предположительно нейтральных, задают вопрос о каком-то предположительно эмоционально значимом для него событии, он, независимо от своего устного ответа, обязательно отреагирует физиологическими реакциями.

Физиологические изменения являются одним из двух компонентов эмоций, причем компонентом весьма неспецифическим. Ряд физиологических реакций проявляется как при положительных, так и при отрицательных эмоциях, например, сердце может забиться не только от страха, но и от радости, это же справедливо и в отношении частоты дыхания и многих других реакций. Специфичность эмоции придает та субъективная окраска переживаний, благодаря которой мы никогда не спутаем страх с

радостью, несмотря на сходство некоторых сопровождающих их физиологических реакций. Субъективное переживание эмоции, т. е. ее качественная особенность, называется модальностью эмоции. *Модальностью эмоции* называется ее субъективное переживание. Это и есть субъективно переживаемые страх, радость, удивление, досада, гнев, отчаяние, восторг, любовь, ненависть и т. д.

Таким образом, каждая эмоция состоит из *двух компонентов* – *импрессивного*, характеризующегося переживанием субъективной неповторимости данной эмоции, и *экспрессивного* – непроизвольных реакций организма, включающих в свой состав реакции внутренних органов и систем, недифференцированные мышечные реакции (дрожь, усиление тонуса), а также так называемые выразительные движения, имеющие, помимо всего прочего, коммуникативный, сигнальный характер (крик, мимика, поза, интонации голоса).

Эмоции имеют двойственную природу – в них сливаются вместе их субъективное качество (страх, радость, горе и т. д.) и переживание телесных изменений, сопровождающих любые эмоции. Эмоции можно разделить на эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения (чувства). Каждая из этих форм эмоций характеризуется длительностью, предметностью, интенсивностью и качеством (модальностью).

3. Формы эмоций.

В зависимости от длительности, интенсивности, предметности или неопределенности, а также качества эмоций, все эмоции можно разделить на эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения (В. Н. Мясищев).

Эмоциональные реакции характеризуются высокой скоростью возникновения и быстротечностью. Они длятся минуты, характеризуются достаточно выраженным их качеством (модальностью) и знаком (положительная или отрицательная эмоция), интенсивностью и предметностью. Под *предметностью эмоциональной реакции* понимается ее более или менее однозначная связь с вызвавшим ее событием или предметом.

Эмоциональная реакция в норме всегда возникает по поводу событий, произведенных в конкретной ситуации чем-то или кем-то. Это может быть испуг от внезапного шума или крика, радость от услышанных слов или воспринятой мимики, гнев в связи с возникшим препятствием или по поводу чьего-то поступка и т. д. При этом следует помнить, что эти события – лишь пусковой стимул для возникновения эмоции, причиной же является либо биологическая значимость, либо субъективное значение этого события для субъекта. Интенсивность эмоциональных реакций может быть различной – от едва заметной, даже для самого субъекта, до чрезмерной – аффекта. Степени аффекта могут достигать только некоторые эмоции – гнев, радость,

горе, тревога, страх, и тогда они принимают форму соответственно ярости, восторга, отчаяния, растерянности и ужаса. *Аффект* и есть та бурно протекающая эмоция большой интенсивности, которая оказывает выраженное дезорганизирующее действие на протекание, в частности познавательных психических процессов.

Эмоциональные реакции часто являются реакциями фрустрации каких-то выраженных потребностей. *Фрустрацией* (от лат. *frustatio* – обман, разрушение планов) в психологии называют психическое состояние, возникающее в ответ на появление объективно или субъективно непреодолимого препятствия на пути удовлетворения какой-то потребности, достижения цели или решения задачи. Тип фрустрационной реакции зависит от многих обстоятельств, но очень часто является характеристикой личности данного человека. Это может быть гнев, досада, отчаяние, чувство вины.

Эмоциональные состояния характеризуются: большей длительностью, которая может измеряться часами и днями, в норме – меньшей интенсивностью, поскольку эмоции связаны со значительными энергетическими тратами из-за сопровождающих их физиологических реакций, в некоторых случаях беспредметностью, которая выражается в том, что от субъекта может быть скрыт повод и вызвавшая их причина, а также некоторой неопределенностью модальности эмоционального состояния. По своей модальности эмоциональные состояния могут представлять в форме раздражительности, тревоги, благодушия, различных оттенков *настроения* – от депрессивных состояний до состояния эйфории. Однако чаще всего они представляют собой смешанные состояния. Поскольку эмоциональные состояния – это тоже эмоции, в них также отражаются отношения между потребностями субъекта и объективными или субъективными возможностями их удовлетворения, коренящимися в ситуации.

При отсутствии органических нарушений центральной нервной системы состояние *раздражения* является, по сути дела, высокой готовностью к реакциям гнева в длительно текущей ситуации фрустрации. У человека возникают вспышки гнева по малейшим и разнообразным поводам, но в основе их лежит неудовлетворенность какой-то личностно значимой потребности, о чем сам субъект может не знать.

Состояние *тревоги* означает наличие какой-то неопределенности исхода будущих событий, связанных с удовлетворением какой-то потребности. Часто состояние тревоги связано с чувством самоуважения (самооценкой), которое может пострадать при неблагоприятном исходе событий в ожидаемом будущем. Частое возникновение тревоги в повседневных делах может свидетельствовать о наличии неуверенности в себе как качестве личности.

Настроение человека часто отражает переживание уже достигнутого успеха или неудач, либо высокую или низкую вероятность успеха или неудачи в скором будущем. В плохом или хорошем настроении отражается удовлетворение или неудовлетворение какой-то потребности в прошлом,

успех или неудача в достижении цели или решении задачи. Не случайно человека в плохом настроении спрашивают, не произошло ли что-нибудь. Длительно текущее сниженное или повышенное настроение (свыше двух недель), не характерное для данного человека, является патологическим признаком, при котором неудовлетворенная потребность либо действительно отсутствует, либо глубоко скрыта от сознания субъекта и ее обнаружение требует специального психологического анализа. Человек чаще всего переживает смешанные состояния, например, сниженное настроение с оттенком тревоги или радость с оттенком беспокойства или гнева.

Человек может переживать и более сложные состояния, примером чего является так называемая дисфория – длящееся два-три дня патологическое состояние, в котором одновременно присутствует раздражение, тревога и плохое настроение. Меньшая степень выраженности дисфории может встречаться у некоторых людей и в норме.

Эмоциональные *отношения* иначе еще называют чувствами. Чувства – это устойчивые эмоциональные переживания, связанные с каким-то определенным объектом или категорией объектов с особым значением для человека. Чувства в широком смысле могут быть связаны с различными объектами или действиями, например, можно не любить данную кошку или кошек вообще, можно любить или не любить делать утреннюю зарядку и т. д. Некоторые авторы предлагают называть чувствами только устойчивые эмоциональные отношения к людям. Чувства отличаются от эмоциональных реакций и эмоциональных состояний длительностью – они могут длиться годами, а иногда и всю жизнь, например, чувство любви или ненависти. В отличие от состояний чувства предметны – они всегда связаны с предметом или действием с ним.

Чувства – высший уровень развития эмоций, характеризующий устойчивое переживание человеком своего отношения к предметам и явлениям, имеющим мотивационную значимость.

В зависимости от направленности выделяют следующие виды чувств:

- *моральные* (переживание человеком его отношения к другим людям и к обществу в целом);
- *интеллектуальные* (выражают отношения личности к процессу познания);
- *эстетические* (чувства красоты, проявляющиеся при восприятии произведений искусства, явлений действительности);
- *практические* (от греч. *praxia* – действие, переживание человеком его отношения к трудовой, учебной и другим видам деятельности).

Таким образом, эмоции и чувства неразрывно связаны с личностью, отражая в сознании человека процесс и результат удовлетворения его потребностей. Эмоциональность является врожденной, но чувства развиваются в течение жизни человека, в процессе развития его личности. Большое значение при этом имеет развитие *эмпатии* (от греч. *empathia* – сопереживание) – способности сопереживания, постижения эмоционального

мира другого человека. *Эмпатия* – одно из важнейших свойств личности, без которого невозможна эмоциональная культура. Составляющими эмоциональной культуры, обеспечивающими ее высокий уровень развития, являются развитость высших чувств человека, способность выражать и сохранять эти чувства, управлять эмоциями.

Эмоциональность. Под эмоциональностью понимают устойчивые индивидуальные особенности эмоциональной сферы данного человека. В. Д. Небылицын предложил при описании эмоциональности учитывать три компонента: эмоциональную впечатлительность, эмоциональную лабильность и импульсивность. Эмоциональная впечатлительность – это чувствительность человека к эмоциогенным ситуациям, т. е. ситуациям, способным вызвать эмоции. Поскольку у разных людей доминируют разные потребности, у каждого человека есть свои ситуации, которые могут вызвать эмоции. В то же время имеются определенные характеристики ситуации, которые делают их эмоциогенными для всех людей. Это необычность, новизна и внезапность (П. Фресс). Необычность отличается от новизны тем, что имеются такие типы раздражителей, которые всегда будут для субъекта новыми, потому что для них нет «хороших ответов», это – сильный шум, потеря опоры, темнота, одиночество, образы воображения, а также соединения знакомого и незнакомого. Имеются индивидуальные различия в степени чувствительности к эмоциогенным ситуациям, общим для всех, а также в количестве индивидуальных эмоциогенных ситуаций.

Эмоциональная лабильность характеризуется скоростью перехода от одного эмоционального состояния к другому. Люди отличаются друг от друга тем, как часто и насколько быстро у них изменяется состояние – у одних людей, например, настроение обычно устойчивое и мало зависит от мелких текущих событий, у других, с высокой эмоциональной лабильностью, оно меняется по малейшим поводам несколько раз в день.

Импульсивность определяется быстротой, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий без их предварительного обдумывания. Это качество личности еще называют самоконтролем. Различают два разных механизма самоконтроля – внешний контроль и внутренний. При внешнем контроле контролируются не сами эмоции, а только их внешнее выражение, эмоции присутствуют, но они сдерживаются, человек «делает вид», что он не испытывает эмоций. Внутренний контроль связан с таким иерархическим распределением потребностей, при котором низшие потребности подчинены высшим, поэтому, находясь в таком подчиненном положении, они в соответствующих ситуациях просто не могут вызвать неподконтрольных эмоций. Примером внутреннего контроля может быть увлеченность человека делом, когда он долгое время не замечает голода («забывает» поесть) и поэтому к виду пищи остается равнодушным.

В психической жизни человека эмоции выполняют функции, общей характеристикой которых является функция оценки значимости для субъекта

той или иной ситуации или объектов в их отношении к его мотивационной сфере.

В процессе длительного филогенетического развития эмоции приобрели большое количество функций.

4. Функции эмоций.

Выделяют следующие функции эмоций:

– *отражательная* – она проявляется в двигательной, речевой ответной реакции организма на события и явления, вызывающие те или иные эмоции;

– *оценочная* состоит в определении значимости для субъекта того или иного объекта или ситуации, состояний организма и внешних воздействий;

– *регуляторная* заключается в способности эмоций оказывать влияние на состояние организма и поведение человека;

– *сигнальная* состоит в способности пережитой эмоции оставлять след в психике человека в результате удачных и неудачных действий;

– *функция побуждения* – недостаток чего-либо или неудовлетворенность чем-либо вызывает эмоциональные переживания, такие как гнев, испуг, зависть, ненависть, которые определяют направление поиска, стимулируют его;

– *подкрепляющая функция* – после достижения результата, способного удовлетворить потребность, возникает состояние удовлетворения, выполняющее роль награды за достижение цели. Эмоциональное подкрепление обучает организм определенному поведению в конкретной ситуации. Эта функция в процессе индивидуального развития предшествует побуждающей;

– *дифференцирующая функция* – благодаря эмоциональному отношению к происходящему, происходит выбор из бесчисленного множества впечатлений тех, которые отвечают насущным потребностям человека. Она способствует избирательности восприятия, направленности мышления;

– *синтезирующая функция* проявляется в совокупности образов, связанных с ситуацией, в которой возникло сильное эмоциональное переживание. Новая встреча с любым из объектов данной ситуации может возбудить пережитую эмоцию;

– *функция мобилизации* состоит в том, что возникающие в критических ситуациях сильные эмоциональные состояния (аффекты) способствуют мобилизации всех сил организма для реализации защитных действий;

– *коммуникативная функция* проявляется в различных выразительных движениях, формирующихся под влиянием социума (улыбка при благожелательном отношении, покашливание при несогласии, крик при испуге).

Классификация эмоций. Какие же эмоции составляют ту базу, на основе которой, подобно семи нотам в музыке или семи цветам радуги, образуется богатейшая палитра человеческих чувств и эмоциональных переживаний? Классификаций базовых эмоций много. В начале века

американский психолог Вудвортс предложил линейную шкалу эмоций, которая отражает весь континуум эмоциональных проявлений: 1. Любовь, веселье, радость. 2. Удивление. 3. Страх, страдание. 4. Гнев, решимость. 5. Отвращение. 6. Презрение.

В этой шкале каждая эмоция является чем-то средним между двумя соседними. Шлосберг соединил первую и шестую эмоции и получил таким образом круг, который отражает все переходы от одного эмоционального переживания к другому, противоположные же эмоции противоположны по своему содержанию. Степень выраженности эмоций определяется по параметру удовольствие–неудовольствие, который по сути дела, представляет собой знак эмоции.

Американский психолог К. Изард предлагает считать основными, или, по его терминологии, фундаментальными эмоциями, следующие:

1. Интерес. 2. Радость. 3. Удивление. 4. Горе, страдание и депрессия. 5. Гнев. 6. Отвращение. 7. Презрение. 8. Страх. 9. Стыд и застенчивость. 10. Вина.

Эти 10 эмоций Изард называет фундаментальными потому, что каждая из них имеет: а) специфический нервный субстрат; б) характерные только для нее выразительные нервно-мышечные комплексы; в) собственное субъективное переживание (феноменологическое качество). Каждая из этих эмоций описывается по нескольким параметрам: знак эмоции, условия возникновения, биологическое и психологическое значение.

Например, *радость* характеризуется следующим образом. Это положительная эмоция, которая обычно следует за достижением или успехом в результате усилий, которые затрачивались не для достижения радости или пользы. Биологическое назначение радости: она усиливает социальные связи, предполагает освобождение от негативной стимуляции, облегчает привязанность к объектам, которые помогли уменьшить неприятные переживания. Психологическое значение обеспечивает социальное взаимодействие, увеличивает устойчивость к фрустрации, поддерживает уверенность и мужество, успокаивает человека. Пути достижения радости: целенаправленная деятельность, открытость и искренность и расширение социального функционирования. Препятствия к достижению радости: формализация действий, наличие контроля, заурядность и монотонность жизни; безличные и чрезмерно иерархизированные отношения; догматизм со стороны родителей в процессе воспитания; неопределенность мужских и женских ролей в семье; преувеличение значения материального успеха и достижения; телесные недостатки.

Эмоции и познавательные психические процессы. Эмоциональные реакции, состояния и отношения могут оказывать влияние на протекание познавательных психических процессов.

Ощущения. Люди, находящиеся в состоянии выраженной депрессии, описывают свои ощущения как притупленные, неяркие, невыразительные: все вокруг как бы окрашивается в оттенки серого цвета, другие цвета

становятся бледными, неинтересными, пища кажется безвкусной, пресной или одинаковой на вкус, звуки становятся или приглушенными, или чрезмерно громкими, тело наливается непривычной тяжестью, так что каждое движение вызывает чувство дискомфорта. В приподнятом настроении человек, наоборот, ощущает необычайную легкость, все вокруг окрашивается в сочные цвета, все вызывает интерес и желание действовать, пища приобретает все оттенки вкуса. Известно, что страх повышает болевую чувствительность, а гнев или азарт – понижает, например, во время упоения боем человек может не чувствовать значительных повреждений.

Восприятие. Сильные эмоциональные реакции могут существенно влиять на точность и содержание восприятия. Искажения эти могут быть настолько серьезными, что разные люди, бывшие свидетелями сцен с сильным эмоциональным воздействием, могут совершенно по-разному описывать произошедшее. Это обстоятельство хорошо известно следователям по уголовным делам. Эмоциональные состояния оказывают влияние на избирательность восприятия: например, в подавленном состоянии человек обращает больше внимания на негативные стороны жизни, что может служить диагностическим признаком – чем больше человек подмечает плохое, тем больше оснований для суждения о его сниженном настроении. Влияние эмоционального отношения на восприятие известно всем: когда что-то или кто-то очень нравится, недостатки и изъяны не замечаются, человек их буквально «не видит» и искренне считает, что другие его просто дурачат или завидуют ему.

Мышление. Эмоциональные реакции могут оказывать существенное влияние на процессы мышления. Сильный страх приводит к путанице в мыслях, человек не в состоянии контролировать ход мыслей, допускает множество ошибок, не может выполнить простейших задач. Радость, чувство эмоционального подъема в определенных пределах, наоборот, способствуют продуктивности мышления, у человека рождаются новые идеи и решения, его мышление становится свободным, нетривиальным. Эмоциональные состояния оказывают влияние не только на продуктивность, но и на динамику и содержание мышления. В подавленном состоянии мышление замедляется, становится тугоподвижным, неповоротливым, в содержании преобладают темы неудачи, поражения, невозможности решения проблем. В приподнятом эмоциональном состоянии темп мышления ускоряется, появляется ориентация на дело и достижения. Эмоциональные отношения также влияют на процесс мышления. Это можно подтвердить тривиальными примерами вдохновения, вызванного чувством любви, или фиксации мышления на одной тематике при переживании ревности или ненависти и т. д.

Память. Лучше запоминается и дольше хранится в памяти эмоционально окрашенный материал – тексты, события, сцены, сами по себе переживания. Материал, не вызывающий эмоционального отклика, интереса, требует для его запоминания большего количества повторений, что находит

свое отражение в так называемой «зубрежке». Кроме того, он и сохраняется хуже.

