

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Л.Р. САЛАВАТУЛИНА, Е.В. ГНАТЫШИНА

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Учебно-методическое пособие*

Челябинск

2018

УДК 371:15(021)  
ББК 74.00:88я73  
С 16

**С 16** Салаватулина, Л.Р. Педагогика и психология: учеб.-методич. пособие [Текст] / Л.Р. Салаватулина, Е.В. Гнатышина. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральского гос. гуманитарно-педагогического ун-та, 2018. – 312 с.

ISBN 978-5-907210-19-6

Предлагаемое пособие содержит систему справочных, практических и контрольных материалов по курсу «Педагогика и психология», направленных на усвоение теоретических основ науки, позволяющих перейти от теории к практике. Последовательно представлены: справочный теоретический материал, практические задания и задачи, контрольные вопросы и задания, которые призваны обратить внимание студентов на ключевые моменты темы.

Пособие предназначено для студентов факультета инклюзивного и коррекционного образования.

**УДК 371:15(021)**  
**ББК 74.00:88я73**

**Рецензенты:**

**Е.А. Шумилова**, доктор педагогических наук,  
профессор ГБОУ «Институт развития образования»  
Краснодарского края;

**Е.В. Резникова**, кандидат педагогических наук,  
доцент ФГБОУ ВО «Южно-Уральский  
государственный гуманитарно-педагогический  
университет»

ISBN 978-5-907210-19-6

Работа выполнена в рамках научного проекта «Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога» комплексной программы и плана научно-исследовательской деятельности Научного центра РАО на базе ЮУрГГПУ на 2018–2010 гг.

© Салаватулина Л.Р., 2018  
© Гнатышина Е.В., 2018  
© Издательство Южно-Уральского  
государственного гуманитарно-  
педагогического университета, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....5

### **Раздел 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Тема 1.1. Педагогика в системе гуманитарных знаний о человеке.....	7
Тема 1.2. Педагогическая методология .....	21
Тема 1.3. Теория целостного педагогического процесса.....	36
Тема 1.4. Теория обучения и учебный процесс .....	60
Тема 1.5. Организация учебного процесса .....	80
Тема 1.6. Цель, содержание, закономерности и принципы воспитания.....	110
Тема 1.7. Организация воспитательного процесса .....	128
Типовые задания и иные материалы для текущего контроля по разделу .....	152
Вопросы к зачету .....	170
Список литературы.....	174

### **Раздел 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Тема 2.1. Психология как наука, ее предмет, методы, структура. Проблема и природа психического.....	178
Тема 2.2. Сенсорно-перцептивные процессы .....	194
Тема 2.3. Мышление и его развитие .....	207
Тема 2.4. Процессы и развитие памяти.....	225

Тема 2.5. Внимание: сущность, физиологические основы, виды и свойства.....	234
Тема 2.6. Воображение: понятие, функции, свойства	241
Тема 2.7. Деятельность и мотивация личности .....	249
Тема 2.8. Характер. Темперамент. Способности личности .....	266
Тема 2.9. Эмоции и воля.....	276
Типовые задания и иные материалы для текущего контроля по разделу .....	286
Вопросы к зачету .....	308
Список литературы по разделу .....	309

## Введение

Цель учебно-методического пособия – комплексно изложить сведения об основных вопросах педагогики и психологии.

Главной задачей пособия является формирование у студентов системы знаний о содержании психолого-педагогической науки как основного компонента становления профессиональных компетенций бакалавров.

В учебно-методическом пособии представлен обобщенный материал теоретико-методологического и прикладного характера, который призван способствовать совершенствованию подготовки будущих педагогов. Это находит отражение в выборе освещаемых вопросов, структуре разделов и тем лекций.

Учебное пособие адресовано будущим специалистам специального (коррекционного) образования. Содержательно в учебном пособии изложены положения основных разделов педагогики и психологии, которые являются базовыми для изучения специальных дисциплин будущими педагогами-дефектологами. Учебный материал представлен в рамках компетентностного и информационного подходов, что учитывает специфику преподавания основ педагогики и психологии в высшем учебном заведении.

Специфика пособия состоит в краткости изложения лекционного материала, который иллюстрирует основные тенденции развития психолого-педагогической науки и практики. Учебный текст оснащен рисунками, схемами, таблицами, вопросами для самопроверки, практическими заданиями. Кроме того, в конце изучения разделов предложены типовые вопросы и задания для текущего контроля, кейсовые за-

дачи, индивидуальные задания, темы рефератов, вопросы к зачету и список основной и дополнительной литературы для изучения каждого раздела.

Изучение педагогики и психологии развивает у студентов активную исследовательскую позицию, обуславливает анализ психических процессов, свойств, состояний человека, позволяет сформировать теоретические и практические навыки организации занятий с детьми с учетом индивидуального и дифференцированного подходов и т.д.

Задачи изучения курса:

- формирование системы знаний о сущности и специфике педагогики и психологии как науки;
- освоение ключевых положений и проблематики современной педагогики и психологии, подходов к пониманию и развитию личности;
- формирование собственной педагогической позиции по отношению к педагогическому процессу;
- развитие способности к самоорганизации и самообразованию;
- формирование готовности к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса;
- развитие способности анализировать особенности социального взаимодействия в образовательном пространстве.

Курс является базовым, носит междисциплинарный характер и составляет неотъемлемую часть подготовки будущих педагогов-дефектологов.

# Раздел 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

### Тема 1.1. Педагогика в системе гуманитарных знаний о человеке

#### ● **Общее представление о педагогике как науке**

Педагогическое знание относится к числу древнейших. Оно зародилось вместе с человеческим обществом, когда появилась потребность передавать новым поколениям с трудом добываемый опыт выживания. Педагогические знания фиксировались в житейских нормах – верованиях, требованиях. Затем постепенно сложились традиции, предания, обычаи, которые отражали опыт, необходимый для передачи молодежи. Веками процесс передачи опыта протекал «сам собой», не нуждаясь в специальном изучении.

Так продолжалось до тех пор, пока накопленный человечеством опыт стал настолько велик, что его оказалось невозможным освоить в ходе естественного существования. И хотя невозможно установить даже приблизительную дату, когда именно это произошло, но именно с этого исторического момента появляется педагогическая деятельность как особая сфера социальной деятельности человека, а передача социального опыта стала целенаправленным процессом.

Конечно, в первобытном обществе не существовало школ в обычном понимании. Просто взрослые, старшие стали специально обучать младших, передавая им свои знания и умения. Тем не менее это стало ключевым этапом, определившим появление абсолютно нового для человечества социального явления: педагогического процесса.

Развитие педагогического процесса происходит в школах Древнего мира (шумерские «дома таблички», древнеегипетские школы писцов и т.д.). Многочисленные источники свидетельствуют об огромном значении педагогического процесса в античном мире. В Древней Греции вопросы обучения и воспитания становятся частью этики – раздела философии, изучающего взаимодействие человека и общества. Эти вопросы занимают важное место в деятельности Сократа, в сочинениях Платона и Аристотеля.

Педагогическая практика и педагогическая мысль продолжают развиваться и дальше, однако до XVII в. педагогическое знание по-прежнему входит в состав философии. Как особую науку педагогику впервые выделил из системы философских знаний **Фрэнсис Бэкон**, а основоположником научной педагогики считается **Ян Амос Коменский**, сформулировавший первые законы обучения и воспитания в знаменитом труде «Великая дидактика» (1632).

Развитие педагогики ускорятся в XVIII в., и становится особенно бурным в XIX–XX вв.

**Объект, предмет и функции педагогики.** В любой науке принято различать её объект (область существующей действительности, которую исследует данная наука) и предмет (способ видения объекта, позволяющий сосредоточиться на изучении именно тех аспектов объекта, которые существенны для данной науки). В.А. Сластенин даёт следующие определения объекта и предмета педагогики.

**Объект педагогики** – явления действительности, которые определяют развитие человеческого индивида в его взаимодействии с обществом.

**Предмет педагогики** – образование как реальный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специ-



альных социальных институтах (например, в семье, в образовательных организациях).

Основываясь на сущности предмета педагогики, В.А. Сластенин определяет педагогику следующим образом: **педагогика** – это наука, изучающая сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса как фактора и средства развития человека в течение всех периодов его жизни.

Это определение раскрывает особенности современной педагогики, которая изучает образование не только детей, как это было в начале формирования педагогических знаний (педагогика с древнегреческого буквально переводится как «ведение ребёнка», «детовожделение»), но и взрослых.

**Педагогический (образовательный) процесс** включает в себя воспитание и обучение. Поэтому часто педагогика определяется более кратко: как наука о воспитании и обучении человека.

Как и любая наука, педагогика выполняет определённые функции, решает ряд актуальных для человечества задач.

К основным **функциям педагогической науки** относятся следующие:

- *общетеоретическая*, состоящая в теоретическом анализе закономерностей педагогического процесса (описание и объяснение педагогических явлений и процессов, выявление их причин, общих закономерностей, условий их существования, функционирования и развития);

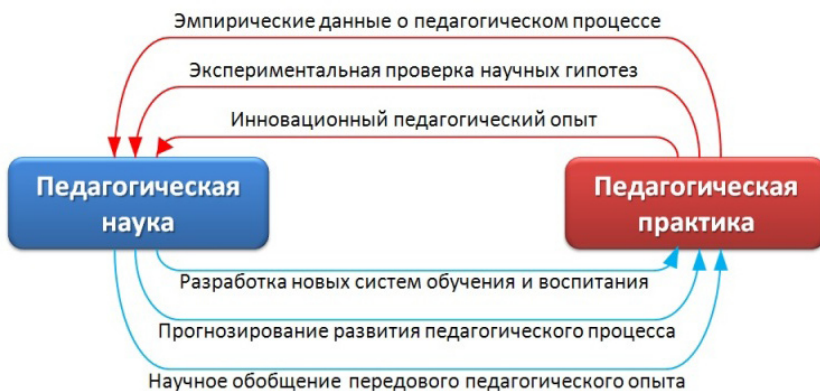
- *прогностическая*, заключающаяся в обоснованном предвидении развития педагогической реальности;

- *практическая* (преобразующая, прикладная), которая обеспечивает совершенствование педагогической практики на основе фундаментального знания.

### Основные задачи педагогики:

- выявление закономерностей воспитания и обучения, закономерностей, проявляющихся во взаимосвязи воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе, а также закономерностей управления образованием;
- изучение и обобщение педагогической практики, опыта педагогической деятельности;
- разработка новых способов и средств обучения, воспитания, управления образовательными структурами;
- прогнозирование развития образования на ближайшее и отдаленное будущее;
- внедрение в практику образования результатов педагогических исследований.

**Взаимосвязь педагогической науки и педагогической практики** реализуется в процессе их взаимодействия и взаимного обогащения (рис. 1).



**Рис. 1. Взаимосвязь педагогической науки и практики**

Основные аспекты обогащения педагогической науки за счёт педагогической практики:

1. Эмпирические данные о педагогическом процессе.

Самые достоверные данные о педагогическом процессе можно получить только эмпирическим (опытным, практическим) путём. Педагогическая наука не может развиваться без постоянного поступления информации из практики работы педагогов: разнообразной статистики, сведений о результатах обучения и воспитания, о применении способов и средств организации педагогического процесса, об отношении к тем или иным педагогическим новшествам и т.д.

2. Экспериментальная проверка научных гипотез.

Любые научно-педагогические концепции остаются лишь гипотезами до тех пор, пока не найдут подтверждение на практике. Экспериментальная проверка научных гипотез – это важный аспект рассматриваемой взаимосвязи: практика влияет на теорию, «давая добро» новым научно-педагогическим разработкам или наоборот, обнаруживая их ошибочность или недостаточную разработанность.

3. Инновационный педагогический опыт.

Значительная часть научных открытий в педагогике берёт начало в педагогической практике. Бывает, что педагоги-практики, опираясь на опыт и интуицию, обнаруживают некоторую закономерность, придумывают новые способы и средства организации учебного процесса, начинают их использовать в своей работе, добиваясь высоких результатов. Этот инновационный педагогический опыт изучается педагогической наукой, подвергается всестороннему анализу и используется в дальнейших научных исследованиях.

Обогащение педагогической практики педагогической наукой заключается в следующих аспектах.

### 3. Разработка новых систем обучения и воспитания.

Педагогический процесс очень противоречив, на него влияет огромное количество разнонаправленных факторов. Наличие единой системы необходимо для того, чтобы упорядочить педагогический процесс, придать ему управляемость и сориентировать в направлении главных целей обучения и воспитания.

Система обучения или воспитания представляет собой взаимосвязанное единство целей, задач педагогического процесса, способов и средств его осуществления, основных этапов и педагогических действий, взаимодействия педагогов с учениками, воспитанниками. Её разработка требует использования большого объёма научных знаний, а также больших усилий, связанных с осмыслением и поиском новых идей, с выстраиванием логичной структуры, объединяющей все компоненты педагогического процесса.

Практическая педагогическая деятельность сосредоточена преимущественно на достижении частных целей и решении оперативных задач, она не оставляет возможности для системного осмысления всего процесса. Поэтому разработка новых систем обучения и воспитания так необходима для обогащения педагогической практики.

### 2. Прогнозирование развития педагогического процесса.

Наука аккумулирует огромный объём знаний о педагогическом процессе. Это позволяет ей не только описывать и связывать между собой известные факты, но и обнаруживать нечто такое, что невозможно увидеть, решая только частные задачи практической педагогической деятельности. Возможность научного предвидения развития педагогического процесса – именно тот аспект, который позволяет подсказать оптималь-

ные способы и средства педагогической деятельности, предупредить её возможные ошибки, сориентировать педагогов в тенденциях и перспективах развития образования в стране и мире.

3. Научное обобщение передового педагогического опыта.

Передовой педагогический опыт, как правило, локален, связан со специализацией его создателей. Создав авторские приёмы, средства или даже целую методiku, педагог-практик может активно делиться опытом с коллегами, но, даже в этом случае сфера распространения его опыта будет невелика.

Кроме того, без научного изучения сложно понять, что именно является решающим фактором успешности его методической разработки. Может быть, успех обусловлен индивидуально-личностными качествами самого педагога (его обаянием, энтузиазмом, требовательностью, работоспособностью, некой уникальной способностью и т.д.) или условиями, существующими в отдельно взятой школе (например, особыми партнёрскими отношениями с родительской общественностью, сложившимися за десятилетия работы), а во все не объективной ценностью его разработки? В этом случае при массовом применении она не будет эффективна. А может, авторская разработка не учитывает такие факторы, которые могли бы сделать её ещё эффективней?

Всестороннее изучение передового педагогического опыта даёт ответы на такие вопросы и позволяет представить опыт в обобщённом виде – в виде чётко структурированных описаний, методических пособий, рекомендаций, которые могут использовать очень многие педагоги, в том числе, возможно, и учителя других специальностей.

### ● **Связь педагогики с другими науками**

Педагогика не может успешно развиваться изолированно от других наук о человеке.

**Педагогика влияет на развитие всех наук**, способствуя совершенствованию образовательного процесса, посредством которого:

- новым поколениям передаются накопленные человечеством научные знания;
- подготавливаются специалисты для научно-исследовательской деятельности.

Пожалуй, самый очевидный пример взаимосвязи педагогики со всеми науками – это методики преподавания разнообразных учебных дисциплин. Чтобы спланировать учебный процесс по конкретной дисциплине, нужно изучить её особенности, педагогически адаптировать научные знания (приспособить их для наилучшего усвоения), разработать процесс взаимодействия преподавателя с обучающимися, выстроить систему педагогических способов и средств.

**Педагогика испытывает влияние других наук**, заимствуя из них знания о человеке и обществе, способы научного познания, приспособляя к своим нуждам научные подходы и теории, разработанные другими науками (рис. 2).

### ● **Структура педагогической науки**

В развитии любой науки можно выделить три этапа.

На первом этапе происходит накопление знаний и опыта их практического применения. Научное знание расширяется, пополняясь новыми установленными фактами. Однако структура науки ещё не определена, не выработана методология научного исследования, не выявлены ключевые связи между установленными фактами. Потому научное знание со временем становится громоздким, неудобным для практического приме-

## Примеры использования в педагогике достижений различных наук

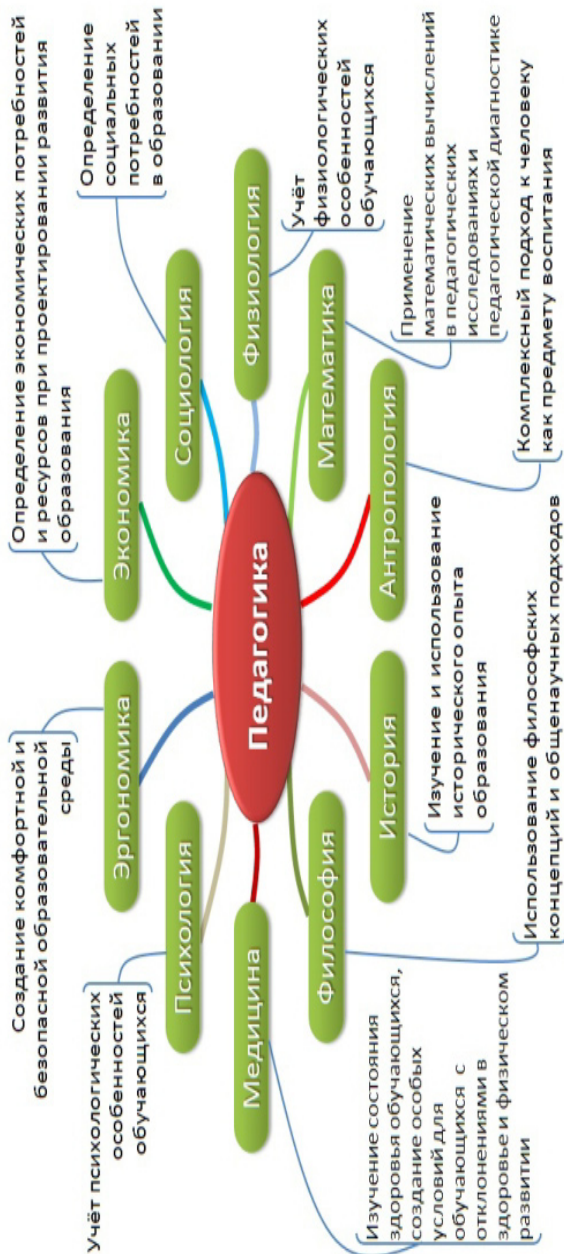


Рис. 2. Примеры использования в педагогике достижений других наук

ния, достоверные сведения в нём соседствуют с ошибочными умозаключениями.

Второй этап связан с выявлением закономерностей, формулированием общих законов, принципов, с разработкой научной методологии. Знание общих законов, которым подчиняются исследуемые явления и процессы, позволяет «свёртывать» научное знание, делает науку доступней для понимания и многократно увеличивает возможности её прикладного применения.

Третий этап характеризуется появлением внутри науки отраслей, слиянием их со смежными отраслями других наук или вычленением из неё самостоятельных наук. Этот происходит, когда накоплен огромный объём научного знания, и свидетельствует о том, научное знание уже не помещается в ранее установленных рамках данной науки.

Современная педагогика находится на третьем этапе своего развития. Сегодня она фактически представляет систему педагогических наук, объединённую общим предметом исследования.

**Структура педагогической науки** представлена на рис. 3.

● **Категориально-понятийный аппарат педагогики**

В любой науке среди множества понятий можно выделить наиболее существенные – те, которые одинаково определяются в любой её отрасли, без которых невозможно обойтись, описывая её предмет, и которые соответствуют её базовым процессам и явлениям. Они называются категориями и составляют категориально-понятийный аппарат данной науки.

