

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»  
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

*Н.В. ИВАНУШКИНА*

## ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА. КУРС ЛЕКЦИЙ

Рекомендовано редакционно-издательским советом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» в качестве учебного пособия для обучающихся по основным образовательным программам высшего образования по направлениям подготовки 06.03.01 Биология, 04.03.01 Химия, 03.03.02 Физика, 10.03.01 Информационная безопасность, 46.03.01 История, 44.03.01 Педагогическое образование, 45.03.02 Лингвистика, 45.03.01 Филология и специальностям 04.05.01 Фундаментальная и прикладная химия, 10.05.01 Компьютерная безопасность

САМАРА

Издательство Самарского университета

2020

УДК 159.9(075)+37(075)

ББК 88я7+74я7

И229

Рецензенты: канд. пед. наук, доц. А. М. С а н ь к о,  
канд. пед. наук, доц. А. Н. А р ю т к и н а

*Иванушкина, Наталья Викторовна*

И229 **Психология и педагогика. Курс лекций:** учебное пособие /  
*Н.В. Иванушкина.* – Самара: Издательство Самарского университета,  
2020. – 148 с.

**ISBN 978-5-7883-1544-7**

В учебном пособии представлены цель, задачи интегрированного курса «Психология и педагогика», его содержание описано в лекционном материале. Оно содержит вопросы для самопроверки, которые помогут студентам всех направлений подготовки (бакалавриат, специалитет), изучающих данную учебную дисциплину, систематизировать и конкретизировать приобретенные знания, а также сосредоточить внимание на основных понятиях, признаках, свойствах, явлениях.

Курс лекций предназначен для самостоятельной работы студентов, изучающих учебные дисциплины «Психология и педагогика», «Теория обучения и воспитания», «История педагогики и образования», «История педагогики», будет полезен при подготовке к практическим занятиям, контрольным и курсовым работам, зачетам и экзаменам, а также для работников образовательных учреждений.

УДК159.9(075)+37(075)

ББК 88я7+74я7

ISBN 978-5-7883-1544-7

© Самарский университет, 2020

## Содержание

<b>Введение</b> .....	4
<b>Лекция 1.</b> Предмет, задачи и методы исследования общей психологии .....	6
<b>Лекция 2.</b> Понятие о психике: формы проявления, функции.....	14
<b>Лекция 3.</b> Психология деятельности .....	19
<b>Лекция 4.</b> Психические процессы.....	38
<b>Лекция 5.</b> Психология личности .....	47
<b>Лекция 6.</b> Межличностные отношения .....	60
<b>Лекция 7.</b> Педагогика в системе наук о человеке .....	76
<b>Лекция 8.</b> Методология и методы педагогических исследований.....	85
<b>Лекция 9.</b> Развитие и социализация личности.....	90
<b>Лекция 10.</b> Обучение, воспитание и образование как общественные явления.....	95
<b>Лекция 11.</b> Общая характеристика методов обучения .....	105
<b>Лекция 12.</b> Формы организации обучения.....	113
<b>Лекция 13.</b> Содержание, методы и формы воспитательной работы .....	124
<b>Лекция 14.</b> Педагогическое взаимодействие в воспитании .....	129
<b>Библиографический список</b> .....	142

## Введение

Цели дисциплины «Психология и педагогика» — изучение основ психологической и педагогической науки; формирование целостного представления о психологических особенностях человека как факторах успешности его деятельности, об организации педагогического процесса; а также формирование у студентов знаний и умений, позволяющих организовать психолого-педагогическое исследование.

Задачи дисциплины:

- ознакомление с основными направлениями развития психологической и педагогической науки;
- овладение понятийным аппаратом, описывающим познавательную, эмоционально-волевою, мотивационную и регуляторную сферы психического, проблемы личности, мышления, общения и деятельности, образования и саморазвития;
- приобретение опыта анализа профессиональных и учебных проблемных ситуаций, организации профессионального общения и взаимодействия, принятия индивидуальных и совместных решений, рефлексии и развития деятельности;
- приобретение опыта учета индивидуально-психологических и личностных особенностей людей, стилей их познавательной и профессиональной деятельности;
- усвоение теоретических основ проектирования, организации и осуществления современного образовательного процесса, диагностики его хода и результатов;
- усвоение методов воспитательной работы с обучающимися;
- формирование навыков подготовки и проведения основных видов учебных занятий.

Лекционные занятия являются одним из компонентов системы подготовки студентов к их будущей профессиональной дея-

тельности. Они способствуют закреплению, углублению, расширению теоретических и практических знаний обучающихся в рамках изучаемой учебной дисциплины «Психология и педагогика». Курс лекций «Психология и педагогика» призван способствовать подготовке студентов не только к их будущей профессиональной деятельности, но и к организации обучения и воспитания подчиненных, а также своих детей.

Цели, стоящие перед российским обществом, требуют от выпускников вузов овладения конструктивными подходами и продуктивными психолого-педагогическими технологиями в выполнении практических задач. Многоплановые вопросы профессиональной деятельности руководитель не может решать без учета индивидуальных особенностей сотрудников, психологии коллектива, реальной системы социально-психологических характеристик всех сторон профессиональной деятельности. От уровня овладения теоретико-методологическими и прикладными компонентами психологии и педагогики во многом зависит не только успех в решении практических задач, но и авторитет руководителя.

Современным специалистам всех уровней необходимо владеть методами формирования коллектива, уметь анализировать межличностные отношения, возникающие в процессе общения и совместной деятельности, знать психологические особенности персонала, эффективно влиять на совершенствование работника как личности, а также понимать сущность педагогического процесса, использовать наиболее перспективные методы и технологии обучения и воспитания.

Изучение учебной дисциплины «Психология и педагогика» является необходимым условием не только профессиональной подготовки будущего специалиста, но и гармоничного развития личности, эффективного выполнения ее функций в обществе, коллективе, семье.

## **Лекция 1. Предмет, задачи и методы исследования общей психологии**

**Психология** — наука о закономерностях развития и функционирования психики, которая является предметом ее изучения.

**Психика** — системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении неотчуждаемой от субъекта картины мира и в саморегуляции на этой основе своего поведения и деятельности.

### **Кардинальные признаки психики состоят в следующем:**

– Психика, являясь функцией мозга, отражает опосредованно внешний мир, благодаря чему в сознании воссоздается картина (образ), модель окружающего мира. Мозговые процессы — это аппарат, а не объект отражения.

– Картина внешнего мира предстает в сознании человека как нечто объективное, независимое от его чувств, воли, нечто отдельное от субъекта.

– На уровне психики свойство противопоставления себя внешней среде обеспечивает индивидуальность психической сферы человека, неповторимость его как личности.

Объектом психологии является человек, а также общность психики животных и человека. Основной задачей психологии как науки является исследование особенностей формирования, развития и проявления психических явлений и процессов. Психология изучает все сознательное у человека, его субъективный внутренний мир, а также такие явления, как бессознательное, личность, деятельность и поведение.

### **Основные методологические принципы:**

– Детерминизма, то есть психика определяется образом жизни и изменяется с изменением образа жизни.

– Единства психики и деятельности, то есть психика не просто зарождается в собственной деятельности конкретного человека, но психика сама есть эта предметная деятельность, перенесенная вовнутрь и преобразованная.

– Системности, который предполагает, что психические явления возникают только как результат единых, взаимосвязанных процессов целостно работающего организма, обладающего нервной системой и осуществляющего внешнее поведение.

– Целостности, предполагающий понимание и изучение взаимосвязанных и взаимообусловленных психических феноменов, ориентируя специалиста на осознание психики как целостного интегрального явления.

– Развития, рассматривающий психику человека, как динамический феномен. Психика может быть правильно понята, если рассматривается как результат социального взаимодействия, взаимодействия человека с социальной и природной средой как результат его деятельности и общения с другими людьми, результат его обучения и воспитания.

Рассмотрим методы исследования общей психологии.

**Метод научного исследования** — это способ познания объективной действительности, представляющий собой определенную последовательность действий, приемов, операций.

Различают следующие методы исследования в общей психологии: наблюдений (полевое и лабораторное, внешнее и включенное, сплошное и выборочное, длительное и кратковременное); опрос (устный [беседа, диалог, дискуссия, интервьюирование], письменный [анкетирование, тестирование]); эксперимент (естественный и лабораторный, констатирующий и формирующий); теоретические методы исследования (анализ [индуктивный и дедуктивный, структурно-системный], синтез, методы математической обработки результатов исследования [нахождение среднего

арифметического значения, моды, медианы, размаха корреляции, дисперсии, стандартного отклонения, ранжирование, шкалирование и др.]).

**Условия научного исследования** в общей психологии: надежность (устойчивость результатов), репрезентативность (соответствие частного общему), валидность (обоснованность, достоверность), объективность и др.

**Структура психологии как науки.** Психология представляет собой сложную и разветвленную систему направлений научных исследований, структуру которой составляет множество относительно самостоятельно развивающихся отраслей: общая психология, социальная психология, возрастная психология, педагогическая психология, психология труда, психолингвистика, медицинская психология, специальная психология, дифференциальная психология и др.

#### **Связь психологии с другими науками:**

– **Психология и философия.** Современная психология основывается на философских принципах, методах и теориях. Теории таких известных психологов, как З. Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм именуются философскими. Но несмотря на отделение психологии, и философия не может существовать обособленно. Так и переплетаются эти науки, исследуя проблему социального и биологического фактора в человеке, особенности познания окружающего мира, феноменов типа веры и смерти, поиска смысла жизни и усвоения ценностей.

– **Психология и история.** Ценности, стереотипы, модели поведения, требования, нормы общества меняются от столетия к столетию, от года к году. Но влияние истории как условий проживания человека — одна сторона. Другая сторона — учет исторического опыта и исторической наследственности, которая влияет на личность с рождения (что давно подтверждено в психологии).



Кроме того, интересно и другое: с одной стороны, исторические события и перипетии влияют на психику человека; но с другой стороны, сам человек влияет на историю.

Любой психологический феномен невозможно всесторонне изучить, не углубляясь в историю. И психика тому подтверждение. Откуда стало известно, что человек развивается, что наша психика так похожа на психику животных, но все-таки отличается? Из истории. Как можно определить начало какого-то феномена? Проанализировав историю. И условия развития чего-либо, благоприятные и неблагоприятные факторы подскажет история.

Человек не может жить без общества, а история позволяет проследить развитие общественного сознания. Существует даже специальное научное направление — историческая психология, которая изучает особенности развития психики и усвоения социального опыта в разные эпохи. Психология и история еще и некоторыми методами исследований обменялись. Например, методами периодизации, типологии, сравнения.

– **Психология и социология.** Еще одна тесная связь. Достаточно сказать базисное утверждение психологии: человек — это социально-биологическое существо. До сих пор не поставлена точка в спорах о том, что в человеке первично: влияние генов или влияние социума. Но с тем, что оба фактора влияют очень сильно, уже давно согласны все исследователи. Что бы ни заложила в нас природа, без общества мы не научимся жизни именно в этом конкретном социуме.

И опять же в психологии есть специальное направление — социальная психология, которая изучает функционирование социума как единого организма и особенности поведения человека в рамках каких-либо групп. И так же, как и с историей, психология и социология обменялись методами исследований. Например, опросы и анкеты пришли из социологии. Сама теория социального научения пришла из социологии. А вот теория личности и группы пришла в социологию из психологии.

– **Психология и педагогика.** Все, что касается развития детей, обучения и воспитания, тесно связано с педагогикой. Воспитание детей немислимо без знания психологических особенностей, возрастных характеристик. Программы развития, обучения и воспитания нужно подбирать с учетом способностей, индивидуально-личностных особенностей ребенка и его возможностей (зона развития).

И, конечно, существует особое направление — педагогическая психология. Как помочь ребенку адаптироваться к обучению? Как создать условия, соответствующие его особенностям? Как соотносить сензитивные периоды развития и программу обучения? Как привить ценности и нормы общества? На все ответит педагогическая психология.

**Этапы становления психологии как науки.** Первый этап (античность): предметом психологии является душа. В этот период складывается два основных направления в понимании природы души: идеалистическое и материалистическое. Основоположниками идеалистического направления были Сократ и Платон (душа — это начало бессмертное; это частица всемирного космоса или мира абсолютных идей, тело тленное). Материалистическое направление в понимании души разрабатывалось Демокритом, Анаксагором, Анаксименом, школой стоиков. Основная идея — душа материальна, состоит из атомов различных веществ. Родоначальником психологии считается Аристотель, который в своей работе «О Душе» обобщил имеющиеся на то время знания о душе. Понимая под этим способ организации живого тела, он выделил три вида души: растительная душа, душа животная и душа разумная.

Второй этап (XVII–XIX вв.): предметом психологии становится сознание. Под сознанием понималась способность человека ощущать, запоминать, мыслить. В XVII веке большую роль в изменении предмета психологии сыграли работы Р. Декарта. Он впервые обозначил психофизическую проблему, т.е. взаимосвязь души и тела. Он ввел понятие сознания и рефлекса. Основным ме-

методом изучения сознания была интраспекция. Разработал этот метод Дж. Локк.

Подход Вильгельма Вундта (XIX век) называли структуролизмом, т.к. основной задачей психологии он считал изучение структуры сознания. Он считается родоначальником экспериментальной психологии. В. Вундт и сотрудники выделили 3 основных компонента сознания: ощущения, образы и чувства.

Американский психолог Уильям Джеймс основал другое направление в изучении сознания — функционализм (предназначение). Задачей психологии он считал изучение функций сознания. Основной функцией сознания он считал адаптацию.

Третий этап (1910–1920 годы, США): возникает бихевиоризм. Основоположником бихевиоризма считается Дж. Уотсон. Предметом психологии становится поведение. Суть бихевиоризма Уотсон выразил в формуле  $S > R$ , где S — внешние стимулы, R — ответная реакция или поведение. В классическом бихевиоризме отрицалась роль сознания в поведении. Считалось, что при формировании поведенческих навыков сознание не играет никакой роли, а навыки формируются путем механического многократного повторения одного и того же действия. Классический бихевиоризм не отрицает существование сознания. В 60-е годы из классического бихевиоризма возникает социобихевиоризм (А. Бандура). В этом направлении психологии важная роль отводилась изучению когнитивных структур, в частности процессам восприятия, памяти и мышления.

Четвертый этап (1910–1920 годы, Европа): предметом психологии становится психика. Возникают различные психологические направления и школы.

**Психоанализ** (основоположник З. Фрейд). Предметом являлась связь между сознанием и бессознательным. Фрейд описал структуру психики в своей теории бессознательного и впервые описал структуру личности: предсознание, сознание, бессознательность. Содержание бессознательного практически никогда не

переходит в сознание, этому мешают защитные механизмы личности. Но иногда, в искаженном виде, это содержание может проявляться (например, в сновидениях или оговорках).

В начале XX в. в психологии возникает кризисная ситуация: не дал заметных результатов метод интроспекции; не удалось уточнить специфику психической реальности, решить проблему связи психических явлений с физиологическими, обнаружился значительный разрыв между психологической теорией и данными экспериментальной работы. Попытки преодоления этого кризиса привели к формированию нескольких влиятельных школ (направлений) в психологической науке.

**Бихевиоризм** (от англ. behaviour — поведение) — исторически первое сформировавшееся направление в психологии XX в., основной задачей которого было накопление наблюдений над поведением человека для прогнозирования его реакции на соответствующую ситуацию (стимул). Основоположителем данного направления является американский ученый Д. Уотсон (1878–1958).

**Гештальтпсихология** — следующее направление психологии XX в. Оно возникло в Германии благодаря усилиям Т. Вертгеймера, В. Келера и К. Левина, выдвинувших программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов).

**Глубинная психология** как одно из направлений психологии XX в. возникло в 1896 г. Ее основоположителем был австрийский психиатр и психолог З. Фрейд (1856–1939).

**Когнитивная психология** (от лат. cognito — знание) возникла под определенным влиянием теоретико-информационного подхода в XX в. Ее представители У. Найссер, А. Пайвио и др. отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям. Для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных (словесных) и образных компонентов в процессах запоминания и мышления.

**Гуманистическая (экзистенциальная)** психология XX в. Ее основными представителями были Г. Оллпорт, Г.А. Мюррей, Г. Мэрфи, К. Роджерс, А. Маслоу. Они считали, что в качестве предмета психологических исследований должна выступать здоровая творческая личность человека, цель существования которой была связана с самоосуществлением, самоактуализацией, ростом конструктивного начала человеческого «Я».

**Трансперсональная психология** — относительно новое направление в западной психологии, объясняющее психические явления «мистическими переживаниями», «космическим сознанием», то есть формами особого духовного опыта, требующих взгляда на психику человека с нетрадиционных позиций.

Отечественная психологическая мысль была представлена в XX веке трудами таких ученых, как Л.С. Выготский (1896–1934), А.Н. Леонтьев (1903–1979), А.Р. Лурия (1902–1977) и П.Я. Гальперин (1902–1988). В настоящее время, отвечая потребностям практики, отечественная психология уделяет особое внимание современным проблемам: деловому общению, менеджменту, профессиональной деятельности, консультированию, различным тренингам и т.д.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Дайте определение психологии как науки.
2. Дайте определение психики как предмета изучения психологии.
3. Определите кардинальные признаки психики.
4. Сформулируйте основные методологические принципы психологии.
5. Какие методы психологических исследований вы знаете?
6. Расскажите о структуре психологии как науки.
7. Расскажите о взаимосвязи между психологией и другими современными науками.

8. Что относится к фундаментальным отраслям современной психологии?

9. В чем состоят различия между научной и житейской психологией?

10. Охарактеризуйте этапы становления психологии как науки.

## **Лекция 2. Понятие о психике: формы проявления, функции**

**Психика** — системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении неотчуждаемой от субъекта картины мира и в саморегуляции на этой основе своего поведения и деятельности.

Основное (специфическое) свойство психики заключается в активном отражении окружающей действительности, то есть в активном построении образа окружающего мира, для того, чтобы, имея его в наличии, строить поведение всего организма в этой окружающей его действительности (среде) так, чтобы удовлетворять постоянно возникающие у него потребности и при этом обеспечивать его сохранность. Вся совокупность психических явлений, составляющих предмет психологии, можно условно разделить на три класса: процессы, состояния и свойства личности. Психические процессы можно разделить на познавательные (ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь); эмоциональные (эмоции, чувства); волевые (воля). Психические состояния: стенические (хорошее настроение, радость, счастье и др.); астенические (плохое настроение, грусть, слабость, бессилие и др.); измененные (естественные [сон, медитация, экзальтация, гипноз и др.], наведенные [алкоголь, наркотики и др.]). Свойства личности включают в свой состав: темперамент, характер, способности и направленность.

Строго говоря, любой психический феномен является процессом, который характеризуется своей динамикой. Вместе с тем, деление психических явлений на процессы, состояния и свойства личности вполне правомерно, поскольку каждый из выделенных классов обладает своими специфическими особенностями.

Содержание психики определяется реальной действительностью, воздействия которой отражаются в сознании людей в виде психических процессов, состояний, образований, свойств и социально-психологических явлений.

**Психические процессы** — это элементарные психические явления, обеспечивающие первичное отражение и осознание человеком воздействий окружающей действительности, длящейся от доли секунды до десятков минут и более. Как правило, они имеют четкое начало, определенное течение и ярко выраженный конец.

Реальная психика — это непрерывно меняющийся поток психического отражения действительности и взаимодействия с этой действительностью, в котором все психические явления оказываются неразрывно связанными друг и другом. Отражение — это многоуровневый активный процесс переработки информации об объекте отражения и создания адекватной модели этого объекта. Психическое отражение, в зависимости от уровня, принято делить на сенсорное, перцептивное, понятийное и сознательное. Процесс психического отражения на уровне ощущений дает нам информацию лишь о единичных свойствах предметов и явлений окружающей среды (как внешней, так и внутренней). Восприятие — это построение целостного психического чувственного образа, модели реального мира, поэтому, говоря о восприятии, мы пользуемся категорией целостного образа. С образом, в отличие от понятия, связывают преимущественно перцептивные формы знания. К представлению относятся образы памяти и воображения. В отличие от восприятия, представления имеют обобщенный характер и обла-

дают произвольной изменчивостью. Уровни развития нервной системы и органов чувств определяют уровень и формы психического отражения.

**Психические состояния** определяют уровень работоспособности и качества функционирования психики человека, свойственные для него в каждый данный момент времени. Они более продолжительны (от нескольких часов, дней или даже недель) и более сложны по структуре и образованию. К ним относятся, например, состояние активности или пассивности, бодрости или усталости, работоспособности или усталости, раздражительности, рассеянности, хорошего или плохого настроения.

**Психические образования** — это психические явления, формирующиеся в процессе приобретения человеком жизненно-го и профессионального опыта. Например, приобретенные знания, умения, навыки, привычки, установки, взгляды, убеждения и др.

**Психические свойства** — это наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень поведения и деятельности, типичный для данного человека. К ним относятся направленность (что хочет человек?), темперамент и характер (как проявляется человек?) и способности (что может человек?).

**Социально-психологические явления** — это психологические феномены, обусловленные взаимодействием, общением, взаимовлиянием людей друг на друга, принадлежностью к определенным социальным общностям (классам, этносам, малым и большим группам, религиозным конфессиям и др.) [18].

Итак, психология — это определенная культура, содержанием которой является система понятий, сформированных в результате общения в процессе специфической деятельности людей, поддерживающих данную культуру. Любое общение в то же время предусматривает обмен мнениями, представлениями по поводу



одного и того же вопроса, которые предлагают наиболее авторитетные участники этого процесса. Одним из таких понятий в психологии является термин «сознание».

Человек может обобщить отношение только используя знак, то есть знак становится средством отображения категории отношений. Но необходимость в знаке появляется в процессе совместной деятельности. Используя один и тот же знак для вычленения той или иной категории отношений, два субъекта становятся обладателями одного и того же знания об этих отношениях. Они становятся обладателями совместного знания о них или сознания.

Термин «сознание» был введен в русский язык Н.М. Карамзиным. **Сознание** — это знание, построенное на основе использования языка и существующее в знаковой форме. Следовательно, для того чтобы что-то ясно осознавать, необходимо это что-то представить в той знаковой форме, которой обладает данный субъект. Отсюда следует, что полное понимание, осознание какого-то явления наступает тогда, когда отражаемые отношения выражаются в словесной форме. Это хорошо представлено в известном феномене — когда кому-нибудь что-нибудь объясняешь и сам начинаешь лучше это понимать. Но мы не всегда переводим в словесную форму то, что переживаем явно осознанно. Действительно, мы можем, например, сознавать, что мы воспринимаем какой-то объект или ситуацию, и не называть его при этом ни мысленно, ни вслух. Но и в этом случае знаки принимают участие только в скрытой форме, которая проявляется в феномене обобщенности предметного перцептивного образа. Объект осознается нами как определенный предмет в зависимости от того, к какой категории мы его отнесли в момент восприятия. Набор же категорий определяется языковыми средствами.

Таким образом, между развитием знаковой системы как средства отображения категорий отношений и развитием сознания

имеется прямая связь. Чем богаче речь, тем богаче и содержание сознания. Речь же в свою очередь тем богаче, чем богаче деятельность и общение в процессе ее осуществления.

**Бессознательное** представляет собой форму отражения действительности, в ходе которой человеком не осознаются его источники, а отражаемая реальность сливается с его переживаниями (сновидения, медитация и др.). Экспериментальная разработка понятия бессознательного была начата З. Фрейдом, показавшим, что многие действия, в реализации которых человек не отдает себе отчета, имеют осмысленный характер и не могут быть объяснены действием инстинктов. Он рассмотрел, как та или иная мотивация проявляется в сновидениях, невротических симптомах, в творчестве. На основе материала, полученного при помощи толкований ассоциаций, сновидений, ошибочных действий больного, З. Фрейд создал трехчленную энергетическую структуру личности (бессознательное, сознание и сверхсознание). В дальнейшем понятие бессознательного было существенно расширено.