Таким образом, эмоции, оказывая общее активирующее или, наоборот, депрессивное влияние, могут либо повышать, либо снижать эффективность познавательных психических процессов.

Итак, эмоции, являясь компонентом психики, имеют свое специфическое содержание, отличное от содержания познавательных процессов, а также механизмов, обеспечивающих организацию целенаправленных действий, и выполняют свою специфическую роль в организации целостного приспособительного акта. *Эмоции, оказывая общее активирующее или, наоборот, депрессивное влияние, могут либо повышать, либо снижать эффективность познавательных психических процессов.*

Возможность управления эмоциями во многом зависит от уровня развития воли – особой формы психической активности личности, направленной на преодоление трудностей при достижении поставленной цели путем сознательной организации и саморегуляции человеком своего поведения и деятельности.

5. Воля.

Если эмоции переводят функционирование психических познавательных процессов и деятельности человека в подсознательную (неуправляемую) сферу, то сознательное управление ими осуществляется на основе его воли. Воля рассматривается как процесс осознанного воздействия человека на свою психическую сферу с целью выполнения необходимого действия в соответствии с поставленной целью, преодолевая физиологические и (или) психологические трудности (препятствия). В психической деятельности она реализует две взаимосвязанные функции: активизирующую и тормозящую, что позволяет направлять деятельность человека как на достижение чего-то, так и на отказ от того, что ему не нужно. *Психологический анализ волевого действия позволяет сделать вывод о его наиболее часто проявляющейся последовательности, включающей в себя определенную этапную совокупность. Рассмотрим ее содержание несколько подробнее.*

1. Побуждение к совершению волевого действия. В роли побудительных сил тех или иных волевых действий выступают определенные материальные или духовные (психические или психологические) потребности человека. Они могут быть самыми различными, но в любом случае заставляют активно работать его мышление, что позволяет четко сформулировать и осознать цель предстоящего воздействия на эмоциональные процессы или совершения поступка (поведения).

2. Постановка и осознание цели действия. Выполнению любого, в том числе и волевого, действия предшествует формулирование и понимание его цели, в качестве которой рассматривается идеальный образ его результата.

3. Борьба мотивов. Она начинается в результате осмысленного представления цели действия и является процессом определения наиболее значимого стимула волевого действия. Именно это служит показателем способности человека устанавливать связи, понимать и выбирать желания, обусловленные нужными мотивами. С другой стороны, борьба мотивов характеризует способность человека прилагать необходимые усилия для достижения цели, заставляет задумываться об ответственности за последствия, связанные с достижением или недостижением поставленной цели.

4. Принятие решения на волевое действие. В результате борьбы мотивов, а также осмысления цели деятельности человек принимает то или иное решение. При его положительном характере осуществляется оценка собственных возможностей, позволяющих достичь поставленной цели волевого действия.

5. Выработка плана действия. На этом этапе человек выбирает доступные ему средства достижения поставленной цели, а также продумывает последовательность их использования в волевом действии.

6. Реализация плана волевого действия. На этом этапе человек выполняет осознанное психическое (волевое) действие в интересах достижения поставленной цели. В этом случае он строит свое поведение таким образом, чтобы имеющийся в сознании план воплотился в необходимом эмоциональном или физическом состоянии, умственном или другом навыке, поведении и т. д.

7. Анализ и оценка выполненного волевого действия. В каждый момент волевого действия человек анализирует ход выполнения действия, сопоставляет достигнутые и планируемые целевые уровни, что позволяет в целом оценить степень достижения цели и, при необходимости, внести в него коррективы.

Представленный психологический анализ позволяет сделать вывод, что *физиологической основой волевого действия (воли)* является блокирование (торможение) или активизация соответствующими участками коры головного мозга деятельности тех ее участков, которые отвечают за включение познавательных и эмоциональных процессов психической сферы организма.

Однако следует отметить, что одновременно и эмоциональные процессы пытаются подавить волевые усилия и распространить свое влияние на познавательную сферу деятельности человека. Это связано с условно-рефлекторной природой воли. На основе временной нервной связи складываются и закрепляются самые разнообразные системы, что в свою очередь создает условия для целенаправленного действия. Мозг непрерывно получает информацию о психическом и физиологическом состоянии организма, которая немедленно реализуется в уже выработанной программе действия. К тому же рефлекторная природа волевой регуляции поведения предполагает создание в коре головного мозга очага оптимальной

возбудимости, который может быть вызван не только действующим в данный момент раздражителем, но и рефлексом, сформированным на основе более ранних воздействий.

В зависимости от характера цели, сложности (трудности) препятствия и условий реализации рассматриваемый волевой психический процесс подразделяется на несколько *видов волевых действий (воли): простые и сложные, преднамеренные и непреднамеренные.*

- *Простые волевые действия* – это действия, направленные на достижение хорошо осознанной и представляемой цели ближайшей перспективы, когда способы ее достижения заранее определены и привычны.

- *Сложные волевые действия* представляет собой ряд последовательно совершаемых актов с внутренними противоречиями, каждый из которых связан с необходимостью преодоления частных препятствий и трудностей.

- *Преднамеренные волевые действия* – сознательное действие по преодолению существующих физиологических или психологических трудностей в соответствии с поставленной целью.

- *Непреднамеренные волевые действия* – как правило, подсознательное действие по преодолению трудностей без предварительного формирования целевой установки. Зачастую этот вид волевого действия приобретает форму упрямства.

Формирование, развитие и проявление того или иного вида волевого действия (воли) происходит в ходе личностного становления человека. О качестве рассматриваемого психического явления личности можно судить по соответствующим *характеристикам воли.*

К их числу относятся:

- *целеустремленность* – строгое соответствие выполняемой деятельности (поступков) сознательно поставленной цели;

- *самообладание* – способность сознательно управлять своими мыслями, эмоциями (чувствами) и действиями (поступками);
- *решительность* – способность оперативно принимать наиболее целесообразные решения для незамедлительных действий;

- *самостоятельность* – способность (поступать) в соответствии с собственным планом (реализовывать свой замысел);

- *настойчивость* – проявление упорства для достижения поставленной цели деятельности;

- *инициативность* – степень активности при поиске наиболее целесообразных путей достижения поставленной цели.

В зависимости от уровня каждой из перечисленных волевых характеристик у человека формируются соответствующие качества личности: решительность, дисциплинированность, мужество, смелость и др., которые находят свою реализацию уже в двух других структурных компонентах психики человека – психических образованиях и свойствах личности.

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимают под эмоциями?
2. Какие условия необходимы для возникновения эмоций?
3. В чем состоит двойственная природа чувств?
4. Какие формы эмоций вы знаете?
5. Каковы функции эмоций?
6. Назовите виды волевых действий.

Литература

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
2. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 320 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология: учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 583 с.
4. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Кн. 1 / Р. С. Немов. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 688 с.
5. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений. В 6 т. Т. 4 / И. П. Павлов. – Москва; Ленинград: Акад. наук СССР, 1951. – 454 с.: ил.
6. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург Питер, 2002. – 432 с.
7. Слостенин, В. А. Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва: Академия, 2010. – 480 с.
8. Самыгин, С. И. Психология и педагогика: учеб. пособие / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Москва: КНОРУС, 2012. – 480 с.

Тема № 5.

Общие основы педагогики

План:

1. История развития педагогики как науки.
2. Предмет и функции педагогической науки.
3. Законы педагогики.
4. Состав педагогических наук.
5. Связь педагогики с другими науками.

1. История развития педагогики как науки.

Любая наука имеет свою историю, которая обосновывает представление об ее предмете, проблемах, задачах и методах. Возникновение той или иной специализированной отрасли знаний диктуется определенными общественными потребностями. И педагогика, и психология первоначально

существовали в лоне философии, от которой вначале отпочковалась педагогика, а затем и психология.

Первое упоминание о школе обнаружено в древнеегипетских источниках за 2,5 тысячи лет до н.э. В них говорилось о том, что жрецы обучали детей царских сановников началам арифметики и геометрии.

Воспитание и обучение родились вместе с человеческим обществом. Они были необходимы для того, чтобы накопленный опыт – социальный, производственный, духовный – не был утерян новыми поколениями людей. Воспитание и обучение, таким образом, были изначально одной из ведущих функций социума. Без этой деятельности человеческое общество перестало бы существовать и развиваться. Осуществляли воспитание и обучение, как правило, пожилые люди или наиболее опытные взрослые, но первоначально эта деятельность не являлась самостоятельным процессом, а проводилась параллельно с другими занятиями. С усложнением накопленных людьми знаний и приобретением полезного опыта данная деятельность постепенно стала выделяться в самостоятельную.

Свое название она получила от функции, которую в Древней Греции исполняли рабы, специально приставленные к молодым людям из аристократических семей. Этим рабам родители поручали присмотр за своими детьми, когда те шли в школу или из нее, а также при прогулках. Этим рабов называли детоводителями (греч. «пейда» – ребенок, «гогос» – вести). Позже данный термин закрепился за всеми, кто был связан с обучением и воспитанием подрастающего поколения, а затем стал обозначать и собственно науку.

Впервые педагогика выделилась в самостоятельную отрасль знания в начале XVII в., когда английский философ и естествоиспытатель Ф. Бэкон опубликовал свой трактат «О достоинстве и увеличении наук». В нем он предпринял попытку классифицировать все науки и выделил *педагогику*, которую понимал как «руководство чтением». Однако отпочкование от философии не означало создания новой науки. Таковой она стала считаться только после выхода трудов выдающегося чешского мыслителя-гуманиста, педагога и писателя Я. А. Коменского и прежде всего его основополагающей работы, которая до сих пор имеет непреходящее значение, – «Великой дидактики». Именно в этой книге были разработаны основные вопросы теории и практики учебной работы с детьми.

Я. А. Коменский впервые обосновал идею всеобщего обучения, создал систему связанных ступеней обучения. Эта система включала в себя материнскую школу (до блетнего возраста); элементарную школу (от 6 до 12 лет); гимназию (от 12 до 18 лет) и академию (от 18 до 24 лет). В своей практике он внедрил классно-урочную систему и теоретически обосновал ее. Им разработаны основные принципы дидактики: сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность и посильность. Я.А. Коменский обосновал главные требования к учебнику, а также сформулировал основные требования к учителю.

Дальнейшее развитие педагогика получила в трудах многих мыслителей. Швейцарский ученый И.Г. Песталоцци (1746–1827) выдвинул идею развивающего обучения. Немецкий педагог-демократ А. Дистервег (1790–1866), будучи последователем идей Песталоцци, опубликовал ряд трудов по педагогике, издал учебники по математике, естествознанию.

Из зарубежных педагогов новейшего времени хорошо известен польский писатель, врач Я. Корчак (настоящее имя Г. Гольдшмит; 1878–1942). Его книга «Как любить детей», проникнутая высоким гуманизмом, неоднократно издавалась у нас в стране и за рубежом. Автор остался верен своим воззрениям в годы оккупации Польши фашистской Германией, боролся за жизнь детей в Варшавском гетто и вместе с 200 своими воспитанниками погиб в концлагере.

Большой популярностью в XX пользуются взгляды известного американского педагога, ученого и детского врача Б. Спока. Его педагогические взгляды в 70-е гг. вызвали во всем мире волну дискуссий. Их суть сводилась к частному педагогическому вопросу: что ставить на первое место – строгость или доброту? В зависимости от ответа на него педагоги в ходе обсуждений идей Б. Спока разделились на две категории: а) признающих преимущественно гуманистические методы воспитания и б) считающих главным в воспитании авторитарное воздействие. Широкую известность получили книги Б. Спока «Ребенок и уход за ним», «Разговор с матерью». В них популярно раскрываются не только медицинские аспекты воспитания здорового ребенка, но и содержатся оригинальные педагогические идеи.

В России педагогические знания также имеют давнюю традицию. При археологических раскопках древнего Новгорода обнаружено большое количество берестяных грамот с азбукой и началами математики, что неопровержимо доказывает существование школ. Причем многие источники свидетельствуют, что грамота была доступна не только именитым, но и рядовым гражданам. Огромный вклад в отечественную педагогику внесли К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов и Л. Н. Толстой.

Мы можем гордиться рядом всемирно известных мыслителей-педагогов. Основателем научной педагогики в России признан К.Д. Ушинский (1824–1870). Все его труды по философии, психологии, педагогике, физиологии, а также его литературные произведения служили задачам создания школы, которая развивала бы душевные и духовные силы человека, реализовывала его высшее предназначение. Он по праву считается создателем народной школы в России. Великий педагог создал несколько учебников, среди которых можно назвать «Родное слово» и «Детский мир», по которым училось не одно поколение россиян.

Фундаментальный труд К. Д. Ушинского – «Человек как предмет воспитания». Опыт педагогической антропологии содержит обоснование содержательно-эвристического понимания педагогики. Педагогика, по его мнению, не отрасль знания, а практическая деятельность, которая нуждается

в научном обосновании, поэтому и все науки, изучающие человека, должны иметь педагогический статус. Идея К.Д. Ушинского о разработке интегральной науки, в основе которой лежит педагогическая деятельность, названная им педагогической антропологией, является актуальной в наши дни и находит свое практическое применение.

Среди более поздней плеяды педагогов наиболее известны С. Т. Шацкий (1878–1934), П. П. Блонский (1884–1941), А. С. Макаренко (1888–1939), В. А. Сухомлинский (1918–1970). Труды отечественных педагогов, в которых разработаны проблемы воспитания детских и юношеских коллективов, получили мировое признание.

В настоящее время многие педагоги-новаторы разрабатывают новые подходы к воспитанию и обучению. Так, в последние годы получила распространение педагогика сотрудничества в практике и книгах Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина и др. Более разнообразной становится система образовательных учреждений. Некоторые школы преобразованы в гимназии, открыты частные школы, лицеи, многие учителя преподают по своим авторским учебным программам. Много изменений происходит и в вузах: внедряются новые интеллектуалоемкие педагогические технологии (в частности, компьютерные), кейс-методики, интенсивное «погружение» в темы.

Известный советский педагог П.П. Блонский считал, что самым важным вопросом педагогики является вопрос о том, что же такое воспитание. Под предметом педагогики долгое время подразумевали воспитание и обучение молодого поколения, его подготовку к будущей жизни. Это значительно упрощало задачи педагогики, превращало ее в свод правил и приемов воспитательной деятельности. При этом вопрос о том, что же лежит в их основе, оставался без ответа. Именно поэтому ученые-педагоги занялись изучением закономерных связей, которые существуют между развитием личности и воспитанием. Кроме того, все возрастающий динамизм жизни, при котором темпы социального прогресса опережают темпы смены поколений, породил необходимость непрерывного образования, потребовал обучения и воспитания не только подрастающего поколения, но и других возрастных групп, а также заострил задачу воспитания саморазвивающейся личности с аутодидактическими навыками.

2. Предмет и функции педагогики.

Педагогическое знание носит во многом междисциплинарный характер, ибо человек и его воспитание изучается многими науками, наряду с педагогикой, интегрирующей знание о человеке, использующей данные, теории, методы смежных наук. Однако педагогика является самостоятельной наукой, *имеющей свой предмет, систему понятий, теорий.*

Воспитание как *предмет педагогики* имеет два значения. *Воспитание – это социальное явление, функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни.* Оно осуществляется общественными институтами,

организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьей, школой – всем социальным устройством. В этом значении воспитание тождественно понятию «социализация». Социализация понимается как процесс адаптации индивида к жизни в обществе, процесс усвоения и воспроизводства личностью социального опыта, норм, ценностей. Социализация изучается социологией, психологией и педагогикой. Воспитание в педагогическом смысле – это специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности.

Предмет педагогики – это образование как реальный целостный образовательный процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

Основными задачами педагогики являются:

- Теоретическое описание и объяснение сущности, противоречий, закономерностей, причинно-следственных знаний о процессе воспитания;
- Анализ, общение, интерпретация и оценка педагогического опыта;
- Разработка новых педагогических технологий;
- Внедрение результатов педагогических исследований в практику;
- Научно-методическое обеспечение управления образовательными структурами;
- Научно обоснованное целеполагание и планирование развития системы воспитания и эффективного управления.

Основными педагогическими категориями (от греч. *kategoria* – «высказывание; признак») педагогической науки являются: *образование, воспитание, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность, педагогическая система, педагогическое взаимодействие, образовательный процесс.*

Функции педагогической науки:

1. *Теоретическая функция* – изучение передового и новаторского педагогического опыта; выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление обеспечивающих условий; экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования действительности.

2. *Технологическая функция* – разработка соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и др.); внедрение достижений науки в образовательную практику с целью её совершенствования и реконструкции; рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания.

3. *Прогностическая функция* – научное предвидение и определение перспективы развития образовательных учреждений разного типа и вида.

3. Законы педагогики.

Как известно, *закон* – это наиболее общее понятие, отражающее существенное, объективное, всеобщее, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами. Результатом образовательной деятельности обучающегося в каждый момент является в общем виде приобретаемый им *новый жизненный опыт*.

Первый закон педагогики: закон наследования культуры (или закон трансляции культуры), поскольку каждое новое поколение не только наследует культуру, но и развивает ее далее. Человек с рождения осваивает (отражает), во-первых, объективную реальность непосредственно, на уровне ощущений и восприятий: день – ночь, зима – лето, тепло – холодно и т. п. Но даже ощущения и восприятия – это *человеческие* ощущения и восприятия, опосредованные культурой: в рубашке холодно, а в куртке тепло. Одежда – это уже продукт культуры. Во-вторых, что более важно, в отличие от животных человек осваивает (отражает) *человеческую культуру*. Каждое последующее поколение наследует все достижения человеческой культуры, созданные всеми предшествующими поколениями.