**Категории педагогики** – это понятия, определяющие главные явления и процессы, изучаемые педагогической наукой.



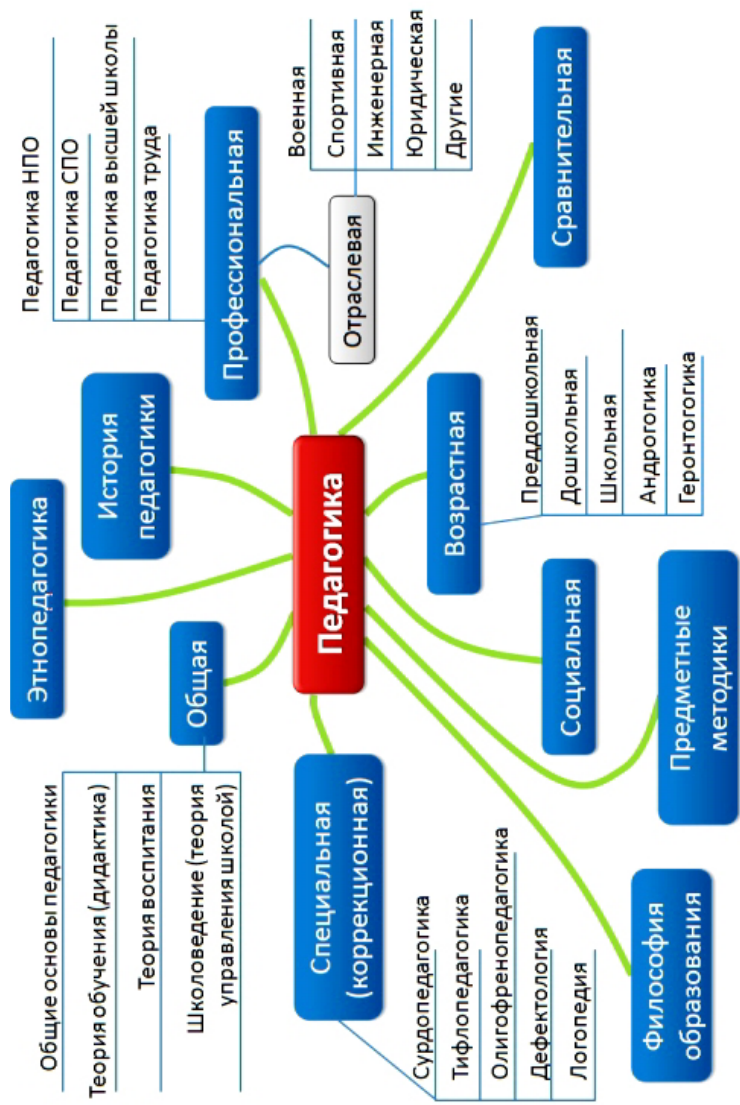


Рис. 3. Структура педагогической науки

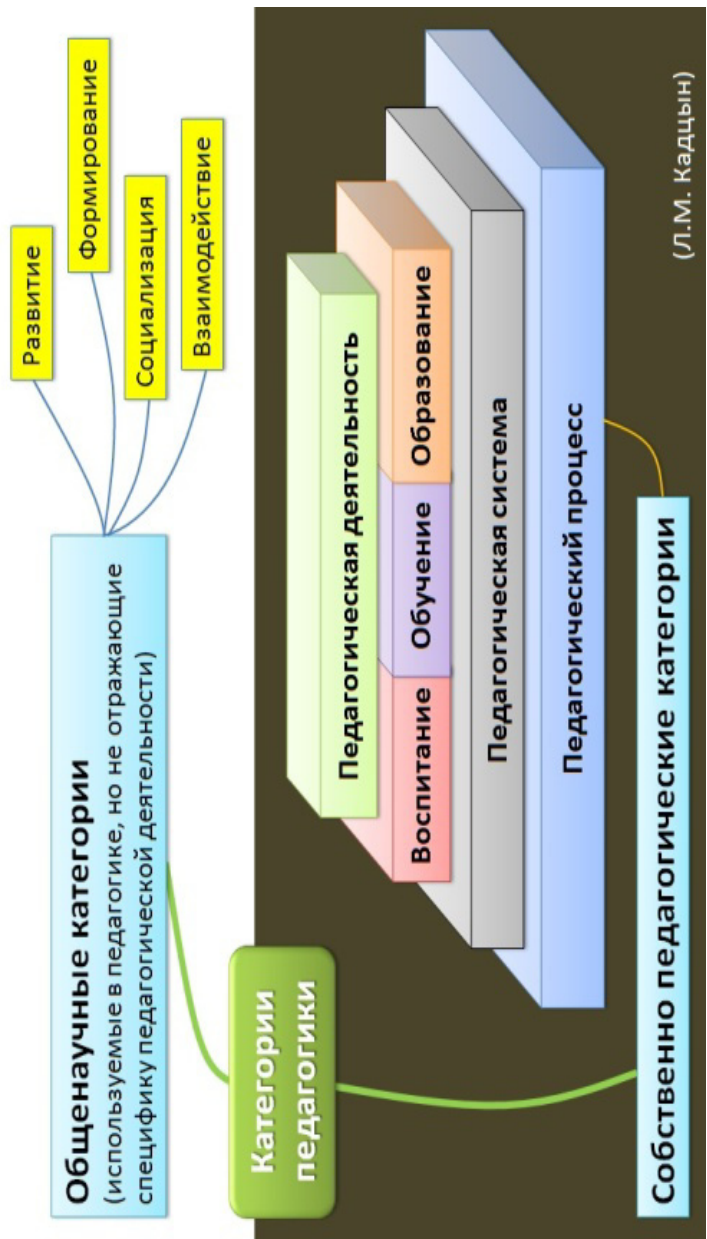


Рис.4. Категориально-понятийный аппарат педагогики

Среди учёных не вызывает сомнения необходимость отнесения к категориям педагогики следующих понятий: **обучение, воспитание, образование.**

Определим сущность этих понятий.

**Воспитание** – 1) воздействие общества на личность; 2) социальный процесс передачи исторического и культурного опыта от поколения к поколению; 3) процесс специально организованного взаимодействия педагогов и воспитанников по реализации воспитательных целей и задач, отражающих основные требования общества.

**Обучение** – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой ученики приобретают научные знания и практический опыт их применения.

**Образование** – 1) процесс, объединяющий воспитание и обучение человека; 2) результат этого процесса; 3) сложная система взаимодействий людей и материальных средств, обеспечивающая обучение, воспитание и развитие личности; 4) ценность, созданная человечеством для развития человека и общества.

Категориально-понятийный аппарат педагогики – это не просто совокупность категорий, а их целостное единство, система взаимодействующих между собой компонентов. Один из подходов к определению структуры категориально-понятийного аппарата педагогики, предложенный Л.М. Кадцыным, показан на рис. 4.

## Вопросы для самопроверки

1. Что является объектом и предметом современной педагогики?
2. Каковы основные функции педагогической науки?
3. Какие задачи решает педагогическая наука?
4. Как проявляется взаимосвязь педагогической науки и практики?
5. Приведите примеры взаимодействия педагогической науки и педагогической практики.
6. Обоснуйте связь педагогики с науками о человеке.
7. Приведите примеры взаимодействия педагогики с другими науками.
8. Приведите примеры заимствования педагогикой достижений других наук.
9. Почему педагогика имеет сложную, разветвлённую структуру?
10. Что входит в категориально-понятийный аппарат современной педагогики?
11. Приведите примеры категорий педагогики и связей между ними.

## Практические задания

*Задание 1. Выписать разные определения педагогики из разных учебных пособий и научных источников. Сформулировать вывод, в котором выделено общее и особенное в этих определениях.*

*Задание 2. Составить схему взаимосвязи между категориями педагогики и связи педагогики с другими науками пояснить схему.*

*Задание 3. Написать эссе на тему: «Зачем нужна педагогическая наука, если есть проверенная веками народная педагогика?»*

## Тема 1.2. Педагогическая методология

### ● Методология педагогической науки и деятельности

**Методология** – от метод («способ, путь к цели») и логия («научное учение») – *учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности*. Наличие методологии – признак научной организации любой деятельности, поскольку благодаря методологии деятельность становится предметом осознания, обучения и рационализации. Существует методология различной деятельности. Например, выделяют методологию научного исследования, практической деятельности, учебной деятельности, а также деятельности художественной и игровой.

В педагогике наряду с понятием методологии существует и понятие методика. Но методика обычно понимается как совокупность методов, приёмов практического выполнения чего-либо или конкретизация отдельного метода, в то время как методология является научной основой деятельности.

В структуре методологического знания можно выделить две составляющих части: дескриптивную (описательную) и прескриптивную (нормативную). Дескриптивная методология описывает научные подходы, концепции, принципы, способы и средства деятельности. Прескриптивная методология характеризует содержание деятельности, последовательность основных этапов и отдельных действий, содержит предписания и нормы деятельности.

Следует помнить о том, что смысл понятия педагогическая методология включает в себя два аспекта: методологию педагогической науки (научно-педагогического исследования) и методологию педагогической деятель-

ности (практической деятельности педагога: учителя, преподавателя, воспитателя).

**Методология педагогической науки** – это *совокупность принципов построения научно-исследовательской деятельности в области педагогических наук, оптимизации способов и средств организации педагогического исследования.*

Наличие собственной методологии является условием развития любой науки, поскольку «двигателем» этого развития как раз и являются научные исследования, обогащающие науку новыми знаниями и расширяющими сферу её применения.

Некоторые положения методологического знания являются общими для ряда наук, другие отражают специфику конкретной науки. В методологическом знании выделяются следующие уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический (рис. 5).

**Методологию педагогической деятельности** можно определить как *совокупность принципов построения педагогической деятельности, оптимизации способов и средств её осуществления.*

Методология педагогической науки и педагогической деятельности неразрывно связаны друг с другом общностью охватываемых ими предметов и явлений. Взаимосвязь методологии педагогической науки и педагогической деятельности схематично показана на рисунке 6.

#### ● **Методы педагогического исследования**

**Методы педагогического исследования** – это способы изучения педагогической действительности. Существует несколько подходов к классификации методов педагогического исследования. Согласно одному из них, методы педагогического исследования подразделяются на *эмпирические* (методы изучения практическо-

## Уровни научной методологии (Э. Г. Юдин)

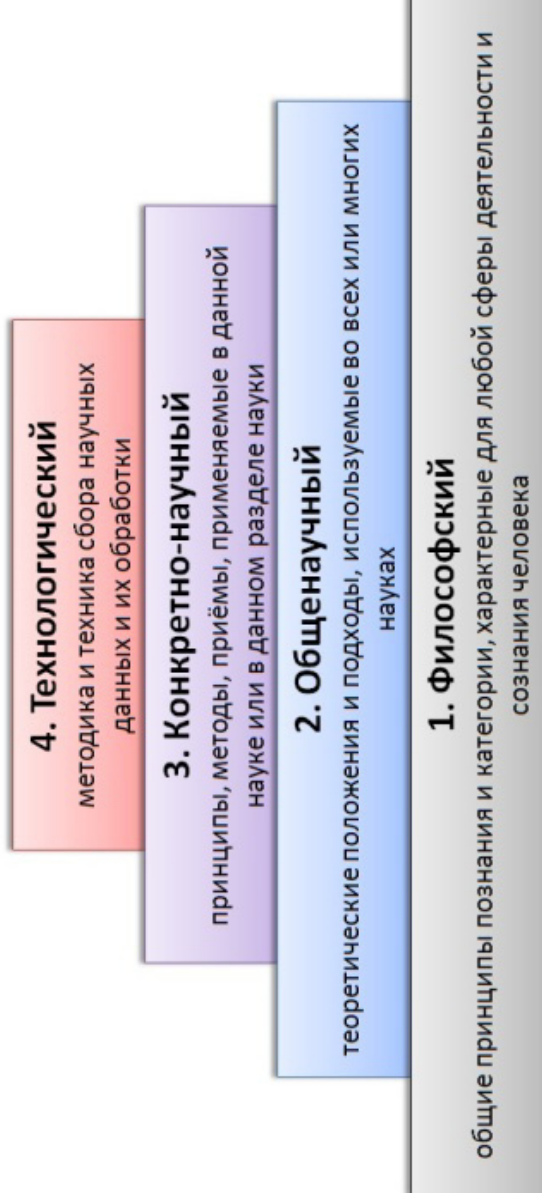


Рис. 5. Уровни научной методологии



**Рис. 6. Взаимосвязь методологии педагогической науки и педагогической деятельности**

го опыта), *теоретические* (методы теоретического исследования) и *математические* (статистические) (рис. 7).

Любой метод педагогического исследования не является универсальным, каждый из них эффективен лишь при правильном использовании.

При выборе методов педагогического исследования необходимо руководствоваться определенными принципами:

- совокупность методов (для решения любой научной проблемы используется не один, а комплекс взаимодополняющих методов исследования);
- адекватность методов существу изучаемого явления, предполагаемым результатам, возможностям исследователя;
- нанесение вреда (запрет использования исследовательских методов, противоречащих нравственным нормам, способных навредить испытуемым, педагогическому процессу и исследованию в целом).

Представим характеристику некоторых методов исследования.



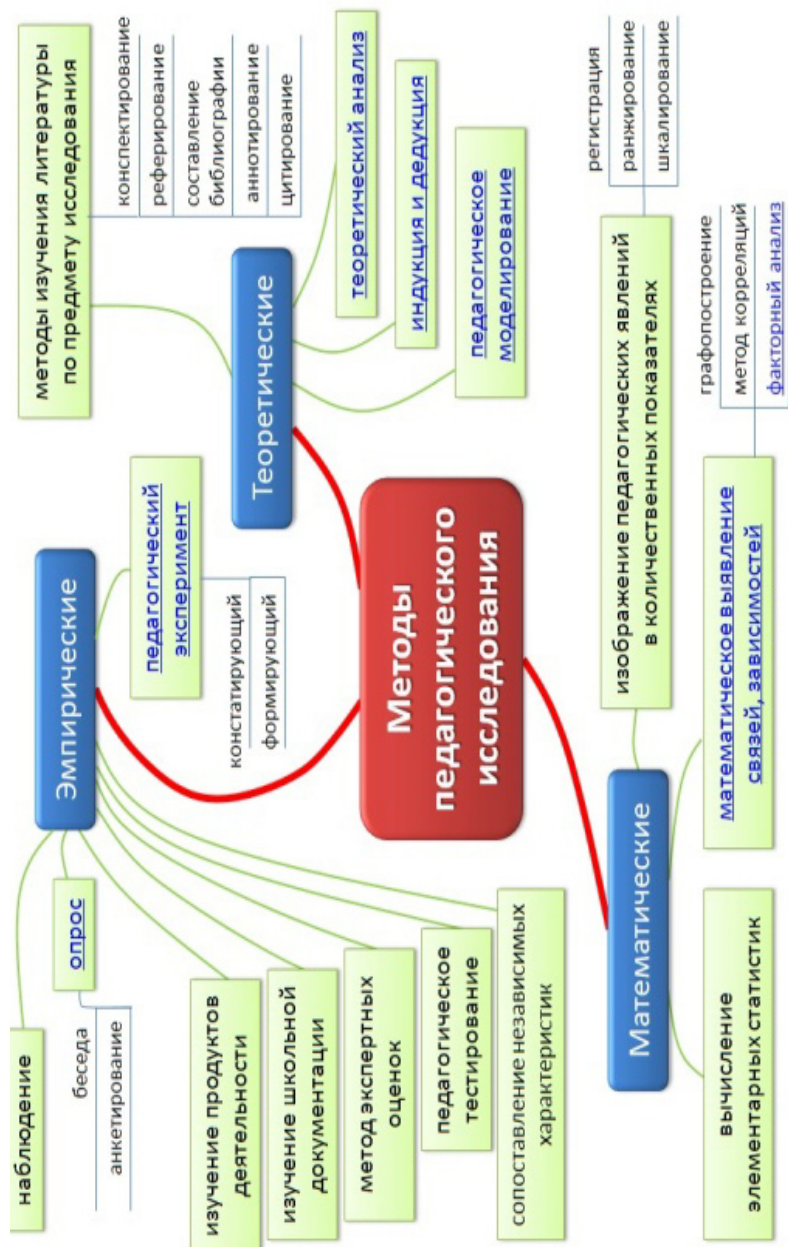


Рис. 7. Методы педагогического исследования

## ● **Эмпирические методы педагогического исследования**

К **эмпирическим методам** относятся *наблюдение, беседа, анкетирование, педагогическое тестирование, изучение школьной документации, изучение продуктов деятельности*. Их общее свойство – направленность на непосредственное изучение управляемого объекта, сбор и систематизацию фактического материала о процессе и результатах работы образовательной системы. Эмпирический характер познания, присущий методам этой группы является важной предпосылкой достоверности выявленных фактов.

**Наблюдение** является наиболее распространенным эмпирическим методом, с помощью которого объект изучается в различных условиях без вмешательства в его существование. Наблюдение как метод педагогического исследования имеет целенаправленный характер, оно осуществляется по определённому плану, его результаты фиксируются, а в конце наблюдения собранные данные обобщаются.

К достоинствам наблюдения относятся его доступность и возможность самому исследователю непосредственно ознакомиться с изучаемым предметом.

Недостатки наблюдения в педагогическом исследовании состоят в том, что на достоверность результатов могут влиять личностные особенности наблюдателя, его интересы, убеждения и стереотипы; достоверность полученных результатов прямо пропорциональна длительности наблюдения (чем дольше проводилось наблюдение, тем статистически достоверней данные, полученные с его помощью); личным наблюдением физически невозможно охватить все моменты исследуемого процесса, а это значит, что многие факты всё равно останутся неустановленными.

**Анкетирование** – метод сбора информации с помощью анкет – специально разработанных вопросников, на которые требуется дать письменные ответы. Основные виды анкет:

- открытые (опрашиваемые должны сформулировать ответ самостоятельно);
- закрытые (опрашиваемым надо выбрать наиболее подходящий ответ из нескольких готовых вариантов);
- смешанные (комбинированные), предусматривающие возможность как выбора из готовых вариантов, так и самостоятельной формулировки ответа.

Анкетирование наиболее эффективно, если требуется выявить коллективное мнение по каким-либо вопросам и потребности значительного количества людей. Применяя этот метод, следует помнить, что результаты анкетирования, даже полученные на больших выборках, отражают мнения, установки, стереотипы мышления и восприятия респондентов, особенности данной социальной группы, а поэтому они могут значительно расходиться с установленными научными фактами.

С помощью анкетирования можно за относительно малый отрезок времени охватить опросом большое количество людей, а стандартные формулировки вопросов в анкетах позволяют сравнительно легко обрабатывать полученные данные. Важным условием эффективности этого метода является достаточное качество используемого вопросника (ясность для опрашиваемого сути вопросов, возможность дать на них однозначные ответы или выбрать приемлемый вариант ответа из предложенных альтернатив, а также избегание вопросов, провоцирующих заведомо лживые ответы).

**Диагностическая беседа** – метод, при котором получение информации происходит в режиме индивидуализированного диалога. Как и любой метод, беседа пре-

следует определённую цель, а её результаты анализируются. Как и анкетирование, она проводится на основе предварительно разработанных вопросов, однако формулировки и последовательность вопросов задаются не жёстко, они могут варьироваться. К условиям успешности беседы относятся её индивидуальный характер, сосредоточенность исследователя на собеседнике, создание доверительной обстановки, умение исследователя стимулировать речевую активность опрашиваемого, не отвлекаясь при этом от поставленной исследовательской цели.

**Изучение школьной документации** (устава школы, личных дел учащихся, дневников, медицинских карт, планов работы, классных журналов, отчётов, аналитических справок и т.д.) позволяет охватить изучением значительный объём данных. Это достоинство дополняется удобством поиска и обработки необходимой информации, которая в документах представлена в уже систематизированном виде и, как правило, в стандартных формах. Ещё одно достоинство метода изучения школьной документации обусловлено достаточно длительными сроками архивного хранения ряда школьных документов: возможность обращения к прошлому документально зафиксированному опыту и поиск в нём причин сегодняшних проблем и путей их разрешения.

**Изучение продуктов деятельности** – метод, при котором предметом изучения являются сочинения, рисунки, стенгазеты, поделки и другие ученические работы, а также продукты деятельности взрослых участников образовательного процесса.

Необходимость этого метода в педагогическом исследовании определяется тем, что с его помощью можно не только установить наличие и количество продуктов деятельности, но и выявить специфические свой-

ства, характеризующие личность субъекта, создавшего тот или иной продукт.

**Педагогическое тестирование** – метод, в процессе применения которого испытуемые выполняют определенные действия по заданию проверяющего. В настоящее время для школы разработано множество тестовых методик, позволяющих выявить уровень обученности по различным предметам, уровень личностного развития учащихся и педагогов, изучить и оценить способности, интересы и потребности участников образовательного процесса.

**Педагогический эксперимент** – особый метод эмпирического исследования, состоящий в том, что исследователь вмешивается в педагогический процесс с целью создания наилучших условий для изучения педагогических явлений. Выделяются виды педагогического эксперимента: констатирующий и формирующий (преобразующий). При констатирующем эксперименте специально созданные условия позволяют выявить новые факты. При формирующем – изменить ход и результат педагогического процесса.

### ● **Теоретические методы педагогического исследования**

К **теоретическим методам исследования** относятся *изучение литературных источников, теоретический анализ, методы логических обобщений, моделирование.*

**Изучение литературных источников** в педагогическом исследовании позволяет находить и отбирать необходимую информацию. Предметами изучения при использовании этого метода являются научно-методическая литература, нормативно-правовые акты в сфере образования, образовательные стандарты, типовые учебные планы и программы, а также разнообразные электронные документы. В реализации этого

метода используются традиционные приёмы работы с литературой: конспектирование, реферирование, составление библиографии, аннотирование, цитирование, составление логических схем текста.

**Теоретический анализ** как метод познания предполагает осмысление результатов исследования на основе теоретических постулатов и моделей, разработанных педагогической наукой.

При теоретическом анализе полученные эмпирическим путём данные могут:

- сопоставляться с научно обоснованными и многократно подтверждёнными на практике фактами;
- сравниваться с данными того же класса, полученными ранее в этой же или подобной системе;
- соотноситься с целями и задачами управляемого процесса;
- осмысливаться как конечные или промежуточные результаты некоторой деятельности;
- обобщаться в виде кратких выводов.

Результатами теоретического анализа могут быть:

- установление степени достоверности полученных данных;
- выявление сходств и отличий, соответствий и несоответствий в анализируемой информации;
- выявление тенденций;
- прогнозирование дальнейшего развития управляемого объекта;
- определение наиболее эффективных методов познания и преобразования тех или иных объектов управления, частей управляемого процесса;
- обоснование существующих противоречий, проблем и возможных путей их разрешения.

**Индукция и дедукция** являются **методами логических обобщений**. Индукция как путь от частного

к общему предполагает выявление общих свойств и зависимостей на основе известных частных фактов. При дедукции логика обратная: зная общие свойства и зависимости объектов данного класса, делается вывод о наличии этих свойств и зависимостей в частных случаях явлений и процессов того же класса. Индукция и дедукция применяются и для построения рассуждений при анализе полученных данных. При индукции рассуждение строится от частных фактов к общим умозаключениям; при дедукции – от общих, заранее известных исследователю принципов, закономерностей к выявлению и объяснению частных фактов.

**Педагогическое моделирование** – это метод создания и изучения научно-педагогических моделей. Научно-педагогическая модель – мысленно представленная или материально реализованная система, адекватно отображающая исследуемый предмет педагогической действительности.

Главным преимуществом модели является целостность представленной информации, дающая возможность осуществлять синтетический подход в познании данного объекта. Педагогическое моделирование помогает осмыслить предмет исследования в различных условиях, позволяет выделить в объекте исследования наиболее существенное – то, что относится к исследуемому предмету. Создав модель, в дальнейшем можно сосредоточиться на её изучении, теоретически разработать оптимальную систему – и только после этого проверять её в реальных условиях педагогического процесса.

● **Использование в педагогическом исследовании математических методов**

В группе **математических методов**, находящихся применение в педагогическом исследовании, выделяются методы *установления количественных зависимостей*,

*метод вычисления элементарных статистик, а также методы статистического выявления связей.*

К методам установления количественных зависимостей относятся *регистрация, ранжирование и шкалирование.*

**Метод регистрации** состоит в том, что выявленные при изучении предмета исследования некоторые установленные факты регистрируются, фиксируются определённым образом. Это позволяет накапливать информацию и переводить её в числовые показатели, выявлять не только наличие, но и количество тех или иных явлений, событий, определять их частоту (количество за единицу времени). Например, могут регистрироваться опоздания, пропуски занятий, различные достижения учащихся и т.д.

При **ранжировании** рассматриваемые объекты и явления выстраиваются в определённой последовательности, например, наиболее важным присваивается 1-й ранг, менее важным – 2-й и т.д. Данный метод необходим, когда не существует готовой научно обоснованной методики оценивания изучаемого свойства, так как практически всегда можно использовать ранжирование по скорости выполнения заданий, по количеству допущенных ошибок, по частоте ответов и т.д.