Выделяют несколько основных классов проявлений бессознательного: 1) неосознаваемые мотивы, истинный смысл которых не осознается в силу их социальной неприемлемости или противоречия с другими мотивами; 2) поведенческие автоматизмы и стереотипы, действующие в привычной ситуации, осознание которых излишне в силу их отработанности; 3) подпороговое восприятие, которое в силу большого объема информации не осознается. Подпороговое восприятие представляет собой форму предметного восприятия, которая осуществляется без контроля сознания. Проблема бессознательного продолжает разрабатываться в русле различных психологических школ. Развитие представлений о природе бессознательного, специфике его проявлений, механизмах и функциях в регуляции поведения человека является необходимым условием создания целостной объективной картины психической жизни личности.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Дайте определение психики как предмета изучения психологии.
2. Дайте определение понятию «психические процессы».
3. Дайте определение понятию «психические состояния».
4. Дайте определение понятию «психические образования».
5. Дайте определение понятию «психические свойства».
6. Дайте определение понятию «социально-психологические явления».
7. Раскройте сущность понятия «сознание».
8. Дайте определение бессознательному как форме отражения действительности.
9. Кем была начата экспериментальная разработка понятия «бессознательное»?
10. Вклад З. Фрейда в энергетическую структуру личности.

## **Лекция 3. Психология деятельности**

**Организм** — это такое целое, которое включено в более широкое целое, из которого оно происходит. Он существует только в природной среде, в процессе систематического обмена продуктами с природной средой. Существует и глубинная, фундаментальная связь нашего органического существования с природой. Функция психики состоит в отображении, удержании, воспроизведении и развитии этого единства сил природы.

**Нервная система** (ц.н.с.) — центр деятельности всего организма. Она состоит из переднего мозга, среднего мозга, заднего мозга и спинного мозга. В этих основных отделах ц.н.с. выделяются важнейшие структуры, имеющие прямое отношение к психическим процессам, состояниям и свойствам человека: таламус, гипоталамус, мост, мозжечок и продолговатый мозг. С высшими

психологическими функциями, с мышлением и сознанием человека, связана работа коры головного мозга (к.г.м.) и подкорковых структур, входящих в передний мозг. Со всеми органами и тканями организма ц.н.с. связана через нервы. Они несут в себе информацию, поступающую в мозг из внешней среды, и проводят ее в обратном направлении к отдельным частям и органам тела. Нервные волокна, поступающие в мозг с периферии, называют афферентными, а те, которые проводят импульсы от центра к периферии — эфферентными. Ц.н.с. представляет собой скопление нервных клеток — нейронов.

На периферии тела человека, во внутренних органах и тканях клетки своими аксонами подходят к рецепторам — миниатюрным органическим устройствам, предназначенным для восприятия различных видов энергии и преобразования ее в энергию нервных импульсов. Все структуры организма пронизаны массой разнообразных рецепторов. Особенно много специализированных рецепторов в органах чувств.

Тело животного и человека состоит из относительно автономных частей — сегментов, некоторые из которых в процессе движения и ориентировки в окружающем мире выступают как ведущие, причем их рецепторы являются специализированными, т.е. способны воспринять воздействия источников энергии, находящихся на некотором расстоянии от тела (дистантные рецепторы). Такие части тела в ходе эволюции приобретают господствующее положение и развиваются больше других. Следующие за ведущими сегменты тела образуют систему двигательной активности. Головной мозг представляет собой часть нервной системы, которая эволюционно возникла на основе развития дистантных рецепторных органов.

Особую роль в головном мозге играют правое и левое большие полушария, а также их основные доли: лобная, теменная, затылочная и височная. Характеризуя комплекс мозговых и других

органических структур, участвующих в восприятии, переработке и хранении специфической информации, связанной с деятельностью отдельных органов чувств, И.П. Павлов ввел понятие анализатора. Этим словом он обозначил относительно автономную органическую систему, обеспечивающую переработку специфической сенсорной информации на всех уровнях ее прохождения через ц.н.с.

Соответственно основным органам чувств выделяют зрительный, слуховой, вкусовой, кожный и некоторые другие анализаторы. Каждый анализатор состоит из трех анатомически различных отделов, выполняющих специализированные функции в его работе: рецептора, нервных волокон и центрального отдела, представляющего собой ту часть ц.н.с., где воспринимаются, перерабатываются соответствующие раздражители, хранятся воспоминания о них. Поверхность коры головного мозга представляет собой верхний слой переднего мозга, образованный в основном вертикально ориентированными нейронами, их отростками — дендритами и пучками аксонов, идущими от этих клеток вниз, к нижерасположенным отделам мозга, а также аксонами, поступающими от нижележащих мозговых структур. По особенностям распределения нейронов в слоях коры, их величине и форме всю к.г.м. разделяют на ряд областей: затылочная, теменная, лобная, височная, а сами эти области — на более мелкие поля, отличные друг от друга по своей структуре и назначению. В соответствии с наиболее распространенной классификацией, предложенной К. Бродманом, к.г.м. делят на 11 областей и 52 поля. Всего в наиболее развитых полях к.г.м. имеется 6–7 слоев нервных клеток, и количество слоев зависит от древности соответствующего участка коры.

По времени появления отделов к.г.м. в филогенезе ее подразделяют на новую, старую и древнюю. Древняя кора устроена наиболее примитивно. В ней имеется всего один слой нервных клеток, который не полностью отделен от подкорковых структур. Старая кора также состоит из одного слоя, но он уже полностью

отделился от подкорки. На долю новой коры у человека приходится примерно 95,6% площади всей к.г.м., в то время как древняя кора занимает 0,6%, а старая — 2,6%. Многослойность нейронов характеризует именно новую кору, которая кроме собственной сложной структуры имеет еще достаточно развитые связи внутри себя и со всеми другими отделами мозга. В к.г.м. поступают импульсы, идущие от подкорковых структур и нервных образований ствола мозга.

Афферентные импульсы поступают в к.г.м. в основном через систему специфических ядер (скопления нервных клеток) таламуса, причем его волокна заканчиваются в так называемых первичных проекционных зонах к.г.м. Эти зоны представляют собой конечные корковые структуры анализаторов. Речь в к.г.м. локализована в нескольких центрах. Один речевой центр локализуется в лобных, другой в теменных, третий в височных долях. Это свидетельствует об особой важности речи в регуляции психики и поведения человека на высших уровнях. Особую роль в регуляции многих психических процессов, свойств и состояний человека играет ретикулярная формация. Она представляет собой совокупность разреженных, напоминающих тонкую сеть нейронных структур, анатомически расположенных в спинном, продолговатом и заднем мозге. Для нейронов ретикулярной формации характерны немногочисленные, мало разветвленные дендриты; их аксоны отходят на большое расстояние и образуют значительное число боковых ветвей — коллатералей. Они располагаются на пути аксонов, отходящих от более крупных нервных волокон, связанных с анализаторами, среди этих волокон. К ретикулярной формации идут коллатерали волокон всех сенсорных систем. С ней связаны также нервные волокна, идущие из к.г.м. и из мозжечка. В свою очередь волокна ретикулярной формации проводят импульсы в нисходящем направлении, в мозжечок и в спинной мозг. Ретикулярная формация оказывает заметное влияние на электрическую

активность головного мозга, на функциональное состояние к.г.м., подкорковых центров, мозжечка и спинного мозга. Она же имеет непосредственное отношение к регуляции основных жизненных процессов: кровообращения, дыхания и др. Раздражение восходящей части ретикулярной формации вызывает характерную для состояния бодрствования организма реакцию изменения электрической активности к.г.м., называемую десинхронизацией, — исчезновение медленных, ритмических колебаний электрической активности мозга.

Разрушение ретикулярной формации мозгового ствола, напротив, вызывает состояние длительного сна, сопровождается появлением в к.г.м. волн низкой частоты и большой амплитуды. Восходящая часть ретикулярной формации связана с повышением и понижением чувствительности к.г.м. Она играет важную роль в управлении механизмами сна и бодрствования, научения и внимания. Пути проведения нервных импульсов, порождающих ощущения, различны. Известный психофизиолог Е.Н. Соколов пишет о том, что существует по крайней мере два пути проведения нервного возбуждения: специфический и неспецифический. Специфический путь связан с анатомо-физиологическим устройством нервных структур, относящихся к данному анализатору. Неспецифический идет через ретикулярную формацию, волокна которой начинаются от спинного мозга и заканчиваются в неспецифических ядрах таламуса. Неспецифический путь передачи импульсов выходит на все слои к.г.м. и служит для оказания на нее тонизирующих, активизирующих влияний.

Только совместная работа специфической и неспецифической ретикулярной систем может обеспечить полноценное восприятие раздражителя и его использование в регуляции поведения. Анализатор, таким образом, выступает как сложная афферентно-эфферентная система, деятельность которой тесным образом связана с работой ретикулярной формации, причем периферические

рецепторы в анализаторе являются не только приборами, воспринимающими раздражители, но также эффекторами, реагирующими на них повышением или понижением чувствительности через механизм обратных нервных связей. Данные связи анатомически представлены тонкими нервными волокнами, проводящими возбуждения из ц.н.с. к периферии тела. Активизирующее влияние обратной связи, относящейся к ретикулярной системе, проявляется в снижении порога возбудимости рецептора и возрастании его лабильности, т.е. откликаемости на раздражитель. Обратные связи между ретикулярной формацией и корой играют важную роль в поддержании необходимого уровня возбуждения коры. Они выполняют функции саморегуляции анализатора в зависимости от характера действующего на него раздражителя.

Два раздела ц.н.с. — специфический и неспецифический — выполняют различную роль в регуляции чувствительности рецепторов. Специфическая система более всего влияет на адаптационные, а неспецифическая — на ориентировочные рефлексy. Е.Н. Соколов считает, что разделение ретикулярной формации на стволовую и таламическую фактически совпадает с разделением ориентировочных рефлексов на генерализованные и локальные. «Последние, создавая избирательную настройку анализатора, особенно отчетливо выступают в актах произвольного внимания человека» (Соколов Е.Н. Рефлекторные механизмы действия раздражителя на анализаторы // Хрестоматия по ощущению и восприятию. Москва, 1975. С. 36).

Говоря об анализаторах, следует иметь в виду два обстоятельства. Во-первых, это название, предложенное еще в начале XX века, когда многое об устройстве и функционировании ц.н.с. человека не было известно, не совсем точное, т.к. анализатор производит не только анализ (разложение), но и синтез (соединение) раздражителей. Во-вторых, анализ и синтез могут происходить вне сознательного контроля этих процессов со стороны человека. Мно-



гие раздражители он воспринимает, перерабатывает и даже реагирует на них, но не осознает. Для того чтобы правильно формировать мышление человека, необходимо представлять себе, хотя бы в основных чертах, его психологические механизмы и возможные направленности его развития. Крупные достижения психологии в этой области связаны с открытием межполушарной асимметрии мозга, т.е. различных функций его двух полушарий. Открытие межполушарной функциональной асимметрии мозга было такой же революцией в физиологии и психологии, как открытие деления атомного ядра — в физике.

Индивидуальность личности во многом определяется спецификой взаимодействия отдельных полушарий мозга. Впервые эти отношения были экспериментально изучены в 60-е годы прошлого века профессором психологии Калифорнийского технологического института Роджером Сперри (в 1981 году за исследования в этой области ему была присуждена Нобелевская премия). Он провел операцию расщепления мозга (эта операция стала именоваться «комиссуротомия», т.е. расщепление комиссур, мозговых связей). После операции у пациентов наблюдались признаки синдрома «расщепленного мозга», разделение некоторых функций по полушариям (например, левое полушарие у правшей после операции теряло способность рисовать, но сохраняло способность писать, правое — разучивалось писать, но умело рисовать). У правшей левое полушарие ведает не только речью, но и письмом, счетом, вербальной памятью, логическими рассуждениями. Правое же полушарие обладает музыкальным слухом, легко воспринимает пространственные отношения, разбираясь в формах и структурах неизмеримо лучше левого, умеет опознавать целое по его части. Случаются отклонения от нормы: музыкальными оказываются оба полушария, или у правого находят запас слов, а у левого — представление о том, что эти слова означают. Но закономерность, в основном, сохраняется: одну и ту же задачу оба полушария реша-

ют с разных точек зрения, а при выходе из строя одного из них нарушается и функция, за которую оно отвечает. Современные исследования подтвердили, что правое и левое полушария имеют специфические функции и преобладание активности того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека.

Специализация мозговых полушарий достигает наивысшего развития у человека. Известно, что примерно у 90% людей доминирует левое полушарие мозга, в котором расположены центры речи. В зависимости от того, какое полушарие у человека лучше развито, более активно функционирует, появляются отличительные различия в психике человека, его способностях. Человек не рождается с функциональной асимметрией полушарий. Роджер Сперри обнаружил, что у больных с «расщепленным мозгом», особенно молодых, речевые функции есть в зачаточной форме, и со временем совершенствуются. «Неграмотное» правое полушарие может научиться читать и писать за несколько месяцев так, словно оно уже умело все это, но забыло. Центр речи в левом полушарии развивается главным образом не от говорения, а от письма: упражнения в письме активизируют, тренируют левое полушарие. Если человек останется на всю жизнь неграмотным, будет занят рутинной работой, межполушарная асимметрия у него почти не разовьется.

Таким образом, функциональная специфика полушарий изменяется под влиянием как генетических, так и социальных факторов. Асимметрия полушарий мозга — это динамическое образование, в процессе онтогенеза происходит постепенное нарастание асимметрии мозга (наибольшая выраженность асимметрии полушарий наблюдается в среднем возрасте, а к старости постепенно нивелируется), в случае поражения одного полушария возможна частичная взаимозаменяемость функций и компенсация работы одного полушария за счет другого.

Именно специализация полушарий и позволяет человеку рассматривать мир с двух различных точек зрения, познавать его объекты, пользуясь не только словесно-грамматической логикой, но и интуицией с ее пространственно-образным подходом к явлениям и моментальным охватом целого. Но следует подчеркнуть, что в норме осуществление любой функции — это результат работы всего мозга, и левого и правого полушария.

Психика людей познается и проявляется в их деятельности. Мы отмечали, что одним из методологических принципов является принцип, показывающий единство психики и деятельности, то есть психика не просто зарождается в собственной деятельности конкретного человека, но психика сама есть эта предметная деятельность, перенесенная вовнутрь и преобразованная. Деятельность — категория социальная, она носит общественный характер. Животным доступна лишь жизнедеятельность, проявляющаяся как биологическое приспособление организма к требованиям окружающей среды. Для человека характерно сознательное выделение себя из природы. Он ставит перед собой цели, сознает мотивы, побуждающие его к активности, взаимодействию с другими людьми. Следовательно, деятельность — это совокупность действий человека, направленных на удовлетворение его потребностей и интересов. 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. Если в активности человека отсутствует сознательно поставленная цель, то в этом случае отсутствует и деятельность в человеческом смысле слова. Мы имеем дело с импульсивным поведением, которое управляется непосредственно потребностями и эмоциями. Поведение в психологии определяется как внешнее проявление психической деятельности человека. Можно выделить следующие факты поведения: 1) отдельные движения и жесты (поклон, кивок, сжимание

руки и др.); 2) внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей (миимика, поза, взгляды, дрожь и др.); 3) действия, которые имеют определенный смысл; 4) поступки, которые имеют социальное значение и связаны с нормами поведения.

Поступок — это действие, выполняя которое человек осознает его значение для других людей, то есть его социальный смысл. Характеристиками деятельности выступают: 1) его предметность; 2) социальная, общественно-историческая природа; 3) деятельность носит опосредованный характер; 4) она всегда целенаправленна; 5) носит продуктивный характер.

Деятельность человека имеет сложное иерархичное строение. Она представлена несколькими уровнями: верхний уровень — уровень особых видов деятельности, затем уровень действий, следующий — уровень операций, низкий уровень — уровень психофизиологических функций. Психофизиологические функции деятельности: сенсомоторные процессы, идеомоторные процессы, эмоционально-моторные, интериоризация, экстериоризация. Основные виды деятельности, обеспечивающие существование человека и формирование его как личности, — это общение, игра, учение и труд.

Действие — основная единица анализа деятельности. Это процесс, направленный на достижение цели. Через действия человек проявляет свою активность, стараясь достигнуть поставленной цели с учетом внешних условий. Действие имеет структуру: цель — мотив, способ — результат. Действия бывают: сенсорные, моторные, волевые, мыслительные, мнемические, внешние предметные и умственные. Любое действие имеет несколько частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная.

Операция — это конкретный способ выполнения действия. Они мало осознаются или, вообще не осознаются человеком, то есть это уровень навыков.

Наши потребности приводят нас к действиям, к активности. Потребность — это переживаемое человеком состояние нужды в чем-либо. Согласно А. Маслоу, человеческие потребности имеют уровни от более простых к более высоким, и стремление к более высоким потребностям, как правило, возможно и возникает только после удовлетворения потребностей более низкого порядка, к примеру, в еде и безопасности. По мнению ученого, потребности одного типа должны быть удовлетворены полностью прежде, чем другая потребность, более высокого уровня, проявится и станет действующей. Другая закономерность, замеченная А. Маслоу, состоит в том, что, когда удовлетворяются потребности более простые, человек начинает тянуться к потребности более высокого порядка. При этом сам же ученый отмечал, что из этого правила нередко случаются исключения: у некоторых людей потребность в самоактуализации может оказаться важнее, чем потребность в любви, также как некоторые люди останавливаются на уровне низших потребностей, не испытывая интереса к потребностям более высоким, даже когда низшие потребности вроде бы удовлетворены. По мнению А. Маслоу, все такие нарушения нормального развития человека происходят в результате развития невроза либо в ситуации сильно неблагоприятных внешних обстоятельств.

Мотив — это опредмеченная потребность, это потребность именно в данном предмете, которая побуждает человека к активным действиям. Мотивы порождают действия, то есть приводят к образованию целей. Это мотивы-цели. Существуют также неосознанные мотивы, проявляющиеся в форме эмоций и личностных смыслов. Совокупность действий, которые вызываются одним мотивом, и называется особым видом деятельности (игровой, учебной или трудовой).

А.Н. Леонтьев многократно отмечал, что сформулированная им психологическая структура не может являться морфологической, отображая функции, отношения, динамику всех составляю-

щих. Психологически схема представляет модель деятельности, включая аспекты ее существования, функционирования, а не анатомию или механическое устройство.

Значительный вклад в теорию деятельности внесли Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и многие другие. Одно из существенных отличий теории деятельности от предшествующих концепций — признание неразрывного единства сознания и поведения. Это единство заключено уже в главной единице анализа — действии.

Основные исходные положения, принципы теории деятельности таковы:

1) сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе, оно должно быть выведено в деятельность субъекта («размыкание» круга сознания);

2) поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания: при рассмотрении поведения сознание должно быть не только сохранено, но и определено в своей фундаментальной функции (принцип единства сознания и доведения);

3) деятельность — активный, целенаправленный процесс (принцип активности);

4) действия предметны, они реализуют социальные цели (принцип предметности деятельности и принцип социальной обусловленности деятельности).

Разработка теории деятельности началась с анализа деятельности внешней, но затем обратилась к деятельности внутренней. В отношении этих очень важных форм активности выдвигаются два основных тезиса:

1. Деятельность внутренняя имеет принципиально то же строение, что и внешняя, и отличается лишь формой протекания. Это значит, что деятельность внутренняя тоже побуждается мотивами, сопровождается эмоциями (часто даже более острыми), имеет свой

операциональный состав. Разница лишь в том, что действия ведутся не с реальными предметами, а с их образами, и продуктом служит образ-результат.

2. Деятельность внутренняя произошла из внешней путем ее интериоризации. Так что для успешного воспроизведения какого-то действия в уме нужно обязательно освоить его реально и получить реальный результат. Вместе с тем при интериоризации деятельность внешняя, не меняя принципиального строения, сильно трансформируется; особенно это относится к ее операциональной части: отдельные действия или операции сокращаются, иные из них выпадают вовсе, и весь процесс проходит намного быстрее.

Через понятие деятельности внутренней теория деятельности в значительной мере приблизилась к описанию своими средствами потока сознания — правда, это понятие не охватывает всего содержания потока сознания. Для полного охвата нужно сделать вслед за теорией деятельности еще один шаг — в направлении таких традиционных объектов психологии, как отдельные процессы психические или функции — восприятие, внимание, память и пр. Развитие психологии в рамках подхода деятельностного позволило описать эти понятия в рамках теории деятельности и ее средствами.

Так, для описания восприятия необходимо ввести понятие действия перцептивного, а предварительно следует выяснить, существуют ли цели перцептивные. Они, бесспорно, существуют и появляются, например, в задаче различения двух сходных раздражителей — вкусов, запахов, звуковых тонов и пр. Для решения всех подобных задач и производятся действия перцептивные, которые могут характеризоваться как действия различения, обнаружения, измерения, опознания и пр. Представления о строении деятельности применимы и к анализу всех остальных психических процессов. Теория позволяет по-новому взглянуть на эти класси-

ческие объекты психологии — они осмысляются как особые формы деятельности.

В теории деятельности С.Л. Рубинштейна, ведущей начало с его статьи «Принцип творческой самодеятельности», написанной в 1922 г. и в окончательном виде оформившейся в 1930-е гг., в качестве предмета анализа здесь рассматривается психика через раскрытие ее существенных объективных связей и опосредствований, в частности через деятельность. При решении вопроса о соотношении внешнепрактической деятельности и сознания, принимается положение, что нельзя считать «внутреннюю» психическую деятельность как формирующуюся в результате свертывания «внешней» практической. В его формулировке принципа детерминированности психического внешние причины действуют посредством внутренних условий. При такой трактовке деятельность и сознание рассматриваются не как две формы проявления чего-то единого, различающиеся по средствам эмпирического анализа, а как две инстанции, образующие нерасторжимое единство.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева в качестве предмета анализа рассматривается деятельность. Поскольку сама психика не может быть отделена от порождающих и опосредствующих ее моментов деятельности, и сама психика является формой предметной деятельности. При решении вопроса о соотношении внешнепрактической деятельности и сознания, принимается положение, что внутренний план сознания формируется в процессе свертывания изначально практических действий. При такой трактовке сознание и деятельность различаются как образ и процесс его формирования, образ при этом является «накопленным движением», свернутыми действиями. Этот постулат был реализован во многих исследованиях.

Эти методологические установки были сформированы у А.Н. Леонтьева еще в конце 1920-х гг., когда он работал у Л.С. Выготского в рамках культурно-исторической концепции. Исследовал про-



цессы памяти, которую трактовал как предметную деятельность, совершающуюся в определенных условиях общественно-исторического и онтогенетического развития. В начале 30-х гг. встал во главе Харьковской деятельностной школы и приступил к теоретической и экспериментальной разработке проблемы деятельности. В экспериментах, проведенных под руководством А.Н. Леонтьева в 1956–1963 гг., было показано, что на основе адекватного действия возможно формирование звуковысотного слуха даже у людей, обладающих плохим музыкальным слухом. Он предложил рассматривать деятельность (соотносимую с мотивом) как состоящую из действий (имеющих свои цели) и операций (согласованных с условиями). В основу личности, в норме и патологии, закладывал иерархию ее мотивов. Проводил исследования по широкому кругу психологических проблем: возникновения и развития психики в филогенезе, возникновения сознания в антропогенезе, психического развития в онтогенезе, структуры деятельности и сознания, мотивационно-смысловой сферы личности, методологии и истории психологии.

Основоположником деятельностной теории учения является Л.С. Выготский. Деятельность, направленную на учение, он рассматривал, как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта.

Основные понятия теории:

– обучение как система организации способов обучения, т.е. передача индивиду общественно-исторического опыта; целью этой деятельности является планомерное целенаправленное психическое развитие индивида;

– учение или учебная деятельность — общественная по содержанию и функциям, представляющая особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоить определенный состав знаний, умений, интеллектуальных навыков;

– усвоение — главное звено в процессе учения, процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных родовых способностей.