Таким образом, закон наследования культуры: *человек в процессе образования осваивает культуру человечества*. Отсюда следует, что в самом общем виде цель образования человека заключается в освоении (трансляции) культуры. Все остальные проблемы будут заключаться в том – как этого достичь.

2. *Второй закон педагогики – закон социализации*. Отношения: «новый опыт – педагог (педагоги)». Причем в данном случае в роли педагогов выступают и родители, и семья, и учителя, и товарищи, коллектив, и средства массовой информации – все люди, от которых обучающийся получает новый опыт в той или иной форме, исходя из восточной мудрости: «каждый человек тебе учитель». *Закон социализации: только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность*.

3. *Третий закон педагогики – закон последовательности*. Его еще можно назвать *законом преемственности*. Отношения: «новый опыт – предшествующий накопленный опыт». Жизненный опыт человек накапливает последовательно – от простейшего к простому, от простого к более сложному. Этот принцип достаточно очевиден. Ведь представим себе, к примеру, такую абсурдную ситуацию: новорожденному ребенку станем «читать» высшую математику?!

Любая «порция» образовательного материала, любое задание, предлагаемое обучающемуся или осваиваемое им самим, должны быть ориентированы как на достигнутый, так и на перспективный уровень знаний, умений, отношений, способностей и т. д., находящийся в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Условие очередной образовательной задачи (задача здесь понимается не в узком смысле – расчетная задача, задача на построение и т. п., а в широком смысле как цель, заданная в конкретной ситуации) должно быть понятным и доступным, базироваться на известном и

освоенном ранее. То есть в «зоне ближайшего развития» располагается тот этап овладения жизненным опытом, который логически следует за освоенным, этап, к освоению которого обучающийся подготовлен предшествующей образовательной деятельностью.

Таким образом, *закон последовательности: в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью.*

4. *Четвертый закон педагогики – закон самоопределения.* Отношения: «новый опыт – сам обучающийся». Если младенец слепо копирует действия взрослых, то позже у ребенка начинают проявляться задатки, развиваться те или иные способности, появляется *избирательность* действий, в том числе в учебной деятельности: «хочу – не хочу», «нравится – не нравится» и т. д.

Важнейшее значение для образования человека, для его образовательной деятельности имеет самоопределение обучающегося в ней. В этом и есть суть закона самоопределения. *Закон самоопределения: в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося.* Проблема самоопределения обучающегося представляет собой одну из острейших проблем развития образования в современных условиях.

4. Состав педагогических наук.

Развитие педагогики определяется социально-экономическими условиями нашего общества, потребностями жизни и деятельности людей, достижениями современного научно-технического прогресса, логикой трансформации тех феноменов, которые она изучает. Это непрерывно выдвигает перед педагогикой все новые и новые проблемы, разрешение которых требует, прежде всего, максимально эффективного использования внутренних возможностей самой этой науки. Именно поэтому она постоянно видоизменяется, в ней выделяются все новые и новые составные части и отрасли.

Общая педагогика – базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания и обучения человека, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов. Традиционно общая педагогика содержит четыре больших раздела: 1) общие основы; 2) дидактика (теория обучения); 3) теория воспитания; 4) школоведение. Названные разделы в последние десятилетия настолько разрослись, что стали большими самостоятельными отраслями знаний.

Философия образования – отрасль педагогики, изучающий роль философских учений для понимания сущности образования, определяющий идеологию обучения и воспитания, анализирующий основные концептуальные подходы к определению целей образования и путей их реализации.

Возрастная педагогика изучает особенности и закономерности развития человека различного возраста: преддошкольная; дошкольная; школьная; андрогогика (обучение взрослых); геронтогика (педагогика старости).

Коррекционная педагогика – отрасль педагогики, которая изучает обучение и воспитание детей с физическими и психофизиологическими недостатками в развитии: дефектология (работа с детьми, имеющими задержки в психическом развитии); логопедия (работа по исправлению дефектов речи); сурдопедагогика (работа со слабослышащими детьми); тифлопедагогика (работа со слабовидящими и незрячими детьми); олигофренопедагогика (работа с умственно отсталыми детьми).

Профессиональная педагогика – отрасль педагогики, ориентированная на изучение процессов обучения, воспитания и подготовки представителей различных профессий в условиях разных типов образовательных учреждений.

Педагогика высшей школы – отрасль педагогики, изучающая особенности обучения, воспитания и развития людей в процессе получения высшего образования.

Социальная педагогика разрабатывает проблемы внешкольного воспитания, влияния социума на формирование и развитие личности: семейная педагогика; педагогика трудовых коллективов.

Педагогика неформального образования – отрасль педагогической науки, изучающая неформальные (нетрадиционные) методы и способы обучения и воспитания.

Методология и теория педагогики – специальная составная часть педагогики, уделяющая главное внимание разработке ее методологических и теоретических проблем.

История педагогики – отрасль педагогики, исследующая исторические этапы развития педагогических идей, теорий и систем образования.

Отраслевая педагогика изучает закономерности специальной подготовки людей к определенным видам деятельности (педагогической, инженерной, военной, юридической и др.).

Сравнительная педагогика раскрывает особенности организации образования в различных странах мира.

Этнопедагогика исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания.

Частные (предметные) методики исследуют закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

Различные отрасли педагогики позволяют выявить качественное своеобразие педагогических явлений, их связи с другими общественными феноменами, определить специфику педагогики как науки, ее роль и место в системе отраслей общественных знаний. В последние десятилетия все отрасли педагогики пошли по пути создания частных технологий,

отличающихся от традиционных методик максимальной конкретизацией путей и способов достижения заданных результатов.

Пройдя длительный путь развития, накопив информацию, педагогика превратилась в разветвленную систему научных знаний. Поэтому современную педагогику правильнее называть системой наук о воспитании и обучении людей.

5. Связь педагогики с другими науками.

Сегодня практически не найти науки, от которой педагогика не берет хотя бы немного для исследования своего предмета и не отдает взамен свои наработки по проблемам обучения, образования, воспитания, управления. Философские науки (диалектический и исторический материализм, науковедение, социология, эстетика и др.) помогают педагогике определиться со смыслом и целями воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления, снабжают оперативной информацией о происходящих в науке и обществе переменах, тем самым помогая корректировать направленность воспитания. Отрасль философии, которая специально занимается проблемами воспитания, образования, называется философией образования.

Основные педагогические концепции, опирающиеся на философские направления, это:

- *Прагматизм* (философско-педагогическое направление, выступающее за сближение воспитания с жизнью, достижение целей воспитания в практической деятельности);

- *Неопрагматизм* (сущность – самоутверждение личности);

- *Неопозитивизм* (философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией, задача воспитания – формирование рационально мыслящего человека);

- *Экзистенциализм* (философское направление, признающее личность высшей ценностью мира, характерно недоверие к целям и возможностям воспитания, религиозный подтекст);

- *Неотомизм* (религиозное философское учение, согласно которому воспитание должно строиться на приоритете духовного начала);

- *Бихевиоризм* (рассматривает человеческое поведение как управляемый процесс);

- *Методологическая (направляющая) функция философии* по отношению к педагогике проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания).

Наиболее тесная и непосредственная связь у педагогики с физиологией и психологией. Анатомия и физиология составляют базу для понимания биологической сущности человека: развития высшей нервной деятельности и типологических особенностей нервной системы, первой и второй сигнальных систем, развития и функционирования органов чувств, опорно-двигательного

аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. На стыке медицины и педагогики развиваются сурдопедагогика (воспитание и обучение глухих), тифло- (изучает слепых) и олигофренопедагогика (обучение умственно отсталых детей).

Особенное значение для педагогики имеет ее связь с психологией, изучающей закономерности развития психики человека. Психологию главным образом интересует развитие психики, а педагогику – эффективность тех воспитательных воздействий, которые приводят к намеченным изменениям во внутреннем мире и поведении человека. Каждый раздел педагогики находит опору в соответствующем разделе психологии. Дидактика, например, опирается на теорию познавательных процессов и умственного развития; теория воспитания базируется на психологии личности и т. д. Интеграция наук привела к возникновению пограничных отраслей – педагогической психологии и психодиактики.

Психология, оставаясь наукой о закономерностях развития психики, оказывает большую помощь науке о воспитании, но отвечать на главные вопросы педагогики – об идеалах, целях, задачах воспитания, о том, когда, что и как воспитывать, она не берется. Психология раскрывает теорию и механизмы психической деятельности, а педагогика вырабатывает на этой основе конкретные технологии воспитания.

Очевидны связи педагогики с историей и литературой, географией и биологией, медициной и экологией, экономикой и археологией. Даже наука о происхождении человека может помочь в понимании педагогических проблем. Человек, сфера его обитания, его жизни, условия развития интересуют педагогов, помогая постичь свой предмет во всех его связях.

В настоящее время как никогда актуальна этнопедагогика. Кроме теории воспитания, в педагогику входят дидактика, школоведение и другие научные дисциплины.

У наук, имеющих совершенно различные и, казалось бы, очень далекие области исследования, находится немало точек соприкосновения, из которых часто и возникают новые перспективные направления, связывающие науку в неразъединимое целое. Таковы, например, отрасли, возникшие на стыке педагогики с точными и техническими науками – кибернетическая, математическая, компьютерная педагогики, суггестология и др. Современная педагогика как одна из главных наук о человеке – на острие интеграционных преобразований.

Вопросы для самоконтроля

1. Какое значение вкладывают в слово «педагогика»?
2. Охарактеризуйте основные этапы развития педагогического знания и педагогической практики.
3. Определите предмет педагогики как науки.
4. Назовите известные вам законы педагогики.
5. Какое место занимает педагогика в системе человекознания?

6. Назовите состав педагогических наук.
7. Дайте краткую характеристику основных педагогических концепций.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012. № 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 304 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – 368 с.
4. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва: Велби: Проспект, 2008. – 432 с.
5. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. – Москва: Академия, 2007. – 496 с.
6. Педагогика: учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.

Тема № 6.

Теория обучения

План:

- 1. Сущность процесса обучения, его цели.**
- 2. Противоречия процесса обучения.**
- 3. Движущие силы процесса обучения.**
- 4. Закономерности и принципы обучения.**
- 5. Законы обучения.**
- 6. Психологические компоненты усвоения.**
- 7. Принципы обучения.**
- 8. Функции обучения.**

1. Сущность процесса обучения, его цели.

Науку, изучающую и исследующую проблемы образования и обучения, называют **дидактикой**.

Термин дидактика происходит от греческого *didaktikos*, что переводится как «поучающий». Впервые это слово появилось благодаря немецкому педагогу Вольфгангу Ратке, написавшему курс лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия».

Наряду с термином «дидактика» в педагогической науке используют термин **теория обучения**.

Дидактика является частью педагогики, которая изучает важнейшие проблемы теоретических основ обучения. Основной **задачей** дидактики является выявление закономерностей, которым подчиняется **процесс обучения**, и использование их для успешного достижения задач образования.

Цели обучения, хотя и будучи ограниченными, достигаются в процессе получения эмпирических знаний. Появился интерес к законам, который усилился по мере усложнения целей обучения и условий его осуществления.

Дидактика и психология обучения. Психология и дидактика тесно связаны между собой. Общность психологии и дидактики состоит в том, что они имеют **единый объект** – процесс обучения и воспитания; их различие определяется разными аспектами изучения этого объекта.

Существует непрерывная цепочка связей: «педагогическая психология» – «дидактика» – «методика» – «практика». Эти связи отражают преемственные стадии проектирования учебного процесса. Образование – процесс и результат усвоения знаний, умений, навыков. Выделяют начальное, среднее, высшее образование, общее и специальное образование.

Объектом науки является реальный процесс обучения.

Теория обучения как наука включает в себя несколько категорий:

Сущность процесса обучения. Рассматривает обучение как часть общего воспитательного процесса.

Методы обучения. Изучает приемы, которыми пользуется учитель в своей профессиональной деятельности.

Принципы обучения. Это основные взгляды на учебную деятельность.

Содержание школьного образования. Выявляет взаимосвязи различных видов обучения в общеобразовательной школе.

Организация обучения. Занимается вопросами организации учебной работы, обнаруживает новые формы организации обучения.

Деятельность учителя. Поведение и работа педагога в ходе реализации образовательного процесса.

Деятельность учащихся. Поведение и работа ученика в ходе реализации образовательного процесса.

2. Противоречия процесса обучения.

Поскольку обучение является живым и постоянно развивающимся процессом, для него свойственно наличие различных противоречий.

Противоречие между объемом знаний, накопленных цивилизацией и объемом знаний, перенимаемых учеником. Это противоречие содействует улучшению содержания образования. Дело в том, что объем опыта, накопленного человечеством, настолько велик, что ни один из людей никогда не сможет усвоить его в полной мере. Поэтому необходимо выбирать именно ту информацию, которая бы соответствовала потребностям индивида и общества. Вместе с информацией ученик должен овладеть основными методами познания (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование,

моделирование и др.), для того, чтобы в дальнейшем уметь «добывать» знания самостоятельно.

Противоречие между практическими задачами, стоящими перед учеником, и его индивидуальными способностями. Как правило, начиная обучение, учащийся не имеет даже элементарных понятий о дисциплине. На этом этапе учителю необходимо заинтересовать ученика. В современном обществе есть множество различных источников информации (телевидение, печать, Интернет и т. д.), что значительно облегчает труд учителя и делает информацию более доступной.

Противоречие между учебными задачами и уровнем развития ученика. На разных этапах обучения уровень сложности учебных заданий повышается. Здесь важна адекватная оценка учеником своих способностей. Если задание намного превышает уровень развития ученика, то оно, скорее всего, окажется не выполненным или выполненным не в полной мере. Такое положение может полностью лишить учащегося мотивации к обучению. С другой стороны, если задание окажется слишком простым, то оно не будет способствовать его развитию, ведь для достижения цели он не приложил достаточно усилий.

Противоречие между наукой и школьным предметом. Учитель, как правило, обладает большим объемом знаний, чем предлагает ученикам в ходе обучения, поскольку реализация школьного образования не всегда требует от учащегося глубоких аналитических знаний по предмету. Более того, преподаватель не всегда может преподнести, а ученик по ряду причин усвоить в полной мере весь объем информации.

Кроме вышеназванных, в процессе обучения могут возникать и другие противоречия. Каждое из них способствует развитию дидактики, ставит перед учителем ряд педагогических задач, помогает наиболее полно реализовать образовательную деятельность.

3. Движущие силы процесса обучения.

Процесс обучения – совокупность последовательных действий учителя и руководимых им учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, в ходе чего осуществляется развитие познавательных сил, овладение элементами культуры умственного и физического труда. Обучение в современной школе направлено на подготовку молодых поколений к активному участию в жизни общества.

Нередко полагают, что движение учебного процесса всецело определяет учитель, его объяснения, указания, вопросы. Вскрытие действительных движущих сил процесса обучения – сложная задача, что обусловлено множеством разнообразных факторов, участвующих в таком многогранном, подвижном и противоречивом процессе. Не все то, чему учат, усваивают ученики, и далеко не всегда учитель в состоянии вызвать у них желание учиться. Замечено, что чем больше учитель «учит» своих учеников и чем меньше предоставляет им возможностей самостоятельно приобретать знания,

мыслить и действовать, тем менее энергичным и плодотворным становится процесс обучения. И наоборот, процесс обучения, в котором в тесной связи с объяснениями учителя осуществляется живая, активная познавательная деятельность учащихся, оказывается эффективным в отношении усвоения знаний и умственного развития учащихся. Таким образом, организованное обучение не стоит на месте, а непрерывно развивается, приобретая внутренние силы своего движения.

Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемым ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся – их умственного развития.

Искусство учителя заключается в том, чтобы, вооружая знаниями учащихся, последовательно подводить их к более усложняющимся задачам и к их выполнению. Определение степени и характера трудностей в учебном процессе находится в руках учителя, который и вызывает движущую силу учения – развивает умение и нравственно-волевые силы школьников.

Так же движущей силой является противоречие, если оно является содержательным, т. е. имеющим смысл. Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Если противоречие между выдвигаемой задачей и наличными познавательными возможностями учащихся таково, что даже при напряжении усилий учащиеся класса в подавляющем большинстве не в состоянии выполнить задачу и даже не могут ее выполнить в ближайшей перспективе, – такое противоречие не становится движущей силой учения и развития, оно тормозит умственную деятельность учащихся.

4. Закономерности и принципы обучения.

Как показывает практика, процесс обучения имеет некоторые общие закономерности. Их выявление помогает разработать способы осознанного управления обучением. Закономерности обучения – это теоретическая база для понимания обучения. Как правило, они носят вероятностно-статистический характер и не предполагают практических установок для конкретных действий, но благодаря раскрытию их возможна разработка конкретных правил работы преподавателя.

Следует четко понимать, что эти закономерности весьма субъективны и зависят в своем проявлении от деятельности преподавателя. Итак, процесс обучения – объективный процесс, учитывающий субъективные особенности его участников. В связи с этим определяется существование двух групп закономерностей и сложная обусловленность объективными и субъективными факторами процесса обучения.

Современные педагоги выделяют два вида закономерностей обучения: *внешние и внутренние.*

Внешние закономерности зависят от социальных процессов, политической ситуации, уровня культуры в обществе и т. д.

Внутренние закономерности связаны с целями, методами и формами обучения.

Назовем некоторые из этих закономерностей.

1. Процесс обучения носит как образовательный, так и воспитательный характер. В ходе его реализации влияние на ученика может склоняться в одну либо в другую сторону.

2. Процесс обучения требует постоянного повторения пройденного материала.

3. Процесс обучения требует интенсивности и сознательности работы ученика и учителя.

4. Процесс обучения требует от обучаемого применения поисковых методов и анализа изученного материала.