**Шкалирование** предполагает введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. При шкалировании каждому из выявляемых показателей приписывается определённое количество баллов, и на основе этого составляются шкалы оценивания изучаемого явления по каждому оценочному критерию. Как метод познания управляемого объекта шкалирование позволяет формализовать полученные данные, переводя их в числовые показатели, сравнивать их с существующими нормативами и выявлять отклонения,



что существенно облегчает обработку больших массивов информации.

Метод **вычисления элементарных статистик** позволяет представить управленческие и педагогические явления в абсолютных показателях. Для таких вычислений могут применяться разные формулы. В педагогическом исследовании наиболее распространёнными являются процентные, суммарные и средние арифметические показатели.

К **методам статистического выявления** связей относятся *графопостроение, сравнение элементарных статистик, метод корреляций, факторный анализ* и др. Общая особенность этих методов состоит в том, что с их помощью данные обрабатываются статистически, в результате чего выявляются тенденции, степени вероятности прогнозов, уровни значимости влияющих на процесс факторов, совпадения динамики тех или иных параметров изучаемой образовательной системы. Достоверность результатов при использовании методов данной подгруппы зависит от корректности применения соответствующих инструментов (формул, диаграмм, графиков) и правильности выполняемых вычислений. Кроме того, статистически достоверные выводы можно сделать только при анализе достаточно большой выборки данных.

**Организация педагогического исследования** – это *упорядоченность методов педагогического исследования, конкретных действий и операций, позволяющая добиваться результатов в соответствии с поставленными задачами исследования.*

Педагогическое исследование организуется в соответствии с научной логикой. **Логика педагогического исследования** – *последовательность основных этапов и процедур, отражающих движение от постановки цели исследования к достижению результата* (табл. 1).

## Этапы научно-педагогического исследования (В.И. Смирнов)

I этап	Общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности, определение объекта и предмета, темы исследования. Формулировка общей и промежуточных целей исследования и соотнесение с целями задач
II этап	Выбор методологии – исходной концепции, опорных теоретических положений, единого, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования замысла, исследовательского подхода
III этап	Построение гипотезы исследования – научно обоснованного предположения, нуждающегося в дальнейшей проверке
IV этап	Выбор методов исследования. Проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования
V этап	Организация и проведение преобразующего эксперимента
VI этап	Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования
VII этап	Выработка практических рекомендаций

## Вопросы для самопроверки

1. Какова роль методологии в науке?
2. Какие уровни выделяются в методологии любой науки?
3. Как соотносятся понятия методология педагогической науки и методология педагогической деятельности?
4. Назовите методы, которые используются для изучения практического опыта.
5. Назовите методы теоретического исследования.
6. Какие методы используются в педагогическом исследовании для статистической обработки данных?
7. Какие принципы необходимо соблюдать при выборе методов педагогического исследования?
8. Какие этапы выделяются в педагогическом исследовании?
9. В чём состоит особенность педагогического эксперимента?
10. Зачем в педагогическом исследовании используется моделирование?

## Практические задания

*Задание 1.* Разработать проект «Исследование, которое хотелось бы провести»: сформулировать основные методологические характеристики исследования (актуальность, объект, предмет, цель) и обосновать набор методов исследования. Обосновать актуальность исследования, описать, что именно предстоит исследовать, зачем и как вы стали бы проводить исследование данной проблемы.

*Задание 2.* Составить таблицу «Методы исследования» с графами: метод исследования; достоинства метода; недостатки метода; условия успеха в его использовании (3–5 методов педагогического исследования).

*Задание 3.* Составить опросную методику для студентов и провести опрос по проблеме «Инклюзивное образование: за и против».

## Тема 1.3. Теория целостного педагогического процесса

### ● Образование как ценность, процесс и результат

**Образование** – это *единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.* Данное определение раскрывает три ключевых аспекта понятия «образование»:

- образование как ценность и общественное благо;
- образование как процесс, объединяющий воспитание и обучение человека;
- образование как результат воспитания, обучения, развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Реализация ценностного, процессуального и результативного аспектов образования осуществляется в их единстве. Образование как социальное явление существует с древнейших времён, оно обусловлено социальной потребностью передавать новым поколениям опыт, накопленный предыдущими поколениями, создавать предпосылки для совершенствования и развития этого опыта. Образование воспроизводится и развивается в течение многих веков, современный уровень образования – лишь очередная ступень его развития. Воспроизводство и развитие образования требует больших ресурсов, оно осуществляется в деятельности многих людей, учреждений, организаций, при использовании разнообразных средств.

Поэтому среди значений термина «образование» существует ещё одно: образование как сложная система взаимодействий субъектов и материальных средств, обеспечивающая обучение, воспитание и развитие личности. Этот аспект образования отражает понятие «система образования» (рис. 8).



Рис. 8. Основные значения понятия «образование»

### ● Сущность педагогического процесса

**Педагогический процесс** – это *специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач.*

Педагог – субъект, организующий и направляющий этот процесс. Воспитанник – субъект, чья деятельность является необходимым условием усвоения им опыта, накопленного человечеством, во всем его многообразии. Педагоги и воспитанники как субъекты деятельности являются главными компонентами педагогического

процесса. К компонентам педагогического процесса относятся также его цели, результаты, содержание, организация.

Опыт, осваиваемый воспитанниками в деятельности, составляет *содержание педагогического процесса*. Освоение опыта наиболее успешно происходит при использовании специально подобранных для этого педагогических способов взаимодействия и средств в специально организованных условиях. Таким образом, *сущность педагогического процесса состоит во взаимодействии педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных способов и средств*.

Взаимодействие участников педагогического процесса – педагогов и воспитанников – специально организуется и направляется педагогами для реализации поставленной цели, поэтому цель педагогического процесса выступает его системообразующим фактором (фактором, благодаря которому организуется вся система взаимодействия, без которого невозможно существование педагогического процесса).

Цель педагогического процесса детализируются в педагогических задачах. Педагогическая задача формулируется в результате осмысления конкретной педагогической ситуации, соотнесённой целью и условиями её реализации. Педагогическая задача – основная единица педагогического процесса. Решение каждой педагогической задачи означает шаг на пути к поставленной цели. Динамика педагогического процесса, прослеживается в переходе от решения одной педагогической задачи к другой.

**Движущие силы педагогического процесса** основываются на его противоречиях. Педагогический процесс в силу своей сложности очень противоречив. Его движение от задачи к задаче происходит в результа-

те разрешения его противоречий. Противоречия педагогического процесса подразделяются на объективные (существующие независимо от субъектов педагогического процесса) и субъективные (являющихся следствием действий субъектов, например, ошибочно принятых педагогических решений). Движение педагогического процесса обеспечивается посредством научно обоснованного разрешения объективных противоречий, а также своевременного осознания и устранения противоречий субъективных.

**Примеры противоречий педагогического процесса:**

- между целостностью личности и функциональным подходом (разграничением по отдельным функциям) к ее формированию;
- между индивидуальным характером становления личности и массовым характером организации педагогического процесса;
- между определяющим значением деятельности в развитии личности и преимущественно словесным воздействием на личность в воспитании;
- между возрастающей ролью гуманитарных предметов в социальном становлении человека и возрастающей технологизацией педагогического процесса и др.

Наиболее общим объективным противоречием является противоречие между возможностями воспитуемых и требованиями, которые к ним предъявляет общество, школа, учителя. Это противоречие обусловлено невозможностью выполнять предъявляемые требования раньше, чем для этого созреют объективные условия: у ребенка сформируются необходимые качества, свойства личности, расширятся знания, разовьются способности. Для преодоления данного противоречия личности необходимо освоить новый для неё опыт, выработать в себе требуемые качества.

**Базовые теории педагогического процесса.** Современный педагогический процесс основывается на теориях, которые формировались и эволюционировали в течение многих веков.

Первые попытки научного осмысления педагогического процесса были ещё в Древнем мире. Так, широко известны взгляды на воспитание Платона, Аристотеля, Сократа, Демокрита и других древнегреческих философов.

По мере развития наук о человеке развивалась и педагогическая теория, различные направления которой отличались значительным разнообразием. Так, на основе идей Ж.-Ж. Руссо сформировалась *теория свободного воспитания*, основные идеи которой состоят в ненасильственном формировании личности ребёнка, в развитии его природных задатков. Совершенно иные ценности положены в основу *авторитарного воспитания*, которая ставит целью формирование у ребёнка послушания, при этом главными средствами воспитания становятся угроза, надзор, запрещение и наказание.

В XX в. в разных странах активно разрабатываются педагогические системы, в центре которых находится воспитывающее влияние группы на личность (Дж. Дьюи, Л. Колберг, Р. Штейнер и др.). В отечественной педагогике 1930–1980-х гг. большую популярность приобрела *теория воспитания личности в коллективе* (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, И.П. Иванов, В.М. Коротов и др.).

Современные базовые теории педагогического процесса, как правило, представляют собой синтез не только педагогических, но и философских, психологических, естественнонаучных теорий. Среди наиболее известных теорий воспитания и развития личности выделяются прагматизм, неопозитивизм, неотомизм,



бихевиоризм. Общая черта этих теорий – их гуманистическая ориентированность, направленность на воспитание свободной, саморазвивающейся личности.

*Прагматическая теория* педагогического процесса основывается на философии прагматизма (вторая половина XIX – начало XX в.: Ч. Пирс, У. Джемс и др.) которая признаёт в качестве главной ценности практическую деятельность. В педагогике идеи прагматической философии наиболее успешно реализовал Дж. Дьюи, создавший оригинальную воспитательную систему. Основные положения *прагматической теории* педагогического процесса следующие:

- образование как приспособление к жизни, связь обучения и воспитания, школы и жизни;
- опора в учебно-воспитательном процессе на собственную активность детей, поощрение и развитие их самостоятельности;
- практическая направленность и полезность деятельности, выполняемой детьми в педагогическом процессе;
- содержание образования должно полностью определяться интересами ребенка.

В 1970-х годах педагогический прагматизм трансформировался в *неопрагматическую теорию воспитания* и развития личности, сущность которой сводится к самоутверждению личности и усиливает индивидуалистическую направленность педагогического процесса. Идеи таких выдающихся деятелей неопрагматизма, как А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс и др., составили теоретическую основу современной гуманистической педагогики. Однако в неопрагматизме есть серьёзный недостаток: полное отсутствие ограничений в развитии личности на практике нередко оборачивается неумением личности считаться с другими людьми.

Неопозитивизм («новый позитивизм» или новый гуманизм) – философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить явления, вызванные научно-технической революцией. Это направление сформировалось на основе этических идей Платона, Аристотеля, Канта. Основные положения *педагогике неопозитивизма* (Дж. Вильсон, Л. Колберг и др.) следующие:

- отказ в воспитании от устоявшихся идеологий, формирование у ребёнка рационального мышления;
- гуманизация системы воспитания, установления между педагогом и воспитанником субъект-субъектных отношений;
- создание условий для свободного развития личности, отказ от манипулирования поведением ребёнка.

На развитие педагогической теории существенное влияние оказало ещё одно направление философии – экзистенциализм. Экзистенциализм признаёт личность высшей ценностью мира и провозглашает уникальность каждого человека. Человек находится во враждебной социальной среде, стремящейся сделать всех людей одинаковыми, поэтому он вынужден противостоять ей, чтобы сохранить свою уникальность. *Экзистенциалистское направление в педагогике* представлено многими школами и отличается большим разнообразием подходов. Общая особенность экзистенциальных концепций воспитания состоит в недоверии к возможностям педагогического управления развитием личности ребёнка (Г. Марсель, У. Баррет, Дж. Кнеллер и др.). Роль педагога, по мнению представителей экзистенциальной педагогики, состоит, прежде всего, в создании для ребёнка таких условий, в которых он мог бы свободно развиваться.

- Неотомизм – религиозно-философское учение, получившее название от имени католического богослова и мыслителя Фомы Аквинского (XIII в.). Основное положение неотомизма состоит в двойственной природе человека как единства его «материальной и духовной сущностей». *Педагогика неотомизма* (Ж. Маритен, У. Макгакен,

М. Казотти и др.) утверждает христианские и общечеловеческие ценности в образовании (воспитание доброты, гуманизма, честности, любви к ближнему и т.д.).

*Бихевиоризм* (от англ. *behavior* – поведение) – психолого-педагогическая теория. Согласно этой теории, целенаправленное формирование и развитие личности должно основываться на новейших достижениях наук о человеке. Классический бихевиоризм (Дж. Уотсон) обогатил педагогическую науку положением о зависимости реакции (поведения) от стимула. Необихевиористы (Б.Ф. Скиннер, К. Халл, Э. Толмен и др.) дополнили цепочку «стимул → реакция» положением о подкреплении: «стимул → реакция → подкрепление». Бихевиоризм вносит важный вклад в рациональную организацию педагогического процесса, в разработку современных методик и технологий (одной из перспективных прикладных разработок бихевиористов является программированное обучение). В качестве важных задач воспитания современного человека бихевиористы выделяют формирование научного мировоззрения, рационального мышления, организованности, дисциплинированности, предприимчивости. Важное место в организации педагогического процесса отводится психолого-педагогической диагностике, использованию электронно-вычислительной техники для обработки диагностических данных.

### ● **Целостность педагогического процесса**

Историческое развитие педагогической профессии привело к разграничению основных педагогических процессов: обучения и воспитания. Однако представления о том, что «учитель учит, а воспитатель воспитывает» ошибочны. В педагогическом процессе происходит формирование и развитие личности, которая является целостным образованием. Целостность личности воспитанника объективно требует целостности процессов, влияющих на неё.

**Целостный педагогический процесс** – это *высший уровень развития педагогического процесса, которому присуще единство и гармоничное взаимодействие всех его компонентов.*

Целостность является синтетической характеристикой педагогического процесса. Так, целостность проявляется в неразрывности воспитания и обучения. Однако целостность нельзя свести к единству процессов воспитания и обучения или к единству процессов умственного, нравственного, трудового, физического и других видов воспитания. В действительности целостность многопланова и многоаспектна, она проявляется как в содержании, так и в организации педагогического процесса.

В содержательном плане целостность педагогического процесса реализуется посредством отражения в цели и содержании образования взаимосвязи четырех элементов:

- знаний – теоретических сведений, содержащих в обобщённом и систематизированном виде опыт, накопленный человечеством (в том числе – знаний о способах действий);

- умений и навыков, представляющих собой опыт применения знаний в действиях по готовым алгоритмам;

- опыта творческой деятельности – опыта действий в новых ситуациях, когда алгоритм заранее не известен;

- опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру.

Во взаимосвязи этих элементов реализуется единство основных функций педагогического процесса: образовательной, развивающей и воспитательной. Основные функции, в свою очередь, трансформируются в единство образовательных, развивающих и воспитательных задач, комплексное решение которых обеспечивает достижение цели педагогического процесса: формирования гармонично развитой личности, полезной и успешной в обществе (рис. 9).

## Содержательная целостность педагогического процесса

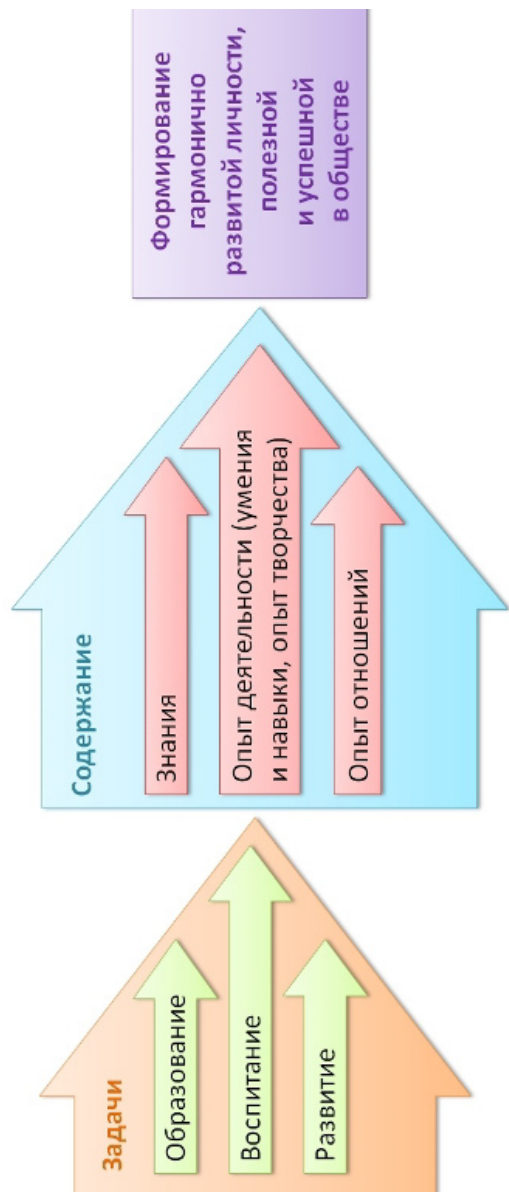


Рис. 9. Содержательная целостность педагогического процесса

Для решения любой из задач требуется освоение воспитанником знаний, опыта действий по алгоритмам (умений и навыков) и творчества, а также опыта отношений к окружающему миру.

В организации педагогического процесса свойство целостности приобретает им при обеспечении единства процессов четырёх основных видов (рис. 10):

- процессов освоения и конструирования педагогом содержания образования, а также комплекса способов и средств его передачи воспитанникам; эти процессы имеют характер предметных отношений, поскольку педагог взаимодействует с предметами, а не с живыми участниками педагогического процесса, однако процессы педагогического освоения и конструирования необходимы для педагогической адаптации содержания образования и подготовки к эффективной реализации следующих процессов;

- процессов делового взаимодействия (формального общения) педагогов и воспитанников; данный вид процессов отражает собственно педагогическое взаимодействие;

- процессов личностного взаимодействия (неформального общения) педагогов и воспитанников; посредством этих процессов между педагогами и воспитанниками устанавливаются доверительные отношения, что является необходимым условием полноценного педагогического взаимодействия;

- процессов самостоятельного освоения воспитанниками содержания образования (самообразования и самовоспитания), в которых отношения также имеют предметный характер, однако их особенность состоит в том, что воспитанник осваивает педагогически адаптированное содержание образования, пользуясь теми способами и средствами познания, которые подобраны и оптимизированы педагогом.

## Организационная целостность педагогического процесса

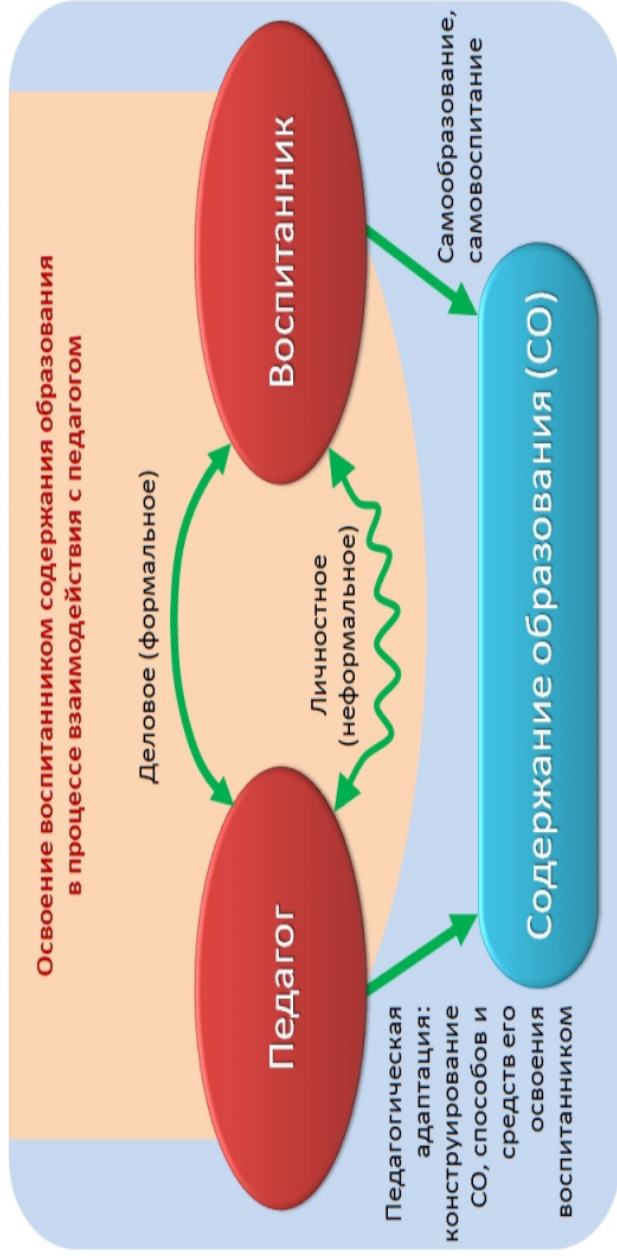


Рис.10. Организационная целостность педагогического процесса

Любой из перечисленных процессов не ограничивается рамками, например, только обучения или только воспитания, их взаимосвязь охватывает весь педагогический процесс в целом.

### ● **Педагогическое взаимодействие как основа педагогического процесса**

Педагогическое взаимодействие – универсальная характеристика педагогического процесса, его основа. Педагогическое взаимодействие в широком смысле – это взаимосвязанная деятельность педагога и воспитанников. Благодаря этой деятельности и обеспечивается динамика педагогической системы и протекание педагогического процесса.

Взаимодействия, происходящие в педагогическом процессе, разнообразны: «ученик – ученик», «ученик – ученический коллектив», «ученик – учитель», «учащиеся – усваиваемые ими знания и опыт (объект усвоения)» и т.д. При этом основным отношением для педагогического процесса является взаимосвязь «деятельность педагога – деятельность воспитанника» (именно эта взаимосвязь обеспечивает взаимодействие между педагогом и ребенком). Однако, поскольку результатом педагогического процесса являются усвоенные воспитанником знания, опыт, компетенции, и результат взаимодействия в конечном итоге определяется по отношению «воспитанник – объект усвоения».

Это определяет специфику педагогических задач, которые могут быть решены только посредством руководимой педагогом собственной деятельности детей. Таким образом, главная особенность педагогической задачи состоит в том, что результатом её решения является не правильное выполнение воспитанником требуемых действий или получение им правильного ответа, а приобретение учеником определённых свойств, качеств, овладение способами действия.



В педагогической науке существуют термины «педагогическое воздействие» и «педагогическое взаимодействие».