В.В. Давыдов предложил другую концепцию учебной деятельности. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества. «Специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека являются теоретическое отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации. Содержанием этой деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания людей (научного, художественного, нравственного, правового). Существенной характеристикой собственно учебной задачи служит овладение содержательно (теоретически) обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач. Поставить перед школьником учебную задачу — это значит ввести его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий».

Также он указывает в своей статье «Психологические проблемы процесса обучения младших школьников», что «одним из значимых компонентов учебной деятельности является система особых действий по решению задач (т.е. построения некоторого содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте). Перечислим следующие основные учебные действия, которым в зависимости от конкретных условий их выполнения соответствуют определенные операции:

– преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;

– моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;

– преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;

- выделение и построение серии частных конкретно-фактических задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи».

Учебная деятельность состоит из следующих звеньев: учебной цели, способа исполнения, контроля и оценки. Учебная деятельность предполагает два взаимосвязанных процесса: учение и обучение. Обучение — это сознательный процесс, предполагающий совместную деятельность учащегося и учителя.

В современном обществе, наряду с учением, основными видами деятельности являются труд и игра. Эти основные виды деятельности не исчерпывают, однако, всего ее богатства и не на всех возрастных ступенях имеют одинаковое значение. Труд в его зрелых формах недоступен ребенку. Что же касается игры и учения, то каждый из этих видов деятельности выступает в качестве ведущего лишь на определенной возрастной ступени, в то время как на других возрастных ступенях ведущей являются другие виды деятельности.

Ведущая деятельность — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой человек отдает больше всего времени. Она характеризуется тремя признаками. Во-первых, внутри ведущей деятельности появляются и развиваются другие, новые виды деятельности, которые сами могут приобрести ведущее значение в дальнейшем, на следующей возрастной ступени. Так, учение первоначально появляется в форме игры: ребенок начинает учиться, играя.

Во-вторых, в ведущей деятельности формируются и развиваются отдельные психические процессы. В частности, в игре складываются образное мышление, активное воображение, а в учении — отвлеченное логическое мышление.

В-третьих, от ведущей деятельности зависит формирование личности ребенка, ее основные изменения в данный период.

Например, именно в игре дошкольник, с одной стороны, осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения взрослых людей («каким бывает рабочий, учитель и т.п.») а, с другой стороны, учится устанавливать взаимоотношения со сверстниками, согласовывать с ними свои действия.

Следовательно, **ведущая деятельность** — деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психических новообразований человека на данной ступени развития его личности. Л.С. Выготским были заложены основы представлений о ведущей деятельности в рамках его трактовки игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте (научная статья, написанная им на эту тему, не была, однако, опубликована до 1966 г. и оставалась известна лишь узкому кругу его учеников).

Гипотеза о ведущем типе деятельности, высказанная в 1944–1945 гг. А.Н. Леонтьевым, получила развитие в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. Согласно этой гипотезе, **ведущая деятельность** — критерий периодизации психического развития, показатель психологического возраста ребенка. Характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности. Содержание и форма ведущей деятельности зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка.

В условиях, когда практически все дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими становятся следующие виды деятельности: эмоционально-непосредственное общение младенца со взрослыми, орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, сюжетно-ролевая игра дошкольника, учебная деятельность в младшем школьном возрасте, общественно полезная деятельность подростков, профессионально-учебная дея-

тельность в ранней юности. Смена ведущей деятельности связана с возникновением новых потребностей и мотивов, которые характеризуют новую ведущую деятельность, предполагающую изменение положения ребенка в системе его отношений с другими людьми.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Игра — это такая форма деятельности, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой деятельности и усваивает те формы отношений, которые будут реализованы и осуществлены впоследствии. Особое развитие в этом возрасте получает сюжетно-ролевая игра. Основу такой игры составляет роль, выбираемая ребенком, и действия по реализации этой роли. Д.Б. Эльконин утверждал, что игра — это символическо-моделирующий тип деятельности, в которой операционно-техническая сторона минимальна, операции сокращены, предметы условны. Известно, что все типы деятельности дошкольника носят моделирующий характер, а сущность моделирования — воссоздание объекта в другом, не натуральном материале.

Предметом игры является взрослый как носитель каких-либо общественных функций, вступающий в те или иные отношения с другими людьми, придерживающийся в своей деятельности определенных правил. В игре формируется внутренний план действий. Происходит это следующим образом. Ребенок, играя, делает акцент на человеческих взаимоотношениях. Чтобы их отразить, ему надо внутренне проиграть не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий этих действий, а это возможно только при создании внутреннего плана действий.

Как показал Д.Б. Эльконин, игра — это историческое образование, и она возникает тогда, когда ребенок не может принять участие в системе общественного труда, поскольку для этого он еще мал. Но ему хочется войти во взрослую жизнь, поэтому он это делает через игру, немного соприкасаясь с этой жизнью.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Дайте определение рецептора.
2. Дайте определение анализатора.
3. Дайте определение ретикулярной формации.
4. Дайте определение деятельности.
5. Основные виды деятельности, обеспечивающие существование человека и формирование его как личности.
6. Определите структуру деятельности в соответствии с теорией деятельности А.Н. Леонтьева.
7. Охарактеризуйте уровни человеческих потребностей согласно А. Маслоу.
8. Определите сущность понятия «учебная деятельность», ее структуру.
9. Дайте определение ведущей деятельности.
10. Определите ведущие виды деятельности в различные возрастные периоды.

## **Лекция 4. Психические процессы**

Стратегия формирования психических процессов включает несколько теорий:

1. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, согласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения. Без выполнения этой роли знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция по мере формирования становится функцией. Движение осуществляется здесь сверху вниз — от деятельности к функции.

3. Теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина: формирование психических функций происходит на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция формирования. Однако определенная слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоционально-волевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

4. Концепция учебной деятельности — исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности путем создания экспериментальных школ.

5. Теория «первоначального очеловечивания» И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей [6].

Рассмотрим познавательные процессы, с помощью которых человек получает и осмысливает информацию, отображает объективный мир, преобразуя его в свой субъективный образ.

**Ощущение** рассматривается с позиций когнитивной психологии как начальный этап сенсомоторной реакции, а также результат дифференциации (выделения) отдельного чувственного качества в процессе восприятия. Другими словами, ощущение — процесс отражения отдельных качеств среды при их непосредственном воздействии на органы чувств. Конкретное ощущение (зрительное, слуховое, вкусовое, осязательное, обонятельное) является для нас отражением определенного качества объекта.

Физиологической основой ощущения является деятельность рецепторного аппарата анализатора, благодаря функционированию которого возбуждение, возникшее в поле анализатора по нервным волокнам, передается в специализированные центры головного мозга, где и происходит обработка полученного внешнего

или внутреннего сигнала. Каждый анализатор настроен на прием определенного вида раздражителя и имеет свой набор рецепторов.

Основные свойства ощущений: специфичность, интенсивность, длительность, пространственная локализация.

**Восприятие** — это отражение в сознании человека непосредственно воздействующих на его органы чувств предметов и явлений в целом, а не отдельных их свойств, как это происходит при ощущении. Отличие восприятия от ощущений обеспечивается качественно новым характером отражения человеком окружающей действительности.

Восприятие объектов окружающего мира, предметов, а также движения, времени называется **перцепцией**. Зависимость восприятия от психической жизни, опыта субъекта называется **апперцепцией**. Эта зависимость характеризует избирательность и целенаправленность восприятия.

Виды восприятия:

– Восприятие времени — это отражение объективной действительности, скорости и последовательности явлений действительности.

– Восприятие последовательности явлений опирается на четкую расчлененность и объективно существующую смену одних явлений другими, а также связано с представлениями о настоящем и будущем.

– Восприятие темпа — это отражение скорости, с которой сменяют друг друга отдельные стимулы совершающегося во времени процесса.

– Восприятие ритма — это отражение равномерности чередования стимулов, их размеренности при воздействии предметов и явлений на наши органы чувств.

– Восприятие пространства — это отражение формы, величины, объема объектов, расстояния между ними, их взаимного расположения, удаленности и направления, в котором они находятся.



– Линейная и воздушная перспектива. По мере удаления предметов от наблюдателя их изображение на сетчатке глаза уменьшается. Примером линейной перспективы может служить кажущееся схождение вдали параллельных рельсов железной дороги и др.

– Восприятие формы, объемности и величины предметов — это сложный процесс, который осуществляется с помощью зрительного, тактильного и кинестетического анализаторов.

– Восприятие движения.

– Зрительные иллюзии — это неправильное или искаженное восприятие величины, формы и удаленности предметов.

Свойства восприятия: предметность — соотнесенность сведений о внешней реальности, получаемых в процессе восприятия, с объектами этой реальности в процессе объективизации; целостность — интеграция отдельно воспринимаемых ощущений в обобщенную структуру; константность — относительное постоянство восприятия объекта при значительных изменениях условий его восприятия; избирательность — свойство восприятия, способствующее выделению из среды лишь тех объектов, которые представляют для него наибольший интерес и имеют актуальное значение. Она зависит от интересов, установок и потребностей личности.

**Внимание** представляет собой способность концентрации психической активности на определенном объекте, то есть селективная (избирательная) активность сознания, заключающаяся в ориентации субъекта на прием определенного стимула.

Функции внимания: отбор значимых и игнорирование несущественных воздействий данной деятельности; удержание данной деятельности, пока не будет достигнута цель; регуляция и контроль протекания деятельности.

Различают внимание активное и пассивное, или произвольное и непроизвольное. Непроизвольное внимание понимается как направленность сознания, обеспеченная психической активностью, лишенной определенной цели.

Произвольное внимание — направленность психики, обусловленная стимуляцией значимого объекта, включенного субъектом в актуальную ситуацию.

Постпроизвольное внимание, формирующееся вначале как произвольное, впоследствии не нуждается в волевом подкреплении.

Любой раздражитель, изменяя силу своего действия, привлекает внимание. Предметы, вызывающие в процессе познания яркий эмоциональный тон (насыщенные цвета, мелодичные звуки, приятные запахи), вызывают непроизвольное сосредоточение внимания. Еще большее значение для возникновения непроизвольного внимания имеют интеллектуальные, эстетические и моральные чувства.

Произвольное внимание возникает, когда человек ставит перед собой цель деятельности, выполнение которой требует сосредоточенности. Можно выделить условия, облегчающие произвольное сосредоточение внимания: непосредственное воплощение полученной информации в практическую деятельность; психическое состояние человека.

Свойства внимания: концентрация (сосредоточенность); устойчивость; неустойчивость; объем; переключение; распределение внимания.

Психодиагностика внимания — это совокупность приемов и методов, направленных на психологическое изучение и измерение качеств внимания (его распределения, концентрации, устойчивости и переключаемости) [14].

**Память** определяют как процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающего возможным его повторное возвращение в сферу сознания и использование в деятельности. Она обеспечивает целостность личности человека и его связь с прошлым опытом. Память есть у всех живых организмов, но наиболее высоко развита у человека.

Кроме генетической (обусловлена генотипом) и механической памяти, присущей животным, человек обладает другими более продуктивными видами памяти, связанными с использованием различных мнемонических средств. В зависимости от преобладающего в процессе функционирования памяти анализатора выделяют зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую память. По предмету деятельности выделяют двигательную, эмоциональную, образную, предметную память. По продолжительности протекания процесса — долговременную, кратковременную и оперативную. По форме психической активности можно выделить произвольную и произвольную виды памяти.

Память имеет ограниченный объем. Успешность воспроизведения большого объема материала зависит от характера распределения повторений во времени. Выделяют следующие закономерности памяти: закон памяти — практические приемы реализации; закон интереса — интересное запоминается легче; закон осмысления — чем глубже осознать запоминаемую информацию, тем лучше она запомнится; закон установки — если человек сам себе дал установку запомнить информацию, то запоминание произойдет легче; закон действия — информация, участвующая в деятельности (т.е. если происходит применение знаний на практике) запоминается лучше; закон контекста — при ассоциативном связывании информации с уже знакомыми понятиями новое усваивается лучше; закон торможения — при изучении похожих понятий наблюдается эффект «перекрытия» старой информации новой; закон оптимальной длины ряда — длина запоминаемого ряда для лучшего запоминания не должна намного превышать объем кратковременной памяти; закон края — лучше всего запоминается информация, представленная в начале и в конце; закон повторения — лучше всего запоминается информация, которую повторили несколько раз; закон незавершенности — лучше всего запоминаются незавершенные действия, задачи, недосказанные фразы и т.д.

Процессы памяти: запоминание, хранение, воспроизведение, узнавание, вспоминание и забывание.

**Мышление** представляет собой опосредованное и обобщенное отражение действительности, раскрывающее закономерные свойства и отношения между объектами восприятия. Процесс мышления характеризуется следующими особенностями: носит опосредствованный характер; всегда протекает с опорой на имеющиеся знания; исходит из живого созерцания, но не сводится к нему; в нем происходит отражение связей и отношений в словесной форме; связано с практической деятельностью человека.

Виды мышления: допонятийное, наглядно-действенное, наглядно-образное, понятийное, теоретическое, практическое, репродуктивное и продуктивное мышление.

Основные мыслительные операции:

– Сравнение — выделение общего и различного между объектами.

– Анализ — мысленное расчленение предмета или явления на составляющие элементы.

– Синтез — восстановление аналитически расщепленного целого в основных существенных связях.

– Абстрагирование (абстракция) — выделение, вычленение одной стороны, свойства, момента предмета или явления и отвлечение от остальных.

– Обобщение — создание генерализованного схематичного представления о предмете или явлении.

Формы мышления:

– Понятие — это опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений.

– Суждение — процесс и результат формирования мнения или заключения, основанного на ранее полученной информации.

– Умозаключение — такая форма суждения, в процессе которой человек, сопоставляя и анализируя различные суждения, выводит из них новое суждение.

**Воображение** — мысленное преобразование действительности в образной или символической форме. 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.

Формы воображения: агглютинация — соединение в целое несовместимых в реальной действительности образов; гиперболизация — увеличение или уменьшение предмета, изменение качества его частей; заострение — подчеркивание каких-либо признаков; схематизация — сглаживание различий предметов и выявление черт сходства между ними; типизация — выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях, и его воплощение.

Виды воображения:

– Пассивное воображение — создание невоплощенных в жизнь образов и неосуществленных программ. Различают: а) непреднамеренное пассивное воображение — спонтанное продуцирование образов; б) преднамеренное пассивное воображение — целенаправленное продуцирование образов, не связанное с их волевой реализацией. При этом продукты фантазии связаны с осознанными потребностями.

– Активное воображение — реализуемое в жизни целенаправленное создание образов.

– Творческое активное воображение — самостоятельное создание новых по отношению к субъекту образов. Проявляется в продуктах деятельности, воплощаемых на практике.

**Речь** — это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, которые имеют тот же смысл и то же значение, что и

соответствующая им система письменных знаков. Язык — это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющие для людей определенные значение и смысл. Язык един для всех людей, пользующихся им, речь — индивидуальна. Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением. Связующим звеном между языком и речью выступает значение слова, поскольку оно выражается как в единицах языка, так и в единицах речи.

Речь выполняет ряд функций: является инструментом мышления; выражает индивидуальное своеобразие психологии человека; выступает носителем информации, памяти и сознания; является средством мышления; выступает регулятором человеческого общения и собственного поведения; является средством управления поведением других людей.

Речь как средство общения характеризуется такими качествами, как конструктивность, рефлексивность, альтернативность и единство группового суждения, выделение главного звена, организованность вербального процесса, достаточность в обмене информацией, умелое сочетание вербального и невербального (мимики, жестов рук, поз тела). Главным путем развития человеческой речи является включение ее в управление всеми познавательными процессами и взаимообщением. Речь активно развивается в ходе обучения и воспитания.

**Эмоции** — особый класс психических явлений, протекающих в форме переживаний, отражающих отношение человека к удовлетворению или неудовлетворению актуальных его потребностей.

**Чувства** как глубокие и долговременные переживания представляют собой внутреннее отношение человека к реальности, к другим и к себе. Чувства, являющиеся психическим процессом,

имеют собственную динамику, напряжение, они изменчивы и имеют различный уровень проявления.

**Воля** как сознательная организация и саморегуляция активности, направленная на преодоление внутренних трудностей, рассматривается в психологии как власть над собой, над своими чувствами и действиями.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Определите автора и сущность культурно-исторической концепции.
2. Определите автора и сущность концепции учебной деятельности.
3. Определите автора и сущность теории деятельности.
4. Определите автора и сущность теории «первоначального очеловечивания».
5. Каковы виды и функции ощущений?
6. Чем отличается восприятие от ощущения?
7. Какие виды и качества внимания проявляются у человека?
8. Как развивается мышление в онтогенезе?
9. Какие мыслительные процессы необходимы для познавательной деятельности?
10. Как можно активизировать мыслительную и творческую деятельность?

## **Лекция 5. Психология личности**

Понятие «личности» в психологии рассматривается с различных, иногда противоречивых друг другу точек зрения. Во многом это связано с уникальностью и неповторимостью каждого человека. **Личность** — это конкретный человек, являющийся представи-

телем определенного государства, общества и группы (социальной, этнической, религиозной, политической и др.), осознающий свое отношение к окружающим его людям и социальной действительности, включенный во все отношения последней, занимающийся своеобразным видом деятельности и наделенный специфическими индивидуальными и социально-психологическими особенностями.

Развитие личности обусловлено разными факторами: своеобразие физиологии высшей нервной деятельности, анатомо-физиологические особенности, окружающая среда и общество, общественно-полезная деятельность.

Своеобразие физиологии высшей нервной деятельности личности — это специфика функционирования ее нервной системы, выражающейся в разнообразных характеристиках: своеобразие работы всей нервной системы, соотношение процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, проявление темперамента, эмоций и чувств, поведения и поступков и т.д.

Анатомо-физиологические особенности личности — это такие ее характеристики, которые зависят от анатомической и физиологической структуры тела человека, оказывающей серьезное влияние как на его психику и поведение, так и на подверженность последних воздействиями обстоятельств и других людей (например, слабое зрение и слух человека сказываются на его поступках и действиях). В основе анатомо-физиологических особенностей лежат задатки, представляющие собой врожденные анатомо-физиологические характеристики организма.

Важнейшими факторами формирования личности выступает окружающая среда (природно-географическая) и общество (макросреда и микросреда). Общественно-полезный труд, общение с другими людьми, в условиях которого развивается человек, воспитание и самовоспитание также формируют его важнейшие личностные качества.



Факторы формирования личности и особенности действий и поступков личности в обществе позволяют составить ее социально-психологическую характеристику: статус личности — объективное положение человека в системе межличностных отношений. Позиция личности характеризует субъективно деятельную сторону положения человека в структуре отношений. Роли личности — динамический аспект статуса, реализации связей, заданных позициями человека в обществе.

Диапазон и количество ролей определяются многообразием социальных групп, видов деятельности и отношений, в которые включается личность (официальные, стихийные, социальные [профессиональные и социально-демографические], активные, латентные, межличностные [лидер, предпочитаемые, изолированные, отверженные]).

Психологическая характеристика личности как описание всего комплекса присущих ей характерных особенностей имеет свою иерархизированную внутреннюю структуру, основной фокус которой ориентирован на выделение ее психических свойств и сторон и на этой основе на осмысление всех ее черт, имеющих как индивидуальное, так и социальное происхождение.

**Индивидуально-психологическая сторона личности** отражает специфику функционирования ее психических процессов, свойств, состояний и образований. Мировоззренческая сторона личности отражает общественно значимые ее качества и особенности, позволяющие занимать достойное место в обществе. Мировоззрение личности определяет ее важнейшие жизненные цели и интересы, отношения и позиции. Моральный облик личности — это система ее представлений о морали, отражающая наличие у нее твердых устоев и определяющая ее действия и поведение в обществе. Нравственный облик личности — это устойчивая система ее взглядов на нормы отношений людей в обществе и их достойное взаимодействие.

**Социально-психологическая сторона личности** отражает ее основные качества и характеристики, позволяющие ей играть определенные роли в обществе, занимать определенное положение среди других людей. Социальные роли личности — это типичные способы поведения личности, обуславливаемые ее индивидуально- и социально-психологическими особенностями, позволяющими завоевывать определенный авторитет и доверие со стороны других людей. Социальные позиции личности — взгляды, убеждения и представления личности, реализуемые и отстаиваемые ею в отношениях с другими людьми. Социальные установки личности — ее настроенность на определенное отношение к обществу и другим людям.

Фундаментом всей психологической структуры личности и ее содержания являются ее психические свойства: направленность, темперамент, характер и способности.

**Направленность** личности — это совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность и поведение личности, и относительно независимых от наличной ситуации. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, желаниями, идеалами, увлечениями, в которых выражается мировоззрение человека.

Под **темпераментом** следует понимать индивидуально-своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, которые, одинаково проявляясь в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов, остаются относительно постоянными на протяжении жизни человека и во взаимосвязи характеризуют тип темперамента.

Различают четыре типа темперамента: холерический, сангвинический, флегматический и меланхолический. Для составления психологических характеристик типов темперамента выделяются следующие основные свойства темперамента:

– Сензитивность определяется тем, какова наименьшая сила внешних воздействий, необходимая для возникновения какой-либо психической реакции человека, и какова скорость возникновения этой реакции.

– Реактивность характеризуется степенью произвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, резкий тон или даже звук).

– Активность свидетельствует о том, насколько интенсивно (энергично) человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия в достижении целей (настойчивость, целенаправленность).

– Соотношение реактивности и активности определяет, от чего в большей степени зависит деятельность человека: от случайных внешних или внутренних обстоятельств (настроение, случайные обстоятельства) или от целей, намерений, возбуждения.

– Пластичность и ригидность свидетельствуют, насколько легко и гибко приспосабливается человек к внешним воздействиям (пластичность) или насколько косно и инертно его поведение (ригидность).

– Темп реакций характеризует скорость протекания различных психических реакций и процессов, темп речи, динамику жестов, быстроту мышления.

– Экстраверсия-интроверсия определяет, от чего преимущественно зависят реакции и деятельность человека — от внешних впечатлений, возникающих в данный момент (экстраверт), или от образов, представлений и мыслей, связанных с прошлым и будущим (интроверт).

– Эмоциональная возбудимость характеризуется тем, насколько слабое воздействие необходимо для возникновения эмоциональной реакции и с какой скоростью она возникает.

Учитывая перечисленные свойства, Я. Стреляу дает следующие психологические характеристики основных классических **типов темперамента**:

– Сангвиник. Человек с повышенной реактивностью, но при этом активность и реактивность у него уравновешены. Он живо, возбужденно откликается на все, что привлекает его внимание, обладает живой мимикой и выразительными движениями. По незначительному поводу он громко хохочет, а несущественный факт может сильно его рассердить. По его лицу легко угадать его настроение, отношение к предмету или человеку. У него высокий порог чувствительности, поэтому он не замечает очень слабых звуков и световых раздражителей. Обладая повышенной активностью и будучи очень энергичным и работоспособным, он активно принимается за любое новое дело и может долго работать, не утомляясь. Способен быстро сосредоточиться, дисциплинирован, при желании может сдерживать проявление своих чувств и произвольные реакции. Ему присущи быстрые движения, гибкость ума, находчивость, быстрый темп речи, быстрое включение в работу. Высокая пластичность проявляется в изменчивости чувств, настроений, интересов и стремлений. Сангвиник легко сходится с новыми людьми, быстро привыкает к новым требованиям и обстановке. Без усилий не только переключается с одной работы на другую, но и переучивается, овладевая новыми навыками. Как правило, он в большей степени откликается на внешние впечатления, чем на субъективные образы и представления о будущем, экстраверт.

– Холерик. Как и сангвиник, отличается малой чувствительностью, высокой реактивностью и активностью. Но у холерика реактивность явно преобладает над активностью, поэтому он не обуздан, несдержан, нетерпелив, вспыльчив. Он менее пластичен и более инертен, чем сангвиник. Отсюда — большая устойчивость стремлений и интересов, большая настойчивость, возможны затруднения в переключении внимания, он скорее экстраверт.