В процессе обучения, кроме дидактических законов, действуют психологические, физиологические, гносеологические законы и закономерности. Они преимущественно определяют взаимоотношения ученика и учителя в процессе обучения.

Закономерности обучения также можно поделить на два вида:

1) объективные, присущие процессу обучения по его сущности, проявляющиеся, как только он возникает в какой-либо форме, независимо от способа деятельности обучающего и содержания образования;

2) закономерности, проявляющиеся в зависимости от предпринимаемой обучающим и обучающимся деятельности и средств, следовательно, и содержания образования, которым они пользуются.

Таким образом, процесс обучения – объективный процесс, окрашенный субъективными особенностями его участников.

5. Законы обучения.

Кроме основных закономерностей обучение, как и любой другой вид деятельности человека, имеет свои законы. Благодаря этим законам возможно выявление внутренних связей процесса обучения, они отражают его развитие. Наука выделяет ряд *основных педагогических законов*.

1. Давно известна взаимосвязь обучения и психического развития личности. Правильно поставленное обучение ориентировано на развитие ребенка, направлено на формирование у него правильных нравственных, эстетических, духовных, творческих и других жизненных установок.

2. Человек живет в обществе, взаимодействует с ним. В зависимости от социального заказа строятся цели, методы и содержания обучения.

3. Учебный процесс нельзя рассматривать в отрыве от воспитания ребенка. Учитель воспитывает ученика не только посредством нравоучительных бесед (что чаще всего оказывается менее действенным). Он воспитывает своим тоном, манерой вести беседу, манерой одеваться и т. д.

4. Процесс обучения – это гармоничное сочетание содержания, мотивации, эмоциональности и других компонентов образовательного процесса.

5. Теория и практика в обучении неразрывно связаны.

6. Также неразрывно связаны коллективная и индивидуальная организации учебной деятельности.

Примеры закона первой группы:

1) воспитывающий характер обучения. Всякий акт деятельности преподавания оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние. Это влияние может быть положительным, отрицательным и нейтральным;

2) всякое обучение требует целенаправленного взаимодействия обучающего, обучаемого и изучаемого объекта. Взаимодействие может быть прямым или косвенным;

3) активность учащихся: обучение происходит только при активной деятельности учащихся.

Примеры закона второй группы:

1) понятия могут быть усвоены только в том случае, если организована познавательная деятельность учащихся по соотношению одних понятий с другими, по отчленению одних от других;

2) навыки могут быть сформированы только при условии организации воспроизведения операций и действий, лежащих в основе навыка;

3) обученность учащихся сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, входящими в состав сложного способа и готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены;

4) всякая совокупность объективно взаимосвязанной информации усваивается только в зависимости от того, изложит ли ее учитель в одной из свойственных ей систем связей, опираясь при этом на наличный опыт учащихся.

6. Психологические компоненты усвоения.

Исходные знания о мире даны человеку в чувственном познании – ощущениях, восприятиях, представлениях. Результаты мыслительной деятельности не только дают новое знание, непосредственно не содержащееся в данных чувственности, но и активно влияют на структуру и содержание чувств, познания. Поэтому те экспериментальные данные, с которыми имеет дело наука, образуются в результате использования теоретических положений для описания содержания чувств, опыта и предполагают ряд теоретической идеализации. Наряду с этим чувственный опыт, выступающий в качестве исходной основы познавательного процесса, понимается не как пассивное запечатление воздействия предметов внешнего мира, а как момент активной практической, чувственно-предметной деятельности.

Психологические компоненты усвоения – это взаимосвязанные многогранные стороны психики учащегося, без активизации и соответствующей направленности которых обучение не достигает цели. К таким компонентам относятся:

1) *положительное отношение учащихся к учению.* Оно является необходимым условием полноценного усвоения учебного материала. Такое отношение помогает формировать следующие факторы: проблемный и эмоциональный характер изложения, организацию познавательной поисковой деятельности учащихся, которая дает им возможность переживать радость самостоятельных открытий, вооружение учащихся рациональными приемами учебной работы. Отношение школьника к учению выражается во внимании, интересе к учению, готовности затратить волевые усилия для преодоления трудностей;

2) *процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом.* Овладевая знаниями, учащиеся наблюдают конкретные предметы и явления, их изображения, приобретают конкретные представления. Различают предметную, изобразительную и словесную наглядность;

3) *процесс мышления как процесс активной переработки полученного материала.* Понимание всегда означает включение нового материала в систему уже сложившихся ассоциаций, связывание незнакомого материала с уже знакомым. Анализируя мышление школьника, выделяют два основных вида – конкретное и абстрактное;

4) *процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.* Запоминание прямо зависит от характера деятельности ученика. Наибольшая эффективность запоминания наблюдается тогда, когда оно происходит в какой-нибудь активной деятельности. Эффективность также зависит от установок. Могут быть установки на запоминание вообще и установки более частного характера – на длительное или короткое сохранение в памяти, на точное воспроизведение своими словами и т. д.

7. Принципы обучения.

Как правило, законы и закономерности обучения реализуются через его принципы.

Принципы обучения – это те условия, на базе которых строится обучающая деятельность учителя и познавательная деятельность ученика.

Разработка принципов обучения велась уже несколько веков назад. Впервые заговорил и попытался сформулировать принципы обучения педагог Ян Коменский. В своем труде «Великая дидактика» он называл их основоположениями, на которых должен строиться весь педагогический процесс.

Неоценимую роль в разработке принципов обучения сыграл К. Д. Ушинский. Он выделяет ряд принципов, используемых в современной дидактике:

- 1) систематичность, доступность и посильность обучения;
- 2) сознательность и активность обучения;
- 3) прочность знаний;
- 4) наглядность обучения;
- 5) народность обучения;
- 6) воспитывающий характер обучения;
- 7) научность обучения.

Рассмотрим их в отдельности.

1. Принцип научности. Познание действительности может быть верным и неверным. Обучение должно быть основано на базе официальных научных концепций и использовать научные методы познания.

2. Принцип систематичности. От педагога требуется последовательность в изложении материала для того, чтобы ученик мог представить себе реальные отношения, связи предметов, явлений.

3. Принцип доступности и посильности.

Обучение должно быть связано с индивидуальными особенностями ученика, с его личным опытом, уже имеющимися знаниями и умениями. В противном случае материал не будет усвоен.

4. Принцип наглядности. Принцип, введенный в педагогику Коменским и Песталоцци. Одним из необходимых элементов обучения является создание зрительных образов, моделей, изображающих или имитирующих те или иные изучаемые явления.

5. Принцип сознательности и активности. В процессе обучения учащийся должен сознательно воспринимать предлагаемый материал. Педагог должен ставить осознанные цели и воспитывать в ученике познавательную активность.

6. Принцип прочности знаний. Поскольку памяти человека свойственно забывать информацию, учитель должен добиваться прочных знаний, умений и навыков.

7. Народность обучения. Педагогическая деятельность должна быть направлена на широкий круг учащихся, а не на представителей определенных слоев населения.

8. Принцип индивидуализации обучения помогает определить ту норму знаний и развития учащихся, которая позволяет ставить и разрешать конкретные задачи обучения.

Характеристика современных дидактических концепций.

Основой процесса обучения являются дидактические концепции или так называемые дидактические системы. На основе того, как понимается процесс обучения, выделяют три базовых дидактических концепции: *традиционная, педоцентрическая и современная.*

Традиционная концепция. Данную концепцию можно назвать еще педагогической. Основную роль в этой системе играет учитель. Подобную доктрину разрабатывали такие педагоги, как Коменский,

Песталоцци, Гербарт. Принципом данного учения являются такие понятия, как руководство, управление, правило. Процесс обучения строится на авторитарном влиянии педагога на ученика, на объяснении материала.

Традиционная концепция в последнее время много критикуется за авторитарность. Считается, что эта система не способствует развитию творческого мышления ученика, поскольку материал дается в готовом виде и не дает ученику возможности самостоятельно отыскать знания.

Педоцентрическая концепция. Настоящая теория ставит ребенка и его деятельность во главу угла. Приверженцами и разработчиками этого учения считают Дж. Дьюи, Г. Кершенштейна, В. Лая. Педагоги стремятся выстроить процесс обучения таким образом, чтобы он был интересен в первую очередь ребенку, базировался на его потребностях, жизненном опыте.

Однако педоцентрическая концепция переоценивает способность ребенка к активной самостоятельной деятельности, что зачастую приводит к необоснованной трате времени и снижению уровня обученности. А знания носят случайный характер.

Поскольку ни педоцентрическая, ни педагого-центрическая системы не могут удовлетворить потребности современной дидактики, разработана *современная дидактическая система*.

Ее суть заключается в том, чтобы использовать положительные стороны как одной, так и другой доктрины. Современная концепция считает, что и учение, и преподавание – есть неотъемлемые составляющие процесса обучения. Эта система разработана и основана на концепциях, предложенных П. Гальпериным, Л. Занковым, В. Давыдовым, К. Роджерсом. Элементами современной концепции являются такие направления, как проблемное обучение, программирование, развивающее обучение, педагогика сотрудничества.

Современная дидактическая концепция основана на взаимодействии и взаимопонимании педагога и ученика. Учебный процесс построен на переходе от репродуктивной к поисковой деятельности ученика. Задача учителя – поставить цель, проблему; он является активным помощником в поиске выхода из трудной образовательной ситуации.

8. Функции обучения.

Исследуя свой предмет, дидактика выполняет следующие основные функции: *познавательную (научно-теоретическую); практическую (конструктивно-техническую).*

Познавательная функция.

Дидактика открывает или только констатирует факты, прямо или косвенно с ней связанные, систематизирует и обобщает их, объясняет эти факты и устанавливает количественные и качественные зависимости между ними.

Одновременно дидактика выполняет практическую, т. е. утилитарную, или служебную, функцию по отношению к общественной жизни:

1) она предоставляет педагогам (или другим лицам, занимающимся обучением и просветительской деятельностью) теоретические предпосылки и нормы, применение которых на практике повышает ее эффективность;

2) дидактика исследует явления общественной деятельности, имеющей цель обучения и переподготовки людей, соответственно изменяющимся историческим идеалам и социальным потребностям.

Практическая (конструктивно-техническая) функция тесно связана с познавательной функцией. Когда ученый переходит от отображения обучения к его конструированию, то он осуществляет конструктивно-техническую функцию.

Дидактическая деятельность состоит из действий учителей и учеников. Эти действия вызывают определенные последствия:

1) рациональное обучение влечет за собой учение;

2) в результате учения учащийся получает знания, умения и навыки, формирует свои убеждения, установки, мировоззрение и собственную систему ценностей;

3) вызванное обучением (или самим предметом) учение приводит к различным изменениям в личности учащегося.

Типичный дидактический факт не может относиться только к деятельности учителя, к работе учащихся или к результатам учения. Этот факт позволяет:

1) установить определенную закономерность, проявляющуюся во всех трех действиях;

2) раскрыть важные зависимости между дидактическим поведением учителя в определенных условиях;

3) раскрыть зависимости между поведением учащихся в ходе учения и изменениями, которые произошли под влиянием действий учителя и их собственной деятельности.

Современная дидактика видит процесс обучения как единый взаимообусловленный процесс. Обучение рассматривается как движение, имеющее несколько неотделимых друг от друга функций. Тремя важнейшими функциями обучения являются образовательная, воспитательная и развивающая функции. Для обучения гармонично развитой, конкурентоспособной личности педагог должен постоянно совершенствовать способы интеллектуальной деятельности ученика.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «дидактика» и каковы ее принципы?

2. Какие существуют законы обучения?

3. Назовите психологические компоненты усвоения.

4. Назовите ряд принципов, используемых в современной дидактике.

5. Дайте характеристики функций обучения.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
2. Никитина, Н.Н., Кислинская, Н.В. Введение в педагогическую деятельность. - М.: Академия, 2004. - 217 с.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. - М.: Академия, 2001. - 370 с.
4. Подласый, И.П. Педагогика. - М., 2003. - 318 с.
5. Сластенин, В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.

Тема № 7.

Сущность воспитания и его место в целостной структуре образовательного процесса

План:

1. Сущность воспитания.
2. Воспитание в целостной структуре образовательного процесса.
3. Самовоспитание как цель и результат воспитания.

1. Сущность воспитания.

Центральной категорией в педагогике, которую определяют как науку о воспитании, выступает понятие о **воспитании**. В буквальном смысле «воспитание» – вскармливание, питание ребенка. Считают, что данный термин был введен в науку русским просветителем середины XVIII в. И. И. Бецким, деятельность которого была направлена на то, чтобы путем воспитания создать «новую породу людей».

Будучи сложным социокультурным явлением, воспитание выступает объектом изучения целого ряда гуманитарных наук, каждая из которых анализирует свой аспект данного феномена:

- *философия* исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, т.е. выявляет онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства;
- *социология* изучает социальные проблемы развития личности, т.е. выявляет особенности социального заказа, которые дает общество в адрес системы воспитания в виде государственных документов; определяет региональные и социально-культурные особенности воспитания; исследует соотношение стихийных социальных влияний и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания;

- *этнография* рассматривает специфику воспитания народов мира в контексте исторического развития и современности; выявляет существующий у разных народов нормативный канон человека (мораль) и его влияние на воспитание; исследует характер проявления родительских чувств, ролей и отношений;

- *экономическая наука* определяет роль воспитания в росте эффективности общественного производства; выявляет финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для создания оптимальной инфраструктуры системы воспитания;

- *правоведение* занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания, правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания;

- *биология, физиология и генетика* исследуют наследственные особенности развития, влияющие на процесс и результаты воспитания;

- *психология* выявляет индивидуальные, возрастные и групповые особенности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки для ведения процесса воспитания;

- *общая педагогика* исследует сущность воспитания, его место в структуре целостного педагогического процесса, закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методiku воспитательного процесса; определяет его принципы, содержание, формы и методы реализации.

Центральной и одной из самых древних проблем в междисциплинарном изучении воспитания является определение его сущности, поскольку в различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию, исходя из своих социальных установок и актуальных задач. Чаще всего воспитание рассматривалось как управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества. Вместе с тем на сегодняшний день в педагогической науке трудно найти понятие, которое имеет столько различных определений. Разнообразие трактовок понятия «воспитание» связано с тем, какой аспект данного явления – социальный или педагогический – представляется исследователю наиболее значимым.

Если рассматривать воспитание как *общественное явление*, то его следует определять как сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества, результатом которого выступает культурно-историческая преемственность поколений.

Воспитание как общественное явление характеризуется рядом основных черт, выражающих его сущность:

- это вечное, необходимое и общее явление, которое появилось вместе с человеческим обществом и существует, пока живет само общество;

–воспитание возникло из практической потребности приобщения подрастающего поколения к условиям жизнедеятельности общества;

–на каждом этапе развития общества воспитание по своему назначению, содержанию и формам носит конкретно-исторический характер, обусловленный характером и организацией жизнедеятельности данного общества;

–воспитание подрастающих поколений осуществляется за счет освоения ими социального опыта в процессе общения и деятельности;

–по мере того как взрослые осознают свои воспитательные взаимоотношения с детьми и ставят перед собой определенные цели по формированию у детей тех или иных качеств, их отношения становятся все более педагогически целенаправленными.

Таким образом, воспитание как *общественное явление* – это объективно существующий и реализуемый в соответствии с конкретно-историческими условиями способ подготовки подрастающего поколения к полноценной жизнедеятельности в обществе. На современном этапе воспитание как общественное явление чаще всего рассматривают как синоним понятия «социализация», под которой понимают интеграцию человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группу, институт, организацию), как усвоение субъектом элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

Воспитание как *педагогическое явление* – это целенаправленный, системно организованный процесс, реализуемый специально подготовленными людьми (педагогами) в различных типах образовательных учреждений и ориентированный на освоение личностью норм и правил поведения, принятых в обществе. В этом значении воспитание тесно связано с рядом психологических и педагогических понятий, главными из которых выступают следующие:

•*формирование* – процесс, направленный на определенные изменения в человеке (появление физических и личностных новообразований) и ведущий к завершённому результату;

•*развитие* – процесс поступательного движения личности, которое определяется внутренними (физиологическими, психическими, наследственно-биологическими) противоречиями и внешними (экологическими, социокультурными и др.) факторами;

•*саморазвитие* – деятельность субъекта по созданию себя, своего «Я», включающая любую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно, и приводящую к прогрессивным изменениям психических и физических функций; совершенствование талантов и способностей;

•*самовоспитание* – осознанная деятельность субъекта, идущая параллельно с воспитанием, реализуемая под его воздействием и направленная на развитие личностно значимых качеств и совершенствование

образа жизни через освоение духовных ценностей, традиций и обычаев, выступающих эталоном для данной личности.

Воспитание как педагогическое явление не может изменить унаследованные физические данные, врожденный тип нервной деятельности, состояние географической, социальной, домашней или других сред. Но оно способно оказать формирующее влияние на развитие путем специальной тренировки и упражнений (занятия спортом, укрепление здоровья, совершенствование процессов возбуждения и торможения, т.е. гибкости и подвижности нервных процессов), внести коррективы в устойчивость природных наследственных особенностей. Только под влиянием научно обоснованного воспитания и создания соответствующих условий, при учете особенностей нервной системы ребенка, обеспечении развития всех его органов, учете его потенциальных возможностей и включении в соответствующие виды деятельности индивидуальные природные задатки могут перерасти в способности.

Воспитанию как педагогическому явлению присущи определенные признаки.

1. Воспитание характеризуется целенаправленностью воздействий на воспитанника. Это означает, что оно всегда имеет целью достижение *определенного* результата, который *определяется* позитивными изменениями, происходящими в личности воспитанника. Бесцельного воспитания (воспитания вообще) не существует.

2. Воспитание имеет гуманистическую направленность, которая определяет характер воздействия педагога на воспитанника. Цель этого воздействия – стимулирование позитивных изменений в его личности (освоение духовно-нравственных ценностей, формирование базовых культур и др.).