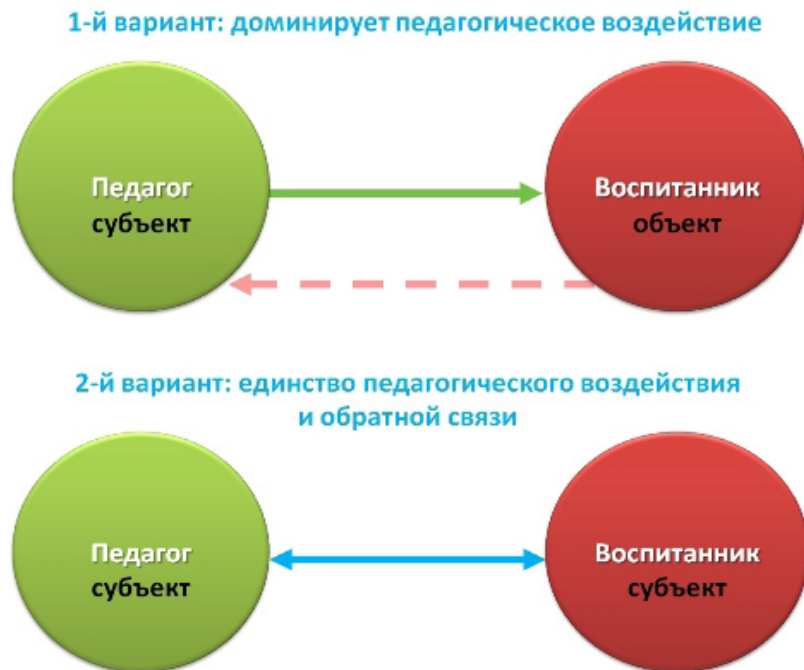
**Педагогическое воздействие** предполагает *активные действия педагога в отношении воспитанника и готовность воспитанника принять их и измениться под их влиянием*. Иначе говоря, педагог в таких отношениях выступает субъектом, а воспитанник – объектом, а сами отношения являются субъект-объектными. При чёткой организации педагогическое воздействие даёт хороший эффект, однако имеет существенный недостаток: оно крайне неэффективно для формирования самостоятельности, творчества, инициативы, активной жизненной позиции – тех качеств, без которых немислима свободная саморазвивающаяся личность (а именно, такая личность является целью современного воспитания).

**Педагогическое взаимодействие** – это *согласованная деятельность педагога и воспитанника по достижению совместных целей и результатов*. При взаимодействии педагога и воспитанника они оба являются субъектами, их взаимоотношения приобретают субъект-субъектный характер. Таким образом, понятие педагогического взаимодействия гораздо шире понятия педагогического воздействия. Педагогическое взаимодействие всегда имеет два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника (рис. 11).

При первом варианте воздействие выходит на первый план, обратная связь осуществляется эпизодически. Поэтому отношения между педагогом и воспитанником в целом можно охарактеризовать как субъект-объектные, односторонне активные.

Например, при изучении правила педагог демонстрирует образцы, алгоритмы деятельности, а ребёнок

их запоминает и воспроизводит. При неправильном воспроизведении педагог разъясняет ошибки, снова демонстрирует образец, а ребёнок снова запоминает и воспроизводит его до тех пор, пока не усваивает данное правило.



**Рис. 11. Варианты педагогического взаимодействия**

Второй вариант отражает единство воздействия и обратной связи в педагогическом действии. Обратная связь осуществляется постоянно, неотделимо от педагогического воздействия. Характер отношений: субъект-субъектный, интерактивный.

Например, учитель объясняет новый материал в режиме диалога, стимулируя активность учащихся:

просит их продолжить мысль, найти ошибку, привести свои примеры.

Идея приоритетности в педагогическом процессе субъект-субъектных отношений была реализована в «педагогике сотрудничества» учителями-новаторами Ш.А. Амонашвили, И.П. Волковым, Е.Н. Ильиным и др. И это неслучайно, поскольку именно сотрудничество (партнёрство) взрослых и детей является ключевым для понимания сущности педагогического взаимодействия.

В основе сотрудничества педагога и ребёнка лежит диалогичность общения, требующая от педагога демократического стиля педагогического управления. По Ш.А. Амонашвили, оптимальным вариантом педагогического взаимодействия при сотрудничестве является повышение статуса воспитанника при сохранении статуса педагога. Это предполагает, что при педагогическом взаимодействии развиваются оба субъекта: педагог помогает детям в их разностороннем развитии, но и дети стимулируют развитие педагога, его самосовершенствование как в профессиональном, так и общечеловеческом плане. Таким образом, реализация педагогического взаимодействия предъявляет более высокие требования к профессионально-личностным качествам педагога, чем реализация педагогического воздействия.

Благодаря педагогическому взаимодействию наиболее успешно развиваются инициативность, способность строить свои действия с учётом действий партнёра, понимать эмоциональные состояния участников совместной деятельности, способность добывать недостающую информацию в диалоге, готовность предложить свою помощь и план общего действия, способность к мирному разрешению конфликтов.

## ● **Возрастосообразность педагогического процесса**

**Возрастосообразность** – *свойство педагогического процесса, которое заключается в том, что обучение и воспитание следует осуществлять в соответствии с особенностями возрастного развития ребёнка.*

В педагогической мысли давно сформировалось понимание необходимости учёта возрастных особенностей учащихся, воспитанников. Так, Я. А. Коменский обосновал принцип природосообразности – следования природе человека, его возрастным особенностям. Учитывать возрастные особенности детей призывали Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart и другие выдающиеся педагоги прошлого.

Возрастные особенности – это комплекс физических и психологических свойств, характерных для большинства людей одного возраста.

Особенности возраста проявляются в совокупности многих условий, среди которых выделяются:

- требования к ребенку, предъявляемые на данном этапе его жизни;
- его отношения с окружающими;
- характер знаний и деятельности, которые он усваивает;
- преобладающие способы усвоения знаний и опыта действий;
- особенности различных сторон физического развития ребенка (например, особые условия, обусловленные перестройкой организма в подростковом возрасте).

Каждый период возрастного развития – это качественно особый этап, который характеризуется совокупностью многих изменений, определяющих своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития. В педагогике принята следующая периодизация возрастов (табл. 2).

Таблица 2

Педагогическая возрастная периодизация

Возрастной период	Возраст ребёнка	Ведущий вид деятельности	Важные новообразования
1	2	3	4
Младенческий	0–1 год	<b>Непосредственное эмоциональное общение.</b> Посредством этого общения формируются действия, сопровождаемые и в какой-то мере регулируемые зрительными, слуховыми, мышечно-двигательными и прочими ощущениями	Формирование потребности в общении с другими людьми и определенное эмоциональное отношение к ним
Раннее детство	1–2 года	<b>Предметно-орудийная деятельность.</b> Ребенок овладевает способами действий с предметами в сотрудничестве со взрослыми	Развитие речи и наглядно-действенного мышления

1	2	3	4
Дошкольные	3–6 лет	<b>Игровая деятельность (ролевая игра).</b> В игре ребёнок овладевает различными видами действий, отношений, усваивает принятые в обществе нормы и правила	Стремление к общественной значимой и общественно-оцениваемой деятельности, что характеризует готовность ребенка к начальному обучению
Младший школьный	7–10 лет	<b>Учение.</b> В процессе учения формируется память, усваиваются знания о предметах и явлениях внешнего мира и человеческих отношений	Произвольность психических явлений, внутренний план действия, рефлексия
Средний школьный (подростковья)	11–14 лет	<b>Общение (коммуникативная деятельность).</b> Общение происходит в системе общественно полезной деятельности (учебной, организационной, трудовой и т.д.)	Формирование самооценки, критическое отношение к окружающим людям, стремление к взрослости и самостоятельности и умение подчиняться нормам коллективной жизни
Старший школьный (ранняя юность)	15–8 лет	<b>Учебно-профессиональная деятельность.</b> Учебная деятельность приобретает избирательность, обусловленную предпочтениями ребёнка в сфере профессионально-личностного самоопределения	Мировоззрение, профессиональные интересы, самосознание, мечты и идеалы

Одним из примеров возрастосообразности педагогического процесса может служить использование иллюстративного материала в учебном процессе. В качестве иллюстративного материала в начальной школе наиболее часто используются красочные иллюстрации, в старших классах применяются структурно-логические схемы и табличные формы систематизации учебной информации.

Необходимость возрастосообразности обусловлена также наличием в развитии ребёнка сензитивных периодов.

**Сензитивный период развития** – *период в жизни человека, наиболее благоприятный для формирования у него определенных психологических свойств личности и видов поведения.* Иначе говоря, во время сензитивного периода определённое свойство личности формируется лучше всего и легче всего. Например, сензитивным периодом развития речи является возраст от полутора до трёх лет. Если по истечении этого времени речь развита недостаточно, впоследствии развитие речи будет связано с большими трудностями, и есть вероятность, что это педагогическое упущение так и не удастся преодолеть.

### ● **Компетентностный подход к построению педагогического процесса**

Веками педагогический процесс основывался на знаниях как главной ценности образования. Владение знаниями являлось базовым показателем результата обучения и воспитания, а формирование практической деятельности рассматривалось как усвоение опыта применения знаний на практике. Такой подход к построению педагогического процесса получил название знаниевого. Однако во 2-й половине XX в. знания, приобретаемые в школе, начали терять свою ценность, что было обусловлено ростом доступности раз-

нообразной информации. В наши дни знания, с одной стороны, играют важную роль в научно-техническом и общественном прогрессе, с другой – перестали быть абсолютной ценностью образования, а их место заняла активная саморазвивающаяся личность, способная к поиску знаний, их обработке и применению в разнообразных ситуациях практической деятельности.

Изменение ценностной основы образования привело к необходимости введения нового понятия, отражающего интегральную способность личности решать стоящие перед ней задачи, вбирающего в себя знания и опыт, накопленные человечеством, усвоенные личностью и трансформированные в соответствии с её индивидуальными особенностями. Таким понятием стала компетентность – общая способность личности успешно решать определённые задачи, обусловленные спецификой осуществляемой деятельности. Подход к построению педагогического процесса как процесса формирования компетентности стал называться компетентностным подходом.

Для конкретизации содержания компетентности применительно к тем или иным видам деятельности в компетентностном подходе вводится понятие компетенция.

В научной литературе выделены следующие существенные признаки компетенций:

1. Компетенция относится к области умений, а не знаний. Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам; быть компетентным – не означает быть ученым или образованным.

2. Компетенция формируется в результате осознанной деятельности. Для овладения компетенцией учащийся должен стать субъектом деятельности.



3. Природа компетенций зависит от контекста деятельности – конкретных обстоятельств. «Быть компетентным» означает уметь применить полученные знания и опыт в данной ситуации. Поэтому для формирования каких-либо компетенций необходимы такие условия, в которых проявляются эти компетенции.

4. Компетенция развивается, отталкиваясь от начального уровня.

5. Компетенция имеет многосторонний, разноплановый и системный характер, она развивается как результат интеграции знаний, умений и навыков.

Соотношение понятий компетентность и компетенция большинством авторов определяется следующим образом:

- компетентность – результат овладения компетенциями; компетентность человека может быть более или менее высокой, в зависимости от того, сколькими компетенциями он владеет и каков уровень владения ими;

- компетенция – элемент компетентности, связанный с решением определённой задачи или класса задач; при проектировании компетентности компетенции служат структурными единицами, «кирпичиками», из которых выстраивается компетентность определённой направленности и требуемого уровня;

- чем сложнее («многозадачней») деятельность, подготовка к которой осуществляется в педагогическом процессе, тем сложнее структура компетентности и тем многочисленней и разнообразней компетенции, которыми требуется овладеть.

Существует несколько подходов к классификации компетенций.

В ряде публикаций выделяются ключевые, базовые и предметные компетенции.

А.В. Хуторской подразделяет ключевые компетенции на: ценностно-смысловые; общекультурные;

учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые; компетенции личностного самосовершенствования.

Базовые компетенции субъекта учебной деятельности включают в себя:

- эмоционально-психологические (любопытность, доверие педагогам, способность проявлять эмоциональную устойчивость при напряжении и т.д.);

- регулятивные компетенции (ответственность за результаты учебы, умения определять цели учебной деятельности, концентрироваться на учебе, делать обобщающие выводы и др.);

- социальные (способность к проявлению терпимости к другим мнениям и позициям, к сотрудничеству, к оказанию помощи, умение работать в группе и т.п.);

- учебно-познавательные (умение учиться, отыскивать причины явлений, самостоятельно выполнять задания, выявлять допущенные ошибки и т.д.);

- творческие (умения принимать решения в различных ситуациях, генерировать другие способы решения проблемы, находить другие источники информации, заявлять о своих потребностях и интересах);

- компетенции самосовершенствования (способность применять знания и умения на практике, извлекать пользу из полученного опыта, осуществлять самоконтроль и саморазвитие и др.).

Предметные компетенции обусловлены особенностями каждого из учебных предметов.

## Вопросы для самопроверки

1. Как проявляется многоаспектность образования?
2. Назовите компоненты педагогического процесса.
3. Приведите примеры взаимодействий, происходящих в педагогическом процессе.
4. Как соотносятся понятия педагогическое воздействие и педагогическое взаимодействие?
5. В чём заключается содержательная целостность педагогического процесса?
6. В чём заключается организационная целостность педагогического процесса?
7. В чём состоит возрастообразность педагогического процесса?
8. Какие возрастные периоды развития личности выделяются в общей педагогике?
9. В чём состоит отличие знаниевого и компетентностного подходов к построению педагогического процесса?
10. Объясните отличие понятий компетентность и компетенция.

## Практические задания

*Задание 1. Написать реферат на любую из тем:*

1. Целостный педагогический процесс, его интенсификация и оптимизация.
2. Единство процессов обучения и воспитания.
3. Педагогическая система и ее виды.
4. Общая характеристика системы образования.

## Тема 1.4. Теория обучения и учебный процесс

### ● Дидактика – теория обучения

Теорию обучения (дидактику) традиционно рассматривают как относительно самостоятельную часть педагогической науки. Современная дидактика призвана реализовать идеи гуманной педагогики, направленной на формирование свободной, творческой, социально активной, полезной и успешной личности. Знание теории обучения необходимо каждому педагогу, поскольку задачи образования, воспитания и развития учащихся в педагогической деятельности наиболее эффективно решаются с опорой на научные знания.

**Дидактика** (от греч. *didaktikos* – поучающий, обучающий) – теория обучения. Ещё в Древней Греции учитель, преподающий в школе, назывался дидаска́лом. Термин «дидактика» появился в XVII веке. Он был введён В. Ратке в значении «искусство обучения». Я.А. Коменский в своей книге «Великая дидактика» определил дидактику как «универсальное искусство учить всех всему», включая в круг изучаемых дидактикой вопросов как обучение, так и воспитание. Однако по мере развития педагогической науки дидактика постепенно сосредоточила своё внимание исключительно на учебном процессе.

Основываясь на наиболее признанных в педагогической науке определениях (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, И.П. Подласый, В.И. Загвязинский), современную дидактику можно определить как относительно самостоятельный раздел педагогики, науку, которая занимается изучением теоретических и методических основ обучения, даёт научное обоснование целям, содержанию, методам, средствам, организации обучения и образования.

Предметом современной дидактики является взаимосвязь и взаимодействие преподавания (обучающе-воспитывающей деятельности учителя) и учения (учебно-познавательной деятельности учащихся).

Основные группы задач современной дидактики:

1) описывать и объяснять процесс обучения и условия его протекания;

2) совершенствовать процесс обучения, разрабатывать новые, более эффективные системы обучения и образовательные технологии.

В наши дни дидактика охватывает различные направления исследований учебного процесса:

- исследует сущность и закономерности обучения, общие принципы организации учебного процесса;

- изучает и разрабатывает пути активизации познавательной деятельности учащихся;

- определяет педагогические основы содержания образования;

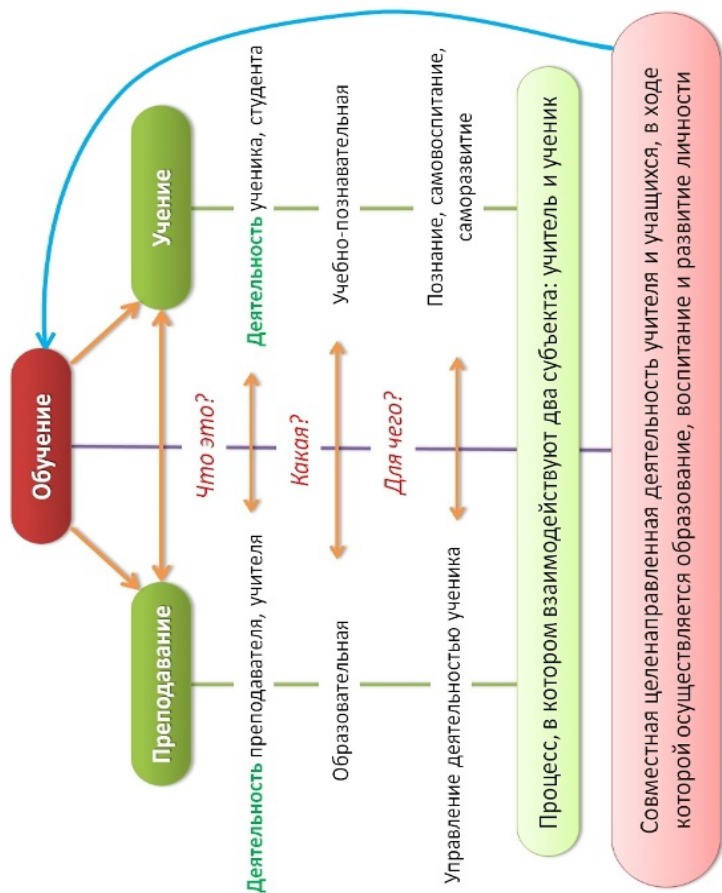
- разрабатывает систему методов, приёмов и правил обучения, определяет условия их эффективного применения;

- разрабатывает и совершенствует формы, виды, системы, модели обучения;

- совершенствует организацию процессов преподавания и учения в различных типах образовательных учреждений.

### ● **Сущность, движущие силы, противоречия и логика процесса обучения**

**Обучение** – это *процесс совместной целенаправленной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности* (рис. 12).



**Рис. 12. Сущность процесса обучения**

Обучение – процесс, протекание которого подчиняется определённой логике, а значит, поддаётся изучению, управлению и прогнозированию. Процесс обучения иначе называют учебным или дидактическим процессом.

**Сущность обучения** можно выразить через следующие признаки современного дидактического процесса:

- двусторонний характер процесса (преподавание – учение);
- совместная деятельность учителя и ученика;
- руководящая роль учителя;
- специальная планомерная организация всего процесса;
- соответствие учебного процесса закономерностям возрастного развития учащихся;
- воспитание и развитие учащихся в процессе обучения.

**Движущие силы процесса обучения** основаны на его противоречиях. Процесс обучения, ввиду его сложности и многогранности, очень противоречив. Движение, т.е. протекание учебного процесса, достигается за счёт постоянного разрешения возникающих противоречий.

**Противоречия процесса обучения** проявляются *между возникающими в ходе обучения познавательными и практическими задачами, которые требуют от учащихся решения, и имеющимся у учеников уровнем знаний, умений и навыков, умственного развития и ценностных отношений.* Каждый раз, сталкиваясь с задачей, для решения которой требуется освоение новых знаний и опыта, ученик с помощью педагога вынужден преодолевать эти противоречия.

Противоречие становится движущей силой обучения, если:

- а) оно осознаётся учеником как требующее разрешения;
- б) разрешение противоречия является посильным для ученика данного уровня развития;
- в) данное противоречие является закономерным звеном в системе противоречий, требующих постепенного разрешения.

**Логика учебного процесса** отражает путь познания, которым идёт ученик в процессе обучения. Логика учебного процесса зависит от возраста и уровня подготовленности учащихся, от особенностей изучаемого материала, от целей и задач учебного процесса. Например, в начальной школе преобладает традиционная логика обучения: восприятие конкретных предметов и явлений → образование представлений → обобщение отдельных представлений → формирование общих понятий. В средних и старших классах почти одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений могут вводиться научные понятия, объясняться принципы.

**Структура учебного процесса** – это *построение процесса обучения, единство, взаимосвязь и взаимодействие его отдельных компонентов* (И.Ф. Харламов):

- целевого (поставленные цели и задачи образования, воспитания и развития учащихся);
- мотивационно-потребностного (мотивы преподавания и учения, потребность в передаче и восприятии знаний и опыта);
- содержательного (содержание образования);
- деятельностно-операционного (образовательные технологии);
- эмоционально-волевого (познавательные интересы и ответственность в учебном процессе);
- контрольно-регулирующего (контроль протекания учебного процесса, его коррекция);
- оценочно-результативного (объективная оценка результатов обучения на основе сопоставления полученного результата с целевым компонентом).

**Функции обучения.** Основные функции обучения: образовательная, воспитательная, развивающая. Эти функции исторически закрепились за процессом обучения, их выполнение обеспечивает полноценное развитие и успешную социализацию личности учащихся.



**Образовательная функция** заключается в формировании знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности.

**Воспитательная функция** связана с формированием у учащихся нравственности, эстетических представлений и вкусов, системы взглядов на мир, способности следовать социальным нормам поведения.

**Развивающая функция** состоит в том, что в процессе обучения происходит развитие ребёнка во всех направлениях: развивается его речь, мышление, эмоционально-волевая, мотивационно-потребностная и сенсорно-двигательная сферы личности.

Проблема единства и взаимосвязи функций обучения состоит в том, что для формирования у ученика базовой культуры личности, для его гармоничного развития учебный процесс должен осуществляться таким образом, чтобы его функции были неразрывны, реализовывались во всех компонентах обучения: в комплексе задач урока, в содержании учебного материала, в системе методов, приёмов, форм и средств обучения и т.д.

Теория обучения, как и любая наука, стремится к познанию и формулированию общих законов, которым подчиняются изучаемые ею процессы, предметы и явления. Однако педагогический процесс слишком сложен, подвержен влиянию многих факторов, в том числе таких, которые невозможно учесть заранее. Это делает чёткое и безоговорочное формулирование законов обучения невозможным, во всяком случае, в настоящее время.

### ● **Закономерности процесса обучения**

*Закономерности обучения – недостаточно познанные законы, упорядоченность познанных явлений, возникающих при обучении связей и зависимостей, а также факторов, влияющих на дидактический процесс.*

Существует достаточно много подходов к выделению закономерностей обучения. Так, Ю.К. Бабанский выделил закономерности как ряд зависимостей обучения от:

- 1) потребностей общества;
- 2) процессов образования, воспитания и развития как сторон целостного педагогического процесса;
- 3) возможностей учащихся и внешних условий.