– Флегматик обладает высокой активностью, значительно преобладающей над реактивностью, малой чувствительностью и эмоциональностью. Его трудно рассмешить и опечалить – когда вокруг громко смеются, он может оставаться невозмутимым. При больших неприятностях остается спокойным. Обычно у него бедная мимика, движения невыразительны и замедленны так же, как речь. Он ненаходчив, с трудом переключает внимание и приспосабливается к новой обстановке, медленно перестраивает навыки и привычки. При этом он энергичен и работоспособен. Отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Как правило, он трудно сходится с новыми людьми, слабо откликается на внешние впечатления, интроверт.

– Меланхолик. Человек с высокой чувствительностью и малой реактивностью. Повышенная чувствительность при большой инертности приводит к тому, что незначительный повод может вызвать у него слезы, он чрезмерно обидчив, болезненно чувствителен. Мимика и движения его невыразительны, голос тихий, движения бедны. Обычно он не уверен в себе, робок, малейшая трудность заставляет его опускать руки. Меланхолик неэнергичен, ненастойчив, легко утомляется и мало работоспособен. Ему присуще легко отвлекаемое и неустойчивое внимание и замедленный темп всех психических процессов. Большинство меланхоликов — интроверты.

**Характер** — это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения.

Кроме того, что число черт характера чрезвычайно велико (так, в словаре русского языка С.И. Ожегова их около 1 500), каждая из черт имеет разную количественную степень выраженности. Количественное развитие той или иной черты характера может достичь своего предела, границы, которая еще считается нормаль-

ным, приемлемым в обществе поведением. Чрезмерную выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющих крайние варианты нормы, называют акцентуацией характера.

В психологии неоднократно предпринимались попытки построения типологии характеров. Наиболее известны конституционные типологии Э. Кречмера, У. Шелдона; типологии, основанные на описании акцентуаций характера К. Леонгарда, А.Е. Личко, Э. Фромма.

Э. Фромм назвал свою типологию «социальной» и выделил три типа акцентуаций характера.

1. «Мазохист-садист» склонен видеть причины своих жизненных успехов и неудач, а также причины наблюдаемых социальных явлений не в складывающихся обстоятельствах, а в людях. Стремясь устранить эти причины, он направляет свою агрессию на человека, который представляется ему причиной неудачи. Это может быть и он сам. Такой человек много занимается самообразованием, самосовершенствованием, «переделкой» людей «в лучшую сторону» (Гитлер, Сталин).

2. «Разрушитель» характеризуется выраженной агрессивностью и активным стремлением к устранению, уничтожению объекта, вызвавшего фрустрацию, крушение надежд у него. К разрушительности, как к средству разрешения своих жизненных проблем, обычно обращаются люди, которые испытывают чувство тревоги и бессилия, ограничены в реализации своих интеллектуальных и эмоциональных возможностей.

3. «Конформист-автомат». Такой индивид, столкнувшись с трудноразрешимыми социальными и личными проблемами, перестает «быть самим собой». Он беспрекословно подчиняется обстоятельствам, обществу любого типа, требованиям социальной группы, быстро усваивая тот тип мышления и способ поведения, который свойствен большинству людей в данной ситуации. У такого человека почти никогда нет ни собственного мнения, ни вы-

раженной социальной позиции. Он фактически утрачивает собственное «Я», свою индивидуальность. Это тип сознательного или бессознательного приспособленца.

В приводимых ниже описаниях используется классификация акцентуаций, предложенная К. Леонгардом.

**Гипертимический тип.** Заметной особенностью гипертимического типа личности является постоянное (или частое) пребывание в приподнятом настроении, даже при отсутствии каких-либо внешних причин для этого. Приподнятое настроение сочетается с высокой активностью, жаждой деятельности. Для гипертимов характерны общительность, повышенная словоохотливость. Они смотрят на жизнь оптимистически, не теряя этого качества и при возникновении препятствий. Трудности часто преодолевают без особого труда, в силу органично присущей им активности и деятельности.

**Застревающий тип.** Застревающий тип личности отличается высокой устойчивостью аффекта, длительностью эмоционального отклика, переживаний. Оскорбление личных интересов и достоинства, как правило, долго не забывается и никогда не прощается просто так. В связи с этим окружающие часто характеризуют их как злопамятных и мстительных людей. К этому есть основания: переживание аффекта часто сочетается с фантазированием, вынашиванием плана мести обидчику. Болезненная обидчивость этих людей, как правило, хорошо заметна. Их также можно назвать чувствительными и легкоуязвимыми, хотя и в сочетании с выше-сказанным.

**Эмотивный тип.** Главными особенностями эмотивной личности являются высокая чувствительность и глубокие реакции в области тонких эмоций. Характерны мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоциональная отзывчивость, высокоразвитая эмпатия. Все эти особенности, как правило, хорошо видны и постоянно проявляются во внешних реакциях личности в различных ситуа-

циях. Характерной особенностью является повышенная слезливость (как принято говорить, «глаза на мокром месте»).

**Педантичный тип.** Хорошо заметными внешними проявлениями этого типа являются повышенная аккуратность, тяга к порядку, нерешительность и осторожность. Прежде чем что-то сделать, долго и тщательно все обдумывают. Очевидно, за внешней педантичностью стоят нежелание и неспособность к быстрым переменам, к принятию ответственности. Эти люди без нужды не меняют место работы, лишь в самых крайних случаях, и то с большим трудом. Любят свое производство, привычную работу, добросовестны в быту.

**Тревожный тип.** Главной особенностью этого типа является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких. При этом объективных поводов к такому беспокойству, как правило, нет или они незначительны. Отличаются робостью, иногда с проявлением покорности. Постоянная настороженность перед внешними обстоятельствами сочетается с неуверенностью в собственных силах.

**Циклотимический тип.** Важнейшей особенностью циклотимического типа является смена гипертимических и дистимических состояний. Такие перемены нередки и систематичны. В гипертимической фазе поведения радостные события вызывают у циклотимов не только радостные эмоции, но и жажду деятельности, повышенную словоохотливость, активность. Печальные события вызывают не только огорчение, но и подавленность. В этом состоянии характерны замедленность реакций и мышления, замедление и снижение эмоционального отклика.

**Демонстративный тип.** Центральной особенностью демонстративной личности является потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре. Это проявляется в тщеславном, часто нарочитом, поведении, в частности в таких чертах, как самовосхваление, восприятие



и преподнесение себя как центрального персонажа любой ситуации. Значительная доля того, что такой человек говорит о себе, часто оказывается плодом его фантазии или же значительно приукрашенным изложением событий.

**Возбудимый тип.** Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рационального осмысления своих поступков, а обусловлена порывом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия для представителей этого типа характерна крайне низкая терпимость, что может расцениваться и как отсутствие терпимости вообще.

**Дистимический тип.** Дистимическая личность — антипод гипертимической. Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется во всем: и в поведении, и в общении, и в особенностях восприятия жизни, событий и других людей (социально-перцептивные особенности). Обычно эти люди по натуре серьезны. Активность, а тем более гиперактивность, им совершенно несвойственны.

**Экзальтированный тип.** Главной чертой экзальтированной личности является бурная, экзальтированная реакция на происходящее. Они легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние от печальных. Их отличает крайняя впечатлительность по поводу любого события или факта. При этом внутренняя впечатлительность и склонность к переживаниям находят в их поведении яркое внешнее выражение.

Люди различаются между собой по тому, кому они склонны приписывать ответственность за свои деяния. Американским психологом Д. Роттером введено понятие «локус контроля» как качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам и обстоятельствам или же, напротив, — собственным усили-

ям и способностям. Когда люди склонны приписывать причины своего поведения и свои деяния внешним факторам (сложившимся обстоятельствам, случаю, судьбе, везению, давлению окружающих и т.п.), говорят о внешней, экстернальной локализации контроля.

В исследованиях показано, что для лиц с экстернальной локализацией контроля характерна неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремление откладывать реализацию своих намерений на неопределенный срок, безответственность, тревожность, подозрительность, агрессивность, конформность.

Люди с внутренней, интернальной, локализацией контроля, как правило, принимают ответственность за свои деяния на себя. Такой человек считает, что происходящие с ним события, прежде всего, зависят от его личностных качеств, таких как компетентность, целеустремленность, уровень способностей, и являются закономерным результатом его собственной деятельности. Выявлено, что люди, обладающие внутренней локализацией контроля, увереннее в себе, последовательней и настойчивей в достижении поставленной цели, они склонны к самоанализу, уравновешенны, общительны, доброжелательны, независимы и т.д.

Под **способностями** принято понимать индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Способности — это то, что не сводится к наличным знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение и эффективное использование на практике. Способности являются прижизненными образованиями, в их формировании и развитии активно участвуют среда и воспитание. Однако нельзя отрицать природных предпосылок способностей. Врожденные анатомо-физиологические особенности строения мозга, органов чувств и движения, составляющие природную основу развития способностей, называют задатками.

Различают общие и специальные способности. Общие способности включают те, которыми определяются успехи человека в самых различных областях деятельности — это умственные способности, тонкость и точность ручных движений, развитая память и др. Специальные способности определяют успехи человека в специфических видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие. Это музыкальные, математические, лингвистические и др. способности. Основными условиями развития способностей можно назвать наличие задатков, создающих предпосылки формирования способностей, включенность человека в конкретную деятельность, задающую определенный уровень требований к его способностям, и активный характер «использования» им своих способностей.

Однако для успеха в деятельности, кроме способностей, не менее важны трудолюбие, организованность, целеустремленность. Только одаренность, талант, помноженные на труд и творческие поиски дают такую психологическую готовность к совершенному, творческому решению задач в своей области, которая называется мастерством.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Рассмотрите сущность понятия «личность».
2. Определите своеобразие физиологии высшей нервной деятельности личности.
3. Определите своеобразие анатомо-физиологических особенностей личности.
4. Представьте факторы формирования личности.
5. Охарактеризуйте индивидуально-психологическую сторону личности.
6. Охарактеризуйте социально-психологическую сторону личности.
7. Дайте определение направленности личности.

8. Дайте определение темперамента личности.
9. Дайте определение характера личности.
10. Дайте определение способностей личности.

## **Лекция 6. Межличностные отношения**

Общение является важнейшей категорией психологической науки. На современном этапе сложилось по крайней мере два подхода к определению этого понятия. Традиционно общение рассматривалось лишь как форма, вид деятельности. Наиболее современные определения гласят, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей: люди не просто "общаются" в процессе выполнения ими различных общественных функций, но они всегда общаются в некоторой деятельности, даже в процессе "недеяния"» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 1995. С. 138). То есть общение оказывается вторичной категорией, занимающей «подчиненное» положение.

Общение трактуется как сторона совместной деятельности и как ее продукт. С другой стороны, категория «общения» может рассматриваться с точки зрения ее самостоятельности и несводимости к деятельности (Б.Ф. Ломов, В.В. Знаков, А.А. Реан). В этом случае процесс общения оказывается для человека не только средством, но и целью. Общение не обязательно должно быть вызвано потребностями в совместной деятельности; оно может выступать и в качестве самомотивированного процесса. Например, В.В. Знаков под общением понимает «такую форму взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психологические качества друг друга и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними (привязанности, дружбы или, наоборот, неприязни)» (В.В. Знаков, 1995. С. 48–49).

В общении выделяют следующие аспекты: содержание, то есть информация, которая в межличидудальных контактах передается от одного субъекта другому; цель общения — это то, ради чего у человека возникает данный вид активности; и средства общения (коммуникативные средства) — способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации (к средствам общения относят речь, жесты, мимику, внешность, осанку, позу, пантомимику и т.д.).

В общении выделяют три функции: коммуникативную (передача информации); интерактивную (взаимодействие) и перцептивную (взаимовосприятие):

– Коммуникативная. Входя в контакты друг с другом, люди передают информацию не только с помощью языка (вербальное общение), но и посредством мимики и жестов (невербальное общение).

– Интерактивная. Партнеры могут обмениваться действиями и поступками, общаясь друг с другом, так и не произнося ни единого слова (обмениваются денежными знаками продавец и покупатель при сложившихся в обществе товарно-денежных отношениях, так взаимодействуют танцовщики балета и члены спортивных команд).

– Перцептивная. Общение непременно связано со взаимным восприятием партнеров (перцепция). Для общающихся немаловажно, воспринимает ли партнер другого как заслуживающего доверия, понятливого или же один из них заранее предполагает, что противоположная сторона останется глухой к сообщению.

Формы общения:

– Анонимное общение — это взаимодействие между незнакомыми людьми или же не связанными личными отношениями людьми. Это могут быть временные связи между субъектами, в которых они выступают как граждане, жители одного микрорайона, пассажиры транспорта, зрители одного зала. Они встречаются,

вступают в контакт друг с другом и расходятся. Партнеры по общению остаются анонимными.

– Неформальное общение представляет собой всевозможные личностные контакты за пределами официальных отношений. Это, например, общение между друзьями. Его особенностью является избирательность в отношении партнера.

– функционально-ролевое общение предполагает связи между его участниками, выполняющими определенные социальные роли на временных отрезках различной деятельности. Партнеров в этом общении связывают взаимные обязанности по отношению друг к другу: врач — больной, руководитель — подчиненный, лектор — слушатель, педагог — учащийся. В основном функционально-ролевое общение обусловлено должностными позициями его участников.

**Межличностные отношения** — это совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу.

Межличностные отношения включают: восприятие и понимание людьми друг друга; межличностную привлекательность (притяжение и симпатия); взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

Компоненты межличностных отношений:

1) Когнитивный компонент — включает в себя все познавательные психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми. Характеристиками взаимопонимания являются:

а) адекватность — точность психического отражения воспринимаемой личности;

б) идентификация — отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида.

2) Эмоциональный компонент — включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

а) симпатии или антипатии;

б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.;

в) эмпатия — эмоциональный отклик на переживания другого человека, который может проявляться в виде сопереживания (переживания тех чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание, сопровождаемое содействием).

3) Поведенческий компонент — включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений.

Эффективность межличностных отношений оценивается по состоянию удовлетворенности/неудовлетворенности группы и ее членов.

Общение как взаимодействие с позиций ориентации его участников на контроль или на понимание:

– ориентация на контроль предполагает стремление одного из участников общения контролировать и управлять ситуацией и поведением других людей, которое сопровождается желанием доминировать во взаимодействии;

– ориентация на понимание включает в себя стремление понять ситуацию и других людей.

Важным показателем оценки деловой или эмоциональной стороны является время взаимодействия:

– если взаимодействие организовано официально, то времени отводится столько, сколько необходимо для совместной деятельности;

– длительность взаимодействия при неофициальных отношениях определяется внутренними потребностями каждого участника общения.

**Коммуникативная компетентность** — это целостное структурное образование, включающее в себя когнитивные и поведенческие элементы, обеспечивающие высокую эффективность общения. Здесь когнитивные элементы — это знание коммуникативных средств и их адекватное использование; поведенческие элементы — это психологическая адаптация к ситуации. Рассматривая межличностные отношения в группах, используют различные методы: социометрия, групповая оценка личности (ГОЛ), метод парного сравнения, метод экспертных оценок, определение ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) и др.

Группа рассматривается в психологии как социальная общность людей, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков, относящихся к содержанию совместно выполняемой ими деятельности или характеру общения (например, характер выполняемой деятельности, социальная или классовая принадлежность, уровень развития и т.д.).

**Групповая или социальная норма** — это правило, стандарт поведения в обществе, регулятор отношений. **Нормы** — это целая система ожидаемых способов поведения, которым члены общества следуют более или менее точно. К **положительным** относятся нормы, способствующие развитию группы, поддерживающие ее цели и задачи, регулирующие поведение, направленное на достижение этих целей. К **отрицательным** нормам относятся те, которые мешают нормальному процессу развитию группы.

Классификация групп очень важна для психологии, поскольку она отражает специфику отношений между людьми.

**Большие группы** — общности людей, существующие в масштабах страны, государства и основанные на разного типа социальных связях, не предполагающих обязательных личных контактов. Большие группы обычно всегда имеют ярко выраженные особенности:

- постоянно развиваются и совершенствуются;
- имеют свои сугубо специфические интересы;



– вырабатывают для себя и для всех своих членов набор социальных норм и требований к их представителям, регулирующих внутреннее и внешние взаимодействия;

– имеют свою сложившуюся и всеми средствами поддерживаемую в эффективном состоянии ролевую структуру.

Большие социальные группы многочисленны и разнообразны по своему происхождению и формам активности. Обычно различают классы, этносы (нации), политические и общественные организации, религиозные конфессии. Предприятия, местные организации, территориальные общности (жители одного района, города) можно назвать средними социальными группами.

**Малые группы** — небольшие общности, члены которых имеют непосредственные контакты и строго иерархизированные отношения.

**Микрогруппы** — группы, возникающие внутри малых групп и отличающиеся особой близостью отношений между их членами.

**Организованные группы** — группы, имеющие четкую организационную структуру и существующие устойчиво длительное время.

В отличие от них неорганизованные группы такой структуры и налаженных отношений не имеют и являются или только что созданными, или существующими непродолжительное время. Психологические явления, возникающие в неорганизованных общностях, обычно называют массовидными, т.е. возникающими стихийно в общностях людей. К ним обычно относят панику, психологические особенности массовой коммуникации, поведение людей в толпе, психологию рекламы и распространения слухов.

Кроме того, различают психологические механизмы, с помощью которых строится взаимодействие, общение и взаимоотношение людей в группах. К ним относят подражание и заражение. **Подражание** — это психологический процесс следования личности или группы какому-либо эталону, образцу, проявляю-

щийся в принятии, заимствовании и воспроизведении внешних (поведенческих) или внутренних (психологических) особенностей других людей. **Заражение** представляет собой психологический механизм передачи эмоционального состояния от одного человека или группы к другим в условиях непосредственного контакта, отражающий их подверженность определенным состояниям и психологическому воздействию (влиянию) со стороны других людей.

Различают также формальные и неформальные группы. Первые имеют заданную извне структуру, вторые создают ее сами. Формальная группа функционирует в соответствии с заранее установленными, обычно официально фиксируемыми целями, положениями, инструкциями, уставами. Неформальная группа складывается на основе личных симпатий и антипатий.

Слаборазвитые группы — это группы, находящиеся на начальном этапе своего существования. Их часто называют диффузными.

Высокоразвитые группы — это группы, давно созданные, отличающиеся наличием единства целей и общих интересов, устойчивой системы отношений, сплоченности и т.д. Обычно их называют коллективами.

Референтные (эталонные) группы — это группы, на которые люди ориентируются в своих интересах, симпатиях и антипатиях.

Нереферентные группы (группы членства) — это группы, в которых люди реально состоят и трудятся.

Реальные группы — это группы, в которых люди постоянно находятся в повседневной жизни и деятельности.

Условные группы — это группы, объединенные по какому-то общему признаку, например по возрасту, полу и т.д.

Первичные группы — группы, в которых осуществляются постоянные личные непосредственные контакты между всеми людьми.

Вторичные группы — это группы, состоящие из ряда первичных. В последних обычно нет постоянных личных контактов между всеми людьми.

Психологические явления в группах можно классифицировать по разным основаниям: по принадлежности к конкретным общностям, по устойчивости, по степени осознанности и т.д. Основопологающей и методологически более значимой выступает их классификация по принадлежности людей к различным социальным группам, поскольку именно этот критерий определяет большинство закономерностей и особенностей их функционирования.

Кроме того, следует помнить, что в основе всех психологических явлений в обществе лежат общесоциальные процессы взаимодействия, восприятия, взаимоотношений и общения людей. В ходе производства и потребления материальных благ люди вступают в различного рода социальные связи, расширяя рамки и границы этих процессов. Без правильного понимания их специфики нельзя хорошо понять психологию людей.

К психологическим явлениям, возникающим в группах, относят: общесоциальные процессы, явления и процессы, возникающие в больших, малых группах и в неорганизованных общностях, явления, относящиеся к личности.

Общесоциальные процессы представляют собой феномены, которые обеспечивают проявление психологии многих людей, независимо от их принадлежности к конкретным социальным группам. К ним относят: взаимодействие, социальную перцепцию, взаимоотношения, общение.

**Взаимодействие** — это процесс взаимного влияния людей друг на друга, порождающий их совместные отношения и связи.

Социальная перцепция (синоним: социальное восприятие) — это процесс восприятия социальных объектов, под которыми обычно подразумеваются люди и социальные группы.

Взаимоотношения (синоним: межличностные отношения) — это субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия людей и сопровождаемые различными эмоциональными переживаниями индивидов, в них участвующих.

Общение — это взаимодействие, осуществляемое с помощью средств речевого и неречевого влияния и преследующее цель достижения изменений в мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сферах участвующих в общении людей.

Групповых лидеров подразделяют на виды по социальной природе их авторитета (различают традиционного, бюрократического и харизматического лидеров), по отношению авторитета к людям (различают авторитарного и демократического лидеров), по отношению к политической системе (различают лидеров функциональных и дисфункциональных, конформистов и неконформистов) и по стилю лидерства.

Традиционный лидер — лидер, опирающийся на традиции и ритуалы. Лидер в этом случае — носитель и знаток последних, а сам тип властвования является достаточно примитивным, отжившим, но еще встречающимся в обществе (монархия).

Бюрократический (рационально-легальный) лидер — опирающийся на законы, правила, нормы, в рамках которых властвование связано со знанием и четким соблюдением норм политической деятельности, их активного использования для достижения поставленных целей (президент, премьер-министр).

Харизматический лидер — лидер, смысл деятельности которого проявляется в особой связи между лидером и его последователями, когда он чувствует себя готовым для осуществления определенной цели, а они убеждены в наличии у него особых исключительных качеств, способности преодолевать любые трудности, предвидеть на много лет вперед.

Авторитарный лидер — это лидер, стремящийся максимально подчинить своему влиянию партнеров по политической деятель-

ности, строго контролировать их активность, жестко пресекать их инициативу.

Демократический лидер — лидер, не ограничивающий строгими рамками активность своих единомышленников, советующийся с ними по наиболее важным вопросам политической деятельности, позволяющий им проявлять инициативу и творчество.

Функциональный лидер — лидер, не выходящий в своей активности за рамки выполнения тех обязанностей, которые предписаны ему правилами политической деятельности.

Дисфункциональный лидер — лидер, не ограничивающийся в своей деятельности логикой и нормами функционирования политического процесса.

Лидер-знаменосец — лидер, деятельность которого всегда ассоциируется с отстаиванием главных идей того социального субъекта, чьи интересы он представляет.

Лидер-служитель — лидер, отдающий всего себя политической деятельности во имя целей своей социальной группы.

Лидер-торговец — лидер, стремящийся реализовать интересы своей социальной группы главным образом посредством заключения политических соглашений с другими социальными субъектами.

Лидер-пожарный — лидер, основная деятельность которого нацелена на решение наиболее важных и неизбежных проблем политической деятельности.

Лидер-актер (демагог) — лидер, излишне опирающийся на внешние эффекты своего поведения и обещающий больше на словах, чем на деле.

Лидер-конформист (нонконформист) — лидер, который подчиняется (или не подчиняется) воздействию своей политической системы.

Психология тщательно изучает и анализирует закономерности возникновения, функционирования и развития психологических явлений и процессов, протекающих в малых группах.

Малые группы — это небольшие по составу общности, члены которых объединены единой целью своей деятельности и находятся в непосредственном личном контакте (общении), что является основой для возникновения группы как целого.

Возникновение малой группы обусловлено общественно-экономическими причинами. С одной стороны, общество и его экономика создают для себя те «ячейки», в которых формируются начальные ценности — экономические и социальные, на которых потом строятся и они сами в целом. С другой — каждый человек, находясь и живя в обществе, стремится примкнуть к каким-то группам (в силу их социальной значимости, престижности профессиональной деятельности, которой они занимаются, для самоутверждения). В окончательном итоге на высшем этапе своего развития малая группа превращается в коллектив, для которого присущи строгая организация и регламентация жизни и деятельности, наличие пользующегося уважением руководителя, отсутствие конфликтов, высокий моральный и нравственный климат, добропорядочные отношения и сплоченность между его членами. В коллективе человек развивается всесторонне и творчески.