3. Важнейшим признаком воспитания является взаимодействие воспитателя и воспитанника, что выражается в активности самого воспитанника в процессе воспитания и определяет его субъектную позицию.

4. Воспитание как педагогическое явление – это процесс, предполагающий конкретные качественные и количественные изменения личностей, с которыми взаимодействует воспитатель. Исходя из этого воспитание как педагогическое явление принято называть *воспитательным процессом*, под которым понимается спланированная, долгосрочная, специально организованная жизнедеятельность детей в условиях образовательного учреждения.

Воспитательному процессу присущи следующие функции: а) диагностика природных задатков, теоретическая разработка и практическое создание условий их проявления и развития; б) организация учебно-воспитательной деятельности детей; в) использование положительных факторов в развитии качеств личности ребенка; г) отбор содержания воспитания, средств и условий социальной среды; д) воздействие на социальные условия, устранение и преобразование (по возможности)

негативных средовых влияний на формирующуюся личность; е) формирование специальных способностей, обеспечивающих приложение сил ребенка в разных сферах учебно-познавательной и общественно полезной деятельности.

Таким образом, соотношение понятий «воспитание как общественное явление» и «воспитание как педагогическое явление» заключается в следующем: воспитание как педагогическое явление (воспитательный процесс) выступает составной частью (педагогическим компонентом) воспитания как общественного явления (социализации), охватывая сферу, называемую контролируемой социализацией.

2. Воспитание в целостной структуре образовательного процесса.

Воспитание как педагогическое явление выступает неотъемлемой частью **целостного образовательного процесса** как деятельности, в ходе которой идет овладение системой знаний основ наук и соответствующих им умений и навыков, закладываются основы мировоззрения, развиваются познавательные силы, творческие способности и эмоционально-волевая сфера личности, формируются нравственные качества и привычки поведения.

В целостной структуре образовательного процесса тесно взаимодействуют два взаимосвязанных и в то же время относительно самостоятельных процесса: 1) обучение – целенаправленная, специально организованная деятельность, направленная на передачу подрастающим поколениям (преподавание) и освоение ими (учение) совокупности знаний, формирование на этой основе умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей; 2) воспитание – целенаправленная, специально организованная деятельность, призванная формировать у подрастающего поколения систему качеств личности на основе освоения норм и правил поведения, принятых в обществе.

Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в целостной структуре образовательного процесса выражается в нескольких аспектах.

1. Оба эти процесса протекают в рамках одного образовательного учреждения (детский сад, школа, гимназия, колледж, ПТУ, вуз, учреждение дополнительного образования и др.), осуществляются одним и тем же человеком (педагогом) и направлены на достижение общей цели – подготовку личности к активной жизнедеятельности в обществе.

2. Воспитание всегда содержит в себе элементы обучения, поскольку, передавая личности знания о нормах и правилах поведения (нравственное воспитание), достижениях человеческой культуры (эстетическое воспитание), многообразии видов профессиональной деятельности (трудовое воспитание) и т.д., формируя навыки поведения в конкретных жизненных ситуациях, педагог одновременно обучает личность.

3. В ходе процесса обучения, направленного на освоение научных знаний, всегда имеет место воспитательный аспект (недаром в рамках любой

формы обучения планируется воспитательная цель), реализуемый через содержание учебного материала, методику его подачи, характер педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Обучение и воспитание – это самостоятельные процессы, каждый из которых в целостной структуре образовательного процесса имеет свою специфику. Целью процесса *обучения* является передача знаний, умений и навыков, т.е. формирование интеллектуальной культуры личности; цель *воспитательного процесса* – освоение норм поведения, т.е. формирование поведенческой культуры личности. Процесс *обучения* строго регламентирован, поскольку имеет четкие временные границы (учебный год, четверть, учебный день, урок), осуществляется на основе обязательных учебных планов, его результаты замеряются на основе четкой нормы оценок; процесс *воспитания* не имеет четкой регламентации, во многом хаотичен, не ограничен во времени, не имеет конкретных качественных и количественных показателей. Хотя процессы обучения и воспитания оперируют общим понятийным аппаратом (цели, содержание, принципы, методы, формы, средства), конкретное содержание этих категорий в теории обучения и теории воспитания различно.

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей, определяющих его сущность, специфику и характер протекания.

1. Воспитание – *целенаправленный процесс*. Это проявляется в том, что основным ориентиром в работе педагога служит социальный заказ как совокупность нравственных норм, принятых в обществе. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет его цель, отражающую модель личности воспитанника. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику, когда он соглашается с нею, принимает ее и в процессе самовоспитания опирается на те же ориентиры.

2. Воспитание – *многофакторный процесс*, поскольку при его осуществлении педагог должен учитывать множество объективных и субъективных факторов, осложняющих воспитательный процесс или способствующих успешности его протекания. В числе объективных факторов, влияющих на процесс воспитания, следует рассматривать различные стороны общественной жизни (экономику, политику, культуру, идеологию, мораль, право, религию и др.); среди субъективных факторов – социальную среду, в которой воспитывается личность (влияние семьи, школы, друзей, значимых личностей), а также индивидуально-личностные особенности воспитанника.

3. Воспитание – *субъективный процесс*, что выражается в неоднозначной оценке его результатов. Это объясняется тем, что результаты воспитания не имеют четкого количественного выражения, поэтому нельзя точно сказать, какой ученик воспитан отлично, а какой – неудовлетворительно. В силу этого трудно определить, какой воспитательный процесс можно считать качественным, эффективно

воздействующим на личность воспитанника, а какой является «показухой», ведется «для галочки» и не приносит желаемого результата. Субъективный характер воспитания во многом определяется личностью педагога, его педагогическими умениями, чертами характера, личностными качествами, ценностными ориентирами, наличием или отсутствием талантов, способностей, увлечений.

4. Воспитание – процесс, характеризующийся *отдаленностью результатов* от момента непосредственного воспитательного воздействия. Это происходит в силу того, что воспитание призвано оказать глубинное, комплексное воздействие на личность (сознание, поведение, эмоции и чувства). Чтобы воспитанник осознал, чего именно добивается педагог, адекватно прореагировал на воспитательное воздействие и сделал для себя правильные выводы, необходимо время. Иногда на это уходят целые годы.

5. Воспитание – *непрерывный* процесс, поскольку личность нельзя воспитывать «от случая к случаю». Отдельные воспитательные мероприятия, какими бы яркими они ни были, не способны сильно повлиять на поведение личности. Для этого необходима система регулярных педагогических воздействий, включающих постоянный контакт педагога и воспитанников. Если же процесс воспитания нерегулярен, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось. При этом педагог не может углублять и развивать свое влияние, вырабатывать у воспитанника новые устойчивые привычки.

6. Воспитание – *комплексный* процесс, что выражается в единстве его целей, задач, содержания, форм и методов, в подчинении всего воспитательного процесса идее целостного формирования личности, в которой гармонично представлено высокое развитие сознания, поведения и чувств. Это означает, что личность нельзя формировать «по частям», либо уделяя внимание только формированию сознания, либо делая упор на развитие норм и правил поведения, либо формируя эмоции и чувства.

7. Воспитание – *двусторонний* процесс, поскольку он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т.е. на той информации, которая поступает к педагогу от воспитанников. Чем больше информации об особенностях, способностях, склонностях, достоинствах и недостатках воспитанника имеется в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее и эффективнее он осуществляет воспитательный процесс.

3. Самовоспитание как цель и результат воспитания.

Главной целью и результатом воспитательного воздействия на личность является **самовоспитание** – сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Самовоспитание представляет собой относительно самостоятельный процесс, движущими силами которого

выступают противоречия: а) между требованиями, предъявляемыми к учащимся, и их реальным поведением; б) между желанием изменить себя и неумением работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания.

В силу этого самовоспитание во многом зависит от психолого-педагогической подготовки учащихся к работе над собой. Основой самовоспитания является волевой компонент. Только способность к проявлению волевых усилий позволяет детям формировать в себе необходимые качества, корректируя при этом свои привычки, взгляды, поступки.

В самовоспитании как процессе работы над собой прослеживается ряд этапов.

1. *Мотивационный.* На этом этапе у учащегося должна возникнуть потребность в работе над собой. Важно понимание значимости прилагаемых усилий. Необходимо рассматривать формирование мотивов самовоспитания как непрерывно реализуемую педагогическую задачу. Эффективность самовоспитания в определенной степени зависит от того, насколько ученики осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость от достигнутого успеха.

2. *Программный.* На этом этапе определяются программа самовоспитания, последовательность работы по самосовершенствованию.

3. *Поисковый.* Дети стремятся попробовать себя в той или иной области, убедиться в правильности своих действий.

4. *Рефлексивный.* На этом этапе происходит оценка саморазвития, проектируются новые задачи и пути их решения.

Таким образом, самовоспитание требует познания человеком самого себя, адекватной самооценки и волевых усилий, направленных на изменение определенных черт личности. Однако следует помнить, что оно не может изменить черты, данные человеку от природы.

Педагогическое стимулирование самовоспитания представляет собой сознательное использование субъектами воспитания разнообразных стимулов и состоит в их целесообразном отборе, модификации и включении их в этот процесс с учетом индивидуально-психологических особенностей воспитанников и конкретной ситуации. При этом педагогу необходимо учитывать предшествующий опыт детей, в том числе и опыт работы над собой.

Эффективность стимулирования самовоспитания учащихся обусловлена тем, насколько они осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость успеха. Но не следует забывать и о том, что работа над собой сопряжена с немалыми трудностями, требует большого психического напряжения, физических сил и нервной энергии.

Из-за недостаточной психологической и практической подготовленности к работе над собой и отсутствия опыта в этом многие учащиеся не ощущают заметных успехов в самовоспитании, нередко

переживают срывы и испытывают неудачи, которые, повторяясь, приобретают устойчивый характер. В итоге ситуация ожидания радости успеха сменяется разочарованием, что ведет к пассивности, утрате интереса к самовоспитанию, его эпизодичности или даже к бездействию. Может наблюдаться и неправильное с педагогической точки зрения поведение. Не имея возможности самореализации в социально одобряемой деятельности, ученик находит более легкие, чаще всего асоциальные, пути самоутверждения.

Субъектом самовоспитания является сам ребенок, а субъектами стимулирования этого процесса могут быть все участники воспитательного процесса – педагоги, родители, товарищи и т.д. Для педагога задача стимулирования самовоспитания детей должна входить в комплекс задач проводимой им воспитательной работы.

Практика убеждает: чем полнее и лучше включены учащиеся в разнообразную деятельность, чем чаще они берут на себя инициативу ее планирования, подготовки и осуществления, подведения итогов, контроля, коррекции – тем выше эффективность самовоспитания. Если ученик выступает в роли активного организатора и участника деятельности, то в результате формируется активная, деятельная личность. И напротив, при неправильной организации деятельности, когда ребенок остается пассивным исполнителем или безразличным участником, у него формируются соответствующие качества.

Эффективность стимулирования самовоспитания зависит и от разнообразия используемых средств и методов, и от адекватности реакции на них учащихся. Практика показывает, что наилучший результат достигается там, где педагоги применяют хорошо продуманную систему средств и методов стимулирования самовоспитания.

Важнейшим средством и стимулом самовоспитания является общение учащихся: чем оно шире и разумнее, тем эффективнее и их самовоспитание. В первую очередь круг общения определяется родителями, ближайшим семейным окружением ребенка, затем он начинает понемногу расширяться (сверстники во дворе, детском саду, воспитатели, одноклассники, педагоги и т.д.). Значительное влияние на формирование учащихся, особенно в школьные годы, оказывает их общение с педагогами. Если оно приобретает со стороны взрослых авторитарный характер, это отрицательно сказывается на учащихся, подавляет их инициативу, активность, самостоятельность. Поэтому многое в стимулировании самовоспитания зависит от правильных взаимоотношений с соучениками, педагогами и родителями. При стимулировании самовоспитания надо учитывать, что на всех возрастных этапах развития личности влияние на нее друзей и сверстников особенно велико.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое воспитание? Дайте определение и раскройте смысл данного явления.
2. Перечислите основные задачи и направления воспитания человека и уточните назначение каждого из них в современной социокультурной ситуации.
3. Назовите ряд особенностей, определяющих сущность, специфику и характер протекания воспитательного процесса.
4. Что такое «самовоспитание»?
5. Назовите ряд этапов в самовоспитании как процессе работы над собой.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
2. Никитина, Н.Н., Кислинская, Н.В. Введение в педагогическую деятельность. - М.: Академия, 2004. - 217 с.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. - М.: Академия, 2001. - 370 с.
4. Подласый, И.П. Педагогика. - М., 2003. - 318 с.
5. Слостенин, В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.

Тема № 8.

Управление образовательными системами

План:

1. Социально-педагогические системы, понятие и виды. Школа как социально-педагогическая система.
2. Основные характеристики педагогической системы.
3. Имидж образовательного учреждения. Организационная культура образовательного учреждения.
4. Органы управления образованием: федеральные органы управления, органы управления образования субъектов РФ, муниципальные органы управления образованием. Их компетенции.
5. Педагогический менеджмент. Сущность и характеристика основных системообразующих элементов педагогического менеджмента как деятельностной системы.
6. Методы управления (методы педагогического менеджмента): экономические методы или методы экономического стимулирования; организационно-распорядительские, или административные методы;

методы психолого-педагогического воздействия; методы общественного воздействия.

7. Результат деятельности субъектов менеджмента.

8. Принципы управления образованием.

1. Социально-педагогические системы, понятие и виды.

Школа как социально-педагогическая система.

В отечественной науке управления под системой понимается совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, имеющих новые свойства по отношению к ее элементам. При всем разнообразии, *системы можно разделить на следующие виды:*

- технологические, биологические и социальные;
- естественные (подчиняются объективным законам природы), искусственные (подчиняются законам, правилам, принципам, установленным человеком);
- открытые (обмениваются энергией, информацией с окружающей средой) и закрытые;
- статические (неизменность свойств во времени) и динамические;
- без ведущего органа управления и централизованные;
- простые (многоструктурные) и сложные (полиструктурные);
- суммативные (системы, состоящие из упорядоченной последовательности элементов) и деятельностные (системы, в которых взаимодействуют как минимум два элемента).

Одной из разновидностей социальной системы является **педагогическая система** — множество взаимосвязанных структур и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. В системе общеобразовательной подготовки основой является педагогическая система «школа» с вариантами в зависимости от режимов работы: традиционный, полуинтернатный (школы с продленным днем), интернатный (школа-интернат, детский дом, суворовские и нахимовские училища и т.п.). Вариантами педагогической системы «школа» являются альтернативные учебные заведения: гимназии, лицеи, колледжи и др. Аналогично варианты педагогических систем могут быть прослежены в общей системе профессионального образования. К особым педагогическим системам есть все основания отнести учреждения дополнительного образования (музыкальные, спортивные школы, станции юных натуралистов, юных техников, туристов и т.п.).

Школа как педагогическая система представлена совокупностью **системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов.** *Системообразующие факторы* представлены факторами целей и результатов. *Цель* школы — сформировать основы базовой культуры, включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, правовую и другую культуру

личности. Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя оптимальное достижение намеченных результатов. *Результаты*, как системообразующий фактор, определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом.

Понятие системы образования в широком и узком смысле слова.
Закон Российской Федерации «Об Образовании» о сущности
системы образования.

Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021).

Статья 10. Структура системы образования

1. Система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

2. Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

3. Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

4. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

5. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

6. Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

7. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

2. Основные характеристики педагогической системы.

Под педагогической системой мы понимаем социально обусловленную целостность взаимодействующих на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и ее духовными и материальными ценностями участников педагогического процесса, направленную на формирование и развитие личности.

Педагогические системы являются открытыми, так как между ними и окружающим миром происходят информационные процессы. Это системы динамические, функционирующие в условиях постоянной изменчивости факторов внешней среды, вызывающих также изменения внутреннего состояния системы. Педагогические системы создаются и действуют с определенными целями. Целевые характеристики системы выступают как существенные признаки. Будучи активными в реализации целей, педагогические системы определяются как целеустремленные, целенаправленные. Отличительным признаком всех целеустремленных систем является их полифункциональность, т. е. способность видоизменять цели и выполнять различные действия для достижения результатов. В этом проявляется также их относительная независимость от внешней среды. С позиции открытости, динамичности и целеустремленности педагогические системы следует относить к числу развивающихся. По мере общественного, социального и научно-технического прогресса они совершенствуются, развиваясь в структурном, функциональном и историческом аспектах.

Происходящие в них вследствие управления изменения носят не стихийный, а упорядоченный характер. Педагогические системы создаются и действуют с определенными целями. Целевые характеристики системы выступают как существенные признаки. Будучи активными в реализации целей, педагогические системы определяются как целеустремленные, целенаправленные. Отличительным признаком всех целеустремленных систем является их полифункциональность, т. е. способность видоизменять цели и выполнять различные действия для достижения результатов. В этом проявляется также их относительная независимость от внешней среды. С позиции открытости, динамичности и целеустремленности педагогические системы следует относить к числу развивающихся. По мере общественного, социального и научно-технического прогресса они совершенствуются, развиваясь в структурном, функциональном и историческом аспектах. Происходящие в них вследствие управления изменения носят не стихийный, а упорядоченный характер. Педагогические системы проявляются как самоуправляемые. Целостность системы означает единство объекта и субъекта управления в самой их сущности, единство основного и вспомогательного звеньев, т. е. функционирование во взаимодействии.

Организационная структура образовательного учреждения.

Структура школы как социально педагогической системы.

Структура материально-учебной базы школы.

Организационной структурой принято называть способ разделения общей цели на подцели и распределение последних между подсистемами или элементами. Структура такой системы, как школа – многообразна, полиструктурна, в ней функционирует огромное количество структур различного рода, которые можно сгруппировать в четыре основные группы.