И.П. Подласый выделяет в структуре закономерностей обучения общие (выражающие зависимость учебного процесса от его целей, содержания, методов обучения, характера управления учебным процессом и т.д.) и конкретные закономерности (дидактические или содержательно-процессуальные, психологические, организационные и др.).

Н.В. Бордовская и А.А. Реан подразделяют закономерности обучения на внешние (проявляющиеся как зависимости обучения от общественных условий) и внутренние (связи и зависимости между компонентами дидактического процесса: целями, содержанием образования, методами, средствами и формами обучения, между учителем и учеником).

Приведем примеры конкретных закономерностей обучения:

- чем активней ребёнок в учебном процессе, тем выше результат обучения;
- если учитель доступно для детей излагает новый материал, то они лучше его поймут;
- чем больше органов чувств участвуют в восприятии учебного материала, тем он лучше воспринимается и запоминается;
- если многократно повторить некоторое действие, то потом его можно будет выполнять не задумываясь, автоматически;

• как бы хорошо ни был усвоен учебный материал, он всё равно забывается, если его периодически не повторять и т.д.

### ● Принципы обучения

Принципы обучения – это фундаментальные положения, которые отражают общие требования к организации учебного процесса. Принципы формулируются на основе научного анализа процесса обучения, соотносятся с его закономерностями, целями и задачами образования, уровнем развития педагогической науки, возможностями существующей системы образования.

Сегодня не существует единства мнений в вопросе о принципах обучения, авторы разных учебных пособий предлагают различные формулировки и различное количество принципов. Так, И.П. Подласый считает, что система основных дидактических принципов должна включать следующие принципы: 1) сознательности и активности; 2) наглядности; 3) последовательности и систематичности; 4) прочности; 5) доступности; 6) научности; 7) связи теории с практикой. П.И. Пидкасистый и В.В. Воронов добавляют к ним принцип развивающего и воспитывающего характера обучения и принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы.

Однако при всём разнообразии существующих подходов можно выделить ряд принципов, которые прошли длительную проверку временем и присутствуют – так или иначе – в подавляющем большинстве современных учебников и пособий по педагогике. Рассмотрим эти принципы.

**Принцип научности** ориентирует педагога на формирование у учащихся научных знаний. Он реализуется в анализе учебного материала, выделении в нем важных идей, использовании достоверных научных знаний,

фактов и примеров, а также стандартных научных терминов. Реализация этого принципа требует от преподавателя:

- исправлять фактические ошибки учащихся и организовывать на учебном занятии поиск и исправление таких ошибок;
- применять новейшую научную терминологию, не пользоваться устаревшими терминами;
- быть в курсе последних научных достижений в своем предмете;
- поощрять исследовательские работы школьников;
- находить возможность знакомить школьников с техникой экспериментальной работы, алгоритмом решения изобретательских задач, использования справочных материалов, архивных документов, с обработкой первоисточников.

**Принцип системности** определяет необходимость формирования у обучающихся целостной системы знаний и умений, тем и разделов учебного материала. Принцип системности реализуется в комплексе правил, а именно:

- использовать планы, схемы, для того чтобы обеспечить усвоение учащимся системы знаний;
- разделять содержание учебного материала на логические завершённые части (т.е. применять «пошаговую систему»), последовательно реализовать эти части (шаги, этапы) и приучать к этому учащихся;
- не допускать нарушения системы в содержании и способах обучения, а если она нарушена, то немедленно нейтрализовать пробелы, чтобы предупредить неуспеваемость;
- излагать основания теории, объяснять следствия теории и показывать границы ее применения.

**Принцип доступности** (посильности) – отражение принципов последовательности и постепенности обучения, которые известны с древности.

Суть принципа доступности состоит в том, что сначала нужно выявить ранее сформированные знания и умения, а уже потом постепенно осуществлять новые стадии обучения. Принцип доступности не означает, что учение должно происходить без усилий со стороны ученика, однако преодоление возникающие затруднений должно быть для него посильным. Для соблюдения этого принципа, необходимо руководствоваться рядом правил:

- добиваться совпадения темпа сообщения информации и скорости её усвоения учащимися;
- ориентировать учащихся на понимание и осмысление изучаемого материала, а не на механическое запоминание;
- обучая, исходить из уровня подготовленности учащихся, опираться на их возможности;
- изучать и учитывать жизненный опыт, интересы, особенности развития учащихся и т.д.

**Принцип наглядности** заключается не только в иллюстрации изучаемого предмета и явления, а в использовании целого комплекса приемов и средств, которые обеспечивают формирование ясного и четкого восприятия сообщаемых преподавателем знаний. Вот некоторые из правил эффективной реализации принципа наглядности:

- использовать в обучении закономерность, согласно которой запоминание предметов, представленных наглядно (например, на моделях или картинках), происходит лучше, чем если они описаны только в словесной форме;
- используя средства наглядности, не увлекаться чрезмерным количеством наглядных пособий;

- при использовании средств наглядности не ограничиваться только их показом, а пояснять и комментировать наглядный материал;

- тщательно готовить виды наглядности к применению, продумывая сопутствующие им дидактические приёмы;

- в подборе средств наглядности учитывать возрастные особенности обучающихся.

**Принцип сознательности и активности** нацелен на формирование у учащихся мотивации учения, познавательных потребностей, убеждённости в необходимости изучения материала, интереса в учении. Суть принципа в том, что педагог должен добиваться понимания (а не механического заучивания) учениками теоретического материала и осмысливания ими практических действий, побуждать их к активным учебным действиям, стимулировать самостоятельность в познании. В качестве рекомендаций по практическому применению этого принципа можно привести следующие правила:

- использовать возможности взаимообучения и группового обучения;

- организовывать соревнование и партнёрство учащихся;

- обеспечивать условия для коллективного поиска правильного ответа;

- вводить в учебный процесс занимательные задания, игровые элементы;

- учить находить второстепенное и главное в изучаемом материале;

- использовать в обучении реальные жизненные ситуации и требовать от учащихся самостоятельного понимания, видения различий между наблюдаемыми в жизни фактами и их научным объяснением.

## ● **Современные дидактические концепции**

Отличительной чертой современных дидактических концепций является их развивающий характер, активно-деятельностный способ обучения. Рассмотрим некоторые концепции развивающего обучения.

**Концепция Л.В. Занкова.** Усилия научного коллектива под руководством Л.В. Занкова в 1950–1960-х гг. были направлены на разработку новой, более эффективной системы обучения младших школьников. Основу этой концепции составляют следующие взаимосвязанные принципы:

- обучение на высоком уровне трудности;
- быстрый темп изучения программного материала;
- ведущая роль теоретических знаний;
- осознание учеником процесса учения;
- целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Эти принципы были реализованы в специально разработанных программах и методиках обучения чтению, письму, математике, природоведению и другим предметам. Система обучения Л.В. Занкова показала высокую эффективность при экспериментальной проверке, однако попытка её внедрения в массовую практику, предпринятая в 1960–1970-е гг., потерпела неудачу, так как подавляющее большинство учителей в то время оказалось неспособно её освоить. Возрождение этой концепции в начале 1990-х гг. вызвано ориентацией школы на личностно ориентированное обучение.

**Концепция содержательного обучения** разработана в 1960-е гг. научным коллективом под руководством психологов В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина также для начальной школы. Согласно этой концепции, школьник в процессе усвоения учебного материала движется от понимания конкретного образа к осознанию абстрактного

понятия. Последующее теоретическое воспроизведение строится по обратной логике: мысль ученика движется от абстрактного к конкретному. Именно такая логика построения учебного процесса должна способствовать наилучшим результатам обучения младших школьников.

**Концепция поэтапного формирования умственных действий** разработана на основе соответствующей теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. В основе этой теории лежит следующая закономерность: всякое умственное действие берёт начало с материального, с внешнего действия. Чтобы сформировать любой умственный навык, надо сначала создать учебные условия, моделирующие его в виде действий с предметами и иными материальными объектами, а затем перевести его выполнение на вербальный (словесный) уровень. Согласно концепции поэтапного формирования умственных действий, возможности процесса обучения значительно возрастают, если в процессе учения учащиеся проходят через следующие взаимосвязанные этапы:

1) мотивация деятельности и предварительное ознакомление учащихся с действием и условием его выполнения;

2) осознание учащимися схемы, алгоритма предстоящего действия (на этом этапе широко используются схемы, инструкции, памятки, наглядно представляющие отдельные операции и их последовательность);

3) внешнее выполнение действия и проговаривание действия вслух;

4) обобщение действия (обычно это высказываемый вслух вывод, подводящий итог выполненному действию);

5) этап внутренней речи, перевод действия из внешней формы (материальной) во внутреннюю, умственную;



б) закрепление действия во внутреннем, умственном плане, осознание его как лично значимого, необходимого.

**Концепция проблемного обучения** предполагает поиск резервов умственного развития учащихся, способности к творческому мышлению и самостоятельной познавательной деятельности. Научное обоснование данной концепции представлено в 1960–1970-х гг. работах Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Оконя и др. Суть проблемного обучения состоит в организации педагогом для учащихся проблемных ситуаций, осознании этих ситуаций, их принятия и решения в процессе совместного взаимодействия учащихся и учителя при максимальной самостоятельности учеников и общем направляющем руководстве педагога.

Проблемные ситуации возникают, если:

- обнаруживается несоответствие между уже известными учащимся фактами и новыми знаниями;
- учащиеся сталкиваются с новыми для них условиями использования уже имеющихся знаний, умений и навыков;
- если необходимо выбрать из известных ученику способов решения учебно-познавательной задачи единственный правильный или наилучший и т.д.

В проблемном обучении принято выделять четыре основных этапа:

1) осознание проблемной ситуации («ситуация требует разрешения, потому что...»);

2) анализ ситуации и формулировка проблемы («проблема состоит в том, что...»);

3) решение проблемы: выдвижение гипотез и обоснование путей решения, отбор наиболее логичных гипотез и их последовательная проверка;

4) проверка правильности решения («противоречие устранено, потому что...»).

## ● Содержание образования

**Содержание образования** – педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения, усвоение которой должно обеспечить формирование всесторонне развитой личности, готовой к сохранению и развитию материальной и духовной культуры общества (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Иначе говоря, содержание образования – это то, что должен освоить ученик в результате обучения.

Содержание образования не оставалось неизменным на протяжении веков, оно продолжает меняться и теперь. Содержание образования отражает общественный идеал: существующие в обществе представления о том, каким должен быть образованный человек. Содержание образования находится в зависимости от социально-экономических и социально-культурных условий, уровня развития системы образования, степени его контроля государством и т.д. На содержание образования влияют две основные группы факторов:

1) цель образования, выражающая потребности общества (общественные потребности можно сформулировать как формирование нужной, полезной обществу личности);

2) особенности человека как участника образовательного процесса, закономерности его психофизического развития.

Источник содержания образования – опыт человечества, закреплённый в материальной и духовной культуре. Однако накопленный людьми опыт столь огромен, что невозможно передать его новому поколению в полном объёме. И этого не требуется, ведь многие специальные знания никогда не пригодятся в жизни

большинству людей, они будут нужны лишь профессионалам. Но как выбрать из огромного наследия человеческой культуры именно то, что потребуется всем или абсолютному большинству выпускников общеобразовательной школы, то, что станет основой для дальнейшего успешного образования и развития личности? В этом и заключается главная проблема отбора содержания образования.

В.В. Краевский обосновал следующие **принципы отбора содержания** образования:

- соответствие содержания образования требованиям общества, науки, культуры и личности;
- единство содержательной и процессуальной сторон образования (т.е. содержание образования должно отбираться с учётом особенностей педагогического процесса);
- структурное единство содержания образования на разных уровнях его формирования: научной теории, учебного плана, учебного материала, педагогической деятельности, личности ученика и т.д.;
- гуманитаризация – направленность на человека, на творчество и усвоение общечеловеческой культуры (этот принцип подразумевает прикладное значение полученных знаний и опыта для людей);
- фундаментализация – создание «фундамента» саморазвивающейся личности (объединение наук и искусств, перенос знаний и умений в другие науки и искусства, формирование общеучебных умений, навыков самообразования).

### ● **Различные подходы к конструированию содержания образования для учащихся разных ступеней обучения**

В разработке основных компонентов содержания образования прослеживается два основных подхода: знаниевый и компетентностный.

Согласно **знаниевому подходу**, основой содержания образования являются знания, формируемые в учебном процессе, а в структуре содержания образования выделяются следующие компоненты:

- знания – теоретические сведения, отражающие систематизированный и обобщённый опыт, накопленный человечеством;

- умения и навыки применения знаний на практике по готовым алгоритмам в стандартных ситуациях (умения – владение осмысливаемым действием, выполняемым под контролем сознания; навыки – действия, доведённые до автоматизма);

- опыт творческой деятельности – способность личности применять усвоенные знания, умения и навыки (ЗУНы) в новых для себя ситуациях, алгоритм действий в которых заранее не известен;

- опыт отношений к различным сторонам окружающего мира, к самому себе, формируемый в результате осмысления и эмоционального переживания личностью приобретаемых знаний и опыта.

При **компетентностном подходе** основой содержания образования являются компетенции – умения и способности личности успешно решать те или иные задачи в учебной деятельности, в личностной и социальной сфере. Компетенции, формируемые в учебном процессе, многочисленны, они относятся к видам человеческой деятельности, к разным сферам социального взаимодействия.

В настоящее время в основу конструирования содержания общего образования положена следующая структура компетенций: личностные компетенции; метапредметные компетенции; предметные компетенции.

Содержание этих блоков компетенций раскрыто в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования.

Конструирование содержания образования для учащихся разных ступеней обучения основано на идее возрастосообразности педагогического процесса.

Степень начальной школы соответствует младшему школьному возрасту. В этом возрасте на первый план выходит регламентация поведения школьников. Учитель воздействует на детей путём своего включения в сферу их жизнедеятельности. Фактором успешного включения выступает авторитет учителя: ученик младших классов усваивает новую для него позицию школьника, и учитель для него является образцом. В системе мотивации учения в начальных классах первое место занимают чувство долга перед учителем, стремление выполнить его требования. На данном этапе учитель осуществляет диалогическое общение преимущественно в форме прямых субъективных требований (указание, запрещение), косвенных требований (совет), а также посредством системы объективных требований (нормы и правила).

Степень основной школы (5–9-е классы) соответствует подростковому возрасту. Особенности этого возраста связаны с появлением нового уровня самосознания, который психологи условно назвали «чувством взрослости», которое выражается в стремлении быть и считаться взрослым. Это абсолютно другая позиция по отношению к окружающему миру и самому себе. Если представления младшего школьника о себе подстраивались под мнения взрослых о нем, и отношения строились на подчинении ребёнка взрослому, то для учащихся подросткового возраста такие отношения неприемлемы. В работе с учащимися-подростками наиболее эффективно педагогическое воздействие посредством информирования и стимулирования. В системе взаимоотношений подростка и окружающих особое место

занимают сверстники как более или менее равные партнеры по общению. Предметом активного эмоционального отношения подростков становятся события коллективной жизни.

Степень полной (средней) школы соответствует старшему школьному возрасту. В старших классах несколько смягчаются (но не исчезают полностью) противоречия, свойственные подростковому возрасту, и в большинстве случаев устанавливаются взаимопонимание и ровные отношения с окружающими, с учителями и родителями. На первый план выходит осознание своей фактической жизненной позиции, собственных возможностей, а также замыслов и стремлений. Старший школьник отличается нетерпимостью к нравоучениям, поэтому учителю необходимо сочетать информирование с инструктированием, которое выступает уже не как прямое требование, а как санкционирование (одобрение решения, принятого учеником).

### **Вопросы для самопроверки**

1. Что является предметом дидактики?
2. В чём состоит двусторонний характер учебного процесса?
3. Чем отличается учебно-познавательная деятельность от «просто учебной» и «просто познавательной»?
4. Докажите необходимость осуществления в обучении его основных функций: образовательной, воспитательной и развивающей.
5. В чём проявляются закономерности учебного процесса?
6. Назовите принципы обучения.
7. Как связаны между собой закономерности и принципы обучения?
8. В чём состоит общая черта современных дидактических концепций?

9. Сравните между собой различные дидактические концепции, выделяя их отличия друг от друга.

10. Каковы основные принципы отбора содержания образования?

11. Раскройте основные подходы к конструированию содержания образования.

## Практические задания

*Задание 1. Решите кейсовую задачу.* Организация деятельности учащихся на уроке.

Изучение по ботанике темы «Основные группы растений». В начале урока каждый ученик в течение 20 минут под руководством учителя овладевает необходимыми программными знаниями, умениями и навыками по одной из групп растений на выбор — бактерии, водоросли, грибы, лишайники, мхи, папоротникообразные, голосеменные и т.д. Затем до окончания урока все ученики по очереди работают в парах сменного состава друг с другом, они меняются ролями, выступая то в качестве обучаемых, то в качестве обучающихся.

### *Вопросы и задания*

1. Какие задачи решал педагог, организуя процесс обучения таким образом?

2. Какие способы влияния и от кого ощущали на себе ученики в процессе изучения темы?

3. В чем вы видите педагогическое значение ситуаций выбора в процессе обучения?

*Задание 2. Разработать систему учебных задач по проектированию учебного материала урока.*

*Задание 3. Подготовить тезисы по вопросам: «Основные положения закона «Об образовании», определяющие профессиональную деятельность учителя»; «Требования Профессионального стандарта педагога».*

## Тема 1.5. Организация учебного процесса

### ● Государственный образовательный стандарт

Государственный образовательный стандарт – *система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности личности и системы образования по достижению этого идеала.*

Правовые основы государственной стандартизации образования содержатся в Конституции РФ, согласно которой Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, а также в Законе «Об образовании в РФ».

Основные причины государственной стандартизации содержания образования:

- необходимость обеспечить единый минимальный уровень образования, получаемого в разных типах образовательных учреждений России;
- необходимость учета тенденции развития образования в мире.

Государственный образовательный стандарт выполняет ряд важных функций, среди которых выделяются:

- функция социального регулирования – обеспечение эквивалентности образования во всех образовательных учреждениях одного уровня (например, минимальный уровень образования для выпускника основной школы одинаков, независимо от того, учился он в селе или городе, в обычной школе или в гимназии);
- функция гуманизации образования связана с утверждением с помощью стандартов его личностно-развивающей сущности: образовательный стандарт регламентирует только минимальный образовательный уровень, то образование, которое выше этого уровня, может дифференцироваться в зависимости от особенностей, потребностей, способностей личности учащихся;



- функция управления заключается в том, что стандартизация содержания образования позволяет упорядочить образовательные системы, использовать единые критерии качества образования, унифицировать оценки и т.д.;

- функция повышения качества образования осуществляется в масштабе целой страны благодаря возможности устанавливать нижнюю границу уровня образования и постоянной модернизации образовательного стандарта с целью повышения минимального образовательного уровня.

В основе новых Федеральных государственных стандартов общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятель-

ности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;

- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Согласно требованиям к результатам освоения основных образовательных программ, на всех ступенях общего образования выделяются три основных блока (компонента) содержания образования: личностный, метапредметный и предметный.

Личностный компонент включает:

- готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению;

- сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;

- наличие системы ценностных отношений, отражающих личностную и гражданскую позицию в деятельности, социальные компетенции, правосознание;
- способность ставить цели и строить жизненные планы;
- способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

Метапредметный компонент предполагает:

- владение межпредметными понятиями;
- способность использования в учебной, познавательной и социальной практике универсальных учебных действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные);
- самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками;
- способность к построению индивидуальной образовательной траектории.

В предметный компонент входят:

- умения, специфические для данной предметной области;
- виды деятельности по получению, преобразованию и применению нового знания в рамках учебного предмета в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях;
- научный тип мышления, научные представления о ключевых теориях, типах и видах отношений;
- владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования, действующие в России на сегодняшний день – это основные документы, регламентирующие содержание общего образования для каждой его ступени.

## ● **Документы, регламентирующие содержание образования**

Документы, регламентирующие содержание образования – это федеральные государственные образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы, учебная литература.

**Учебный план** фиксирует рекомендуемый состав учебных предметов и распределение между ними учебного времени. Он имеет форму таблицы, в которой для каждого учебного предмета указано количество уроков в неделю для каждого года обучения. Существует три основных вида учебных планов:

- базисный учебный план школы (БУП) – основной нормативный документ;

- типовые учебные планы – варианты БУПа, утверждённые Министерством образования или региональным управлением образования (для национально-регионального компонента) и рекомендуемые в качестве основы планирования для школ;

- учебный план образовательного учреждения – учебный план, по которому работает конкретная школа, составленный на основе одного из типовых планов с соблюдением нормативов БУПа.

**Учебная (образовательная) программа** – нормативный документ, в котором определяется круг основных знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению по данному учебному предмету, а также последовательность изучения тем и время, отводимое на их изучение. Учебные программы подразделяются на типовые и рабочие. Типовые программы утверждаются Министерством образования и имеют рекомендательный характер. Рабочие – те, по которым фактически работает школа. Рабочие программы разрабатываются на основе типовых программ и образовательного стандарта; они утверждаются педагогическим советом школы.

Учебные программы состоят из следующих основных элементов:

- пояснительной записки, в которой определяются основные цели и задачи учебного предмета, его воспитательные и развивающие возможности, а также главные идеи, лежащие в основе его построения;

- содержания образования (тематический план с указанием часов, отводимых на каждую тему, а также содержание изучаемых тем);

Кроме того, в образовательной программе обычно даются некоторые методические указания по реализации учебной программы.

К **учебной литературе** относятся учебники, учебные пособия и учебно-методические пособия. В учебной литературе содержание образования раскрывается наиболее подробно, а также содержатся рекомендации и дидактические средства, обеспечивающие его усвоение.

Учебник – это основная учебная книга по конкретной дисциплине, в которой излагается система базовых знаний в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, с учётом особенностей возрастного развития детей и особенностей методики преподавания данного предмета в школе. Содержание учебника должно полностью раскрывать типовую программу, а его название – соответствовать названию предмета.

Учебное пособие – учебная книга, являющаяся дополнением к учебнику. В отличие от учебника, учебное пособие может охватывать не всю дисциплину, а лишь её часть, включать не только общепризнанные знания и положения, но и пока не подтверждённые гипотезы, различные мнения. К учебным пособиям относятся хрестоматии, сборники задач и упражнений, атласы и т.п.