Малые группы бывают формальными и неформальными, слабо развитыми и высоко развитыми, диффузными, сплоченными, референтными и нереферентными.

Высшей формой развития малой группы является коллектив.

**Коллектив** — это высшая форма объединения людей, создающая наиболее благоприятные условия для совместной деятельности. Характерные признаки коллектива, отличающие его от других форм объединения людей:

– деятельность, направленная на общий для всех людей объект, в процессе которой они связаны по месту работы, времени и имеют общие орудия производства, производственные помещения и т.д.;

– реальные признаки организованного объединения людей, имеющего четкую, закрепленную структуру, общую волю, выразителем которой выступают доверенные лица (руководители);

– присущие всем членам коллектива общие идеи и мысли, единые нравственные и этические нормативы, близкие взаимоотношения.

Любая группа имеет ту или иную структуру — определенную совокупность относительно устойчивых взаимосвязей между ее членами. Особенности этих взаимосвязей обуславливают всю жизнедеятельность группы, включая продуктивность и удовлетворенность ее членов. Структура группы может определяться как внешними, так и внутренними факторами. Порой характер отношений между членами группы определяется решениями другой группы или какого-то лица извне.

В структуре взаимоотношений людей обычно выделяют три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент межличностных отношений в малой группе включает в себя все психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Взаимодействующий с другими людьми человек с помощью этих процессов познает индивидуально-психологические особенности партнеров по совместной деятельности. Под влиянием особенностей взаимных восприятий складываются и взаимопонимание, и взаимоотношения.

Наиболее существенными характеристиками взаимопонимания являются его адекватность и идентификация. Адекватность взаимопонимания представляет собой точность психического отражения одной личностью другой. Идентификация во взаимопонимании представляет собой отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида. Здесь проявляется механизм сравнения явлений, предметов и образов. Как целенаправ-

ленный процесс идентификация заканчивается определением сходства или различия между двумя личностями в сознании каждого из них.

Эмоциональный компонент взаимоотношений выражает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека под влиянием индивидуально-психологических особенностей других людей. Это могут быть симпатии или антипатии, удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д.

Эмоциональная идентификация проявляется в отождествлении двух субъектов и сопровождается эмпатией — эмоциональным откликом на переживания другого, сопереживанием и сочувствием. Сопереживание — переживание тех чувств, которые испытывает другой, а сочувствие — это и личностное отношение к переживаниям другого. Есть и деятельностная эмпатия — соучастие, представляющая собой не только переживание за другого, но и содействие ему. Эмоциональный компонент выполняет основную регулирующую функцию при неофициальных взаимоотношениях.

Ведущую роль в регулировании взаимоотношений играет поведенческий компонент. Он включает в себя мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом.

Основным критерием оценки межличностных отношений является состояние удовлетворенности/неудовлетворенности группы и ее членов. Важнейшую роль в этом играют симпатии/антипатии, привлекательность/непривлекательность. Первые проявляются только на эмоциональном уровне, а вторые включают момент притяжения/отталкивания. Межличностная привлекательность во многом зависит от явления, получившего название «совместимость/несовместимость» людей, которое сказывается на взаимоотношениях. При несовместимости возникают негативные взаимоотношения и острые конфликты.



**Конфликт** — это сложное, многомерное, многоуровневое социально-психологическое явление.

Под конфликтом также понимают борьбу за ценности и притязания на определенный статус, власть и ресурсы, в которой целями противника являются нейтрализация, нанесение ущерба или устранение соперника.

В конфликте принимают участие индивиды, социальные группы, национально-этнические общности, государства и группы стран, объединенные теми или иными целями и интересами.

Выделяют также конфликт и на уровне отдельного индивида, между элементами внутренней структуры личности. Внутри — личностный конфликт также является социально-психологическим, а не только психологическим феноменом, т.к. удовлетворение взаимоисключающих потребностей, целей, ценностей, интересов связано с целой системой определенных социальных отношений.

Конфликты возникают по самым различным причинам и мотивам: психологическим, экономическим, политическим, ценностным, религиозным и т.д.

В методологическом аспекте конфликт есть определенное качество взаимодействия между людьми, которое выражается в противоборстве между его различными сторонами. Если противоборство сторон осуществляется на уровне отдельного индивида, такими сторонами будут выступать различные мотивы личности, составляющие ее внутреннюю структуру. Люди преследуют в конфликте те или иные цели и борются за утверждение своих интересов.

Таким образом, **конфликт** — это своеобразное качество взаимодействия (между людьми или элементами внутренней структуры личности), выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей.

В основе всех конфликтов лежат противоречия, возникающие между людьми или внутри структуры самой личности. Эти проти-

воречия могут носить объективный и субъективный характер, т.е. быть обусловленными субъективными или мнимыми личностными факторами. Однако не все противоречия вызывают развитие конфликта, некоторые из них могут существовать в бесконфликтной форме, лишь в определенной социальной ситуации приобретая конфликтную форму (например, противоречие между мужчиной и женщиной).

Конфликт всегда развивается во взаимодействии социальных субъектов. Это касается и внутриличностного конфликта, для возникновения которого также необходимо социальное окружение. Однако не всякое социальное взаимодействие является конфликтом, а только то, в котором обнаруживаются острые противоречия. Так, товарищеское, дружеское сотрудничество, обычно не приводят к конфликту.

Для возникновения конфликта необходимо сознание, поэтому борьбу, происходящую в неорганическом мире нельзя с полным правом назвать конфликтом.

В отличие от борьбы за существование у животных конфликт как качество социального взаимодействия возникает на основе деятельности людей и их интересов. Он носит временный характер.

Соревнование отличается от конфликта тем, что регулируется различного рода правилами, процедурами и соглашениями, с которыми заранее согласны все участники соревнования. Конфликт может возникнуть только в случае, когда нарушаются правила соревнования. Конфликт — это не игра, сопровождающаяся приятными эмоциями, это серьезное отрицательно окрашенное социально-психологическое явление.

Объектом конфликта является та ценность, по поводу которой возникает столкновение интересов противоборствующих сторон. Возникновение конфликта возможно только при наличии его объекта, который может быть истинным, реальным, так и потенциальным, ложным, иллюзорным.

Предметом конфликта служат те противоречия, которые возникают между взаимодействующими сторонами и которые они пытаются разрешить посредством противоборства.

Управление конфликтом — целенаправленное, обусловленное объективными законами воздействие на его динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данный конфликт.

Разрешение конфликта может быть полным и неполным. Полное разрешение конфликта достигается при устранении причин, предмета конфликта и конфликтной ситуации. Неполное разрешение конфликта происходит тогда, когда устраняются не все причины или конфликтные ситуации. В этом случае неполное разрешение конфликта может быть этапом на пути к его полному разрешению.

В реальной практике по управлению конфликтами важно также учитывать предпосылки, формы и способы их разрешения.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Рассмотрите общение как категорию психологической науки.
2. Охарактеризуйте коммуникативную функцию общения.
3. Охарактеризуйте интерактивную функцию общения.
4. Охарактеризуйте перцептивную функцию общения.
5. Дайте определение межличностных отношений.
6. Выделите компоненты межличностных отношений.
7. Рассмотрите понятие группы как социальную общность людей.
8. Раскройте сущность понятий «большие группы», «малые группы».
9. Рассмотрите виды групповых лидеров по социальной природе их авторитетов.
10. Раскройте сущность понятия «конфликт».

## Лекция 7. Педагогика в системе наук о человеке

Педагогическая мысль появилась давно. Первые упоминания о деятельности начинаются в древнегреческой, древневосточной, средневековой теологии и философии.

**Педаго́гика** (др.-греч. παιδαγωγική — искусство воспитания, от παις — ребенок и ἄγω — веду), то есть дословный перевод означает «детоводство» или «дитяведение». В Древней Греции эта функция осуществлялась непосредственно — педагогами первоначально назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. Позже педагоги — это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением, воспитанием и обучением детей. На Руси в XII веке первые учителя получили название «мастера». Это были свободные люди (дьячки или мирские), которые у себя на дому или на дому учащихся обучали детей чтению, письму, молитвам.

Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», то есть воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие. Часто рядом с именами людей, ставших впоследствии знаменитыми, называют и имена воспитавших их педагогов.

Для того, чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать социальный опыт все новым и новым поколениям. На определенном этапе развития общества был накоплен такой объем опыта, который невозможно было освоить в ходе естественного существования. Взрослые стали специально обучать младших отдельным элементам своего опыта.

Со временем накопление знания привело к возникновению особой науки о воспитании детей. Теория очистилась от конкретных фактов, сделала необходимые обобщения, вычленила наиболее существенные отношения. Так педагогика стала наукой о вос-

питании и обучении детей. Оформление педагогики в самостоятельную науку большинство исследователей связывают с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670 гг.). Его выдающийся труд «Великая дидактика» до сих пор остается интересным и поучительным для педагогов. Большинство сформулированных им принципов, методов и форм организации педагогического процесса составляют ядро педагогических систем. Ян Амос Коменский обосновал и применил классно-урочную систему обучения, доказав ее целесообразность и эффективность. Он ввел в школах учебный год, разделил учащихся на группы (классы), поделил учебный день на равные отрезки и назвал их уроками. Уроки чередовались с переменами. С методической стороны все уроки выстраивались довольно четко, представляли собой относительно законченное целое. Структурными частями урока были: начало, в течение которого учитель с помощью вопросов побуждал учащихся восстановить в памяти и устно изложить пройденное ранее, продолжение, когда учитель разъяснял новый материал, и окончание, когда учащиеся закрепляли только что услышанный материал и выполняли упражнения. Ян Амос Коменский был против домашних заданий. По его мнению, школа — учебная мастерская, следовательно в ней, а не дома, надо обеспечить успех в учении.

Ян Амос Коменский, следуя своей идее природосообразности обучения, отмечал, что как в природе вся жизнь начинается с весны, так и обучение человека должно начинаться в весне жизни (детстве); утренние часы наиболее удачны для занятий, так как утро соответствует весне; все подлежащее изучению должно быть расположено так по ступеням возраста, чтобы учащимся предлагалось для изучения то, что доступно способностям восприятия. Следовательно, идея природосообразности является основой таких принципов обучения, как постепенность, последовательность и самостоятельность.

В отличие от Яна Амоса Коменского английский философ и педагог Джон Локк (1632–1704 гг.) сосредоточил главные усилия на теории воспитания. В своем основном труде «Мысли о воспитании» он излагает взгляды на воспитание джентльмена — человека, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью нравственных убеждений [4].

Педагогическая наука, в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения, обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Эти знания необходимы, чтобы предвидеть процесс развития личности и управлять им. Широко известны труды выдающихся русских мыслителей, философов и писателей В.Г. Белинского (1811–1848), А.И. Герцена (1812–1870), Н.Г. Чернышевского (1828–1889), Н.А. Добролюбова (1836–1861). Во всем мире признаны педагогические идеи Л.Н. Толстого (1828–1910), изучаются труды Н.И. Пирогова (1810–1871). Они выступали с резкой критикой сословной школы, призывая к коренным преобразованиям в народном воспитании. Мировую славу русской педагогике принес К.Д. Ушинский (1824–1871). В его педагогической системе ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. Руководящая роль принадлежит школе, учителю. К.Д. Ушинский много говорит о роли трудового воспитания.

Известность педагогике принес А.С. Макаренко (1888–1939). Он выдвинул и проверил на практике принципы создания детского коллектива и педагогического руководства им, методики трудового воспитания. В.А. Сухомлинский (1918–1970) исследовал моральные проблемы воспитания молодежи [5].

Педагогическая наука определяется как наука о законах образования и воспитания детей и взрослых. **Предметом** педагоги-

ки издавна принято считать **воспитание** в его интегральном и дифференциальном понимании. В научной педагогической литературе утвердилось несколько его значений. Во-первых, оно трактуется как функция человеческого общества передавать новым поколениям накопленные ценности: знания, мораль, трудовой опыт. В этом случае воспитание характеризуется следующими параметрами:

- является вечной категорией, неотъемлемой частью общественного бытия;
- является социальной категорией, свойственной лишь людям;
- носит исторический характер, выражающийся в том, что его цели, содержание, формы, методы, как и вся педагогическая политика, постоянно развивается, изменяется, совершенствуется под влиянием опыта и исследования;
- носит классовый характер, то есть вся официальная педагогическая политика строится в расчете на то, чтобы система воспитания была направлена на укрепление власти господствующего в обществе класса.

Во-вторых, **воспитанием** именуют социальное формирование личности, то есть все пространство, формирующее личность (школа, семейная педагогика, средовое влияние на личность, воздействие дружеского окружения, социальные институты, средства массовой информации). В-третьих, понятие «**воспитание**» напрямую связано с профессиональной деятельностью специалистов-педагогов. Оно определяется как управление процессом развития личности школьника. Отсюда образуются следующие понятия: «воспитательный процесс», «воспитательная работа», «методы воспитания», «формы воспитания», «средства воспитания» и др.

**Объектом** педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Это явление получило название «**образование**». Педагогика — это единствен-

ная специальная наука об образовании в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности.

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и другие научные дисциплины: описание, объяснение, предсказание явлений того участка действительности, который она изучает. Однако в ней совмещены две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: теоретические и практические. Теоретические функции реализуются на трех уровнях:

- описательном или объяснительном, то есть изучение передового и новаторского педагогического опыта;
- диагностическом, то есть экспериментальные исследования педагогической действительности;
- прогностическом, то есть выявление состояния педагогических явлений.

Технологические функции также имеют три уровня реализации:

- проективный, связанный с разработкой методических материалов;
- преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в практику с целью ее совершенствования;
- рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов, полученных научных исследований на практику обучения, воспитания, и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Выделяют классы постоянных и временных задач. К постоянным задачам относятся:

- Выявление закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами.
- Изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности.



– Разработка новых форм, методов, средств, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами.

– Прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее. Без научных прогнозов невозможно управлять педагогической политикой, экономикой образования, системами управления и др.

– Внедрение результатов исследований в практику.

Гораздо богаче и разнообразнее задачи, которые условно относятся к классу временных. Их число, масштабы, сложности, непредсказуемость, острота отражают необозримое богатство педагогической действительности. Их возникновение диктуется потребностями практики и самой науки. Примерами временных задач могут быть такие, как создание библиотек, медиатек, разработка стандартов педагогического профессионализма, создание дидактических основ обучения и др.

По мере своего развития педагогика как наука разделяется на конкретные области научного знания, образуя систему педагогических наук. Хотя исследования отдельных частных проблем еще опережают разработку общих теоретических концепций, проблематика педагогических дисциплин широкого обобщающего характера определилась. К ним относятся: общая педагогика, теория воспитания, дидактика, методика обучения отдельным учебным предметам, школоведение, история педагогики, сравнительная педагогика.

**Общая педагогика**, интегрируя данные всех педагогических наук и опережая их развитие, обобщает их в единую теоретическую систему. Она разрабатывает методологические, общетеоретические и методические проблемы, имеющие большое значение для дальнейшей разработки всех дисциплин педагогики и для педагогической практики.

**Теория воспитания** изучает процесс воспитания, выдвигая в центр проблему направленности воспитания на формирование гу-

манистических убеждений, отношений, нравственных качеств и поведения. Теория воспитания анализирует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития и на этой основе разрабатывает цели, содержание, принципы, методы и организацию гуманистического воспитания. В соответствии с целями и содержанием воспитания изучаются умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. При этом теория воспитания уделяет особое внимание тому, чтобы показать, как различные стороны воспитания содействуют воспитанию в целом на основе научного мировоззрения и морали, как формирование мировоззрения и нравственное воспитание объединяют все другие стороны воспитания в систему, определяя их единую содержательную направленность.

**Дидактика** изучает обучение как средство образования и воспитания, как специфический процесс образования и воспитания. В процессе обучения деятельность учителя (преподавание) и деятельность обучающихся (учение) неразрывно связаны и взаимно обуславливают друг друга. В задачу дидактики входит изучение сущности, закономерностей, тенденций и перспектив развития обучения. На этой основе разрабатываются цели, содержание, принципы, методы, организационные формы и средства обучения.

**Методика** тесно связана с дидактикой, другими педагогическими дисциплинами, с теми науками или областями культуры, основы которых излагают соответствующие учебные предметы. Предметные методики отображают специфику опыта педагогической работы, применительно к различным областям научного знания, решая как практические задачи, так и теоретические проблемы.

**Школоведение** исследует особенности внутришкольного руководства, содержание, методы организации и управления школьным делом.

**История педагогики** исследует развитие практики воспитания и педагогических теорий различных исторических эпох и периодов с целью выявления закономерностей этого развития. Знание истории педагогики необходимо для того, чтобы в настоящее время глубже понимать решаемые вопросы в их исторической значимости.

В специальную отрасль педагогических знаний выделилась дефектология или **специальная педагогика**, которая исследует закономерности физического и умственного развития людей с физическими и психическими недостатками. В ее состав входят следующие научные дисциплины: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия.

Выделение относительно самостоятельных педагогических дисциплин осуществляется в соответствии с различными критериями. Так, различают дошкольную педагогику, профессиональную педагогику и педагогику высшей школы, а также андрагогику. В этом делении отражена специфика воспитательных задач на отдельных возрастных ступенях и вместе с тем переход от одного учебно-воспитательного учреждения к другому. В современных условиях начинает зарождаться еще одна область педагогики — народная педагогика, этнопедагогика.

Совершенствование педагогической деятельности, педагогической профессии невозможно без знаний других наук о человеке, его развитии и формировании. Педагогика связана с философией, социологией, экономикой, биологией, психологией, физиологией, историей, обществознанием, математикой и другими науками. Выделяют четыре основные формы этих связей. Наиболее важной из них является использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук. Вторая форма связи педагогики с другими науками — творческое заимствование методов исследования, применяемых в этих науках. Третьей формой является использование конкретных результатов

исследований психологии, физиологии высшей нервной деятельности, социологии и других наук. Четвертая форма связи педагогики с другими науками — ее участие в комплексных исследованиях человека.

Таким образом, связь педагогики с другими науками очевидна. Нельзя вывести из какой-либо одной науки систему педагогических знаний. Данные других наук необходимы для разработки педагогической теории и практических рекомендаций, но недостаточны. Педагогика не просто заимствует и использует данные других наук, а перерабатывает их так, чтобы полнее и глубже познать педагогический процесс и разработать способы его оптимальной организации.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Определите особенности воспитания в первобытном обществе.
2. Выявите общее и различное в идеалах и практике воспитания и обучения в Спарте и Афинах.
3. Рассмотрите традиции западноевропейского средневекового воспитания и образования.
4. Охарактеризуйте педагогическую систему Я.А. Коменского.
5. Рассмотрите педагогические идеи А.С. Макаренко.
6. Определите объект, предмет педагогической науки.
7. Охарактеризуйте основные категории педагогической науки.
8. Рассмотрите функции педагогической науки.
9. Рассмотрите структуру педагогической науки.
10. Охарактеризуйте связь педагогики с другими науками.

## Лекция 8. Методология и методы педагогических исследований

Наука может развиваться лишь в том случае, если она будет пополняться все новыми и новыми фактами. В свою очередь, для их накопления нужны научно-обоснованные методы исследования. Последние обнаруживают свою зависимость от совокупности теоретических принципов, получивших в науковедении название методологических.

Термин «методология» греческого происхождения — «учение о методе» или «теория метода». Понятие методологии является сложным и не всегда понимается однозначно. Простейшее из определений имеет двойную формулировку: методология — это учение о научном методе познания. Методология — это совокупность методов, применяемых в какой-либо науке. Можно, в этой связи, выделить две сферы методологии: практическая деятельность и наука. Следовательно, толкование методологии можно сформулировать следующим образом: во-первых, это учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; во-вторых, методология рассматривается как учение о принципах построения, формах и методах научного познания.

В педагогике наиболее адекватным является определение **методологии** как учения о принципах, формах, методах, процедурах познания и преобразования педагогической действительности. Методология педагогики представляет собой систему знаний об основах и структуре педагогической теории о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний. Выделяют несколько видов методологий: общенаучная методология (например, материалистическая диалектика, теория познания, логика и др.); научно-педагогическая (например, методология педагогики, математики и др.); предметно-педагогическая (методология дидактики, методология содержания образования и др.).

Объектом методологии педагогики является познание явлений обучения, воспитания и развития личности человека. Предметом — закономерности процесса формирования человека.

Выделяют четыре уровня методологии. Высший уровень — философская методология. Содержание этого уровня составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Это содержательное основание всякого методологического знания. Второй уровень — общенаучная методология. Это уровень содержательных научных концепций, воздействующих на все или на большинство научных дисциплин. Третий уровень — конкретно-научная методология, то есть совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной научной дисциплине. Четвертый уровень — технологическая методология. Ее образуют методика и техника исследования. Разные уровни методологии тесно переплетаются между собой, и в каждом отдельном случае можно проследить их взаимодействие. Все конкретные технические приемы, методики и процедуры всегда зависят от теоретических позиций применяющих их исследователей, той научной школы, в рамках которой они были созданы. Нет ничего безусловного, идеального. К любой философской теории следует подходить критически, видеть положительные и отрицательные моменты.

Термин «метод» греческого происхождения, обозначает «дорогу за чем-либо», «путь». Понятие «научный метод» можно охарактеризовать как целенаправленный подход, путь, с помощью которого достигается определенная цель, нечто познается или решается. Под методами исследования понимаются способы решения научно-исследовательских задач. Это разнообразные инструменты проникновения ученого в глубину исследуемых объектов. Чем богаче арсенал методов той или иной науки, тем выше успехи деятельности ученых. Метод представляет собой комплекс разно-

образных познавательных подходов и практических операций, направленных на приобретение научных знаний. В педагогике под научным методом понимается система основных подходов, способов исследования, отвечающих предмету и задачам педагогической науки.

Термином «**методика**» мы обозначаем различные конкретные формы и способы использования методов, при помощи которых осуществляется все более глубокое познание педагогических явлений и процессов.

Если рассматривать методы изучения педагогического опыта (эмпирические методы) как способ исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса, то в этом случае изучается как передовой опыт учителей, так и опыт рядовых педагогов. В этой связи используются такие методы, как наблюдение, беседа, интервьюирование, анкетирование, изучение письменных, графических, творческих работ обучающихся, педагогической документации.

**Наблюдение** — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. Недостатком этого метода является тот факт, что на результаты исследования могут оказать влияние личностные особенности (установки, интересы, психическое состояние и т.д.) исследователя. Однако важным достоинством этого метода педагогического исследования является то, что в новорожденный и младенческий периоды развития детей он является практически единственным.

**Беседа** — это самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа ведется по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения, в свободной форме, без записывания ответов собеседника. В качестве недостатков бе-

седы как метода педагогического исследования можно выделить следующие: необходим высокий уровень профессионализма психолога для проведения результативного исследования (превосходное знание всех этапов данного метода, умение находить индивидуальный подход, располагать к общению); данный метод требует много времени; при недостаточном профессионализме исследователя есть вероятность некорректных вопросов, а также нарушения объективности, что негативно сказывается на эффективности беседы, либо она может окончательно прерваться; недостаточное умение специалиста строить вербальное общение. При данном условии беседа превращается в допрос и возможность результативного взаимодействия с собеседником значительно снижается; при групповых опросах некоторые люди (например, интроверты, люди с психологическими проблемами) чувствуют себя некомфортно, так как нет конфиденциальности.

**Интервьюирование** — разновидность беседы, при которой исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

**Анкетирование** — метод массового сбора материала с помощью анкеты. План анкеты — это перечень вопросов. При проведении анкетирования, интервьюирования делается вступление о цели опроса и гарантируется его анонимность. Первые вопросы должны быть интересными, следующие вопросы постепенно усложняются. Время проведения опроса 15–25 минут.