1) Структура материально-учебной базы школы, т.е. способ связи таких элементов, как школьные здания, мебель, технический инвентарь, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения и т.д.

2) Структура общешкольного коллектива, включающая:

- структуру педагогического коллектива, в которой выделяются методические комиссии по предметам, предметные кафедры, воспитатели, различные неформальные группы и т.д.;
- структуру ученического коллектива, состоящую из коллективов классов начального, среднего и старшего звеньев, различных ученических объединений в соответствии с интересами учащихся;
- структуру вспомогательного персонала школы;
- структуру управленческого аппарата (организационная структура управления).

3) Процессуальные структуры – наиболее подвижные, динамичные, проявляющиеся в деятельности людей. Процессуальных структур в школе

огромное количество, начиная от структуры каждого урока до инновационного процесса. Системообразующим, объединяющим, подчиняющим все остальные, является учебно-воспитательный процесс.

4) Последний блок в общешкольной структуре – наиболее сложный и менее изученный – её духовная структура. Это её философия, миссия, политика и стратегия, организационная культура.

При рассмотрении управляющей системы школы обычно выделяют состав её субъектов, набор управленческих функций, организационную структуру управления (их иерархическое строение, управленческие связи и отношения, подчиненность и соподчиненность по уровням, звеньям и блокам).

Структура управляющей системы большинства образовательных учреждений представлена четырьмя уровнями управления (вертикальная структура):

Первый уровень – директор школы, руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень – заместители директора школы, школьный психолог, организатор детского движения, помощник директора школы по административно-хозяйственной части, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении. Эти субъекты осуществляют тактическое управление образовательным учреждением.

Третий уровень – учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие оперативные управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности.

Четвертый уровень – самоуправление – учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъективный характер отношений между учителями и учениками.

Нормативно-правовая база деятельности школы.

Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательного учреждения – это обязательное лицензирование образовательного учреждения, его аттестация и аккредитация, подтвержденная нормативно-правовыми актами в управлении образовательным учреждением, которые определяют организационные основы управления образовательным учреждением. ***Учебная деятельность регулируется следующими документами:***

- *Государственные образовательные стандарты* – основной нормативный правовой акт, устанавливающие основные государственные требования к структуре, содержанию и организации образования в России. Стандарт определяет обязательный минимум содержания программ, максимальный

объем учебной нагрузки и т. д. Понятие «государственный образовательный стандарт» впервые введено Законом РФ «Об образовании».

- *Образовательные программы* – локальный нормативный правовой акт, определяющий в соответствии с Федеральным законом «Об образовании» содержание образования определенных уровней и направленности, который принимает каждое образовательное учреждение.
- *Учебный план* – локальный нормативный правовой акт, в котором осуществляется разбивка содержания образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения.
- *Рабочая программа учебного курса и дисциплины* – локальный нормативный правовой акт.
- *Годовой календарный учебный график* – локальный нормативный правовой акт.
- *Расписание* – локальный нормативный правовой акт, в котором осуществляется распределение занятий и перерывов между занятиями в течение дня, недели, семестра, года.

Права ребенка и формы его правовой защиты определяются Законом РФ «Об образовании» (ст.50, ст.51), уставом образовательного учреждения и иными локальными актами.

Структура общешкольного коллектива.

Организационная культура, организационные ценности, философия и миссии школы.

Организационная структура внутришкольного управления.

Особенности организационной культуры школы определяют ее индивидуальность и неповторимость, специфику реакций педагогического коллектива на внешние и внутренние события. Понимание характера организационной культуры школы дает представление о человеческом потенциале школы, позволяет оценить целесообразность или же нецелесообразность определенных управленческих действий, более точно планировать направление и динамику стратегического развития образовательно-организационной системы школы. Основными составляющими организационной культуры образовательного учреждения являются: символы, герои организации, ритуалы, язык организации, убеждения, философия, профессиональные и общечеловеческие ценности, нормы и правила поведения, социально-психологический климат, выполняющие в своей совокупности ряд важных функций. Миссию можно описать как совокупность целей и связанных с ними убеждений, отношений, форм и методов деятельности, Миссия должна быть поддержана командой

управленцев, учителями, и всем коллективом школы. Общие цели связаны с убеждениями, убеждения же, в свою очередь, зависят от системы ценностей людей, их подходов к делу, взглядов на то, как надо взаимодействовать друг с другом. Миссию нельзя определить раз и навсегда. Необходимо отслеживать состояние организации, динамику профессиональных ценностей коллектива и его приоритеты в работе. Вместе с ними должна изменяться и миссия.

Организационная структура внутришкольного управления большинства школ представлена четырьмя уровнями (вертикальная структура):

Первый уровень – директор школы, руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень – заместители директора школы, школьный психолог, организатор детского движения, помощник директора школы по административно-хозяйственной части, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении. Эти субъекты осуществляют тактическое управление образовательным учреждением.

Третий уровень – учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие оперативные управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности.

Четвертый уровень – самоуправление – учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект - субъективный характер отношений между учителями и учениками. Пятый и шестой уровни в структуре управления могут появиться, если объединяются несколько образовательных учреждений (уровень генерального директора), а также когда какой-то орган (например, совет учредителей, попечительский совет, школьная конференция и др.). Субъекты данного уровня наделены правом назначать и снимать директора, распределять финансы, менять предназначение и структуру школы.

3. Имидж образовательного учреждения.

Организационная культура образовательного учреждения.

В настоящее время большинство компаний и учреждений уделяют большое внимание стратегическому управлению собственным имиджем. А такие параметры, как бренд, имидж, репутация являются нематериальными активами организации. Поэтому для каждой организации, в том числе, работающей в сфере образования, необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию собственного имиджа. Необходимость формирования имиджа образовательного учреждения определяется следующими причинами (по О. Сухаревой): во-первых, конкуренция среди образовательных учреждений одной территории в борьбе за набор учащихся и сохранение контингента; во-вторых, сильный

позитивный имидж облегчает доступ образовательного учреждения к лучшим ресурсам из возможных: финансовым, информационным, человеческим и т.д.; в-третьих, имея сформированный позитивный имидж, образовательное учреждение при прочих равных условиях становится более привлекательным для педагогов, так как предстает способным в большей степени обеспечить стабильность и социальную защиту, удовлетворенность трудом и профессиональное развитие; в-четвертых, устойчивый позитивный имидж дает эффект приобретения образовательным учреждением определенной силы – в том смысле, что создает запас доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе к инновационным процессам. Особенности организационной культуры образовательного учреждения определяют его индивидуальность и неповторимость, специфику реакций педагогического коллектива на внешние и внутренние события. Понимание характера организационной культуры школы дает представление о человеческом потенциале школы, позволяет оценить целесообразность или же нецелесообразность определенных управленческих действий, более точно планировать направление и динамику стратегического развития образовательно-организационной системы школы. Основными составляющими организационной культуры образовательного учреждения являются: символы, герои организации, ритуалы, язык организации, убеждения, философия, профессиональные и общечеловеческие ценности, нормы и правила поведения, социально-психологический климат, выполняющие в своей совокупности ряд важных функций.

Государственно-общественный характер системы образования.

Государственная образовательная политика РФ.

Одна из отличительных особенностей современной системы образования – переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить педагогам, обучаемым и их родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор прав и свобод личностью делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений. Государственный характер системы образования означает прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе РФ «Об образовании». Государственная политика в области образования – это искусство управления и стратегия деятельности органов федеральной, региональной и муниципальной власти по созданию и реализации механизма системных изменений, обеспечивающих формирование в сфере образования

человеческого потенциала, соответствующего требованиям инновационной экономики и запросам современного общества.

Основные направления государственной политики в области образования нашли свое отражение в таких документах как «Национальная доктрина образования» (2000 г.), «Федеральная программа развития образования» (2000 г.), «Образовательная политика России в XXI веке» (2001 г.), «Концепция модернизация российского образования на период до 2010 года» (2001 г.), «Программа модернизации педагогического образования» (2003 г.), «Программа развития дополнительного профессионального образования Российской Федерации на период 2002-2005 гг.» (2002 г.), Закон РФ «Об образовании и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г. с поправками до 2004 г.), «Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 года», государственная инициатива «Наша новая школа» (2009 г.) и др. Эти государственные документы включают комплекс мер по оптимизации развития системы образования страны на основе таких приоритетов, как обеспечение доступности и бесплатности образования разных уровней; адресной социальной поддержки обучающихся; обеспечения современного качества образования, соответствующего мировым стандартам; формирование эффективных механизмов управления и экономики образования; усиление государственной поддержки, социального статуса и профессионального уровня педагогических и руководящих работников сферы образования и др.

Ожидаемые результаты реализации государственной образовательной политики в 2010-2020 годах:

- должно произойти качественное преобразование системы образования регионов и России; система образования региона должна стать инновационной по всем направлениям обучения, воспитания, управления, развития образовательных учреждений и систем; стать инвестиционно привлекательной, социально-экономически ориентированной и эффективной в подготовке и развитии профессионалов-специалистов;

- в центре инновационной образовательной региональной системы должен быть интерес человека в улучшении качества жизни и качества личности на основе развития активности во всех областях образования, культуры, экологии, здорового образа жизни, экономики, безопасности и др.;

- свободный, образованный, здоровый, активный человек должен стать массовым явлением, основой конкурентоспособности страны, получать качественное образование в течение всей жизни, иметь доступ к мировым культурным ценностям на основе владения информационными технологиями самообразования;

- должна быть обеспечена всеобщая доступность всех видов и ступеней образования для всех категорий населения от младшего дошкольного, внешкольного, общего, профессионального до дополнительного в течение всей жизни;

- система образования должна обеспечить «выход на уровень экономического и социального развития, соответствующий статусу России как ведущей мировой державы XXI века, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан.

4. Органы управления образованием: федеральные органы управления, органы управления образования субъектов РФ, муниципальные органы управления образованием. Их компетенции.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» **федеральные органы государственной власти и органы управления образованием компетентны:**

- формировать и осуществлять федеральную политику в области образования;
- регулировать правовые отношения в области образования;
- разрабатывать и реализовывать федеральные и международные программы развития образования с учетом социально-экономических, демографических и других условий и особенностей;
- формировать федеральные государственные и ведомственные органы управления образованием;
- согласовывать назначение руководителей образовательных учреждений федерального подчинения.
- устанавливать порядок создания, реорганизации и ликвидации образовательных учреждений;
- разрабатывать и утверждать типовые положения об образовательных учреждениях;
- устанавливать порядок лицензирования, аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений;
- регулировать трудовые отношения и др.

В ведении субъектов Российской Федерации в области образования находятся (ст. 29):

- определение и осуществление политики в области образования, не противоречащей политике РФ в области образования;
- законодательство субъектов Российской Федерации;
- определение особенностей порядка создания, реорганизации, ликвидации и финансирования образовательных учреждений;
- осуществление федеральной политики в области образования;
- разработка и реализация республиканских, региональных программ развития образования;
- формирование государственных органов управления образованием и руководство ими;
- создание, реорганизация и ликвидация образовательных учреждений соответствующего подчинения, лицензирование образовательных учреждений;

- установление республиканских, региональных нормативов финансирования образования;
- организация подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических работников;
- обеспечение соблюдения законодательства Российской Федерации в области образования и контроль исполнения Государственных образовательных стандартов;
- издание нормативных документов в пределах своей компетенции и др.

Органы местного (муниципального) самоуправления (ст. 31) ответственны за реализацию права граждан на получение установленного настоящим Законом обязательного основного общего образования; ежегодную публикацию среднестатистических показателей о соответствии федеральным и местным требованиям условий осуществления образовательного процесса в образовательных учреждениях, расположенных на подведомственных им территориях.

Общественные органы управления. Их компетенции.

Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания творческой атмосферы и положительного психологического климата в коллективе школы. Формы участия общественности в управлении образованием могут быть следующими:

- собрания (конференции) родителей (законных представителей) обучающихся;
- собрания работников образования;
- собрания работников образовательного учреждения;
- собрания (конференции) городских, районных и первичных профсоюзных организаций;
- собрания (конференции) учащихся;
- собрания попечителей образовательного учреждения;
- совместные собрания (конференции) представителей различных категорий участников образовательного процесса;

В их компетенцию может входить:

- организация и проведение консультаций с органами местного самоуправления по вопросам развития муниципальной системы образования;
- организация общественного обсуждения готовящихся законодательных и нормативных правовых актов в сфере образования, проектов и программ развития образования, бюджетных и внебюджетных расходов на данную отрасль;
- организация контроля за состоянием реализации конституционных прав граждан на образование (доступность, бесплатность, качество),

медицинского обслуживания, сохранения и укрепления здоровья, полноценного питания детей, обеспечения безопасности образовательного процесса, привлечения и расходования образовательными учреждениями внебюджетных источников финансирования;

· участие в реализации проектов совместной деятельности родителей и детей, программ дополнительного образования, функционирования и развития муниципальной системы образования, организации непрерывного развития профессиональной компетентности работников образования в соответствии с принятыми решениями представительной власти.

Органы общественного управления пока что играют (в лучшем случае) совещательную роль. Чтобы они реально могли повлиять на процесс принятия решений, должна быть принята модель управления, в которой административная вертикаль – включала бы и такие органы.

5. Педагогический менеджмент. Сущность и характеристика основных системообразующих элементов педагогического менеджмента как деятельностной системы.

Учитель, руководитель образовательной системы, в силу своей профессиональной деятельности связан с руководством и организацией жизни и деятельности детей. Исходя из этого, под педагогическим менеджментом можно понимать **«комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приёмов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности»**.

Следует обратить внимание на понимание сути образовательного процесса в данном определении, как совокупности трех составляющих: учебно-воспитательного, учебно-познавательного, самообразовательного процессов. В свете такого определения педагогического менеджмента – *любой преподаватель* является менеджером учебно-познавательного процесса, *руководитель образовательного учреждения*, как менеджер учебно-воспитательного процесса.

Объектом педагогического менеджмента является процесс обучения и воспитания

Результат труда менеджера учебно-познавательного процесса – степень обученности, воспитанности и развития объекта.

Педагогический менеджмент как деятельностная (в первую очередь) и суммативная система одновременно имеет свою структуру и системообразующие элементы:

- цель деятельности (планируемый, ожидаемый результат);
- субъект деятельности (директор, его заместители, учителя, учащиеся и т.д.);
- объект деятельности – исполнитель распоряжений руководителя (заместители, учителя, учащиеся и т.д.);

- содержание деятельности (учебная, управленческая и иная информация);
- способы деятельности (методы и стиль взаимодействия преподавателя с учащимися, руководителя с учителями и учащимися и т.д.)

Цели педагогического менеджмента. Основные задачи, стоящие перед менеджером образовательного процесса.

Педагогический менеджмент- комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленных на повышение его эффективности.

Основными целями педагогического менеджмента Симонов В.П. выделяет:

-эффективное и планомерное использование сил, средств и времени всех работников учебного заведения и учащихся;

-определение соответствия деятельности менеджеров образовательного процесса ОУ конкретным целям и планам социально-экономического и духовного развития общества;

-полнота, сопоставимость, непротиворечивость, взаимосвязанность, конкретность и реальность определённых целей и их соподчинённость главной цели – воспитанию, обучению и развитию человека как свободной, ответственной и творческой личности, формированию у него готовности к труду, активной жизненной позиции, научного мировоззрения.

Основные задачи педагогического менеджмента:

1. отражают периодичность и последовательность как отдельных действий исполнителя, так и всей деятельности в целом;

2. предусматривают методику и правила выполнения отдельных видов работы на конкретный отрезок времени;

3. определяют требования к качеству результата деятельности и эффективности способов достижения намеченных целей с учетом оптимальности затраченных усилий, средств и времени;

4. устанавливают требования к составу и квалификации исполнителей, определенных для конкретной деятельности (в соответствии с их функциональными обязанностями);

5. определяют количество необходимой информации и ее основные источники с учетом оптимальности (необходимости и недостаточности);

6. определяют и предусматривают основные правила контроля и учета хода и результатов деятельности исполнителей.

**6. Методы управления (методы педагогического менеджмента):
экономические методы или методы экономического стимулирования;
организационно-распорядительские, или административные методы;
методы психолого-педагогического воздействия;
методы общественного воздействия.**

Методы педагогического менеджмента выступают как способы достижения поставленных целей педагогического менеджмента, способы реализации основных его функций.

Первая группа – экономические методы, или методы экономического стимулирования, которые должны реализовываться путем претворения в жизнь важного принципа – от каждого по способностям, каждому по труду, что в реальной жизни пока не наблюдается. По мере совершенствования нашего общества будут совершенствоваться и методы экономического стимулирования педагогических работников в плане все большего их соответствия количеству и качеству труда, так называемый педагогический стаж не является абсолютным показателем возможной эффективности педагогического труда. Исследования в данном направлении позволяют ввести оплату за категории, звания, качество и т. д.

Ко *второй группе* относятся *организационно-распорядительские, или административные методы*, которые реализуются путем регламентирования деятельности исполнителей, ее нормирования и инструктирования исполнителей в форме указания, распоряжения, приказа, требования и т. п. С помощью этих методов осуществляется подбор, расстановка и воспитание кадров, разрабатываются и внедряются должностные инструкции.

Третья группа – психолого-педагогические методы, которые реализуются в форме совета, просьбы, пожелания, требовательного распоряжения, поощрения, благодарности и т. д. С помощью этих методов осуществляется планирование социального развития коллектива, устанавливается благоприятный психологический климат в коллективе, повышается творческая активность и инициативность всех работников учебного заведения, воспитывается групповое самосознание и чувство коллективной ответственности, изучаются и формируются положительные, социально значимые мотивы трудовой деятельности. Эти методы опираются на использование различных форм коллективного и индивидуального морального поощрения, учитывают индивидуальные психологические особенности членов коллектива.