Учебно-методическое пособие – учебное издание по методике преподавания какой-либо дисциплины или её части. Эта учебная литература адресована учителям.

### ● **Многообразие образовательных программ**

Образовательные программы, по которым ведётся обучение, очень разнообразны. Существует несколько оснований, для разделения программ на типы и виды.

Все программы можно разделить на два типа: **программы общего образования** и **программы профессионального образования**. Внутри каждого типа программы подразделяются на виды по ступеням обучения.

Учебные программы, рассчитанные на детей школьного возраста, подразделяются на  **типовые (примерные) и рабочие**. Типовые программы утверждаются Министерством образования и имеют рекомендательный характер. Рабочие – те, по которым фактически работает школа. Рабочие программы разрабатываются на основе типовых программ и образовательного стандарта; они утверждаются педагогическим советом школы.

Выделяются также **модифицированные (адаптированные) образовательные программы**, по содержанию и логике совпадающие с типовыми (примерными), но составленные с учётом конкретных условий их реализации.

Образовательные программы подразделяются также на **основные и программы дополнительного образования** (программы курсов по выбору, факультативов, кружков и т.д.).

В свою очередь, программы дополнительного образования по уровню освоения могут быть **общеразвивающими, специализированными** или **профессионально ориентированными**. Общеразвивающие образовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры ребенка, расширения его социального опыта, знаний о мире и о себе. Специализированные программы направлены на выявление и развитие способностей детей, формирование знаний

и умений в определённом виде деятельности. Профессионально ориентированные помогают детям определиться в выборе профессии.

Особую группу образовательных программ составляют **авторские программы**. Авторские программы учитывают требования образовательного стандарта, однако могут содержать иную логику построения учебного материала, быть направлены не на прикладное использование изучаемых наук, носить интегративный, межпредметный характер (объединять, связывать несколько учебных предметов). Чаще всего авторские программы создаются для факультативных курсов или предметов обязательных по выбору. Авторские программы утверждаются педагогическим советом школы и (или) программно-экспертным советом при педагогическом вузе, управлении образования.

Выделяются также **экспериментальные образовательные программы**, особенностью которых является направленность на изменения, привносимые в цели, содержание и организацию учебного процесса. Экспериментальные программы способствуют проверке научных гипотез, выбору наиболее продуктивных инновационных идей, внедрению новых форм и методов обучения.

Ещё один вид образовательных программ – **программы дистанционного образования**, отражающие специфику этого способа организации учебного процесса.

Некоторые образовательные программы носят междисциплинарный характер. Среди них можно выделить следующие виды:

- **комплексные** – объединяющие отдельные области, направления, виды деятельности;
- **интегрированные** – рассчитанные на изучение нескольких отраслей, объединённых общей идеей, об-

щим свойством (например, программы полихудожественной направленности);

- **модульные** – состоящие из нескольких самостоятельных блоков; каждый блок обладает целостностью, устойчивостью, состав и последовательность блоков в программе может варьироваться.

### ● **Методы и приемы обучения**

**Метод обучения** (от греч. *methodos* – путь, способ достижения цели) – *система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение учебного материала.*

Метод – понятие многомерное и многоаспектное. Каждый метод обучения обладает множеством свойств и признаков, вследствие чего существует достаточно много принципов их дифференциации. Поэтому в педагогической науке нет единого подхода к выделению методов обучения.

Разными авторами выделяются следующие методы обучения: рассказ, объяснение, беседа, лекция, дискуссия, работа с книгой, демонстрация, иллюстрация, видеометод, упражнение, лабораторный метод, практический метод, контрольная работа, опрос (разновидности: устный и письменный, индивидуальный, фронтальный, уплотнённый), метод программированного контроля, тестовый контроль, реферат, дидактическая игра и др. Этот список далеко не полон.

В процессе обучения учитель использует различные методы: рассказ, работу с книгой, упражнение, демонстрацию, лабораторный метод и др. При этом важно помнить, что ни один метод не является универсальным, т. е. отдельно взятый метод не даст необходимых результатов в полном объёме. Хороших результатов в обучении можно добиться только при использовании целого ряда методов, дополняющих друг друга.



Эффективность методов обучения в той или иной педагогической ситуации зависит от конкретных целей и задач обучения. Важнейшей составляющей педагогической компетентности является умение учителя правильно выбирать и применять методы обучения.

Выбор методов обучения обусловлен рядом факторов (рис.13), среди которых:

- цели образования, воспитания и развития учащихся;
- особенности содержания изучаемого материала;
- особенности методики преподавания конкретного учебного предмета;
- время, отводимое на изучение того или иного материала;
- уровень подготовленности учащихся, их возрастные особенности;
- уровень педагогического мастерства учителя;
- материально-технические условия обучения.

Методы обучения на практике реализуются с помощью приёмов и средства обучения, т.е. метод в его конкретном воплощении представляет собой совокупность определённых приёмов и средств.

**Приёмы обучения** (дидактические приёмы) обычно определяют как элементы методов, единичные действия в составе общего метода обучения. Приём – это ещё не метод, а его составная часть, однако практическая реализация метода достигается именно с помощью приёмов. Так, в методе работы с книгой можно выделить следующие приёмы: 1) чтение вслух; 2) составление плана текста; 3) заполнение таблицы по прочитанному материалу; 4) составление логической схемы прочитанного; 5) конспектирование; 6) подбор цитат и т.д.

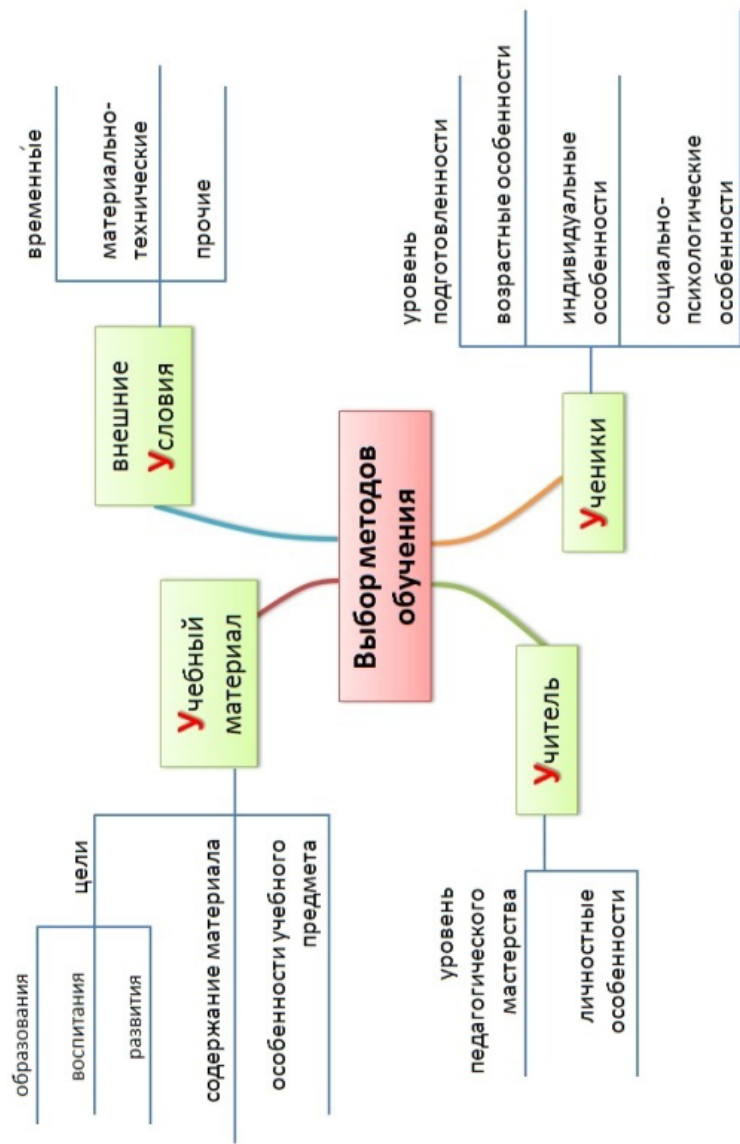
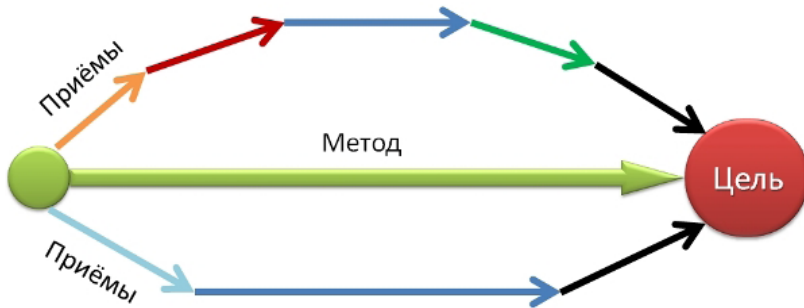


Рис.13. Выбор методов обучения

Приём обучения можно рассматривать как отдельный шаг в практическом применении метода. Последовательность этих шагов в процессе реализации метода и приводит к цели обучения (рис. 14).



**Рис. 14. Соотношение приема и метода**

Один и тот же метод в различных ситуациях может осуществляться с помощью разных приёмов. Например, работа с книгой в одном случае может включать чтение вслух и составление плана текста, в другом – составление логической схемы и подбор цитат, в третьем случае – конспектирование.

Один и тот же приём может входить в разные методы. Так, составление логической схемы может являться частью объяснительно-иллюстративного метода (например, учитель, объясняя новый материал, чертит схему на доске), а может применяться и как часть исследовательского метода (например, ученики составляют схему, отражающую самостоятельно изучаемый ими материал).

Методов сравнительно немного, приёмов же бесчисленное множество, поэтому их очень сложно классифицировать и практически невозможно составить полный, исчерпывающий список всех дидактических из них. На рис. 15 представлены лишь некоторые группы приёмов обучения.

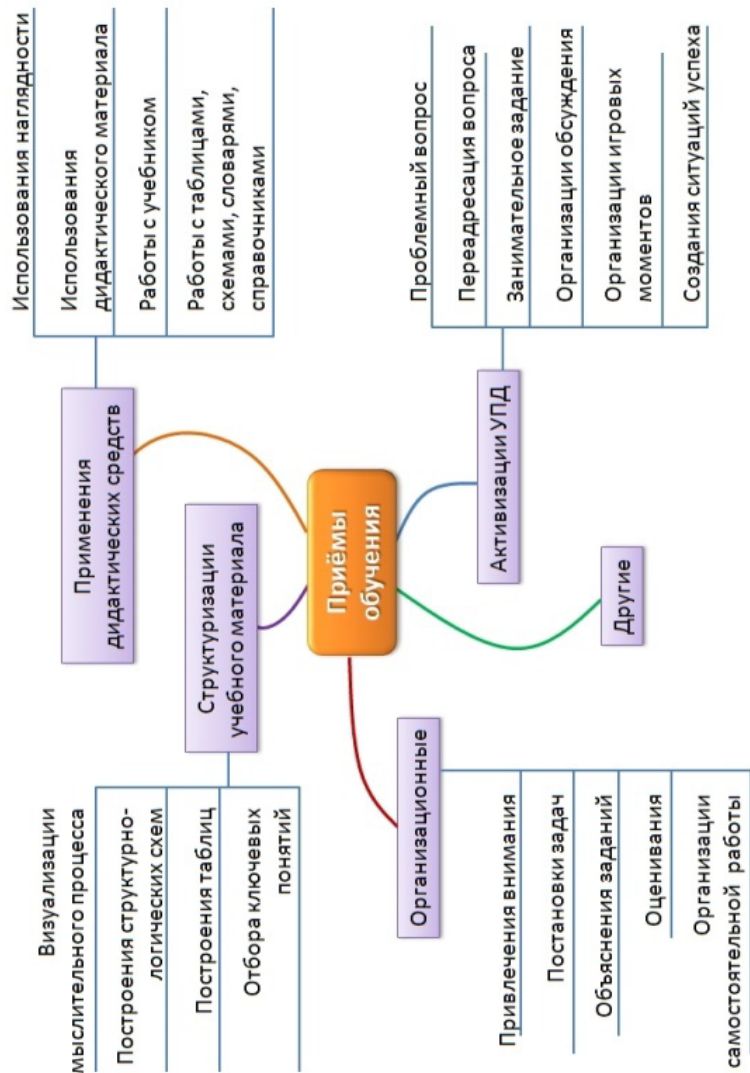


Рис. 15. Некоторые виды приемов обучения

## ● **Классификация методов обучения**

Классификация методов обучения затруднена многоаспектностью понятия «метод обучения», неоднозначностью трактовок различных методов, различием в подходах к пониманию процесса обучения. Сегодня существует достаточно много классификаций методов обучения, однако ни одна из имеющихся классификаций не является общепризнанной. Наиболее распространены классификации по источнику обучения (Е.И. Перовский, Д.О. Лордкипанидзе), по характеру познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), а также полинарная (по нескольким признакам) классификация Ю.К. Бабанского.

В классификации методов **по источнику обучения** выделяются три группы методов обучения:

1) словесные (источником обучения является слово, речь): рассказ, беседа, лекция, работа с книгой;

2) наглядные (источник обучения – наглядные средства, демонстрируемые педагогом): демонстрации опытов, натуральных объектов, образцов деятельности и т.д.;

3) практические (источник обучения – практическая деятельность): практические и лабораторные работы, выполнение упражнений, решение задач, моделирование объектов.

Классификация методов обучения по **характеру познавательной деятельности** учащихся включает следующие методы:

1) **объяснительно-иллюстративный** (информационно-рецептивный); суть этого метода заключается в том, что учитель объясняет, организует восприятие учебного материала различными способами, а учащиеся воспринимают, осмысливают, запоминают;

2) репродуктивный: учитель объясняет, а ученики осмысливают, запоминают, воспроизводят, многократно повторяют учебные материал;

3) метод проблемного изложения: учитель объясняет учебный материал как решение проблемы: сам ставит проблему и решает её; учащиеся следят за действиями и ходом мысли учителя, получают образец рассуждений для самостоятельного решения проблем;

4) частично-поисковый (эвристический): учитель объясняет и организует поиск новых знаний, ученики самостоятельно рассуждают, решают познавательные задачи под руководством учителя;

5) исследовательский: учитель формулирует проблему (иногда вместе с учащимися), в процессе решения проблемы помогает лишь в затруднительных случаях или наблюдает за деятельностью учащихся, фиксируя их успехи и неудачи; учащиеся самостоятельно решают проблему.

Нетрудно заметить, что методы располагаются в порядке возрастания самостоятельности и активности учащихся: при использовании первых двух методов знания преподносятся ученику в готовом виде. Два последних предполагают, что знания добываются учеником самостоятельно. Метод проблемного изложения в этом смысле можно рассматривать как переходный, подготавливающий учеников к самостоятельным познавательным действиям (рис. 16).

В классификации Ю.К. Бабанского методы обучения подразделяются на:

1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- по источнику обучения: словесные, наглядные, практические;

- по логике обучения: индуктивные (обучение строится от частных фактов к выявлению общих правил

**Классификация методов обучения по характеру учебно-познавательной деятельности**  
(И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин)

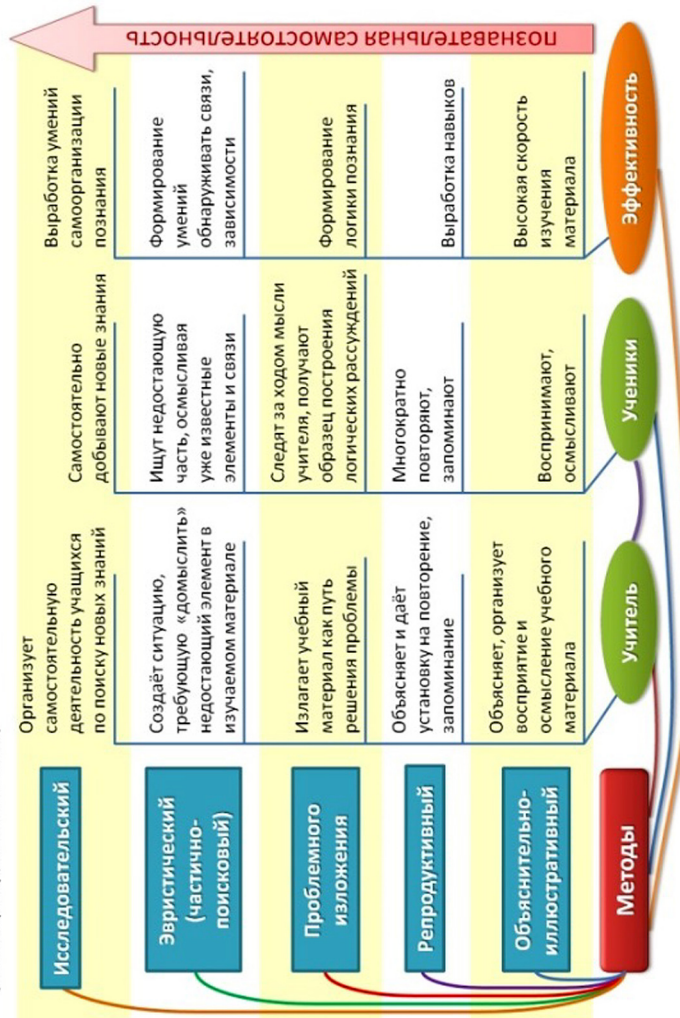


Рис.16. Классификация методов обучения по характеру учебно-познавательной деятельности

и закономерностей) и дедуктивные (от общих законов и правил – к распознаванию и объяснению частных случаев этих законов и правил);

- по мышлению: репродуктивные (воспроизводящие, основанные на запоминании учебного материала) и проблемно-поисковые (связанные с добыванием знаний самим учеником);

- по управлению: методы работы под руководством учителя и методы самостоятельной работы учащихся;

2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- методы стимулирования и мотивации интереса к учению;

- методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

3) методы контроля и самоконтроля:

- методы устного контроля и самоконтроля: фронтальный или индивидуальный опрос, рассказ ученика, чтение текста, объяснение схемы и т.д.;

- методы письменного контроля и самоконтроля: контрольная работа, реферат, изложение, сочинение, диктант и др.;

- лабораторно-практический (практические и лабораторные работы) и машинный (с помощью специальной техники, например, выполнение теста на компьютере) контроль и самоконтроль.

### ● Средства обучения

Практическое применение методов и приёмов обучения возможно только при наличии необходимых средств. Так, для работы с книгой необходима книга, для лабораторного метода – соответствующее лабораторное оборудование и т. д.

**Средства обучения** – это предметная поддержка учебного процесса: материальные и материализованные объекты,



*используемые в качестве инструментов деятельности педагога, а также в качестве носителей информации в учебном процессе.* К материальным средствам обучения относятся учебники, наглядные пособия (иллюстрации, муляжи, чучела животных, коллекции минералов и др.), дидактический материал, технические средства обучения (ТСО), прочее оборудование, применяемое при обучении. Материализованные средства – это речь, мимика и жесты, а также различная деятельность (трудовая, познавательная, коммуникативная и др.)

Материальные средства обучения иначе называют дидактическими средствами. Дидактические средства чаще всего классифицируются по чувственной модальности (в зависимости от того, через какие органы чувств и способы подачи информации происходит их влияние на учебный процесс). По этому признаку дидактические средства можно подразделить на визуальные, аудиальные, аудиовизуальные, тренажёры и универсальные.

К визуальным дидактическим средствам относятся следующие средства передачи зрительной информации: печатные текстовые средства: учебники и учебные пособия, печатные рабочие тетради, словари, справочники; простые визуальные средства: натуральные объекты, модели, макеты, муляжи, репродукции, таблицы, схемы, диаграммы, карты и т.д.; технические (механические) визуальные средства: микроскоп, телескоп, различные виды проекторов, видеоплеер, интерактивная доска, а также используемые с ними носители информации (оптические диски, слайды, диапозитивы и т.д.) и мультимедийные электронные средства (например, слайд-презентации);

Аудиальные средства – это средства передачи звуковой информации: записывающая и воспроизводящая звук аппаратура, разные виды проигрывателей (магнитофон, CD-плеер и т.д.), радиоприёмник.

Аудиовизуальные средства соединяют в себе возможности передачи звуковой и зрительной информации. К ним относятся: кино-, теле- и видео- и веб-камеры, транслирующая и воспроизводящая аппаратура (телевизор, киноаппарат, видео- и DVD-плееры и др.), мультимедийные электронные средства (видеоуроки и используемые в учебном процессе видеоролики).

Тренажёры – дидактические средства, создающие условия для наиболее эффективной отработки практических действий, формирования умений и навыков. Как правило, тренажёры ориентированы на конкретный учебный предмет, на усвоение отдельных умений. К этой группе дидактических средств относится, например, лингафонное оборудование, компьютерные программы-тренажёры. Однако в учебном процессе давно используются и простые (нетехнические) тренажёры, среди которых наибольшее распространение получили разнообразные карточки или тетради с упражнениями.

Универсальными дидактическими средствами являются компьютер и сетевые информационные системы (локальные компьютерные сети и глобальная сеть Интернет). Благодаря возможности подключения различного оборудования и разнообразию устанавливаемых программ сегодня компьютер можно использовать как визуальное, аудиальное или аудиовизуальное средство, а также в качестве тренажёра. Использование в учебном процессе сети Интернет практически снимает территориальные ограничения доступа к информации, позволяя использовать ресурсы крупнейших электронных библиотек и образовательных порталов, на качественно новом уровне организовать дистанционное обучение.

Наряду с описанным выше подходом к классификации дидактических средств в учебной практике традиционно выделяются:

- технические средства обучения (ТСО);
- учебно-наглядные средства (к ним относятся нетекстовые визуальные средства: натуральные объекты, их изображения, макеты, муляжи, модели и др.);
- раздаточный материал – компактные дидактические средства, предназначенные для индивидуального использования учеником (например: коллекции минералов, гербариев; комплект деталей для выполнения чертежа или технического рисунка; карточки с индивидуальными заданиями);
- дидактический материал – карточки с заданиями для индивидуальной работы, сборники упражнений и т.д.;
- учебно-лабораторное оборудование – оборудование учебных лабораторий для изучения естественных наук (физики, химии, биологии);
- учебно-производственное оборудование – оборудование учебных мастерских, которое отличается от обычного производственного тем, что оно изготавливается специально для учебных целей, оно более компактно, безопасно и не предназначено для осуществления массового производства.