Ценный материал может дать изучение **продуктов деятельности обучающихся**: письменных, графических, творческих, контрольных работ, рисунков, чертежей, тетрадей по отдельным дисциплинам. Эти работы могут предоставить сведения об индивидуальных особенностях обучающихся, о его отношении к работе и о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.



**Изучение школьной документации** (личных дел обучающихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников и т.д.) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет **эксперимент** — специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент представляет собой исследовательскую деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях.

**Методы теоретического исследования** — это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Они делятся на индуктивные и дедуктивные. Индуктивный метод предполагает движение от частных суждений к общему выводу, дедуктивный — наоборот, от общих суждений к частным выводам. Теоретические методы необходимы для определения проблем, гипотез и для оценки собранных фактов. Они связаны с изучением литературы.

**Работа с литературой** предполагает использование таких методов, как: составление библиографии — составление перечня источников по данной проблеме; реферирование — сжатое изложение основного содержания работ; конспектирование — ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; аннотирование — краткая запись общего содержания книги или статьи; цитирование — дословная запись выражений, содержащихся в литературном источнике [1].

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Раскройте сущность понятия «методология».
2. Раскройте сущность понятия «научный метод».
3. Раскройте сущность понятия «методика».

4. Определите уровни педагогического исследования.
5. Охарактеризуйте наблюдение как метод педагогического исследования.
6. Охарактеризуйте беседу как метод педагогического исследования.
7. Охарактеризуйте интервьюирование и анкетирование как методы педагогического исследования.
8. Охарактеризуйте изучение работ обучающихся и школьной документации как методы педагогического исследования.
9. Охарактеризуйте педагогический эксперимент как метод педагогического исследования.
10. Охарактеризуйте теоретические методы исследования и работу с литературой как методы педагогического исследования.

## **Лекция 9. Развитие и социализация личности**

Развитие личности является ключевым понятием в педагогике. Данная проблема освещается не только в педагогической науке, но и в других, однако педагогика выявляет и изучает наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания. В этой связи сложилось несколько подходов к проблеме развития личности в обучении: биологический, социологический и биосоциальный. Представители биологической теории считают, что личность — это природное существо и вся его жизнь определяется врожденными инстинктами. Представители второго подхода считают, что человек рожден как биологическое существо, но на его дальнейшее развитие оказывает большое влияние социум. Чем выше уровень развития личности, тем ярче проявляется процесс социологический и меньше биологический. Представители биосоциальной точки зрения счи-

тают, что современная наука рассматривает личность как систему, в которой биология неотделима от социума. По мнению Платона и других исследователей, существует четыре подструктуры личности: биопсихическая (темперамент, половые особенности); психические свойства (внимание, память, мышление); опыт (знания, умения, навыки); направленность (интерес, стремление).

**Личность** — это целостная психическая система, которая выполняет определенные функции и возникает у человека, чтобы обслуживать эти функции. Основная функция — освоение общечеловеческого опыта. Все стороны и проявления личности обнаруживаются в общении и деятельности.

Движущими силами процесса развития личности являются противоречия. В.А. Крутецкий выделяет следующие: противоречия, возникающие между новыми потребностями и возможностью их реализации, между новыми духовными ценностями, между завышенными требованиями к детям со стороны общества, семьи, школы. Данные противоречия характерны для всех возрастов, но проявляют свою специфику особо остро в переходные периоды. Разрешение возникающих противоречий позволяет переходить ребенку на более высокий уровень своего развития.

Взаимодействие человека с обществом называется социализацией. Это слово латинского происхождения, обозначающее «общественный». В педагогике социализация понимается как развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества. Можно выделить два подхода к определению этого понятия. Структурно-функциональная трактовка определяет социализацию как полную интеграцию личности, то есть ее адаптацию к условиям социальной среды. Гуманистическая трактовка связана с именами таких ученых, как А. Маслоу и К. Роджерс, которые определили социализацию как процесс самореализации личностью своих способностей, возможностей, интересов, процесс преодоления влияния сре-

ды, который мешает развитию личности. Такие подходы определяют двухсторонний смысл социализации. Можно выделить следующие ее стадии развития, которые решают свои задачи: дотрудовая (ранняя, юношеская), ее продолжительность от рождения до окончания обучения; трудовая стадия и послетрудовая.

Социализация осуществляется в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно их совокупное влияние требует от человека определенного поведения и активности.

**Факторами социализации** называются обстоятельства, условия, побуждающие человека к активности, к действию. А.В. Мудрик предложил следующую классификацию факторов социализации, объединив их в три группы: макрофакторы, влияющие на социализацию всех жителей планеты или больших групп людей, живущих в определенных странах (планета, страна, общество, государство); мезофакторы — условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку, по месту и типу поселения, по принадлежности к аудитории тех или иных средств массовой коммуникации; микрофакторы — социальные группы, оказывающие непосредственное влияние на конкретных людей (семья, сверстники, микросоциум и др.).

Рассмотрим ряд механизмов, которые способствуют социализации ребенка, усвоению им социальных норм. Одним из значимых механизмов социализации выступает **механизм подавления**, способствующий исключению из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, причиняющих стыд, чувство вины или душевную боль. Этот механизм объясняет многие случаи забывания человеком выполнения каких-либо обязанностей, которые по разным причинам оказываются для них неприятными (З. Фрейд).

Следующий механизм напрямую связан с первым. Это **вытеснение**, то есть произвольное подавление. Механизм изоляции связан с тем, что человек вытесняет эмоциональные компоненты каких-то неприятных, травмирующих впечатлений. Он наблюдает-

ся при разрешении людьми ролевых конфликтов. Такой конфликт возникает тогда, когда в одной и той же ситуации человек вынужден играть две несовместимые роли. Для его разрешения на психологическом уровне как раз и используется механизм изоляции.

Важную роль в процессе социализации играет **механизм самоограничения**. Если человеку кажется, что его достижения менее значительны, чем достижения других людей, то он начинает страдать, его самоуважение понижается. Приписывание собственных нежелательных черт другим составляет сущность механизма проекции, который защищает человека от осознания этих черт в себе. Отрицательные эмоции, которые были направлены против себя, обращены на других. Так человек сохраняет самоуважение.

В целом ряде случаев человек отождествляет себя с другим субъектом, группой, образцом. Этот процесс получил название **механизма идентификации** и является одним из главных механизмов социализации. Следующий **механизм социализации** — эмпатия, то есть сопереживание эмоциональному состоянию другого человека, проникновение в его переживание.

В ситуациях, когда человек переживает страх и тревогу, «включается» **механизм интеллектуализации**. Вместо реальных действий по разрешению ситуации человек начинает абстрактно рассуждать о ней. Этот механизм обычно включается в тех случаях, когда человек сталкивается с жизненно важными проблемами (болезнь, отсутствие работы и др.).

Одним из самых распространенных механизмов социализации является **рационализация**. Человек изобретает на первый взгляд логичные суждения и умозаключения для ложного объяснения своих фрустраций (психических состояний, характеризующихся наличием потребности, не нашедшей своего удовлетворения). Такое состояние сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием и др.

Для предотвращения или ослабления какой-либо неприемлемой мысли, чувства, действия используется **механизм аннулирования действия**. Обычно это повторяющиеся и ритуальные приемы, совершаемые в связи с верой в сверхъестественное и имеющие свои корни в детском возрасте. Например, ребенок просит прощения и принимает наказание. Это означает, что его поступок как бы аннулируется, и он может продолжать действовать с чистой совестью.

**Механизм сублимации** впервые был описан З. Фрейдом. Под **сублимацией** понимают перевод любого инстинктивного влечения, а также потребности и мотива, удовлетворение которого заблокировано условиями ситуации, в возвышенное стремление и социально приемлемую деятельность. Сублимационные формы деятельности, как правило, являются творческими (научными, художественными и др.), лежащими в основе инновационных достижений [13].

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Раскройте сущность подходов к проблеме развития личности в обучении.

2. Определите движущие силы развития личности.

3. Раскройте сущность понятия «социализация».

4. Сформулируйте определение факторов социализации.

5. Охарактеризуйте классификацию факторов социализации А.В. Мудрика.

6. Раскройте сущность следующих механизмов социализации: подавление, вытеснение, изоляция.

7. Раскройте сущность следующих механизмов социализации: самоограничение, проекция.

8. Раскройте сущность следующих механизмов социализации: идентификация, эмпатия.

9. Раскройте сущность следующих механизмов социализации: интеллектуализация, рационализация.

10. Раскройте сущность следующих механизмов социализации: аннулирование действия, сублимация.

## **Лекция 10. Обучение, воспитание и образование как общественные явления**

Основными категориями педагогики, отражающими ее сущность и содержание, являются обучение, воспитание и образование, которые в то же время являются и общественными явлениями.

**Обучение** как общественное явление есть целенаправленная, организованная, систематическая передача старшим и усвоение подрастающим поколением опыта общественных отношений, результатов развития общественного сознания, культуры производительного труда, знаний об активном преобразовании и охране окружающей среды. В этом состоит его **социальный смысл**.

Обучение обеспечивает преемственность поколений, полноценное функционирование общества и соответствующий уровень развития личности. В этом заключается его объективное назначение в обществе и **психологический смысл**.

Главным механизмом освоения содержания в процессе обучения является целенаправленно организованная в специальных формах взаимодействия совместная деятельность детей и взрослых, обучаемых и обучающих, их содержательное познавательное общение.

Обучение зависит от конкретно-исторических условий. Различные эпохи и цивилизации оставляют свой отпечаток на его организации: отборе содержания материала для различных социальных групп, подборе методов идеологической обработки и манипуляции сознанием. В этом заключается его **педагогический смысл**.

В педагогике обучение понимается как специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия педагогов и обучающихся. Его цель — усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения. Развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, заключение навыков самообразования.

Основу обучения составляют знания, умения и навыки, выступающие со стороны педагога в качестве исходных (базовых) компонентов содержания, а со стороны обучающихся — в качестве продуктов усвоения. **Знания** представляют собой совокупность усвоенных обучающимся сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях объективной действительности. **Умения** — это достигнутая в процессе обучения возможность человека творчески применять знания, достигать желаемого результата в непрерывно меняющихся условиях практической деятельности. **Навыки** — это усвоенные автоматизированные двигательные, сенсорные и умственные действия, выполняемые точно, легко и быстро при незначительном напряжении сознания, обеспечивающие эффективность деятельности человека.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда придают им необходимую направленность, формируя важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные и другие установки. Поэтому обучение имеет воспитывающий характер. Сущность обучения наиболее полно и ярко проявляется в его функциях. Наиболее существенной является функция формирования у людей знаний, умений и навыков. В ходе ее реализации у индивидов формируются и закрепляются основные, необходимые для жизни и деятельности знания, умения и навыки.

Вторая функция обучения — формирование мировоззрения человека. Оно формируется у детей и взрослых объективно, постепенно, по мере обобщения знаний, позволяющих судить об окружающем мире.



В непрерывной связи с предыдущими функциями находится функция развития личности и самостоятельного мышления. Развитие человека есть количественный и качественный рост его физических, физиологических и психических характеристик, среди которых выделяются интеллектуальные.

**Воспитание** как общественное явление — это сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества, в быт, общественно-производственную деятельность и отношения между людьми. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений. Воспитание функционирует в системе других общественных явлений. Необходимость подготовки производительных сил общества есть коренная социальная потребность, основа возникновения, функционирования и развития воспитания как общественного явления. Основой содержания воспитания как общественного явления всегда было освоение производственного опыта и навыков к труду. Определенный уровень развития производительных сил обуславливает характер воспитания: его направленность, содержание, формы, методы. Для гуманистической, демократической педагогики целью становится сам человек, его всестороннее и гармоничное развитие на основе единства природных данных и требований развивающейся общественной жизни, в том числе производства.

Под **образованием** понимают процесс поиска и усвоения человеком определенной системы знаний, умений и навыков, а также результат этого усвоения, выраженный в определенном уровне развития познавательных сил, теоретической и практической подготовке человека.

Образование есть относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у людей системе знаний, умений и навыков, отношений к явлениям природы и общественной жизни. Образование вместе с тем представляет собой и процесс

изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений личности в течение всей жизни, абсолютную форму бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями, навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом.

Образование не только сумма знаний, но и основа психологической готовности человека к непрерывности в накоплении знаний, их переработке и совершенствованию. В процессе образования человек овладевает содержанием знаний о природе, обществе, мышлении, способах деятельности, позволяющих ему занять определенное положение среди людей, достигать конкретных целей и результатов в профессиональной деятельности, взаимодействии и общении с другими индивидами.

Результатом образования является развитие личности, то есть формирование человека, имеющего широкие и устойчивые знания, умения, навыки, сочетающего в своей деятельности физический и умственный труд, производящего материальные и духовные блага для общества, гармонически развитого в физическом и духовном отношении, активного общественного деятеля, человека с высокими нравственными идеалами, с развитым эстетическим вкусом, с разносторонними материальными и духовными потребностями.

Главные критерии образованности — системность знаний и системность мышления. Они проявляются в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений [9].

В нашей стране образование имеет свои особенности и специфическое содержание, которые обусловлены существующими у нас системой, учреждениями и принципами образования. **Система образования** включает в себя дошкольное (ясли, детские сады), общее (школа, гимназия, лицей), дополнительное (кружки, клубы по интересам и месту жительства, центры творчества и др.), сред-

нее профессиональное (техникум, колледж) и высшее образование (высшие учебные заведения).

В соответствии со ст. 23 **Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»** от 29.12.2012 №272-ФЗ (ред. от 25.05.2020) определены типы образовательных учреждений: «1. Образовательные организации подразделяются на типы в соответствии с образовательными программами, реализация которых является основной целью их деятельности.

2. В Российской Федерации устанавливаются следующие типы образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы:

1) дошкольная образовательная организация — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми;

2) общеобразовательная организация — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования;

3) профессиональная образовательная организация — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования и (или) по программам профессионального обучения;

(в ред. Федерального закона от 13.07.2015 N 238-ФЗ)

4) образовательная организация высшего образования — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и научную деятельность.

3. В Российской Федерации устанавливаются следующие типы образовательных организаций, реализующих дополнительные образовательные программы:

1) организация дополнительного образования — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам;

2) организация дополнительного профессионального образования — образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам» [19].

Образование строится на соблюдении определенных принципов, которые отражают направленность образовательной деятельности, закрепленных ст. 3 **Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»**. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования: «1. Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах:

1) признание приоритетности образования;

2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;

3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;

5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;

6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования» [19].

Кроме того, педагогика уделяет большое внимание **самообразованию**, которое представляет собой целеустремленную работу человека по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых умений и навыков.

Сегодня ЮНЕСКО сформировало стратегию «обучения на протяжении всей жизни» в качестве приоритетной задачи современной политики образования. Феномен непрерывного образования невозможен без самообразования человека. Главной целью педагога становится подготовка обучающихся к непрерывному образованию, а дидактической задачей — научить учиться, помочь учащимся овладеть универсальными навыками, что впоследствии и приведет к осознанию необходимости самообразования и обучения на протяжении всей жизни. Анализ научной литературы показал, что с точки зрения А.И. Калининой, **самообразование** можно рассматривать как деятельность, источником которой в первую очередь является изначальное, естественное стремление человека к познанию и которая направлена на получение знаний.

Само приобретение знаний является не только процессом их получения, но и деятельностью по их усвоению, осмыслению, запоминанию, практическому применению. Вот все это в совокупности и способствует формированию личности с определенным мировоззрением и отношением к окружающему миру.

Цель самообразования заключается, с точки зрения А.И. Калининой, в формировании личностно зрелого самостоятельного человека, стремящегося к непрерывному самосовершенствованию, которое и будет определять его развитие, степень успешности и самореализации в будущем [7].

Для того, чтобы достичь намеченной цели, обучение и воспитание должны быть организованы. Иными словами, обучению и воспитанию необходимо придать форму управляемого процесса, в котором будет надлежащим образом соединено взаимодействие

обучающих и обучающихся. Такой процесс называется **учебно-воспитательным** или **педагогическим**.

**Педагогический процесс** — это организованная и целенаправленная деятельность людей (обучающих и обучающихся, воспитателей и воспитанников) с целью формирования необходимых знаний, практических умений и навыков, морально-политических, психологических и физических качеств личности и группы. Его сущность, содержание и направленность зависят от состояния общества, реального взаимодействия производительных сил и производственных отношений. Можно выделить следующие компоненты педагогического процесса: 1) субъекты и объекты (педагог и обучающийся) динамической системы «педагог — обучающийся» при ведущей роли педагога; 2) содержание педагогического процесса; 3) организационно-управленческий комплекс, включающий в себя формы и методы обучения и воспитания; 4) педагогическая диагностика; 5) критерии эффективности педагогического процесса; 6) организация взаимодействия с общественной и природной средой.

Педагогический процесс реализуется за счет **педагогической деятельности**. Она представляет собой вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями. Конкретным проявлением педагогической деятельности выступает **учебно-воспитательная работа** — непосредственное воплощение целей и задач педагогической деятельности, педагогического процесса. Цель учебно-воспитательной работы — всестороннее развитие обучающихся, формирование у них определенных социально-политических и психологических качеств, всестороннего и полного овладения ими комплексом необходимых для жизни и деятельности знаний, умений, навыков на основе использования педагогом различных форм и методов обучения и воспитания.

Содержание и сфера педагогического взаимодействия в системе «педагог — ребенок» — это постоянно воссоздаваемые педагогические ситуации. Педагогическая ситуация возникает только в результате целенаправленного, содержательного, заинтересованного взаимодействия педагога и детей, детей между собой, ребенка с явлениями окружающего мира. Педагогическая ситуация приводит к предусмотренным воспитательным изменениям в личности растущего человека: формированию у него мировоззрения, общественно ценных материальных и духовных потребностей, ценностных ориентаций, мотивов, стимулов, навыков и привычек поведения, качеств и черт характера.

Педагогическая ситуация всегда представляет собой активное взаимное сочетание и единство проявлений всех основных компонентов педагогического процесса, действий педагога и ребенка, конкретного исторического содержания жизни в государстве, педагогической и общественной среды.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Раскройте социальный, психологический, педагогический смыслы обучения.
2. Сформулируйте определения таких понятий, как знания, умения и навыки.
3. Раскройте сущность функций обучения.
4. Определите роль и значение воспитания.
5. Сформулируйте определение понятия «образование».
6. Рассмотрите систему образования в России.
7. Сформулируйте принципы образования, которые отражают направленность образовательной деятельности.
8. Раскройте сущность понятия «самообразование».
9. Раскройте сущность и содержание педагогического процесса.
10. Раскройте сущность и содержание педагогической деятельности.



## Лекция 11. Общая характеристика методов обучения

В настоящее время существует огромное множество методов, форм, приемов и правил обучения, позволяющих реализовывать различные учебные программы с ориентацией на личностные особенности обучающихся и их индивидуальные способности. Однако их число постоянно растет, появляются новые возможности и способы для модернизации процесса обучения. Многообразие этих возможностей позволяет педагогам находить подходы к каждому обучающемуся так, чтобы каждый из них смог освоить предлагаемый материал и достичь максимальных результатов в его изучении [20].

**Методом обучения** называется способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности педагогов и обучающихся, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения [2]. **Приемы в обучении** — дополнительные способы работы в процессе обучения, направленные на повышение эффективности методов. **Средства обучения** — это все то, что содействует повышению эффективности процесса, через что осуществляется дополнительно к методу или в самом методе влияние на эффективность действия метода (учебники, учебные пособия, аудиовизуальные средства). Метод обучения тесно связан с деятельностью и вне деятельности не существует.

Метод обучения предполагает, прежде всего, цель педагога, его деятельность с помощью имеющихся у него средств. В результате возникает цель ученика и его деятельность. Под влиянием этой деятельности возникает и осуществляется процесс усвоения учеником изучаемого содержания, достигается намеченная цель обучения. Этот результат служит критерием соответствия метода цели. Таким образом, любой метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечи-

вающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения. Иначе говоря, метод обучения предполагает неперенное взаимодействие учителя и ученика, в ходе которого учитель организует деятельность ученика над объектом изучения, а в результате этой деятельности реализуется процесс учения, усвоения учеником содержания образования.

Анализ научной литературы показывает, что нет единого подхода к классификации методов обучения. Рассмотрим некоторые из них.

По источнику знаний (Е.Я. Голант и др.): 1. Словесные методы. 2. Наглядные методы. 3. Практические методы.

По способам организации учебной деятельности (М.А. Данилова): 1. Методы приобретения новых знаний. 2. Методы формирования умений и навыков и применения их на практике 3. Методы проверки знаний, умений и навыков.

По основным задачам обучения (И.Ф. Харламов): 1. Методы устного изложения знаний. 2. Методы закрепления учебного материала. 3. Методы самостоятельной работы. 4. Методы по применению знаний на практике. 5. Методы проверки.

С позиции воспитывающего обучения (Ю.К. Бабанский): 1. Методы организации и осуществления учебной деятельности. 2. Методы стимулирования и мотивации. 3. Методы контроля и самоконтроля.

По дидактическим задачам и видам деятельности (В.А. Онищук): 1. Коммуникативные методы. 2. Познавательные методы. 3. Преобразовательные методы. 4. Систематизирующие методы. 5. Контрольные методы.

По характеру учебно-познавательной деятельности (И.Я. Лернер и др.): 1. Объяснительно-иллюстративные методы. 2. Репродуктивные методы. 3. Методы проблемного изложения. 4. Частично поисковые методы. 5. Исследовательские методы.

По основным этапам обучения (Б.Т. Лихачев): 1. Методы этапа восприятия первичного усвоения. 2. Методы этапа усвоения — воспроизведения. 3. Методы этапа учебно-творческого выражения [12].

Системным подходом отличается классификация методов, предложенная академиком Ю.К. Бабанским. В ней выделяются три большие группы методов обучения. В первую группу обособлены методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (словесный, наглядный, практический, индуктивный, дедуктивный, репродуктивный, проблемно-поисковый, методы самостоятельной работы, работа под руководством педагога). Ко второй группе отнесены методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: методы стимулирования и мотивации интереса к учению, методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении. Третью группу составляют методы контроля и самоконтроля: методы устного контроля и самоконтроля, методы письменного контроля и самоконтроля, методы практического контроля и самоконтроля.

Зарубежный опыт позволяет дополнить отечественные классификации методов еще одной классификацией: импрессивными и экспрессивными методами.

Импрессивные методы обучения (от лат. — впечатление, переживание, чувство) сводятся к организации участия детей в экспонированных ценностях: социальных, моральных, эстетических, научных. Метод основан на активизации такой деятельности, как:

- получение информации о произведении, его создателе, полное сосредоточение на восприятии и участие в ходе экспонирования произведения;

- соответствующая форма собственной активности участников, выражающая главную идею произведения;

- сопоставление этой идеи с принципами поведения участников, практические выводы в отношении собственного поведения и поступков.

Экспрессивные методы (от лат. — выражение) основаны на создании ситуаций, в которых участники сами создают или воссоздают конкретные ценности, как бы выражая себя и одновременно переживая их. Создание картин, скульптур, короткометражных фильмов, других произведений.

К **альтернативным методам обучения** относятся: анализ конкретных ситуаций, деловая игра, мозговая атака, метод проектов, ТРИЗ, дебаты, интервьюирование различных персонажей и др.

**Анализ конкретных ситуаций:** а) Ситуация случая. Обучающемуся представляется письменный или видеоматериал, который содержит в себе проблемную ситуацию. На его основе разворачивается дискуссия, цель которой — найти пути решения проблемной ситуации. б) Метод развития инцидента. Описывается инцидент. Обучающиеся могут задавать преподавателю вопросы, выясняя различные детали. Каждый из присутствующих высказывает свое мнение об инциденте и о путях выхода из него. Обучающиеся, выступившие со сходными мнениями, объединяются в подгруппы, и между последними разворачивается дискуссия, цель которой — определить истинные причины инцидента и наилучшие пути выхода из него.