К *четвертой группе* относятся *методы общественного воздействия*. Эти методы реализуются путем широкого вовлечения работников в управление, развитие в нем демократических начал путем широкого коллективного обсуждения основных проблем образовательного процесса и способов их преодоления, путем охвата членов коллектива методической учебной, путем развития в коллективе здоровой творческой конкуренции. Использование данных методов в значительной степени служит делу формирования добросовестного отношения к труду, формированию чувства

долга и ответственности за порученное дело, воспитания экономного и бережного отношения к различным видам собственности, развитию общественной активности преподавателей и учащихся. Эти методы в значительной мере способствуют поддержке приоритета личности и ее интересов, обеспечению свободы личности каждого педагога и каждого учащегося.

7. Результат деятельности субъектов менеджмента.

Результат образовательной деятельности субъектов менеджмента – чрезвычайно важная и сложная составляющая базовых понятий теории, методики и практики педагогического менеджмента. Она включает в себя целый ряд весьма актуальных понятий и определений.

Качество знаний учащихся – прочность, глубина и системность этих знаний и их осознанное применение на практике.

Степень обученности учащегося – уровень последовательных показателей усвоения материала учащимся в процессе обучения.

Различение – самый низший (первый) показатель степени обученности учащегося, характеризующийся тем, что обучаемый отличает данный объект, процесс или явление от их аналогов только тогда, когда ему предъявляют их в готовом виде.

Запоминание – второй показатель степени обученности учащегося, отражающий усвоение определенного количества информации даже без ее понимания, результатом чего может явиться неосознанное воспроизведение.

Понимание – третий показатель степени усвоения теории обучаемым, определяемый наличием у него собственного мнения, собственного суждения относительно какого-либо объекта, процесса или явления. Осознанное воспроизведение усвоенной информации.

Воспроизведение – суммарная характеристика показателей “запоминание” и “понимание”.

Элементарные умения и навыки – четвертый показатель степени обученности, при котором обучающийся применяет теорию на практике в алгоритмизированных, стандартизированных ситуациях, выполняет практические задания по трафарету, шаблону, образцу (уровень репродуктивных умений и навыков).

Перенос – высший (пятый) показатель степени обученности, при достижении которого обучающийся способен применять полученные теоретические знания на практике творчески, в нестандартных, не алгоритмизированных ситуациях, вырабатывать новые умения и навыки на базе уже сформированных.

В целом успешное достижение целей и задач руководителя педагогического менеджмента предопределяется рядом важных факторов. Их можно разделить на четыре группы:

1) личностный фактор руководителя (степень его подготовленности и профессионализма, его целевые установки, ценностные ориентации и потребности);

2) морально-психологический климат в системе субъективных отношений (степень взаимодействия и степень заинтересованности в обучении);

3) временные характеристики как фактор рационализации и научной организации образовательного процесса;

4) пространственные характеристики как фактор эффективной деятельности взаимодействующих субъектов, в которых протекает деятельность.

Основные научные подходы к управлению образованием.

Исторический анализ развития науки управления позволяет выявить три наиболее общих подхода в теории управления — процессный, системный и ситуационный.

Процессный подход рассматривает управление как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций.

Ситуационный подход концентрируется на том, что пригодность различных методов управления определяется ситуацией. Поскольку существует такое обилие факторов как в самой организации, так и в окружающей среде, не существует единого “лучшего” способа управлять организацией. Самым эффективным методом в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации.

Системный подход предполагает, что руководители должны рассматривать организацию как совокупность взаимозависимых элементов, таких как люди, структура, задачи и технология, которые ориентированы на достижение различных целей в условиях меняющейся внешней среды.

В связи с тем, что школа является педагогической системой и объектом управления, рассмотрим особенности системного подхода в управлении в целом.

В современной теории управления системный подход занимает особое место. Развитие системного подхода связано с XX столетием, так как именно в этот период произошел резкий скачок в развитии науки. Во внутришкольном управлении системный подход конкретно применяется при анализе итогов учебного года, воспитательных мероприятий, анализе и самоанализе урока.

Одним из важнейших требований системного подхода к управлению является четкое распределение функциональных обязанностей среди всех членов педагогического коллектива. Главная задача заключается в том, чтобы функциональная структура была максимально проста и обладала способностью к переработке всей необходимой информации.

Школа как управляемая система традиционно состоит из двух подсистем: управляющей (директор, его заместители) и управляемой (учителя, учащиеся, младший обслуживающий персонал).

8. Принципы управления образованием.

Принципы управления выступают в качестве основных положений, ориентирующих руководителя, директора, менеджера в практической деятельности. К основным принципам относятся:

Демократизация и гуманизация управления педагогическими системами. Ориентация внутришкольного управления предполагает прежде всего развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров — проявления демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира.

Системность и целостность в управлении. Системный подход в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как системе, ее основных признаках, составляющих эту систему в целостности, что и является ее (системы) первым признаком. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации. История школы и педагогики лишней раз доказала, что чрезмерная централизация неизбежно ведет к усилению администрирования в управлении. Именно сочетание централизации и децентрализации во внутришкольном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для обсуждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

Единство единоначалия и коллегиальности в управлении. Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. Реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности в управлении учебно-воспитательным процессом находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения.

Объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами. Эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации. В социально-педагогических науках информацию рассматривают либо как средство коммуникации между педагогами и воспитанниками, либо как совокупность сведений о состоянии системы и окружающей среды. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса мы чаще получаем информацию об успеваемости учащихся, качестве знания, но значительно меньше располагаем данными об особенностях направленности личности, ее становления в учебной и внеучебной деятельности, характера, способностей и др.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте характеристику социально-педагогической системы.
2. Назовите компетенции органов управления образованием.
3. Что такое «педагогический менеджмент»?
4. Каковы сущность и характеристика основных системообразующих элементов педагогического менеджмента как деятельностной системы?
5. Назовите методы педагогического менеджмента, дайте их краткую характеристику.
6. Назовите принципы управления образованием.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 304 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – 368 с.
4. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – Москва: Велби: Проспект, 2008. – 432 с.
5. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. – Москва: Академия, 2007. – 496 с.
6. Педагогика: учеб. пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.

Тема № 9.

Основы педагогической деятельности

План:

- 1. Общая характеристика педагогической профессии и деятельности педагога.**
- 2. Сущность и цель педагогической деятельности. Основные виды педагогической деятельности.**
- 3. Структура педагогической деятельности.**
- 4. Профессиональная компетентность педагога.**

Педагогическая профессия принадлежит к группе профессий «человек – человек». Своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она требует двойной подготовки: человековедческой (антропологической) и специальной.

Педагогическая деятельность носит коллективный характер. Необходимо осуществлять интегративные связи между представителями различных предметных направлений, между различными общетехническими дисциплинами. Этому нужно специально учиться.

Сущность педагогической деятельности состоит в том, что она направлена на передачу культуры одного поколения к другому. При этом культурный опыт человечества получает специальную переработку и трансформируется в содержание какого-либо образования (в нашем случае – технологического).

Цель педагогической деятельности – явление историческое. Цель возникает как отражение объективных тенденций общественного развития. Она определяет содержание, методы и формы педагогической деятельности.

Основные виды педагогической деятельности – преподавание и воспитательная работа. Воспитательная работа предполагает формирование системы ценностных ориентиров учащихся, воспитание их как субъектов культуры. В настоящее время особенно актуально формирование массовой технологической культуры школьников, социума в целом. Преподавание – это деятельность учителя по организации освоения содержания образования.

В современной педагогической теории воспитание и обучение, складывающееся из процессов учения и преподавания, сливаются в единый педагогический процесс.

Структура педагогической деятельности осмысливается по-разному в современной теории педагогики. Так, в учебном пособии В.А. Сластенина выделяется три взаимосвязанных компонента этой структуры: конструктивный, организаторский и коммуникативный. При этом конструктивная деятельность распадается на конструктивно-содержательную, конструктивно-оперативную и конструктивно-материальную. Организаторская деятельность предполагает включение

учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива (классиками в этом направлении были отечественные педагоги А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), организацию совместной творческой деятельности. Создание коллектива – одна из задач педагога. Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами и субъектами воспитательного пространства в целом (с родителями, соседями, микросредой).

Профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Структура профессиональной компетентности учителя в целом может быть определена через педагогические умения. Их четыре группы.

1. Умение переводить содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи.

2. Умение построить и привести в движение логически завершенную воспитательную систему.

3. Умение выделять и устанавливать связи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие.

4. Умения учета и оценки, диагностики результатов педагогической деятельности.

По классификации А.В. Хуторского ключевые образовательные компетенции, учитывающие цели образования и виды деятельности ученика, помогающие ему овладевать социальным опытом, таковы:

- ценностно-смысловая компетенция,
- общекультурная компетенция,
- учебно-познавательная компетенция,
- информационная компетенция,
- коммуникативная компетенция,
- социально-трудовая компетенция,
- компетенция личностного самосовершенствования.

Помимо педагогических основ собственно педагогической деятельности, можно говорить о педагогических основах различных видов профессиональной деятельности. Здесь вам помогут интерактивные методы формирования своей профессиональной культуры: приемы развития воображения, фантазии, коммуникативных качеств, активности и гибкости мышления. Формируя профессиональную компетентность, необходимо обращать особое внимание на речевое общение. Помимо этого, для педагога особое значение имеет невербальное общение.

Существует ряд стилей педагогического общения: авторитарный, демократический, либеральный. Наиболее адекватным современным требованиям является либеральный стиль педагогического общения, который характеризует лучшие коммуникативные качества педагога.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Педагогическая профессия существует с глубокой древности.

Своеобразие педагогической профессии, которая в качестве своей цели имеет преобразование самой личности, требует специальной и очень длительной профессиональной подготовки.

Педагогическая профессия реализует не только адаптивную, приспособленческую, но и гуманистически-преобразующую функцию. Педагог – не просто следует за средой и обстоятельствами, но активно преобразует их, формирует своих учеников в качестве активных субъектов деятельности и общения.

Педагогическая деятельность носит коллективный характер. Деятельность учителя – это деятельность творческая, именно по уровню творческого отношения к содержанию и организации труда учителя можно определить его реальную педагогическую компетентность.

В настоящее время перед педагогами в целом появляются новые перспективы деятельности. Развиваются новые отрасли педагогической деятельности: от пренатальной педагогики (работы с родителями и детьми в период внутриутробного развития) до геронтологии (педагогики так называемого «третьего возраста»). Кроме того, растет количество новых педагогических специальностей. Это обуславливает новые требования, новые компоненты в перечне педагогических компетенций будущего учителя.

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. Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность, во-первых, обеспечивает создание материальных условий жизни человека, удовлетворение естественных человеческих потребностей, а во-вторых, становится фактором развития его духовного мира, формой и условием реализации его культурных потребностей.

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 предвосхищаемого 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 большой 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, учиться 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.

Этот вид деятельности возник на заре цивилизации в ходе решения таких жизненно важных для общественного развития задач, какими являлись создание, хранение и передача подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения.

По мере своего развития общество шагнуло от «обучения в контакте», когда дети учились в общении со старшими, подражая и во всем следуя им, к созданию классов, школ, гимназий. Претерпев в разных странах на разных исторических этапах значительные изменения в целях, содержании и формах образования, школа сформировалась как ведущий социальный институт, основное назначение которого – организация эффективной педагогической

деятельности. Эту деятельность профессионально осуществляют только педагоги, а родители, производственные коллективы, общественные организации, средства массовой информации являются вольными или невольными участниками образовательно-воспитательного процесса.

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.

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 эталонам. 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. Средством 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. Внушенная авторитетным учителем установка может стать основой оценки, которую учащиеся будут давать друг другу. Внушение в педагогическом процессе должно использоваться очень корректно. Оно может происходить через мотивационную, познавательную и эмоциональную сферы личности, активизируя их.

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.

Подражание включает в себя идентификацию (уподобление) и обобщение. Обобщенное подражание не является полным повторением образца, примера, оно вызывает сходную деятельность, имеющую качественное отличие от эталона. При таком подражании заимствуются лишь общие идеи. Оно требует значительно большей сообразительности и находчивости, зачастую связано с самостоятельной и творческой деятельностью, представляя ее первую ступень. В ходе развития личности возрастает самостоятельность и уменьшается подражание.

Следует обратить внимание на то, что категория педагогического взаимодействия учитывает личностные характеристики взаимодействующих субъектов и обеспечивает как освоение ими социальных навыков, так и

взаимопреобразование на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества.

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.

Характер общения педагога с учащимися обусловлен прежде всего его профессионально-предметной подготовленностью (знания, умения и навыки в области своего предмета, а также в области педагогики, методики и психологии), научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Однако, кроме знаний, педагог в процессе общения проявляет свое отношение к миру, людям, профессии. В этом смысле гуманизация педагогического общения тесно связана с гуманитарной культурой педагога, которая позволяет не просто угадывать (на уровне интуиции) нравственно-психологические состояния учащихся, а изучать и понимать их.

Не меньшую значимость имеет развитие способности педагога отразить (проанализировать) свою позицию как участника общения, в частности то, в какой степени он ориентирован на учащихся. При этом важно то обстоятельство, что познание другого человека усиливает интерес к нему, создает предпосылки для его преобразования.

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.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Они, как правило, не понимают своих воспитанников, неадекватны в их оценках, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, не принимая во внимание мотивы этих поступков.

Внешние показатели успешности деятельности таких педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но

социально-психологическая атмосфера в их классах, как правило, неблагоприятна.

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 педагоги – приверженцы демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благоприятен.

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 дружелюбность 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.

Думающий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать пристальное внимание на то, какие формы общения для него наиболее типичны и чаще используются им. На основе навыков профессиональной самодиагностики он должен сформировать стиль педагогического взаимодействия, адекватный его психофизиологическим параметрам, обеспечивающий решение задач личностного роста педагога и учащихся.

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.

Стратегия, осуществляемая на основе конкуренции, называется *лично-но тормозящей*. Ее признаками являются: отношение к ученику как к объекту развития; ориентация на увеличение дистанции и утверждение статусно-ролевых позиций; стремление снизить самооценку личности ученика; опора на опекающие и угрожающие средства; объект-объектные отношения.

И сегодня часто встречаются педагоги, которые в своей деятельности опираются на эту стратегию педагогического взаимодействия. Преобладание таких педагогов может привести к деформациям образовательных учреждений как институтов социализации.

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 *лично 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.

При таком взаимодействии основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью подобной стратегии педагог имеет возможность установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

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.

Установлено, что развитие творческих взаимоотношений в педагогическом процессе связано с добровольным принятием учащимися стимулирующей роли педагога, которое проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему. Однако такие взаимоотношения требуют определенных личностных параметров самого педагога. К их числу относятся духовный и нравственный облик, профессиональная компетентность, знание современной школы и передового педагогического опыта, педагогическая культура, творческое отношение к делу, умение

сотрудничать с коллегами. Именно в этом случае можно предполагать, что личность будет воспитываться личностью, духовность – производиться духовностью.

Таким образом, гуманистически ориентированный педагог с первых дней пребывания ученика в школе взаимодействует с ним в режиме личностно развивающего диалога, авансируя 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, создают 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.

Одним из значимых конструктивных феноменов педагогического взаимодействия является *психологический статус личности*, без обретения которого невозможен процесс ее активного, последовательного прогрессивного развития и саморазвития. Статус характеризует не только реальное место ученика в системе межличностных отношений, но и положение в классе, семье, группах сверстников, которое он приписывает самому себе. Потребность в построении себя как личности, в самосовершенствовании и самодвижении не возникает у воспитанника спонтанно, она развивается в процессе педагогического взаимодействия.

Общение педагога с учащимися может быть эффективным в том случае, если оно хорошо продумано с точки зрения применяемых психологических

способов и механизмов воздействия. Большое значение имеет умение учителя подать себя, или самопрезентация. Это помогает учащимся создать образ учителя, смоделировать адекватное взаимодействие.

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 выказывает, 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.

Похвала любимого учителя, высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку ученика, пробудить стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной для ученика и даже воспринята им как порицание. Это случается, когда педагог не признается авторитетной личностью не только этим учеником, но и всем классом.

При оценке успехов учащихся особенно важна *требовательность учителя*. У нетребовательного учителя ученики расхолаживаются, их активность снижается. Если же ученик воспринимает требования учителя как слишком высокие, то связанные с этим неудачи могут вызвать у него эмоциональный конфликт. Сможет ли ученик правильно воспринять требования или нет, зависит от того, насколько в педагогической стратегии учителя учтены уровень притязаний учащихся, планируемые перспективы его жизнедеятельности, сложившаяся самооценка, статус в классе, т. е. вся мотивационная сфера личности, без учета которой продуктивное взаимодействие невозможно.

Исследования показывают, что в старших классах повзрослевшие ученики, как правило, позитивно характеризуют учителей, принимая во внимание не столько характер, отношения учителя, сколько его *профессиональные качества*. Однако в числе «любимых» после окончания школы обычно называют не самых умных или профессионально развитых учителей, а тех, с которыми сложились доверительные и добрые взаимоотношения; тех, для кого эти ученики тоже были «любимчиками», т.е. были приняты, избраны, высоко оценены.

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».

Приведенный пример «дифференцированного» отношения к ученику в процессе педагогического взаимодействия показывает, что даже продуктивная идея индивидуального подхода может быть искажена. Учитель должен быть адекватным и гибким в своих оценках.

Способом реализации педагогического взаимодействия является совместная деятельность. *Совместной* (коллективной) считается деятельность, при которой: 1) ее задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении; 2) существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности.