*Функции средств обучения* обусловлены их дидактическими свойствами. В учебном процессе средства обучения выполняют четыре основных функции:

- компенсаторную (средства обучения облегчают процесс обучения, помогают достичь цели с наименьшими затратами сил и времени);
- адаптивную (средства обучения помогают учителю приспособить содержание образования к возрастным и индивидуальным возможностям детей, создать благоприятные условия для обучения: помогают организовывать необходимые демонстрации, самостоятельную работу учащихся, дифференцировать учебные задания и т.д.);

- информативную (средства обучения либо являются непосредственным источником информации (учебник, учебный видеофильм и т. д.), либо способствуют передаче информации (классная доска, проекционная аппаратура, лабораторное оборудование и т. д.);

- интегративную (использование средств обучения позволяет рассматривать изучаемые предметы и явления многосторонне, выявлять и наблюдать разнообразные свойства изучаемого, глубже проникать в его суть).

### ● **Формы обучения**

**Форма обучения** – это способ организации учебного процесса на основе взаимодействия методов, приёмов и средств обучения. Форма отражает внешнюю сторону организации учебного процесса. Форма способствует реализации не одной цели (как метод), а комплекса дидактических целей.

В теории и практике образования известно много различных форм обучения: дневное и заочное, дистанционное, школьное и внешкольное, индивидуальное и массовое обучение, семейное образование и т.д. Среди форм организации учебного процесса выделяются формы учебных занятий. К ним относятся: урок, лекция, семинар, лабораторная работа, экскурсия, факультатив и т.д. Формы учебных занятий подразделяются на основные и дополнительные. В школе основной формой обучения является урок, в вузе – лекция и семинар.

### ● **Урок как основная форма обучения в современной школе**

**Урок** – основная структурная единица учебного процесса в современной школе. Он характеризуется следующими признаками:

- а) постоянным составом педагогов, работающих с данным классом;

б) предметной системой обучения (на уроке изучается определённый учебный предмет);

в) относительной структурной завершённой (урок представляет собой законченный отрезок преподавания и учения, в его структуре легко выделяются начало и конец).

К современному уроку предъявляются определённые *требования*. К общим требованиям относятся:

- реализация на каждом уроке основных функций обучения: образовательной, воспитательной, развивающей;

- использование на уроке новейших достижений науки и передовой педагогической практики;

- построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса;

- реализация на уроке принципов обучения в их оптимальном соотношении;

- мотивация и активизация всех сфер личности учащихся;

- связь изучаемого материала с ранее изученным, опора на данный уровень развития учеников;

- установление на уроке межпредметных связей;

- обеспечение условий для продуктивной деятельности учащихся с учётом их интересов, наклонностей, потребностей, способностей;

- логичность всех этапов урока и эмоциональность;

- эффективное использование материальных и материализованных средств обучения;

- связь учебного материала и работы на уроке с жизнью, с личным опытом учащихся, с производственной деятельностью;

- формирование у детей умения учиться, обучение их рациональным приёмам мышления и деятельности;

- формирование у детей потребности постоянно пополнять объём знаний, овладевать новыми умениями и навыками; формирование потребности в саморазвитии;

- диагностика, прогнозирование, тщательное планирование урока.

Одним из общих требований к уроку является наличие триединой дидактической цели, включающей образовательные, воспитательные и развивающие задачи, соотносимые с основными функциями обучения.

Реализация всех трёх функций обучения на каждом уроке достигается при соблюдении комплекса требований, отражающих образовательную, воспитательную и развивающую функции.

*К образовательным требованиям относятся:*

- чёткое определение образовательных задач каждого урока;

- рациональный отбор информации для урока, оптимизация содержания образования с учётом личностных и возрастных особенностей учащихся;

- рациональное сочетание разнообразных форм и методов обучения;

- творческий подход к планированию структуры урока;

- сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм обучения;

- обеспечение на уроке обратной связи, контроля усвоения учебного материала, педагогического управления учебно-познавательной деятельностью учащихся;

- использование новых достижений педагогической науки и новых образовательных технологий.

В число *воспитательных требований* к уроку входят:

- определение воспитательных возможностей учебного материала и организации деятельности учащихся;

- постановка воспитательных задач, реально достижимых, логично вытекающих из целей и содержания данного урока;

- формирование жизненно необходимых качеств: дисциплинированности, ответственности, аккуратности, самостоятельности, коллективизма, настойчивости и др.;

- внимательное и чуткое отношение к ученикам, педагогический такт, сотрудничество с учениками и заинтересованность в их успехе.

*Развивающие требования* включают в себя:

- формирование и развитие у учеников положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, активности и творческой инициативы;

- развитие внимания, памяти, мышления, чувств и эмоций;

- изучение и учёт индивидуальных особенностей учащихся, стимулирование новых качественных изменений в их развитии.

Кроме общих требований к уроку есть психологические, организационные, управленческие, санитарно-гигиенические и другие.

### ● **Типология и структура уроков**

Уроки можно классифицировать по целям, методам, средствам обучения и др. Традиционной считается классификация И.Н. Казанцева и Б.П. Есипова по целям и месту в общей системе уроков. Согласно этой классификации, выделяется шесть типов урока, а именно, уроки:

- 1) ознакомления с новым материалом;
- 2) закрепления изученного;
- 3) обобщения и систематизации;
- 4) формирования умений и навыков;
- 5) контроля (проверки знаний, умений и навыков);

б) комбинированные (включающие в себя элементы предыдущих типов).

**Структура урока** – это определённая последовательность его этапов, каждый из которых отличается характером решаемых задач, особенностями деятельности учителя и учеников, эмоциональным настроем.

Некоторые этапы могут присутствовать на всех уроках (этапы сообщения темы и задач урока, мотивации учения, объяснения домашнего задания, подведения итогов), другие этапы отражают специфику конкретного типа уроков (этапы выполнения контрольных заданий, обобщения и систематизации знаний и др.).

Каждый тип урока имеет свою структуру, способствующую достижению поставленной цели и соответствующую месту, которое данный урок занимает в системе уроков (например, урок закрепления возможен только, если на предыдущем уроке уже изучен новый материал, а уроки обобщения и систематизации обычно планируются как подготовительные перед уроками контроля).

*Урок ознакомления с новым материалом* обязательно включает в себя этапы: 1) повторения ранее изученного материала, который является основой для усвоения нового; 2) объяснения нового материала и работы с учебником, учебными пособиями; 3) проверки понимания (того, как ученики поняли новый материал) и первичного закрепления изученного.

Структурные особенности *урока закрепления* проявляются в следующих этапах: 1) проверка домашнего задания; 2) выполнение упражнений (устных и письменных); 3) проверка выполнения упражнений.

Обязательными этапами для любого урока являются организационное начало урока (другие названия: организационный этап, организационный момент) и подведение итогов в конце урока.



Наряду с традиционными уроками в процессе обучения используются дополнительные формы организации обучения: домашняя работа учащихся, а также экскурсии, дополнительные занятия, консультации, учебные конференции, школьные лекции, семинары, практикумы. К дополнительным формам обучения можно отнести и достаточно распространенные в школьной практике нестандартные уроки.

Нестандартный урок – это учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру. В педагогической литературе рассматриваются десятки типов нестандартных уроков: урок-игра, урок-соревнование, урок-аукцион, бинарный урок и т.д.

#### ● **Основные формы организации учебно-познавательной деятельности на уроке**

Разнообразие форм обучения является одним из важнейших требований к современному уроку. По охвату учащихся выделяются фронтальные, индивидуальные и групповые формы обучения.

**При фронтальном обучении** учитель осуществляет управление деятельностью сразу всех учеников класса, работающих над решением единой учебной задачи, организуя сотрудничество учащихся и определяя одинаковый для всех темп работы. Фронтальные формы позволяют вести массовое обучение, экономить время урока, например, при объяснении, инструктаже, демонстрации, адресуя их сразу всем ученикам. Однако фронтальная работа не позволяет учесть индивидуальные различия учащихся, применяя фронтальное обучение, учителю приходится ориентироваться на среднего ученика. В результате слабые ученики не выдерживают предложенного темпа усвоения, а сильные – скучают от безделья.

Недостатки фронтального обучения на уроке компенсируются за счет **индивидуальных форм работы**. Индивидуальное обучение – это и самостоятельное выполнение учениками одинаковых для всего класса заданий (упражнений, домашних, самостоятельных и контрольных работ и т.д.) и выполнение заданий, данных учителям отдельно конкретным ученикам с учетом их учебных возможностей. В последнем случае обучение называют индивидуализированным. Индивидуализация обучения может достигаться, например, при помощи специально разработанных карточек с заданиями разного уровня сложности и разной тематики. Индивидуализация обучения может осуществляться как на уроке, так и в домашних заданиях. В случае, когда часть учащихся работает над выполнением индивидуальных заданий, а часть – с учителем, формы организации называются индивидуально-групповыми.

Особенность **групповых форм обучения** состоит в том, что учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. При этом педагогическое управление осуществляется не только непосредственно, но и опосредованно – через ученических лидеров (командиров, бригадиров, звеньевых). Учебные группы могут быть сформированы:

- как группы постоянного состава (звеньевая форма);
- как временные, сформированные специально для выполнения определённого задания (бригадная форма);
- как группы, выполняющие свою часть работы в общем для нескольких групп задании (кооперированно-групповая форма);
- как группы, объединяющие учащихся с одинаковыми учебными возможностями (дифференцированно-групповая форма).

К групповым формам относят также работу в парах.

## ● **Дополнительные формы организации учебного процесса**

**Домашняя работа учащихся** позволяет более эффективно закреплять знания, совершенствовать умения и навыки, полученные на уроке, формировать у них навыки самостоятельной работы и подготавливать их к самообразованию, воспитывать чувство ответственности, вырабатывать аккуратность, усидчивость и другие социально ценные качества. Главное принципиальное отличие домашней работы от работы в классе состоит в том, что она протекает без непосредственного руководства учителя, хотя и по его указаниям. При выполнении домашней работы ученик сам выбирает время и темп выполнения заданий, он лишён помощи учителя и поддержки товарищей, дома нет ученического коллектива, который благотворно влияет на создание рабочего настроения, делает работу интересней.

Исходя из дидактических целей можно выделить три вида домашних заданий:

- подготавливающие к восприятию нового материала;
- направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков;
- требующие применения полученных знаний на практике (в этом виде домашних заданий особую группу составляют задания творческого характера: написание сочинений, изложений, рефератов; выполнение рисунков, поделок, наглядных пособий и т.п.).

## ● **Внеурочная работа по предмету**

Помимо уроков в школе практикуются внеурочные (вспомогательные, не являющиеся обязательными для посещения) формы организации педагогического процесса, вносящие в организацию познавательной деятельности учащихся столь необходимые занимательность и разнообразие.

Среди внеурочных форм выделяются две большие группы:

- постоянно действующие (факультативы, кружки, спортивные секции, клубы по интересам и др.);
- эпизодические (предметные олимпиады, конкурсы, выставки, викторины и т.д.).

Внеурочная работа по любому предмету – это важная составляющая часть школьного образовательного процесса, существенно влияющая на конечный результат обучения и воспитания школьников. В методической литературе внеурочная работа по предмету рассматривается как строго продуманная и комплексно реализуемая система разнообразных по форме и содержанию учебно-воспитательных мероприятий.

Внеурочная работа многофункциональна. При правильном проведении она не только способствует углублению знаний и развитию интереса к предмету у учащихся, но и оказывает на них воспитывающее воздействие, развивает творческую активность, помогает педагогу выявить одарённых детей, в полной мере осуществить индивидуальный и дифференцированный подход в обучении.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Что называется государственным образовательным стандартом?

2. Как связаны между собой понятия метод, приём, средство и форма обучения?

3. Какие методы обучения выделяются по характеру учебно-познавательной деятельности?

4. Какие методы обучения выделяются по источнику обучения?

5. На какие группы можно разделить средства обучения?

6. Приведите примеры взаимосвязи метода, приема и средства обучения.

7. Какие формы организации учебного занятия вам известны?

8. Какие основные формы организации учебно-познавательной деятельности применяются на учебном занятии?

### **Практические задания**

*Задание 1. Подобрать в периодической педагогической печати две статьи, характеризующие инновационную деятельность в образовательных учреждениях: кратко законспектировать (не забудьте указать выходные данные статей), сопроводить конспект аналитическими выводами (на полях) относительно инновационных процессов в образовании и творчества педагогов.*

*Задание 2. Подготовить письменное сообщение об авторской системе оценивания (Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин). Рассмотреть освещение данного вопроса в разных учебниках по педагогике.*

*Задание 3. Подготовить конспект «Нетрадиционные формы организации урока в начальной школе».*

## Тема 1.6. Цель, содержание, закономерности и принципы воспитания

### ● Сущность воспитания и его место в структуре образовательного процесса

Воспитание – одно из важнейших категориальных понятий в педагогике. **В широком смысле воспитание** – это воздействие общества на человека (рис. 17).

**В узком, педагогическом смысле воспитание** – это *процесс специально организованного взаимодействия педагогов и воспитанников по реализации воспитательных целей и задач, отражающих основные требования общества.*

Воспитание является важной сферой человеческой деятельности. Необходимость специально организованного воспитания человека обусловлена тем, что в воспитательном процессе происходит формирование нравственных качеств личности, приобщение к культурному наследию человечества, воспитание жизненной позиции, соответствующей требованиям общества, развитие склонностей, способностей личности, нужных и полезных обществу, развитие коммуникативной функции и социализация личности. Воспитание позволяет организовать личностно и общественно ценную деятельность школьника, сформировать у него опыт достижения личного и коллективного успеха.

В современном обществе воспитание выполняет три основных **функции**:

1) культурно-созидательную функцию (сохранение, передачу новому поколению и воспроизведение культурного наследия человечества);

2) гуманистическую или человекообразующую функцию (развитие потенциала личности ребёнка);

3) функцию социализации и социальной адаптации (подготовку воспитанника к вхождению в систему общественных отношений).



**Рис. 17. Воспитание в широком смысле**

Культурно-созидательная функция воспитания является звеном, связывающим две другие функции на основе усвоения воспитанниками норм индивидуальной (гуманистическая функция) и социальной (функция социализации) культурной жизни.

Тесная связь воспитания с общественной жизнью предполагает обусловленность воспитания особенностями культуры и исторической памяти каждого народа, сложившимися в обществе национальными обычаями и традициями, национальным менталитетом.

Национальное своеобразие воспитания проявляется в различных ценностях, являющихся основой его процесса и результата. Это находит отражение в целях и задачах воспитания, в содержании и организации воспитательного процесса. В наше время учёт национальных особенностей в нём рассматривается как необходимое условие воспитания патриотизма, интернационализма, культуры межнациональных отношений.

Научное познание воспитательного процесса и его реализация предполагают единство целевого, содержательного, операционно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов воспитания. Целевой

компонент включает в себя комплекс целей и задач воспитания. Содержательный компонент представляет собой комплекс знаний, умений, навыков и привычек деятельности и поведения, опыта отношений, который осваивает воспитанник. Операционно-деятельностный компонент воспитания – это технология организации воспитательной деятельности и взаимодействия участников воспитательного процесса. Оценочно-результативный компонент содержит критерии и показатели результата, позволяющие объективно оценить эффективность воспитания.

Перечисленные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Для эффективного воспитания необходимо, чтобы поставленная цель была конкретизирована в комплексе воспитательных задач, каждая из которых имела соответствующее содержательное наполнение и обеспечивалась оптимальной для неё технологией воспитательной деятельности, а система критериев была адекватна представлениям о желаемых результатах, которые определены в целевом и содержательном компонентах.

В современных педагогических концепциях воспитание рассматривается как неотъемлемая часть целостного педагогического процесса.

По направленности на различные сферы личности выделяется умственное, физическое, трудовое, нравственное, эстетическое воспитание.

*Умственное воспитание* направлено на формирование культуры интеллектуальной деятельности, познавательных мотивов, умственных сил, мировоззрения и интеллектуальной свободы личности, способности мыслить, самостоятельно делать умозаключения.

*Физическое воспитание* способствует формированию у воспитанников установки на здоровый образ жизни,



ценностного отношения к своему здоровью, потребности в физических занятиях и умений их организовать с пользой для своего здоровья, работоспособности, внешнего вида.

*Трудовое воспитание* обеспечивает формирование ценностного отношения к труду как к способу самореализации личности в обществе и добыванию материальных средств, необходимых для жизни, выработку трудовых навыков, умения и желания трудиться.

*Нравственное воспитание* связано с формированием нравственных качеств личности, соответствующих требованиям общественной морали, способности человека следовать социокультурным нормам деятельности, поведения, отношений.

Цель *эстетического воспитания* состоит в выработке у воспитанников способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве.

Направления воспитательного процесса разнообразны, они отвечают потребностям общества в подготовке новых граждан к решению актуальных проблем современного мира.

Так глобальные экологические проблемы, с которыми человечество столкнулось в конце XX–XXI в. обусловило необходимость экологического воспитания, целью которого является формирование знаний о природе и ответственного отношения к ней как к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности.

Одним из важных направлений воспитания в современных социально-экономических условиях становится формирование экономической культуры-выработка представления об экономических закономерностях развития общества и воспитание качеств личности, необходимых ей в производственно-экономической деятельности.

В условиях глобализации, международного сотрудничества и разнообразия политических партий и движений возрастает актуальность формирования таких качеств, как политического сознания, интернационализма, толерантности, патриотизма.

**При сравнении воспитательного процесса с учебным** выделяются как общие для обоих процессов свойства, так и те, в которых проявляется специфика воспитательного процесса.

К общим свойствам относятся: целенаправленность, двусторонний характер, управляемость, отражение в процессе и результате общественных ценностей, единство целей, задач, содержания, форм и методов.

*Особенности воспитательного процесса* наиболее отчетливо проявляются в следующих свойствах:

- многофакторность (на воспитание влияет гораздо больше факторов, чем на обучение, в том числе таких факторов, влияние которых практически невозможно предусмотреть заранее);

- вариативность результатов (результаты воспитания трудней предсказать и воспроизвести, чем результаты обучения);

- длительность (достижение явных положительных результатов воспитания требует больше времени, чем при обучении);

- непрерывность (воспитание человека происходит не только в образовательном процессе, но и в семье, а также во взаимодействии с разными субъектами вне семьи и школы; даже свободное общение со сверстниками оказывает воспитывающее влияние на личность);

- комплексность формирования требуемых качеств (учебный материал можно усваивать блоками, но невозможно воспитать, например, сначала дисциплину, потом патриотизм, потом ценностное отношение к себе, а потом перейти к воспитанию эстетических чувств).

### ● Движущие силы, противоречия и логика воспитательного процесса

Процесс воспитания – процесс многофакторный, комплексный, отличающийся длительностью, а также вариативностью и неопределенностью результатов.

Воспитательный процесс, как и процесс обучения, имеет двусторонний характер. Он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику и от воспитанника к воспитателю. Если в учебном процессе двусторонность проявляется во взаимосвязи преподавания и учения, то воспитательный процесс представляет собой взаимосвязь воспитания и самовоспитания.

Самовоспитание – это процесс целенаправленного формирования требуемых качеств личности, протекающий под управлением самой личности. Оно сопутствует воспитанию и одновременно является его результатом.

**Диалектика воспитательного процесса** выражается в его непрерывном развитии, динамичности, подвижности, изменчивости. Она раскрывается в его противоречиях (рис. 18).

**Противоречия воспитательного процесса: внешние и внутренние**



Рис. 18. Противоречия воспитательного процесса

Одним из основных внутренних противоречий, проявляющихся на всех этапах становления личности, выступает противоречие между появляющимися у нее новыми потребностями и возможностями их удовлетворения. Возникающее при этом «рассогласование» побуждает человека активно пополнять, расширять опыт, приобретать новые знания, усваивать нормы, правила и формы поведения.

Внешние противоречия проявляются между требованиями окружающего мира и возможностями личности им соответствовать. Эти противоречия также сильно сказываются на направленности и результатах воспитательного процесса. Весьма неблагоприятно, например, влияют противоречия между школой и семьей, противодействие со стороны семьи некоторым требованиям педагогов. Как противоречие между словом и делом, так и преобладание словесных методов воспитания и относительной их обособленности от практического поведения личности нередко становится причиной многих затруднений и недостатков в воспитании. Особенно внимательно педагогам надо относиться к противоречию между внешними влияниями и внутренними стремлениями воспитанников.

Любое противоречие может стать движущей силой воспитательного процесса при следующих основных условиях:

- противоречие должно осмысливаться как нечто важное, а его преодоление – как жизненная необходимость;
- преодоление противоречия должно быть посильным для тех участников воспитательного процесса, которые с ним столкнулись;
- противоречия должны преодолеваются постепенно, шаг за шагом, с опорой на предыдущий опыт.

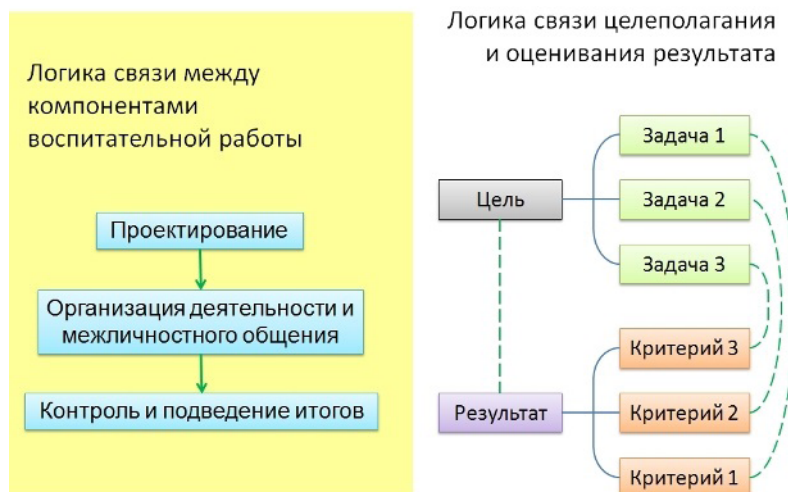
**Логика воспитательного процесса** подчинена закономерностям формирования и развития личности. Она определяется тем, что формирование у человека требуемых качеств возможно лишь при определённой последовательности этапов, действий, операций, при соответствующем сочетании способов педагогического воздействия и взаимодействия личности с другими людьми и т.д.

Наличие у воспитательного процесса определённой логики позволяет выделить в нём некоторые системы, имеющие такую структуру, которая соответствует данной логике. Иначе говоря, логика воспитательного процесса отражается в тех или иных его системах и структурах.