**Деловая игра.** Цель применения данного метода — выработать у обучающихся умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности, творческое мышление, способность оценивать деятельность. Деловая игра — это имитационная игра. Существуют управленческие, ситуационные, ролевые и комплексные типы игры.

Деловые игры можно разделить на следующие этапы: подготовительный, вводная часть, игровой, заключительный. На подготовительном этапе обучающиеся изучают возможности использования общих теоретических методов решения ситуационных задач в данной игре, знакомятся с объектом игрового моделирования,

игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также системой оценивания. В конце данного этапа рекомендуется провести проверку подготовки участников в форме репетиции деловой игры или зачета. Во вводной части деловой игры комплектуются игровые группы, выдвигаются лидеры, распределяются роли между участниками. Если на подготовительном этапе не проводилась репетиция деловой игры, рекомендуется провести ее во вводной части. Центральная часть деловой игры — игровой этап. Занятие носит увлекательный, захватывающий характер, если разыгрывается ситуация, затрагивающая только что изученный материал и требующая совершения каких-то действий, поступков или применения навыков коррекции межличностных отношений. На заключительном этапе проводится анализ результатов, подводятся итоги игры, при этом нельзя обсуждать актерские данные участников. Результаты игры анализируют либо педагог, либо сами участники. При обсуждении результатов и подведении итогов объявляются победители, выясняются причины победы одних и поражения других. Выявляются слабые места в теоретической и практической подготовленности обучающихся.

**Деловая корзина** (*in bascet*). Цель метода — активизировать обучающихся, ориентировать их на самостоятельное решение различных проблем моделирующей деятельности. В «деловой корзине», в качестве которой может вступать небольшой ящик, помещаются задания, написанные на листках бумаги. Чаще всего они адресуются одному действующему лицу. Обучающиеся поочередно вынимают из «корзины» задания и выполняют их сугубо самостоятельно. За их действиями следят педагог и группа. Затем группа, консультируемая педагогом, еще раз, но уже коллективно, выполняет все задания, что приводит к их более глубокому анализу.

**Мозговая атака** (*brainstorming*). Суть метода заключается в том, что для обсуждения конкретной проблемы собирается группа обучающихся, которая делится на две подгруппы: генераторы идей

и критики. Генераторы идей высказывают все идеи по решению данной проблемы, которые только приходят в голову. Основные принципы мозговой атаки: 1) не критиковать — можно высказывать любую мысль без опасения, что ее признают неудачной; 2) стимулировать любую инициативу, причем чем страннее кажется идея, тем лучше; 3) стремиться к наибольшему количеству идей; 4) разрешается изменять, комбинировать, улучшать предложенные идеи (свои и чужие). По завершении работы подгруппой генераторов идей приступает к работе подгруппа критиков. Она анализирует, оценивает, синтезирует предложенные идеи, выбирает те, которые обеспечивают решение проблемы.

Метод мозговой атаки реализуется по следующей схеме:

I этап — подготовка к решению проблемы. Задача педагога — информировать членов группы о теме исследования. Подготовка вспомогательных средств, необходимых для регистрации идей и их визуального изображения.

II этап — свободное высказывание идей. Задача педагога — ознакомление с правилами участия, устное сообщение и визуальный показ однозначной проблемы; поиск такого определения неоднозначной проблемы в случае, если творческая напряженность снижается (путем постановки вопросов, предложения собственных идей, новых подходов и др.). Правила участия: запрещены споры, критика и сравнительная оценка; количество идей важнее их качества; могут быть представлены и чужие идеи; не нужно чуждаться непривычного, утопического. Идеи должны быть представлены в сжатом виде.

III этап — развитие идей. Задача педагога — приведение примеров, поиск комбинаций, представление полного списка идей, рожденных на этапе их высказывания, поскольку возможности комбинировать идеи тем меньше, чем уже плоскость, в которой ведется поиск взаимосвязей между ними. Правила участия такие же, как и во втором этапе.

IV этап — критика идей. Задача педагога — включение в список идей, поступивших после коллективной работы, классификация идей; обеспечение обсуждения, критики и качественной оценки каждой идеи; информирование о проблемах, оставшихся открытыми. Задачи участников: обсуждение, критика и качественная оценка каждой идеи по следующим критериям: соответствие предпосылкам и удовлетворение требований; возможность реализации или ее отсутствие; возможность реализации идей, не отвечающих поставленной цели в других областях; возможность реализации сразу или по истечении конкретного периода времени; возможность реализации без дальнейших исследований.

**Метод проекта** представляет собой планирование целесообразной деятельности в связи с решением какого-нибудь учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке. Существуют 4 основных типа проектов.

Первый тип — это производственный проект, который имеет своей задачей выполнение какой-нибудь производственной задачи. Он чрезвычайно разнообразится по степени важности — от песочного детского домика до работ национального или мирового значения. Везде, где активность направлена на изготовление (производство) чего-нибудь, мы имеем дело с этим типом проекта. Где только возможна постановка цели, там имеют место и проекты.

Второй тип — потребительский проект. Его цель — использование чего-нибудь для наслаждения. Художник нарисовал картину — осуществил потребительский проект.

Третий тип — это проект разрешения проблем. Цель этого метода — разрешить проблемы или какие-нибудь интеллектуальные затруднения. Этот тип произошел от первого, так как производственная работа, особенно учебная, непременно включает в себе некоторые трудности, которые требуют преодоления, т.е. разрешения проблемы.

Разница между первым и третьим типом проектов заключается в том, что в основе третьего типа лежит исключительно проблема, тогда как в первом типе она является случайным элементом. Наличие проблемы еще не составляет проекта. Проблема становится проектом лишь тогда, когда мы ставим цель разрешить ее и стремимся к ее разрешению. Если же цель отсутствует, и учитель требует исполнения работы, то здесь нет проекта, а есть лишь работа. Самое главное в проекте — целевая установка учащегося. Как только цель исчезает, учебный процесс ухудшается. Иногда неизбежно применение фиксированных учебных схем, например, когда требуется та или иная дрессировка, специальные навыки или знания. А в таком случае приходится применять четвертый тип проекта — проект дрессировки или, лучше сказать, проект специализации.

При выборе метода обучения учитель руководствуется общей целью воспитания и конкретной дидактической целью данного урока, учитывая характер материала урока, возраст учащихся, их особенности и уровень готовности к изучению учебного материала. Большое влияние на выбор метода оказывает уровень методического мастерства учителя [2].

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Дайте определение понятиям «метод обучения», «прием обучения», «средство обучения».
2. Каковы подходы к классификации методов обучения?
3. Рассмотрите общие подходы к выбору методов обучения.
4. Рассмотрите классификацию методов обучения по Ю.К. Бабанскому: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.
5. Рассмотрите классификацию методов обучения по Ю.К. Бабанскому: методы стимулирования познавательной деятельности.



6. Рассмотрите классификацию методов обучения по Ю.К. Банскому: методы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля.

7. Докажите, почему ни один метод обучения не может использоваться как универсальный.

8. Раскройте сущность альтернативных методов обучения: анализ конкретных ситуаций (ситуация случая, метод развития инцидента).

9. Раскройте сущность альтернативных методов обучения: деловая игра, деловая корзина.

10. Раскройте сущность альтернативных методов обучения: мозговая атака, метод проекта.

## **Лекция 12. Формы организации обучения**

**Форма организации обучения** — это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и ученика. Они возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем и классифицируются по различным критериям. По количеству охваченных учеников выделяются индивидуальное, групповое, фронтальное обучение. По месту учебы — школьные, внешкольные формы и экстернат. К первым относятся школьные уроки, работа на пришкольном опытном участке, консультации, кружковые занятия и т.п., к внешкольным — домашняя самостоятельная работа, экскурсия, занятия на природе и т.д. А экстернат — это особая форма обучения, предполагающая самостоятельное обучение с последующей сдачей экзаменов для получения свидетельства об образовании. По длительности обучения различают формы, регламентируемые педагогами, родителями, самими учениками. Среди форм, регулируемых школой и педагогами, — классическое (45 мин.), укороченное занятие (30–35 минут), а также уроки произвольной длительности.

История развития школы знает различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам: индивидуальной (в античных государствах), индивидуально-групповой (в школах Средневековья), взаимного обучения (Белл-Ланкастерская система в Англии), дифференцированного обучения по способностям учеников (мангеймская система), бригадное обучение (существовавшее в 20-е годы в советской школе), американский «план Трампа», согласно которому 40% времени ученики проводили в больших группах (100–150 человек), 20% – в малых (10–15 учащихся) и 40% времени отводилось на самостоятельную работу. Для учителей начальной школы интерес представляет так называемый Дальтон-план форма индивидуализированного обучения, предложенная в начале XX в. учительницей начальных классов Э. Паркхерст (1887–1973) в американском городе Далтоне. Особенности ее следующие: детям предлагается полная свобода выбора содержания обучения, чередования изучаемых предметов, использования собственного рабочего времени. В начале года каждый ученик составлял с учителем контракт на самостоятельное изучение определенного материала. Ученики работали в отдельных кабинетах — лабораториях, поэтому Дальтон-план имеет и другое название — лабораторный план. В 20-х годах эта форма под названием бригадно-лабораторный охватила и наши школы. Она включала: 1) общую работу (со всем классом); 2) коллективную (группа учеников); 3) индивидуальную (работу каждого ученика). Со временем от этого отказались, и школа возвратилась к испытанной классно-урочной форме.

Наибольшее распространение как в нашей стране, так и за рубежом получила **классно-урочная система обучения**, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трех столетий. Ее культуру очертили голландский педагог Д. Сил, немецкий профессор И. Штурм, оттачивал систему орден иезуитов во главе с И. Лойолой, а теоретические основания подвел Я.А. Коменский [15].

Класно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учеников примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- различные виды и формы познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Класно-урочная форма организации учебной работы имеет ряд преимуществ по сравнению с другими, в частности индивидуальной: отличается более строгой организационной структурой; экономная, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учеников; создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности, воспитания и развития школьников. Вместе с тем она не лишена недостатков, снижающих ее эффективность, главный среди которых — ориентация на «среднего» ученика и почти полное отсутствие возможности для индивидуальной учебно-воспитательной работы.

Класно-урочная форма организации обучения является главной. Кроме нее в современной школе используются вспомогательные, внеклассные, внеурочные, домашние, самостоятельные виды работы. Вспомогательные формы дополняют и развивают класно-урочную деятельность учеников. Это консультации, дополнительные занятия, инструктажи, кружки, клубы, внеклассное чтение,

домашняя работа и др. Иногда к внеклассным формам организации обучения относят экскурсии, работу на пришкольных участках, труд в мастерских, походы по родному краю, спортивные соревнования и т.д.

Форма обучения реализуется как единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов. Учебно-плановые формы обучения (урок, лекция, семинар, домашняя работа, экзамен и др.) имеют обучающее и воспитательное значение, способствуют формированию мировоззрения, обеспечивают усвоение детьми конкретных учебных дисциплин, выработку определенных навыков и умений. Система внеплановых форм обучения (бригадно-лабораторные занятия, консультации, конференции, кружки, экскурсии, занятия по продвинутым и вспомогательным программам) позволяют совершенствовать знания школьников, расширить их кругозор. Вспомогательные формы обучения (групповые и индивидуальные занятия, группы выравнивания, репетиторство) обеспечивают дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса, способствуют как преодолению отставания отдельных учащихся и их групп от требований единого уровня общего образования, так и ускоренному продвижению успешно осваивающих учебную программу школьников.

Функции форм обучения сложны и многообразны. Обучающе-образовательная функция позволяет создать наилучшие условия для передачи детям знаний, умений, навыков, формирования их мировоззрения, развития дарований, практических способностей, активного участия в производстве и общественной жизни. Воспитательная функция способствует активному проявлению всех духовных сил ребенка. Организационная функция требует от учителя четкой организационно-методической подачи материала. Психологическая функция форм обучения состоит в выработке у обучающихся определенного биоритма активности, привычки к работе в

одно и то же время. Содержательная форма учебных занятий в совокупности с активными методами обучения выполняют развивающую функцию. Многообразие и разнообразие форм порождает богатство условий для умственной, трудовой и игровой деятельности, что позволяет включать в работу весь комплекс психических процессов ученика.

Формы организации учебного процесса обеспечивают коллективную и индивидуальную деятельность детей, выполняя интегрирующе-дифференцирующую функцию, реализация которой позволяет детям обмениваться информацией в практических делах, учиться взаимопониманию и взаимопомощи. Систематизирующая и структурирующая функции состоят в том, что организация обучения требует разбивки всего учебного материала по частям и темам, его обобщения в целом. По отношению друг к другу формы обучения способны выполнять компенсирующую и координирующую функции. Наконец, стимулирующая функция проявляется с наибольшей силой тогда, когда обучение соответствует особенностям возраста детей, специфике развития их психики и организма.

Обязательной составной частью организации и осуществления контроля за процессом обучения является проверка знаний, навыков и умений, осуществляемая в виде постоянного и непрерывного контроля за ходом их формирования, функционирования и совершенствования.

Основной ее дидактической функцией является обеспечение обратной связи между учителем и обучающимся, получения педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Цель проверки — определение не только уровня и качества обученности учащегося, но и объема выполняемого им учебного труда [9].

Проверку знаний, навыков и умений учитель может выполнить лишь в том случае, если она осуществляется в соответствии с принципами обучения и обусловленными ими более конкретными требованиями к проверке:

- систематичности, предполагающей ее постоянное и непрерывное осуществление;

- всесторонности, ориентирующей преподавателя на контроль как за всем процессом формирования знаний, навыков и умений, так и за всеми знаниями, навыками и умениями;

- объективности, требующей качественного контроля за формируемыми знаниями, навыками и умениями;

- индивидуальности в сочетании с коллективностью, нацеливающих учителя на оценку знаний, навыков и умений не только отдельных школьников, но и всего коллектива;

- познавательности, предполагающей важность и необходимость проверки как показателя эффективности процесса формирования знаний, навыков и умений;

- дифференцированности, ориентирующей, во-первых, на использование конкретных методов проверки для повышения качества формирования определенных знаний, навыков и умений и, во-вторых, на их комплексное применение в интересах совершенствования всего процесса обучения;

- выявления новизны, требующей совершенствования форм и методов проверки знаний, навыков и умений с целью повышения эффективности самой проверки.

Проверка может быть:

- текущей, когда она осуществляется периодически в ходе всего процесса обучения;

- контрольной, когда ее проводят для того, чтобы определить степень сформированности знаний, навыков и умений;

- итоговой, если ее целью является оценка конечных результатов обучения по конкретному периоду всего процесса обучения;

– инспекторской, если ее осуществляют представители вышестоящих органов образования.

В качестве методов и способов проверки обычно используются:

– устный опрос, представляющий собой устную беседу преподавателя с обучающимися;

– текущее наблюдение, когда преподаватель постоянно следит за ходом и результатами процесса обучения;

– письменная проверка, осуществляемая в форме письменного опроса;

– практическая проверка, когда знания, навыки и умения оцениваются в ходе практической деятельности.

Проверка знаний, умений, навыков осуществляется в виде оценки, представляющей собой определение степени усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями программ обучения и руководящих документов образования.

Оценка — единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимости оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны деятельности школьников и обеспечивали их выявление. С этой точки зрения ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

Проверяя знания, навыки и умения обучаемых, преподаватель (учитель) все время оценивает их. При этом оценка может быть выражена в следующих формах: форме эмоционального отношения; в форме оценочного суждения (словесного поощрения или

порицания); в форме отметки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»), которая фиксируется в документах.

Существуют **педагогические критерии** по индивидуальной оценке знаний:

– «Отлично» ставится в том случае, если обучаемый глубоко изучил учебный материал и литературу по проблеме, последовательно и исчерпывающе отвечает на поставленные вопросы, а при выполнении практических работ — если задание выполнено правильно и в установленное нормативом время (при отсутствии нормативов — уверенно и быстро).

– «Хорошо» ставится тогда, когда обучаемый твердо знает материал и отвечает без наводящих вопросов, разбирается в литературе по проблеме, а при выполнении практических работ — если задание выполнено правильно.

– «Удовлетворительно» ставится при условии, если обучаемый знает лишь основной материал, путается в литературе по проблеме, на заданные вопросы отвечает недостаточно четко и полно, при выполнении практических работ — если задание выполнено, но допускались ошибки, не отразившиеся на качестве выполненной работы (например, несоблюдение правил использования инструментом и оборудованием, нарушение последовательности выполнения определенных операций с последующей переделкой и т.д.).

– «Неудовлетворительно» ставится в том случае, когда обучаемый не смог достаточно полно и правильно ответить на поставленные вопросы, не знает литературы по проблеме, а при выполнении практических работ — если задание не сделано или допущены ошибки, влияющие на качество выполненной работы.

Для того чтобы организация обучения была эффективной, она должна осуществляться на основе тщательного сочетания и про-



дуктивного использования всех составляющих процесса обучения и соблюдения принципов их тщательного планирования. Для этого предназначена методическая система обучения, представляющая собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств планирования и проведения контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышение эффективности обучения учащихся. Обучение только тогда продуктивно, если оно строится как методическая система.

Характерными чертами современной **методической системы** обучения являются изучения учебного материала: научно обоснованное планирование процесса обучения; единство и взаимопроникновение теоретической и практической подготовки школьников; высокий уровень и быстрый темп изучения учебного материала; максимальная активность и достаточная самостоятельность обучения; сочетание индивидуальной и коллективной работы школьников; комплексирование различных предметов обучения.

Методическая система функционирует, только если определяется целями, задачами и содержанием обучения, если она включает в себя планирование, контроль, анализ, и корректировку учебного процесса. Цели обучения определяются преподавателями по каждому учебному предмету и учебному занятию. Содержание обучения определяется программами обучения по каждому учебному предмету и корректируется учителями в зависимости от целей учебных занятий. **Планирование учебного процесса** — сложная совокупность действий органов образования и преподавателей, предполагающая расстановку занятий школьников по предметам, времени, месту проведения. Контроль, анализ и корректировка учебного процесса — деятельность представителей органов образования и учителей по управлению, регулированию и повышению эффективности учебных занятий.

И, наконец, наибольшей эффективности процесс обучения будет достигать тогда, когда реализуются в нем принципы организации учебного процесса, т.е. основополагающие закономерности развития учебного коллектива и процессов управления учебной деятельности учителя и учеников, особенности педагогического взаимодействия между ними. Они являются результатом правильного соблюдения принципов обучения, эффективности применения методов и форм обучения. Обычно они включают в себя следующие принципы.

**Принцип самоорганизации** определяет закономерности формирования и совершенствования организации учебной деятельности и учебного коллектива как самостоятельно функционирующих систем, имеющих свою специфику и конкретные задачи, достижение которых зависит от самих учителей и учеников.

**Принцип развития** предполагает постоянную изменчивость учебного процесса, непрерывное совершенствование его от начально организационных форм до вершин эффективного и продуктивного взаимодействия между учителем и учениками.

**Принцип самостоятельности** ориентирует учителя и обучающихся на проявление инициативы и творчества как в организации педагогического процесса, так и в формировании и совершенствовании знаний, навыков и умений, достижении максимального понимания, единства и сплоченности в совместном дидактическом взаимодействии.

**Принцип ролевого участия** требует от педагога и обучающихся выполнения определенных функций, возложенных на них государством, обществом, органами образования. Учитель (педагог) выполняет роль организатора и руководителя деятельности обучающихся, ответственного за эффективность их развития и продуктивность овладения ими знаниями, умениями и навыками. Обучающиеся, в свою очередь, выполняют роли, которые диктуют

им необходимость довериться учителю, положиться на его опыт и педагогическое мастерство.

**Принцип ответственности** требует от всех участников учебного процесса не только выполнения возложенных на них обязанностей, но и постоянного контроля за своими действиями, поступками, результатами деятельности, а также отчетности за даваемые или получаемые знания, формируемые навыки и умения.

**Принцип коллективизма** предполагает, что преподаватели и ученики функционируют как хорошо отлаженный, эффективный организм, все члены которого стремятся помогать друг другу, готовы совместно преодолеть любые встречающиеся трудности, проявляют взаимную поддержку и терпение в интересах достижения поставленных целей.

**Принцип психологического обеспечения** означает, что учебная деятельность только тогда может быть продуктивной, когда для этого созданы и эффективно проявляются психологические предпосылки и высокий морально-нравственный климат, способствующие совместной деятельности и качественному формированию знаний, навыков и умений.

Все перечисленные принципы организации учебного процесса дополняют друг друга, в совокупности своих проявлений выступают гарантией достижения социально значимых целей учебной деятельности [3].

#### **Вопросы для самопроверки:**

1. Назовите основные формы организации учебной работы в современной школе.
2. Дайте характеристику классно-урочной системы.
3. Дайте характеристику Белл-Ланкастерской системы взаимобучения.
4. Дайте характеристику батавской системы обучения.

5. Дайте характеристику мангеймской системы обучения.
6. Дайте характеристику системы индивидуализированного обучения.
7. Дайте характеристику бригадно-лабораторного метода организации обучения.
8. Охарактеризуйте метод Трампа.
9. Охарактеризуйте принципы организации процесса обучения.
10. Что из себя представляет методическая система обучения?

### **Лекция 13. Содержание, методы и формы воспитательной работы**

**Воспитание** — в широком смысле функция общества, обеспечивающая его развитие посредством передачи новым поколениям людей социально-исторического опыта предшествующих поколений в соответствии с целями и интересами тех или иных классов, социальных групп. В узком смысле — это процесс сознательного, целенаправленного и систематического формирования личности, осуществляемый в рамках и под воздействием социальных институтов с целью ее подготовки к выполнению социальных функций и ролей, к жизнедеятельности в различных сферах социальной практики (профессионально-трудовой, общественно-политической, семейно-бытовой и др.).

Цель воспитания — ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Направление воспитания определяется единством цели и содержания. Выделяют умственное, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое, гражданское, правовое, экономическое, экологическое воспитание [16].

**Методы воспитания** — научно-обоснованные способы педагогически целесообразного взаимодействия с детьми, организации и самоорганизации их жизни, психолого-педагогического воздействия на их сознание и поведение, стимулирование их деятельности и самовоспитания.

Если анализ научной литературы показал неоднозначность подходов к классификации методов обучения, то еще сложнее обстоит дело с классификацией методов воспитания. Одной из распространенных и долго продержавшейся в науке и в учебниках педагогики классификацией была предложенная Н.И. Болдыревым, Н.К. Гончаровым, Ф.Ф. Королевым по направленности воспитательного воздействия: методы убеждения (рассказ, диспут, беседа, конференция, лекция, положительный пример), методы упражнения (игра, труд, учение, режим, приучение), методы поощрения и наказания. В.М. Короток и Л.Ю. Гордин добавили к этой классификации методы понуждения (требования, соревнование, принуждение). В учебном пособии под редакцией Т.В. Воликовой, С.П. Баранова, В.А. Сластенина (1976) эта классификация была трансформирована в следующую: методы убеждения (разъяснение, внушение, рассказ, беседа, внеклассное чтение, убеждение примером); методы упражнения (упражнения в деятельности, режим, поручение); методы стимулирования (соревнование, «взрыв», поощрение и наказание, одобрение, порицание); методы самовоспитания.

Теоретиком в области воспитания И.С. Марьенко была предложена такая классификация методов: объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуационные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства самовоспитанием. Следует обратить внимание на то, что в подходах к классификации методов воспитания отечественные ученые XX столетия постепенно старались смягчать авторитарно-насильственный характер методов воспитания.

Методы принуждения, поощрения и наказания относятся к вспомогательным методам. Так, в классификации Д.М. Гришина и В.И. Прокопенко, созданной на основе логики воспитательного процесса, все методы воспитания разделены на основные: методы формирования сознания (убеждение, внушение, метод проблемных ситуаций); методы формирования поведения (инструктаж, упражнение, метод примера); вспомогательные: методы педагогического стимулирования (педагогическое требование, перспектива, соревнование, поощрение); методы педагогической коррекции (критика, метод «взрыва», наказание).