В последнее время сложилось мнение, что совместная (коллективная) деятельность нивелирует личность. Однако получены экспериментальные данные, доказывающие возможность развития каждого члена группы, участвующего во взаимодействии, и особенно там, где уровень взаимодействия наиболее высок. Установлено, что среди единомышленников, даже на короткое время объединенных общей деятельностью или обстоятельствами, человек чувствует себя более уверенным, испытывает состояние духовного подъема и собственной значимости.

Основным механизмом воздействия в процессе совместной деятельности является подражание. Ученики подражают только любимому учителю или референтному соученику, поэтому важно, чтобы среда содержала образцы для подражания и эти образцы соответствовали возможностям ребенка. При наличии образцов для подражания совместные действия будут средством продуктивной учебной деятельности даже в том случае, если ученик еще не владеет системой познавательных и исполнительных действий, необходимых для данной деятельности.

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 изменение, 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.

Большое значение в организации учебной деятельности отводится *фронтальной* работе класса при объяснении нового материала, проверке пройденного и т. п. Здесь учитель работает со всем классом, поскольку поставлена общая задача. Однако процесс усвоения знаний остается сугубо индивидуальным для каждого ученика, а результаты этого процесса (полученные знания) благодаря специфике обучения и существующим формам оценки работы учащегося не формируют отношений ответственной зависимости. Поэтому учебная деятельность и в этом случае не воспринимается учеником как совместная, коллективная. По существу, фронтальная работа представляет собой один из вариантов индивидуальной деятельности школьников, тиражированной по числу учеников в классе, и также не является совместной деятельностью.

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.

Исследования и опыт убеждают в невозможности найти универсальный способ разрешения разнообразных по своей направленности и характеру межличностных конфликтов. Одним из условий их преодоления является учет возрастных особенностей учащихся, так как формы конфликтного взаимодействия педагога и учащегося и способы разрешения их конфликта во многом определяются возрастом школьников.

Условия развития совместной деятельности.

Личностно развивающие возможности совместной учебной деятельности школьников повышаются при следующих условиях: 1) в ней должны быть воплощены отношения ответственной зависимости; 2) она должна быть социально ценной, значимой и интересной для детей; 3)

социальная роль ребенка в процессе совместной деятельности и функционирования должна меняться (например, роль старшего – на роль подчиненного и наоборот); 4) совместная деятельность должна быть эмоционально насыщена коллективными переживаниями, состраданием к неудачам других детей и «сорадованием» их успехам.

Организация педагогического взаимодействия как совместной деятельности дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к авторитетной. Кроме того, при этом меняется социальная позиция школьника: из пассивной (ученической) она превращается в активную (учительскую), что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л.С. Выготский). И наконец, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных.

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.

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 сущностным 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-рефлеторные, 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, лично 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.

Описание любой технологии предполагает раскрытие всех основных ее характеристик, что делает возможным ее воспроизведение. Описание образовательной технологии можно представить в следующей структуре: 1) идентификация данной технологии в соответствии с принятой классификацией; 2) название технологии, отражающее основные качества, принципиальную идею, сущность применяемой системы обучения, основное направление модернизации учебно-воспитательного процесса; 3) концептуальная часть – краткое описание руководящих идей, гипотез, принципов технологии, способствующее пониманию ее построения и функционирования (целевые установки и ориентации, основные идеи и принципы, позиции ребенка в образовательном процессе); 4) особенности содержания образования – ориентация на личностные структуры, объем и характер содержания образования, дидактическая структура учебного плана, материала, программ, форм изложения; 5) процессуальная характеристика – особенности методики, применения методов и средств обучения, мотивационная характеристика, организационные формы образовательного процесса, управление образовательным процессом, категории учащихся, на которых рассчитана технология; 6) программно-методическое обеспечение – учебные планы и программы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит своеобразие педагогической профессии?
2. Каковы сущность, цель и основные виды педагогической деятельности?
3. Что такое «педагогическое взаимодействие»?
4. Что понимается под педагогическим общением?
5. Назовите виды межличностных отношений педагогов с учащимися.
6. Что такое «педагогическая задача»?
7. Назовите известные вам образовательные технологии.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
2. Никитина, Н.Н., Кислинская, Н.В. Введение в педагогическую деятельность. - М.: Академия, 2004. - 217 с.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. - М.: Академия, 2001. - 370 с.
4. Подласый, И.П. Педагогика. - М., 2003. - 318 с.
5. Слостенин, В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.

Тема № 10.

Практико-ориентированные образовательные технологии

План:

1. Особенности практико-ориентированного подхода.
2. Портфолио как метод аутентичного оценивания результатов обучения.

1. Особенности практико-ориентированного подхода.

Стратегическим направлением современного российского образования является решение задачи превращения фундаментальных знаний в наукоемкие технологии, в прикладные научно-технические разработки, способные создавать высокотехнологичную продукцию. Энергоресурсы, за счет которых, в основном, строится российская экономика сегодня, ограничены. Без развития прикладных наук, наукоемких технологий нам не создать новую экономику – «экономику знаний». Для этого необходимо перестроить систему образования – не теряя своей фундаментальности, она должна приобрести новое, практико-ориентированное содержание.

Применение практико-ориентированного подхода должно начинаться в школе и целенаправленно переходить в систему высшего профессионального

образования, причем являться основным методом обучения данной ступени системы образования. В условиях профильного обучения активизация профессионального самоопределения обучающихся возможна на базе встраивания практико-ориентированного компонента в содержание учебного материала. Базовым процессом социальной практики выступает процесс социальных и профессиональных проб, процесс обретения социального опыта. Для проектирования личной образовательной траектории необходимо наличие социальных действий.

В целом, в системе образования существует несколько подходов к практико-ориентированному обучению. Одни авторы (Ю. Ветров, Н. Клушина и др.) практико-ориентированное образование связывают с организацией практик для обучающихся с целью его погружения в профессиональную среду. Другие авторы (П. Образцов, Т. Дмитриенко) считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у обучающихся социально значимых качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих осознанное самоопределение. Некоторые авторы (А. Вербицкий, Е. Плотникова, В. Шершнева и др.) становление практико-ориентированного образования связывают с использованием возможностей контекстного обучения.

В соответствии с требованиями к условиям реализации образовательных программ на основе практико-ориентированного подхода учебный процесс предусматривает широкое использование современных образовательных технологий. Однако подбор и интеграцию методов и технологий следует осуществлять на основе следующих критериев:

- обеспечение функционирования целостного педагогического процесса;
- реализация компетентного подхода в отборе целей обучения;
- соответствие требованиям, предъявляемым к обеспечению профильного обучения;
- возможность использования технологий при изучении гуманитарных, естественнонаучных и технических наук.

2. Портфолио как метод аутентичного оценивания результатов профильного обучения

В широком смысле слова «портфолио», или «портфель достижений», – это метод фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося за период его обучения. Метод портфолио активно применяется в зарубежных системах образования, где он относится к разряду аутентичных индивидуализированных оценок, ориентированных на новые формы оценивания и самооценивания.

Аутентичное оценивание (по О. Даутовой) – это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированной деятельности и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков

личности в условиях помещения ее в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной.

Перечислим преимущества, которые получают и обучающиеся, и образовательные учреждения от внедрения технологии портфолио:

- с помощью портфолио современный обучающийся имеет возможность регулярно сохранять, обновлять и редактировать важную информацию о своих достижениях в учебе и профессиональном развитии;

- накопленная в портфолио информация об обучающихся может быть легко представлена в последующем в профессиональные образовательные учреждения

портфолио обучающегося, являясь базой для профессионального портфолио, может содержать как общую информацию, так и специфические, профессиональные данные о индивидууме и представляет более полную картину его достижений;

- портфолио обучающихся может использоваться как для общих задач, так и для частных, для получения определенной специфической информации (например, о спортивных достижениях обучающегося для внесения его (или её) в сборную команду по тому или иному виду спорта);

- портфолио обучающихся, собранное в заранее структурированные рубрики (разделы), облегчают для руководителей учебных заведений, педагогов-психологов и потенциальных работодателей получение полной картины о достижениях и компетенциях обучающегося;

- портфолио могут быть созданы в электронном формате, который легко обслуживается, редактируется и обновляется. Материалы и документы могут быть отсканированы и преобразованы в цифровой формат (например, в цифровые фотографии). Обучающиеся, которые занимаются спортом или участвуют в художественной самодеятельности, могут включить видефрагмент, чтобы отразить личное спортивное мастерство или таланты. Электронный формат портфолио делает информацию легко доступной для учебных заведений, для работодателей и других заинтересованных пользователей.

В настоящее время существует множество различных типов портфолио, каждый из которых может служить разным целям. Для профильного образования на старшей ступени общего образования целесообразно подразделить портфолио на следующие основные типы.

Портфолио по образовательной программе. Портфолио по образовательной программе включает:

- 1) проектные работы. Указывается тема проекта, дается описание работы. Возможно приложение в виде фотографий, текста работы в печатном или электронном варианте;

- 2) исследовательские работы и рефераты. Указываются изученные материалы, название реферата, количество страниц, иллюстраций и т. п.;

- 3) творчество: модели, макеты, творческие работы. Указывается конкретная работа, дается ее краткое описание.

Портфолио документации. Данный тип портфолио – это собрание задокументированных образовательных и внеучебных индивидуальных достижений обучающегося (дипломы, сертификаты, грамоты, отзывы, рекомендации и т. п.). Подобная модель предполагает возможность как качественной, так и количественной оценки материалов портфолио как со стороны педагога-психолога, так и всего педагогического коллектива. Преимущества данного типа заключается в том, что итоговая балльная средневзвешенная оценка делает портфолио этого типа действенным механизмом определения рейтинга обучающегося и может стать значимой составляющей общего рейтинга (наряду с оценками за полугодие). Содержание портфолио этого типа дает представление о результатах, но не описывает процесс индивидуального развития обучающегося, разнообразия его учебной и внеучебной активности, его творческого потенциала, его характера, интересов, мотиваций и т. п. Данный тип портфолио не учитывает воспитательной возможности метода.

Портфолио процесса. При применении данного типа портфолио в него включаются материалы, связанные со всеми аспектами и фазами процесса обучения. Они особенно полезны при мониторинге процесса обучения. Этот тип портфолио может показать, как обучающиеся воспринимают полученные знания или навыки и как они развиваются в процессе обучения, достигая необходимых общих и социально значимых компетенций. Портфолио представляет собой собрание различных учебных, творческих, проектных, исследовательских работ обучающегося, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. Данный тип портфолио предполагает качественную оценку, например по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ, ориентированности на выбранный профиль обучения и др. Однако и количественная оценка с выставлением рейтинга обучающегося при использовании данного типа портфолио также возможна.

Преимущества данного типа: дает широкое представление о динамике учебной и творческой активности обучающегося, направленности его интересов и мотивации. Ограничения данного типа: трудность итоговой оценки содержания данного типа портфолио и, как следствие, снижение его функции оценочного средства. Качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации обучающегося, но не всегда может войти в образовательный рейтинг обучающегося в качестве полноценной составляющей.

Портфолио-презентация. Данный тип портфолио лучше всего применять для итоговой оценки мастерства выпускников, для оценки их ключевых результатов. В него включаются лучшие работы обучающихся, выбранные как самими обучающимися, так и преподавателями. Этот тип портфолио особенно хорошо совместим с электронным форматом, когда в

разноплановые аудиовизуальные файлы могут быть включены: отчеты о результатах по итогам олимпиад, фотографии, видеозаписи и другие электронные отчеты о работе обучающегося. Портфолио-презентация должна также включать письменный самоанализ объектов его содержания, т. е. размышления обучающегося о том, почему именно эти работы включены в портфолио.

Преимущества данного типа: наряду с оценками, полученными при промежуточной аттестации, оценка портфолио может стать значимой составляющей общего рейтинга обучающегося. Может быть использована выпускниками как важная составляющая часть их самопрезентации при поступлении в профессиональные образовательные учреждения. Ограничения данного типа портфолио: содержание дает представление только о результатах обучения, но не описывает процесс индивидуального развития обучающегося.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите особенности практико-ориентированного подхода.
2. На основе каких критериев следует осуществлять подбор и интеграцию методов и образовательных технологий?
3. Какие вы знаете типы портфолио? Назовите их характеристики и преимущества.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва: Академия, 2001. – 208 с.
2. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для вузов / А. П. Панфилова. – Москва: Академия, 2009. – 192 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – 368 с.
4. Селевко, П. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / П. К. Селевко. – Москва: Народ. образование, 2008. – 256 с.
5. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – Москва: КНОРУС, 2010. – 432 с.

Заключение

Анализ теоретических исследований, современного педагогического опыта позволяет предположить, что в значительной степени решение задач гуманитарной подготовки профессионала во многом зависит от психолого-педагогического обучения. Предпочтительность его другим гуманитарным предметам обусловлена тем, что оно: соответствует принципу доминанты в организации обучения, предоставляет возможность целостного, а не «частичного» воздействия на личность, создает лучшие условия для эмоционально-образного постижения гуманитарного знания, активизации познавательных сил студентов; при установке на длительное взаимодействие и сотрудничество субъектов учебного процесса способствует установлению благоприятного психологического климата на занятии, ситуации полноценного общения; максимально сближает учебный процесс с естественными психофизиологическими особенностями восприятия и переработки информации человеком.

В процессе изучения психологии и педагогики реализуется личностная компонента студента: отношение к себе (нравственные ценности и экология своей души) и другим людям (принятие их как личностей и толерантность), к окружающему миру, к труду (позитивная творчески создаваемая направленность), к взаимодействию своего «Я» и «Я» других людей.

Теоретический материал в учебно-методическом пособии обобщен и сконцентрирован вокруг проблем, имеющих важное значение для современного профессионала, который понимает, конструирует и управляет деловой коммуникацией. В этой связи на занятиях используются современные образовательные технологии, которые раскрывают личностный потенциал студентов, развивают их творческие способности, формируют качества, необходимые для преодоления трудностей в овладении профессиональными знаниями. Общеизвестно, что профессиональный успех зависит от способности специалиста постоянно учиться. С этой целью в курсе уделяется большое внимание мотивации учения, умениям и навыкам самостоятельного овладения разнообразной информацией.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 1999.
3. Бендас Т.В. Психология лидерства. СПб.: Питер, 2009.
4. Бордовская Н.В. Педагогика. СПб.: Питер, 2009.
5. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных состояний. М.: Изд-во МГУ, 1976.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. 5-е изд., испр. и доп. М.: Лабиринт, 1997.

7. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: «Книжный дом «Университет», 2000.
8. Психология и педагогика: учеб.-практ. пособие / Г.В. Гарбузова, Г.И. Куцебо, Н.С. Пономарева, В.М. Семышева, М.В. Семышев. [Электронный ресурс]. Брянск: Изд-во Брянского ГТУ, 2011. Ч. 1. 152 с.
9. Психология и педагогика: учеб.-практ. пособие / Г.В. Гарбузова, Г.И. Куцебо, Н.С. Пономарева, В.М. Семышева, М.В. Семышев. [Электронный ресурс]. Брянск: Изд-во Брянского ГТУ, 2011. Ч. 2. 151 с.
10. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. М.: ЧеРо, 1996.
11. Годфруа Ж. Что такое психология?: пер. с фр. В 2 т. М.: Мир, 1992.
12. Давыдов В.В. Развивающее обучение. М., 1996.
13. Данилова Н.Н. Психофизиология: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2000.
14. Дмитриев А.В. Конфликтология: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2000.
15. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. СПб.: Питер, 2001.
16. Ждан А.Н. История психологии. М.: Академический Проект, 2005.
17. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000.
18. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
19. Изард К.Е. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999.
20. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
21. Карпов А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие. М.: Гардарики, 1999.
22. Котова И.Б. Общая психология. М.: Академцентр, 2009.
23. Кузин В.С. Психология: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: АГАР, 1999.
24. Латышина Д.И. История педагогики и образования. М.: Гардарики, 2008.
25. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд. М.: Смысл, 1999.
26. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005.
27. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.
28. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999.
29. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2009.
30. Манникова Е.Н. Психология личности. М.: «Дашков и К», 2009.
31. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. М.: Смысл, 1999.
32. Машков В.Н. Введение в психологию человека. СПб.: Питер, 2003.
33. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика. М.: Гардарики, 2007.
34. Морозов А.В. Деловая психология. М.: Академический проект, 2005.
35. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 т. М., Владос, 2001.
36. Островский Э.В. Психология и педагогика. М.: Вузовский учебник, 2007.

37. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика. М.: Вузовский учебник, 2007.
38. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследование: пер. с англ. М.С. Жамкочьян / под ред. В.С. Магуна. М.: Аспект Пресс, 2000.
39. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: Высшее образование, 2007.
40. Подласый И.П. Педагогика. В 2 т. М., 2003.
41. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
42. Психология и педагогика: учеб. пособие / В.М. Николаенко и др. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000.
43. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / сост. и отв. ред. А.А. Радугин. М.: Центр, 2006.
44. Психология: учебник для экономических вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2000.
45. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2007.
46. Рогов Е.И. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999.
48. Сатир В. Как построить себя и свою семью. М., 1992.
49. Сластенин В.А. Психология и педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2007.
50. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995.
51. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007.
52. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления. Ростов н/Д.: Феникс, 2009.
53. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юристь, 1997.

Учебное издание

Семьшева Валентина Михайловна

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
Часть 1. Лекции

Учебно-методическое пособие
для обучающихся по направлению подготовки
19.03.03 – Продукты питания животного происхождения

Квалификация Бакалавр

Редактор Адылина Е.С.

Подписано к печати 04.05.2022 г. Формат 60x84. 1/16.

Бумага печатная Усл.п.л. 9.12. Тираж 25 экз. Изд. № 7268

Издательство Брянского государственного аграрного университета
243365 Брянская обл., Выгоничский район, с. Кокино, Брянский ГАУ