Можно условно выделить группы методов прямого и косвенного педагогического влияния. Методы прямого педагогического влияния предполагают немедленную или отсроченную реакцию ученика и его соответствующие действия, направленные на самовоспитание. Методы косвенного педагогического влияния предполагают создание такой ситуации в организации деятельности, в которой у ребенка формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с учителями, товарищами, обществом.

Есть классификация методов на основе структуры личности: методы формирования сознания (рассказ, беседа, показ); методы формирования поведения (упражнения, тренировка, самоуправление и др.); методы формирования чувств (одобрение, похвала, порицание, контроль и др.). Очень распространенной классификацией методов воспитания является классификация, предложенная Г.И. Щукиной, на основе объединения целевой, процессуальной и содержательной сторон методов воспитания: методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример); методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспи-

тывающие ситуации); методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

Во многих классификациях называются как самостоятельные методы — методы убеждения и внушения, однако представляется, что относить их к методам не совсем корректно, так как убеждение осуществляется буквально любым из перечисленных во всех классификациях методом. Убеждение — это психологический механизм интеллектуально-эмоционального воздействия на сознание, чувства, волю воспитанников, основанный на логике, на доказательствах. То же относится и к внушению, только в отличие от убеждения, внушение ориентировано на воздействие на подсознательную сферу личности, когда снижается порог осмысления и критического восприятия. Результативность внушения во многом зависит от суггестивных (способностей внушения) способностей воспитателя, его авторитетности и степени внушаемости воспитанников. В принципе, любое педагогическое воздействие и взаимодействие должно опираться на убеждение и внушение.

К механизмам воздействия в воспитании относят также заражение и подражание. Заражение — процесс передачи эмоционального состояния от одного человека к другому на психофизиологическом уровне контакта помимо смыслового воздействия или дополнительно к нему. Подражание — следование какому-либо примеру, образцу.

Средство воспитания можно определить как предмет среды или жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в воспитательный процесс. Традиционно в качестве средств воспитания рассматривают объекты материальной и духовной культуры, которые используют для решения воспитательных задач, соблюдая следующие условия:

- 1) с данным объектом связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности воспитанника;

2) информация об объекте выделена как предмет освоения в образной, наглядно-действенной или знаково-символьной (устной или письменной) форме;

3) объект вместе со своей информацией включен в общение и совместную деятельность воспитателя и воспитанников.

При выполнении функции средства воспитания каждый объект кроме объективных характеристик (физических, химических, эстетических и т.п.) приобретает еще и педагогические характеристики: полнота информации об объекте; способы применения данного средства воспитателем; возможности использования его самим воспитанником в последующем самовоспитании.

Педагогические характеристики средств воспитания обусловлены объективными и субъективными причинами:

– объективно они есть продукт культуры и традиций народного воспитания, в которых закреплены способы передачи духовных ценностей с помощью установившихся средств воспитания;

– субъективные причины кроются в активности воспитателя, который конкретизирует способы применения средств воспитания соответственно целям и уровню воспитанности детей, учитывая новые требования общества и личности, современные педагогические рекомендации и передовой опыт воспитания;

– объекты, играющие роль средств воспитания, могут быть общими в деятельности воспитателей и воспитанников, а также специальными, которыми пользуется только воспитатель;

– как правило, воспитатель использует систему средств воспитания, причем чем богаче набор используемых средств, тем эффективнее результат воспитания;

– средства воспитания связаны со всеми компонентами деятельности воспитателя и воспитанников: они обусловлены целью воспитания, связаны с методами и формами организации воспитательного процесса, оказывают существенное влияние на всестороннее развитие личности.



К объектам материальной и духовной культуры относятся знаковые символы (речь, книги, живопись), материальные средства (игрушки, одежда, посуда), способы коммуникации (речь, письменность, средства связи), коллектив или социальная группа как организующие условия воспитания, технические средства, культурные ценности (произведения искусства) и мир жизнедеятельности ребенка, в которые включается формирующаяся личность в ходе воспитательного процесса: учение, общение, труд, игра.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Дайте определение понятиям «воспитание», «метод воспитания».
2. Каковы подходы к классификации методов воспитания?
3. Рассмотрите общие подходы к выбору методов воспитания.
4. Охарактеризуйте методы убеждения (рассказ, диспут, беседа, конференция, лекция, положительный пример).
5. Охарактеризуйте методы поощрения и наказания.
6. Охарактеризуйте методы понуждения (требования, соревнование, принуждение).
7. Охарактеризуйте методы стимулирования.
8. Охарактеризуйте методы торможения.
9. Охарактеризуйте методы руководства самовоспитанием.
10. Охарактеризуйте методы формирования сознания.

## **Лекция 14. Педагогическое взаимодействие в воспитании**

**Педагогическое взаимодействие** — процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка. Взаимодействие — категория философская, отражающая

всеобщую сущностную связь всего живого. В педагогической науке педагогическое взаимодействие выступает как одно из ключевых понятий и как научный принцип.

Педагогическое взаимодействие выступает как развивающийся процесс, способствующий становлению личности воспитанника и совершенствующий личность педагога при непрерывной руководящей роли авторитетного воспитателя. Взаимодействие этих сторон присутствует во всех видах деятельности: в познании, игре, труде, общении; его влияние проникает в ядро личностных отношений участников; оно пробуждает у воспитанников готовность быть «воспитуемым». Педагогическое взаимодействие — сложный процесс, состоящий из множества компонентов, самые крупные из которых — дидактическое, воспитательное и социально-педагогические взаимодействия. В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей.

В современном обществе отношения воспитателей и воспитанников строятся в значительной степени в интеллектуальной сфере и перенапряжены эмоционально. Требования взрослых дети воспринимают опосредованно и не всегда как необходимые. Поэтому педагогическое взаимодействие нуждается в специальной организации.

Педагогическое взаимодействие играет важнейшую роль в человеческом общении, в том числе в отношениях деловых, партнерских, при соблюдении этикета, в проявлении милосердия и т.п.

Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослый (родитель, педагог) выступает как наставник. Для взрослого участие в педагогическом взаимодействии связано с моральными трудностями, т.к. в отношениях с детьми всегда присутствует соблазн воспользоваться возрастным или профессиональным преимуществом и свести общение с ребенком к авторитарному воз-

действию. Профессия педагога иногда воспринимается как авторитарная, так как в ней заложены забота, опека, наставничество, стремление передать свой опыт; в ней очень нечетка грань, за которой начинается морализаторство, насилие над личностью. У детей наступает ответная реакция — ребенок пытается стать автономным от такого воспитателя, оказывая сопротивление, открытое или скрытое, лицемерное. Опытные, талантливые педагоги обладают особым педагогическим чутьем и тактом и предвидят возможные осложнения в педагогическом взаимодействии. Результат педагогического взаимодействия соответствует цели воспитания — развитию личности.

Взаимодействие может быть прямым, непосредственным при прямом контакте между субъектами, или косвенным, опосредованным через какие-либо предметы, действия, обмен информацией, других людей. Сегодня актуальным является личностно-ориентированное взаимодействие «педагог — воспитанник», которое предполагает признание личности ребенка не столько объектом, сколько субъектом воспитания, образованием, партнером в образовательно-воспитательном процессе. Обучающийся, воспитанник — основной субъект образовательно-воспитательного процесса. Цель «личностно-ориентированного педагогического взаимодействия» педагога с воспитанником — создание благоприятных условий, содействие в его личностном развитии, формировании у него нравственных ориентаций, в его самоопределении. Базой для формирования способностей к саморазвитию, самоопределению, самореализации, самоорганизации личности является физическое и психическое здоровье, нравственность и способности, что определяет содержание личностно-ориентированного взаимодействия педагога с учащимися.

Личностному росту ребенка (формированию его общей культуры, нравственного сознания, самосознания и поведения, потребности в саморазвитии) способствует гуманистическая направленность

педагогического взаимодействия. Во взаимодействии определяющим фактором является позиция педагога, исходящая из интересов развития ребенка: понимание, признание, принятие его как полноправного партнера, оказание ему помощи. Взаимодействие педагогов и школьников происходит в разных системах: между школьниками, между педагогами и детьми, между учителями. В то же время стиль отношений «педагог — ученик» определяется особенностями взаимоотношений между детьми в ученическом коллективе, главной целью которых рассматривается развитие личности, коллектива и его воспитательных возможностей.

Основными характеристиками взаимодействия исследователи считают: взаимопознание, взаимопонимание, взаимовлияние, совместимость. При этом необходимо понимать, что взаимодействие сторон — это важнейшее средство, способ успешного решения поставленных образовательно-воспитательных и развивающих задач. Так, показателем эффективности по взаимопониманию является объективность знания лучших личностных сторон друг друга, интересов, увлечений, обоюдный интерес друг к другу; по взаимовлиянию — способность приходить к согласию по спорным вопросам, учет мнения друг друга, принятие другого в качестве примера, изменение поведения и действий после замечаний и рекомендаций в адрес друг друга; по взаимным действиям — осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности, согласованность действий, помощь, поддержка друг друга, координация действий. Сегодня остро встала задача — шагнуть на более высокую ступень в организации учебно-воспитательного процесса, от информационного типа перейти к личностно-ориентированному, которое, в большей мере, продуцирует развитие и саморазвитие, самоутверждение, самореализацию личности воспитанника. Решить ее — значит создать благоприятные условия, в которых это возможно реализовать, и, прежде всего, хороший психологический

климат, доброжелательные доверительные взаимоотношения, отношения сотрудничества «на равных».

Как мы уже отметили, многие ученые исследуют проблему личностно-ориентированного взаимодействия. Так, например, они считают, что всякое обучение и воспитание по своей сути есть создание условий для развития личности и, следовательно, оно является развивающим, личностно-ориентированным. А главное в том, как понимать личность, где искать источники ее развития. Этими источниками исследователи называют:

- приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности ребенка как субъектного носителя опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного образовательно-воспитательного процесса в школе (ребенок не становится, а изначально является субъектом познания, общения и деятельности);

- изучение и описание «познавательного профиля» ученика как своеобразного типа мышления;

- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленных целей и задач;

- сочетание различных видов деятельности (игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, рефлексивной и др.);

- сотрудничество педагога и ученика, направленное на обмен различного содержания опыта, взаимодействие двух видов опыта, постоянное их согласование;

- предоставление ребенку свободы выбора способов выполнения заданий, активизация творчества детей путем использования групповых форм занятий, диалоговых форм обучения и воспитания;

- признание за школьником не только статуса ученика, а статуса «Человека — Гражданин»;

- опора на положительные качества ребенка, «подход к ребенку с оптимистической гипотезой» и доверием;

– контроль над складывающимися способами учебно-воспитательной работы.

Спецификой воспитательного процесса в школе является тесное взаимодействие ученического и педагогического коллективов. В деятельности классного руководителя, воспитателя определенной группы школьников это взаимодействие с малым педагогическим коллективом, в котором объединены все педагоги (учителя-предметники, педагоги дополнительного образования и др.). Необходимость этой «заботы» диктуется задачей выработки единой стратегии и тактики воспитательного процесса, осуществляемого всеми педагогами, работающими с классом.

Формы такого взаимодействия в современной школе многообразны. Вот некоторые из них.

1. Рациональный подбор и расстановка кадров учителей для работы с классом в зависимости от особенностей класса (профиля, изучаемых специальных предметов, психолого-педагогических особенностей, сложившейся социально-педагогической ситуации развития, истории развития и воспитания, интеллектуального потенциала, психологического климата и т.д.). Причем в этом подборе могут и должны быть личности различного типа: мужчины и женщины, молодые и пожилые, серьезные и веселые, имеющие различные хобби, владеющие многообразными навыками и умениями. Чем богаче палитра «красок», тем лучше, ведь класс многолик, и каждый ребенок должен иметь «своего» учителя, близкого ему по характеру, по духу. И, что немаловажно, в идеале группа учителей, работающих в классе, должна относиться к категории единомышленников самого классного руководителя. Именно это позволит создать работоспособный, творческий, оптимистичный по стилю и тону отношений коллектив взрослых и детей, который станет идеальной воспитывающей средой.

2. Систематическое проведение малых педагогических советов. Тематика и назначение их может быть многообразна: определение цели, задач, отбор содержания, средств, форм и методов работы с классом; обсуждение ситуации и событий в классе; выработка единого стиля и тона взаимоотношений с классом и отдельными учащимися; реализация дифференцированного подхода в воспитании отдельных групп обучающихся (на основе интересов и возможностей педагогов) и др.

3. Проведение общих интегрированных форм учебно-воспитательной работы с классом. Кооперирование классного руководителя с учителями-предметниками разных специальностей, с людьми, имеющими разнообразные увлечения и хобби, позволяет поднять уровень профессионализма воспитательной работы.

4. Проведение педагогических консилиумов (малые педагогические советы, которым предшествует всестороннее изучение класса и отдельных учащихся, хода и результатов учебно-воспитательного процесса с помощью различных методик психолого-педагогического исследования; назначение их — решение насущных проблем класса, отдельных учащихся). Такие консилиумы могут проводиться систематически (раз в четверть), а также эпизодически для решения возникших в учебно-воспитательном процессе проблем. Например, снижение уровня успеваемости, высокая степень конфликтности учителей с классом, низкий уровень дисциплинированности учащихся, чрезвычайные происшествия, неуспеваемость и трудновоспитуемость отдельных учащихся, проблемы дифференцированного и индивидуального подхода, анализ результатов учебно-воспитательного процесса и его эффективности и многие-многие другие.

5. Проведение различных форм воспитательной работы совместно с классами, где учителя-предметники являются классными

руководителями: подготовка и проведение предметных недель, различные турниры типа «КВН», «Что? Где? Когда?», «Поле чудес», «Веселые старты», совместные праздники и «Огоньки», «Литературные (театральные, поэтические, музыкальные и др.) гостиные», совместные театральные постановки, выставки творческих работ, приглашения на «открытые» формы работы и т.д.

Эти дела способствуют, кроме того, созданию и развитию общешкольной системы воспитательной работы, развитию школьного коллектива, превращению учителей в единомышленников, улучшают психологический климат в классах и школе, способствуют гуманизации отношений учителей и учащихся.

Также можно выделить:

– Прямое, косвенное, параллельное взаимодействие. Прямое, как непосредственное воздействие друг на друга; косвенное же направлено на оказание влияния через что-то, через кого-то (референтную группу, референтное лицо, героя книги, фильм и т.д.); параллельное воздействие (влияние через коллектив).

– Тип взаимосвязи «на равных» или «руководство» неоднозначно. «На равных» — это субъект-субъектные отношения, партнерские, сотрудничество, активность с обеих взаимодействующих сторон, а при «руководстве» — активность с одной стороны.

Приоритетными признаются сегодня отношения «на равных». Различные подходы и типы взаимодействия свидетельствуют о многогранности и многоаспектности этого процесса. Проведенный нами опрос учителей нашей школы показал, что наиболее эффективным для развития коллектива и личности является сотрудничество, для которого характерны знания, опора на положительное в личности, доверительность, доброжелательность, активность обеих сторон, диалог. Особенно большим воспитательным потенциалом, по мнению наших коллег, располагает диалоговое взаимодействие. Оно обеспечивает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие парт-



нера таким, каков он есть, искренний обмен мнениями, открытость, искренность, отсутствие предвзятости. Недопустимы подавления, индифферентность (равнодушие друг к другу), формальные отношения. Главный путь перехода к другим, более плодотворным типам взаимодействия — включение в совместную коллективную творческую деятельность, создание условий для совместных переживаний, вклад каждого в общий результат, создание условий «ответственной зависимости».

Пути развития взаимодействия как сотрудничества — это положительная установка на совместную творческую работу, совместное планирование, анализ результатов деятельности, осознание ее цели и личностного смысла; соиздание ситуации свободного выбора видов и способов деятельности ее участниками, наличие хорошей полной информации о состоянии дел в классе, группе, о каждом участнике деятельности, организация коллективных творческих дел, являющаяся наиболее эффективной для развития сотрудничества, взаимодействия, взаимопомощи, соревновательности, в процессе которой наиболее полно раскрывается личность и педагога и воспитанника.

Общение является важнейшей категорией психологической науки. Оно тесно связано с категорией «деятельности». При этом общение рассматривается как форма, вид деятельности.

**Общение** — это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности [17].

Под **педагогическим общением** понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимся (А.А. Леонтьев).

Педагогическое общение имеет свою специфику. Она обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. Стилль общения и руководства определяется эффективностью обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Различают следующие **стили руководства**:

- 1) авторитарный;
- 2) демократический;
- 3) попустительский.

При **авторитарном** стиле характерна тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю. Выражается это в приказном тоне, резких замечаниях, нетактичных выпадах в адрес одних членов группы и неаргументированное выхваление других. Преподаватель определяет общие цели работы, указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто с кем будет работать и т.д. Поэтапная регламентация деятельности и ее строгий контроль свидетельствуют о неверии преподавателя в позитивные возможности учащихся. Любая инициатива со стороны учащихся рассматривается авторитарным преподавателем как проявление нежелательного самоволия. Авторитарный лидер субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывает замечания не столько по поводу самой работы, сколько относительно личности исполнителя.

При **демократическом** стиле руководства оцениваются в первую очередь факты, а не личность. При этом группа принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у учащихся развивается уверенность в себе, стимулируется самоуправление. Параллельно увеличению инициативы возрастают общительность и доверительность в личных взаимоотношениях.

При **попустительском** стиле руководства происходит устранение руководителя из учебно-производственного процесса, снятие с себя ответственности за происходящее и как результат — наименьший объем выполненной работы и ее наихудшее качество [6].

При авторитарном стиле между членами группы царит вражда, особенно заметная на фоне покорности руководителю, и даже заискивание перед ним. При демократическом стиле управления учащиеся не только проявляют интерес к работе, обнаруживая позитивную внутреннюю мотивацию, сближаясь между собой в личностном отношении. Качество и оригинальность выполненной работы повышается пропорционально росту групповой сплоченности, взаимопомощи и открытого дружелюбия во взаимоотношениях.

Речь учителя как форма общения посредством языка играет главную роль в межличностном взаимодействии с учащимися, установлении контактов и обретении взаимопонимания. Она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и речевого поведения.

Если речевая деятельность учителя в основном направлена на предметное информирование, то речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися.

В структуру речевых поступков, из которых складывается речевое поведение, входят субъект, объект, которому адресуется информация, цель, содержание, используемые средства — вербальные и невербальные.

В **педагогическом общении** объектом взаимодействия оказывается детская личность, и речевые поступки учителя отражают отношение к ней как к субъекту взаимодействия, обнаруживая уровень не только языковой, но и нравственной культуры. Высказывания, обращенные к детям, вызывающие определенные ответ-

ные реакции, — словесные, поведенческие, являются педагогическими поступками, отражающими уровень профессиональной культуры.

Речевые поступки учителя имеют определенное коммуникативное содержание и форму. Содержание обуславливается педагогическими целями, а форма — особенностями межличностных отношений: функциональных или дружественных, доверительных. Чтобы управлять педагогическим общением, учителю требуется умение прогнозировать ученический отклик на свое поведение. Добиться необходимого учебного и воспитательного эффекта возможно, используя оптимальную модель речевого поступка. Каждый акт профессионального взаимодействия требует нестандартного речевого творчества, т.к. строится на учете многообразных обстоятельств — ситуации общения, индивидуальности воспитанника, переживаемых им чувств, настроения, характера сложившихся отношений и т.д. Учителю необходима постоянная корректировка своего поведения в соответствии с сиюминутной получаемой обратной информацией — вербальной и невербальной. Педагогическое общение складывается из взаимного обмена речевыми поступками учителя и учащихся.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Дайте определение понятиям «педагогическое взаимодействие», «педагогическое общение».
2. Охарактеризуйте типы педагогического взаимодействия.
3. Раскройте содержание личностно-ориентированного взаимодействия педагога с обучающимися.
4. Раскройте сущность основных характеристик педагогического взаимодействия.
5. Приведите примеры форм взаимодействия ученических и педагогических коллективов в современной школе.
6. Раскройте сущность авторитарного стиля руководства.

7. Раскройте сущность демократического стиля руководства.
8. Раскройте сущность попустительского стиля руководства.
9. Определите структуру речевых поступков, из которых складывается речевое поведение при межличностном взаимодействии педагогов и обучающихся.
10. Определите роль речевой деятельности учителя как формы межличностного взаимодействия с обучающимися.

## Библиографический список

1. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 624 с. – ISBN 978-5-4461-1069-8.

2. Горячев, М. Д. Психология и педагогика : учебное пособие / М. Д. Горячев, А. В. Долгополова, О. И. Ферапонтова, О. В. Черкасова. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара : Издательство Самарского университета, 2015. – 128 с. – ISBN 978-5-86465-679-2.

3. Дмитриев, А. Е. Дидактика начальной школы : учебник и практикум для академического бакалавриата / А. Е. Дмитриев, Ю. А. Дмитриев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2017. – 253 с. – ISBN 978-5-534-00545-5.

4. Долгополова, А. В. История образования и педагогической мысли: хрестоматия. Ч. 1 / А. В. Долгополова. – Самара : Самарский университет, 2005. – 220 с.

5. Долгополова, А.В. История образования и педагогической мысли : хрестоматия. Ч. 2 / А. В. Долгополова. – Самара: Самарский университет, 2007. – 160 с.

6. Иванушкина, Н. В. Возрастная психология и педагогика: учебное пособие / Н. В. Иванушкина. – Самара : Издательство Самарского университета, 2006. – 148 с.

7. Калинина, А. И. Сущность понятия «самообразование» / А. И. Калинина // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2013. – ISSN 2073-2635. – № 3. – С. 99–107.

8. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов на Дону : Издательский центр «МарТ», 2005 – 448 с.

9. Крысько, В. Г. Психология и педагогика : учебник для бакалавров для академического бакалавриата / В. Г. Крысько. –

Москва : Юрайт, 2019. – 471 с. – (Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-11849-0.

10. Кукушин, В. С. Педагогика начального образования / В. С. Кукушин, А. В. Болдырева-Вараксина. – Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. – 592 с.

11. Краткий словарь по социологии / под общей редакцией Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина – Москва : Политиздат, 2001. – 480 с.

12. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев ; под редакцией В. А. Слостенина. – Москва : Владос, 2010. – 647 с. – ISBN 978-5-691-01654-7.

13. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / А. В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с. – ISBN 978-5-7695-8842-6.

14. Немов, Р. С. Общая психология в 3 т. / Р.С. Немов. – 6-е изд. – Москва : Юрайт, 2019. – 726 с. — ISBN 978-5-9916-3049-8.

15. Подласый, И. П. Педагогика : учебник для прикладного бакалавриата / И. П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2015. – ISBN 978-5-9916-4844-8.

16. Психология и педагогика : учебник для бакалавров / П. И. Пидкасистый [и др.] ; ответственный редактор П. И. Пидкасистый. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 724 с. – ISBN 978-5-9916-2804-4.

17. Словарь / под редакцией А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Редактор-составитель Л. А. Карпенко ; под общей редакцией А. В. Петровского. – Москва : ПЕРСЭ, 2005. – 251 с.

18. Столяренко, Л. Д. Общая психология : учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – Москва : Юрайт, 2019. – 355 с. – ISBN 978-5-534-00094-8.

19. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

20. Шевченко, О. И. Методы и формы обучения студентов / О. И. Шевченко, М. А. Волков, А. С. Приставка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2018. – № 5-1. – С. 106–112. – ISSN 2500-1000.



Учебное издание

*Иванушкина Наталья Викторовна*

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА.  
КУРС ЛЕКЦИЙ**

*Учебное пособие*

Редактор *А.С. Никитина*

Компьютерная верстка *А.С. Никитиной*

Подписано в печать 16.10.2020. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная. Печ. л. 9,25.

Тираж 120 экз. (1-й з-д 1–25). Заказ . Арт. – 1(Р2У)/2020.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»  
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)  
443086, САМАРА, МОСКОВСКОЕ ШОССЕ, 34.

---

Издательство Самарского университета.  
443086, Самара, Московское шоссе, 34.