На рисунке 19 приведены такие примеры проявления логики воспитательного процесса в различных его структурах.

Так по целевому критерию структура воспитательного процесса состоит из задач. Эта структура имеет несколько иерархических уровней, поскольку общие и долгосрочные задачи конкретизируются в более частных. При этом задачи воспитания ставятся исходя из требований общества, из местных условий, учитывается возраст и уровень личностного развития воспитанников.

Логика усвоения воспитанником нравственных норм отражается в главных стадиях воспитательного процесса, которые образуют следующую структуру: 1) осознание воспитанниками требуемых норм и правил поведения; 2) знания должны перейти в убеждения; 3) воспитание чувств; 4) деятельность и поведение, соответствующие требованиям общества и культурным нормам.



**Рис. 19. Примеры проявления логики воспитательного процесса в различных его структурах**

Логика связи и зависимости между компонентами определяется структурой, которая включает: 1) проектирование; 2) организацию деятельности; 3) регули-

рование межличностного общения и его коррекция;  
4) контроль и подведение итогов.

Логика деятельности педагога-воспитателя заключена в последовательности педагогических действий:  
1) ознакомление с общими нормами и требованиями;  
2) формирование отношений; 3) формирование взглядов и убеждений; 4) формирование общей направленности личности.

### ● Цель и содержание воспитания

Общество предъявляет системе образования определённые требования, связанные с подготовкой ребёнка к взрослой жизни. Систему этих требований принято называть социальным заказом. В самых общих чертах социальный заказ можно определить как воспитание человека, нужного и полезного обществу. Таким образом, социальный заказ выражает общественный идеал исторической эпохи. Однако в разные эпохи понятие «человек, нужный и полезный обществу» наполняется конкретно-историческим смыслом (рис. 20).

#### Идеал воспитания в разные эпохи



##### Античность

**Сократ:** человек умеренный (умеющий обуздывать страсти), храбрый (умеющий преодолевать опасности), справедливый (умеющий соблюдать законы).

В **Спарте** – воин-патриот

В **Афинах** – всесторонне развитая личность

**Возрождение:** свободный, разносторонне развитый, творческий человек, создающий самого себя



##### Средние века:

человек смиренный и покорный перед богом и церковью

Рис. 20. Идеал воспитания в разные эпохи

В современной педагогике в качестве доминирующей цели выступает формирование цивилизованной личности, сочетающей разностороннее развитие со способностью к социальной адаптации. В процессе воспитания развитие индивидуальности воспитанника неразрывно с социализацией личности, а основная, общая для всех школ и педагогов цель воспитания, определяемая социальным заказом, – формирование личности, полезной обществу и способной добиться успеха.

Социальная адаптация, сочетающая общественную полезность с личным успехом человека в обществе, в наши дни дополняется обязательным требованием бережного отношения к природе. Исходя из вышесказанного, наиболее общей **целью воспитания** сегодня является нужный и полезный для окружающих, успешный человек, личность которого, развивается и самореализуется в гармонии с собой, природой и обществом.

**Под содержанием воспитания** понимают *систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами.* Умственное, физическое, трудовое, нравственное, эстетическое воспитание обеспечивают комплексность воспитывающих влияний на ребёнка и позволяют формировать всесторонне развитую личность.

В настоящее время существует несколько подходов к содержанию воспитания. Рассмотрим некоторые из них. Е.В. Бондаревская, рассматривая воспитание школьников как процесс формирования гражданина, человека культуры и нравственности, предлагает следующие компоненты содержания воспитания личности как носителя культур (табл. 3).



**Основные компоненты содержания воспитания  
по Е.В. Бондаревской**

<b>Направления воспитательного процесса</b>	<b>Содержание воспитания</b>
Воспитание свободной личности	Высокий уровень самосознания. Гражданственность. Чувство собственного достоинства, самоуважение. Самодисциплина. Честность. Ориентирование в духовных ценностях жизни. Свободный выбор содержания жизнедеятельности
Воспитание гуманной личности	Милосердие, доброта. Способность к состраданию, сопереживанию, альтруизм. Терпимость, доброжелательность, скромность, готовность оказывать помощь близким и дальним. Стремление к миру, добрососедству, понимание ценности человеческой жизни
Воспитание духовной личности	Потребность в познании и самопознании. Потребность в красоте. Рефлексия. Потребность в общении. Поиск смысла жизни. Автономия и цельность внутреннего мира
Воспитание творческой личности	Развитые природные способности. Потребность в преобразующей деятельности. Знания, умения, навыки. Развитый интеллект. Интуиция. Жизнетворчество
Воспитание практической личности	Знание основ экономики. Трудолюбие, хозяйственность. Компьютерная грамотность. Владение языками. Знание народных и религиозных обычаев. Здоровый образ жизни, физическая закалка. Эстетический вкус, хорошие манеры. Обустройство дома, обеспечение благосостояния семьи

Н.Е. Щуркова выделяет следующие компоненты содержания воспитания школьника:

- ценностное отношение к природе как общему дому человечества;
- ценностные отношения к нормам культурной жизни (к культуре физической и гигиенической, экологической и духовной, правовой и экономической, а также культуре движений и поведения, умственного и физического труда);
- представления о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на земле;
- ценностное отношение к социальному устройству человеческой жизни;
- образ жизни, достойной Человека (отношения к материальным и духовным ценностям на основе представлений о Добре, Истине и Красоте как главных характеристиках жизни, достойной Человека);
- жизненная позиция, способность к индивидуальному выбору жизненного пути.

### ● **Закономерности воспитательного процесса**

Под **закономерностями воспитания** обычно понимаются *недостаточно познанные законы, упорядоченность познанных явлений, возникающих в воспитательном процессе связей и зависимостей, а также факторов, влияющих на воспитательный процесс*. Для практики воспитания важнее всего связать закономерными отношениями эффективности воспитательного процесса с теми его компонентами, которые оказывают наибольшее влияние на качество воспитания. Таким образом, закономерности воспитания можно определить как зависимости эффективности воспитания от некоторых факторов, условий.

Так эффективность воспитания зависит от:

- сложившихся воспитательных отношений. Одно и то же воспитательное воздействие может привести

к разным результатам, если не учитывать те отношения, которые сложились между педагогом и воспитанником;

- соответствия цели и организации действий, помогающих эту цель достигнуть. Понятие «организация» включает в себя специально упорядоченную совокупность воздействий, отношений, условий, форм и методов работы. Если организация не соответствует цели, воспитательный процесс не достигает успеха;

- соответствия социальной практики и характера (направленности, содержания) воспитательного влияния на учеников. Воспитательный процесс сопровождается тем, что человек мыслит и действует, получает знания и приобретает практический опыт, усваивает нормы и правила социального поведения и тут же проверяет их на практике. При этом необходимо, чтобы у педагога слово не расходилось с делом, а то, чему учит педагог, находило подтверждение и применение в жизни и опыте ребёнка;

- совокупного действия объективных и субъективных факторов. К субъективным факторам относятся личностные особенности педагогов и воспитанников, влияющие на взаимодействие между ними. Объективные факторы отражают условия воспитания: материальные, педагогические и др.;

- интенсивности воспитания и самовоспитания. Для успеха самовоспитания важно, чтобы воспитанник научился правильно оценивать себя, мог заметить у себя положительные качества и недостатки, силой воли преодолевать препятствия, мешающие воплощать свои жизненные планы. Наличие у личности этих умений является результатом воспитания;

- активности его участников в педагогическом взаимодействии;

- эффективности сопутствующих воспитанию процессов: развития и обучения. Чем эффективней организовано обучение и успешней происходит развитие личности, тем выше результаты воспитания;

- качества воспитательного воздействия. Педагогическое воздействие воспитателей на детей предполагает целеустремленную организацию их деятельности, общения, систематического и планомерного развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер в соответствии с поставленной целью и т.д.

### ● Принципы воспитания

**Принципы воспитания** – это *фундаментальные положения, которые отражают общие требования к организации воспитательного процесса*. Принципы формулируются на основе научного анализа процесса воспитания, соотносятся с его закономерностями, с целями и задачами, с уровнем развития педагогической науки, с возможностями имеющейся системы образования. Сегодня не существует единства мнений в вопросе о принципах воспитания, авторы разных учебных пособий предлагают различные формулировки и различное количество принципов.

Так, в учебном пособии И.П. Подласого приводится следующая система принципов:

- принцип общественной направленности воспитания состоит в том, что в его процессе необходимо готовить ребёнка к активной общественной жизни, учить быть полезным членом общества;

- принцип связи воспитания с жизнью, трудом означает, что оно должно ориентировать ребёнка на трудовую деятельность в реальных условиях взрослой жизни: вырабатывать ценностное отношение к процессу и результату своего труда и труда других людей, трудовые умения и навыки, помогать в выборе профессии;

- принцип опоры на положительное в воспитании имеет следующий смысл: видеть положительные качества воспитанника, развивать их и с помощью этих качеств преодолевать недостатки;

- принцип гуманизации воспитания требует от педагога уважения прав и свобод ребёнка, ненасильственного формирования у воспитанника требуемых качеств;

- принцип личностного подхода требует индивидуального подбора для каждого из детей наиболее подходящих методов, приёмов, средств и форм воспитания; этот принцип реализуется благодаря учёту индивидуальных особенностей ребёнка;

- принцип единства воспитательных воздействий означает единство, непротиворечивость требований к ребёнку, предъявляемых различными субъектами воспитания, соответствие самого воспитателя тем качествам, которые он хочет привить ребёнку.

К реализации принципов воспитания предъявляются следующие *требования*:

- обязательность (принципы должны соблюдаться в обязательном порядке в любом педагогическом действии, в противном случае воспитательному процессу будет нанесён серьёзный ущерб);

- комплексность (одновременно должны осуществляться все принципы, нельзя сегодня реализовать один принцип, завтра – другой и т.д.);

- равнозначность (все принципы важны в равной степени, среди них нет более или менее важных).

### **Вопросы для самопроверки**

1. Раскройте сущность воспитания в широком и узком смысле слова.

2. Каковы основные функции воспитания?

3. Сравните воспитательный процесс и учебный, выделив общие и специфические свойства.
4. Каковы основные свойства воспитательного процесса?
5. Что является движущими силами процесса воспитания?
6. Назовите внешние и внутренние противоречия воспитательного процесса.
7. Раскройте примеры логики воспитательного процесса.
8. Какова основная цель воспитания?
9. Что понимают под содержанием воспитания?
10. Приведите примеры основных компонентов содержания воспитания.
11. В чем сущность закономерностей воспитания? Приведите примеры.
12. Назовите основные принципы воспитания и основные требования к ним.

### **Практические задания**

*Задание 1. Представить письменный анализ понятия «воспитание». С каким определением вы согласны, с каким нет? Объясните, почему.*

Воспитание – это целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребенка к культуре современного общества, развитие у школьника способности жить в обществе и сознательно строить свою жизнь, достойную человека. (Н.Е. Щуркова)

Воспитание – процесс человековедения, протекающий как целенаправленное регулирование освоения личностью системы социальных ролей. (Н.М. Таланчук)

Воспитание – это педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека. (М.И. Рожков)

Воспитание – процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъективности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении. (Е.В. Бондаревская)

Воспитание – это социально-организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения. (О.С. Газман)

Воспитание – деятельность педагога, направленная на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей школьника. (В.П. Сазонов)

Воспитание – это целенаправленное управление процессом развития личности. (Л.И. Новикова)

*Задание 2. Подготовить анализ одной и из воспитательных систем или авторских концепций воспитания.*

## Тема 1.7. Организация воспитательного процесса

### ● Методы, приемы и средства воспитания

**Метод воспитания** – это способ воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них определенных качеств. Метод может быть также определен и как способ управления деятельностью, в процессе которой осуществляется самореализация личности, её социальное и физическое развитие.

**Прием воспитания** – часть общего метода, отдельное действие. **Средство воспитания** – это уже не прием, но еще и не метод. Например, труд – средство воспитания, но показ, оценка труда, указание на ошибку в работе – это приемы, с помощью которых организуется использование данного средства в целях воспитания.

К средствам воспитания относятся речь педагога, а также различная деятельность: трудовая, игровая, учебная. Особым средством воспитания является коммуникативная деятельность – общение, поскольку при нём происходит не только обмен информацией, но и взаимное влияние его участников друг на друга. К средствам относятся также различные объекты, используемые как предметная поддержка воспитательного процесса (плакаты, иллюстрации, репродукции, музыкальные и художественные композиции, элементы эстетического оформления окружающей среды и т.д.).

Поскольку любой метод воспитания на практике осуществляется с помощью определённых средств и приёмов, метод в его практической реализации можно определить как систему приемов и средств. Вместе с тем в структуре каждого метода возможны разнообразные сочетания средств и приёмов, что позволяет учитывать конкретную ситуацию применения метода.



Существуют различные классификации методов воспитания. Так, по характеру воздействия выделяются методы убеждения, упражнения, поощрения и наказания (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). Более обобщенная классификация: убеждение, организация деятельности, стимулирование поведения (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников). Согласно классификации И.С. Марьенко, методы воспитания подразделяются на объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, приучение, упражнение, стимулирование, торможение, руководство, самовоспитание.

В настоящее время наиболее распространена классификация методов воспитания по их направленности (Г.И. Щукина, Ю.К. Бабанский). Направленность метода – комплексная характеристика, включающая цель (зачем применяется), содержание (что формируется), процесс (как именно происходит влияние, способы влияния на воспитанника). По этой классификации выделяется три группы методов воспитания (табл. 4), а именно, методы:

- формирования сознания личности;
- организации деятельности и формирования опыта общественного поведения;
- стимулирования поведения и деятельности.

*Выбор методов воспитания* зависит от ряда условий, среди которых:

- цель и задачи воспитания (например, методы формирования сознания личности бессмысленно применять для решения организационных задач);
- содержание воспитания;
- возрастные особенности воспитанников (например, лекция не позволит добиться хорошего результата в воспитании младших школьников, однако она уместна в работе со старшеклассниками);

## Классификация методов воспитания по их направленности

Направленность			
Содержание (название класса методов)	Формирование сознания личности	Организация деятельности и формирование опыта общественного поведения	Стимулирование деятельности и поведения
Цель	Формировать знания и представления о нравственном общественном поведении, о социальных и культурных нормах, убеждённости в необходимости их соблюдения	Организовать деятельность воспитанников таким образом, чтобы они приобрели опыт правильного поведения в обществе	Создать мотивацию правильного поведения
Процесс (методы)	Рассказ, беседа, лекция, доклад, диспут, пример, инструктаж, объяснение, разъяснение, внушение	Упражнение, приучение, педагогическое требование, поручение, общественное мнение, воспитывающая ситуация	Соревнование, поощрение, наказание

- индивидуальные особенности воспитанников (один и тот же метод может по-разному подействовать на разных детей);

- уровень сформированности ученического коллектива (например, общественное мнение наиболее действенно в сплочённом коллективе);

- взаимоотношения между педагогом и воспитанниками (например, поручение требует определённого доверия к ребёнку со стороны педагога);

- используемые средства воспитания (например, прекрасное владение релю, артистизм педагога во многом определяют успех метода рассказа);

- уровень владения педагогом тем или иным методом (очевидно, что плохое владение методом даст низкий эффект, даже если сам метод для данной ситуации выбран верно);

- время, отводимое на достижение результата (например, приучение позволяет быстрее сформировать навык, чем упражнение, однако является более «жёстким» воздействием на ребёнка, поэтому его рекомендуется применять только при остром дефиците времени).

### ● **Формы воспитания**

**Форма воспитания** – это *система организации воспитательной работы, которая задаёт логику взаимодействий участников воспитательного процесса как коллективной деятельности, взаимодействия его участников.* Формы воспитания чрезвычайно многообразны (рис. 21).

Опираясь на массовый педагогический опыт, формы воспитания можно дифференцировать по следующим признакам:

1) по количеству воспитанников, охваченных данной формой работы:

- индивидуальные (воспитатель – воспитанник): индивидуальная беседа, консультации, оказание индивидуальной помощи и т. д.,

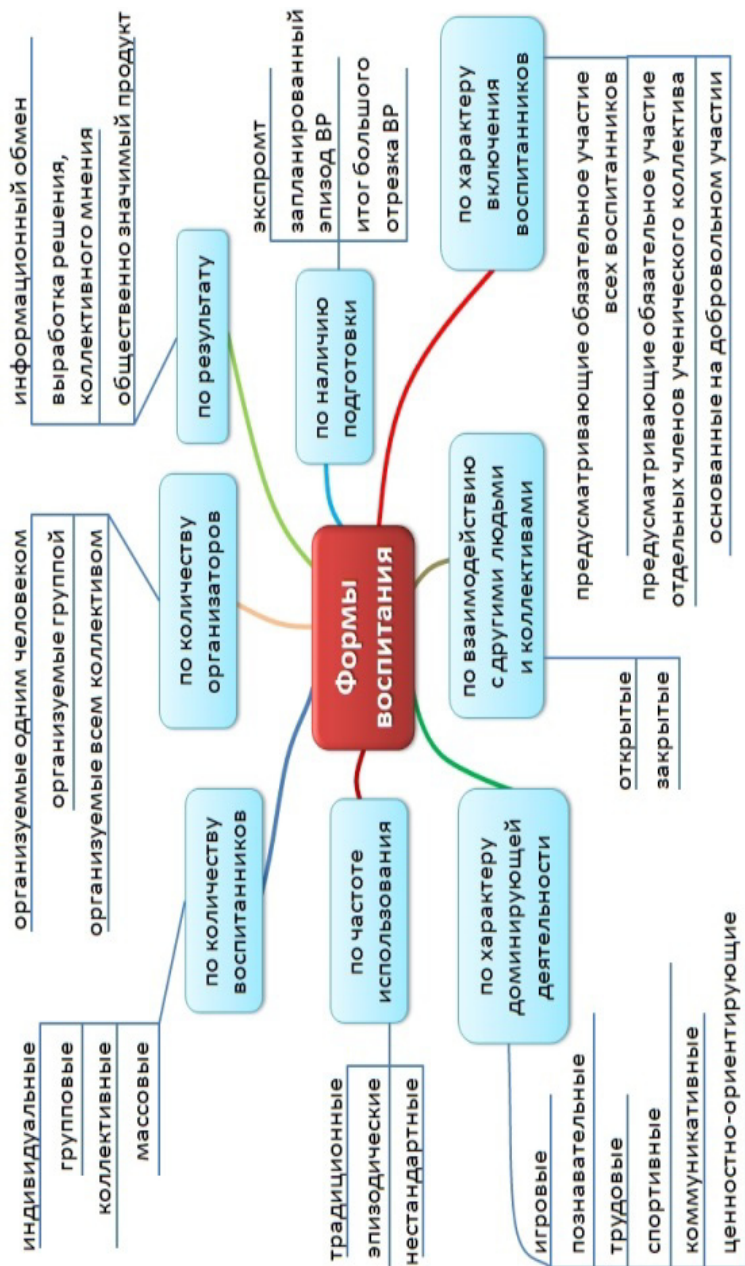


Рис. 21. Разнообразии форм воспитания

- групповые (воспитатель – группа детей, часть коллектива класса): инициативная группа, совет дела, органы самоуправления в классе и т. д.,

- коллективные (воспитатель – весь коллектив класса): классное собрание, экскурсия, поход с классом и т.д.,

- массовые (воспитатель – несколько групп, классов): линейка, а также любое воспитательное дело, мероприятие, система дел, охватывающая несколько классов, будь то одна параллель или вся школа;

2) по количеству организаторов: организуемые одним человеком, группой организаторов или всем коллективом;

3) по результату: а таковым могут быть: информационный обмен; выработка общего решения, коллективного мнения; общественно значимый продукт (например, стенгазета, поздравление к празднику, помощь престарелым людям, театрализованное представление для зрителей и т. д.);

4) по наличию предварительной подготовки:

- экспромт (отрезок воспитательной работы осуществляется без предварительной подготовки, например, когда классный руководитель вынужден немедленно разрешить или хотя бы сгладить конфликт между учащимися),

- планируемые как отдельный эпизод воспитательной работы (например, воспитательное мероприятие),

- планируемые как итог воспитательной работы за длительный период времени (например, сбор, подводящий итоги коллективной творческой деятельности, или классное собрание по итогам четверти);

5) по характеру включения воспитанников в деятельность:

- предусматривающие обязательное (но не принудительное!) участие всех воспитанников,

- предусматривающие обязательное участие отдельных членов ученического коллектива (например, участие в мероприятии может быть обязательным для организующей его инициативной группы, для остальных – добровольным),

- основанные на добровольном участии;

6) по взаимодействию коллектива с другими людьми и коллективами:

- открытые (для других, совместно с другими),

- закрытые (только внутри коллектива, для своего коллектива);

7) по характеру доминирующей деятельности воспитанников: игровые, познавательные, трудовые, спортивные, коммуникативные, ценностно-ориентирующие;

8) по способу влияния педагога: непосредственные (педагог влияет на личность воспитанников напрямую) и опосредованные (через кого-то: коллектив класса, близких друзей воспитанника, родителей, других педагогов и т. д.);

9) по включению воспитанников в подготовку: подготовленные с участием или без участия воспитанников;

10) по субъектам организации, каковыми выступают:

- педагоги,

- педагоги и воспитанники,

- воспитанники;

11) по длительности применения:

- эпизод воспитательного дела, мероприятия (например, одним из этапов командного конкурса может проходить в форме эстафеты, другой – в форме состязания знатоков по правилам брэйн-ринга и т. д.),

- мероприятие определённой формы (например, беседа, вечер отдыха, классное собрание, сбор),

- система воспитательных дел и мероприятий, рассчитанная на длительный срок реализации (например, система дежурств по школе, осуществляемая в течение всего учебного года, система классных часов объединённых общей темой и т. д.);

12) по частоте использования:

- традиционные: а) широко известные и применяемые в массовой практике, давно признанные педагогической общественностью; б) входящие в систему традиций школы, класса;

- эпизодические: а) формы, которые в силу их специфики нельзя применять часто (например, очень сложные в организации или оказывающие на воспитанников сильное эмоциональное воздействие, рассчитанные на эффект неожиданности); б) являющиеся эпизодическими в работе школы, класса, конкретного педагога;

- нестандартные: а) новые в педагогической практике и науке; б) ранее не применявшиеся в данной школе.

### ● **Воспитательные дела и мероприятия**

**Воспитательное мероприятие** является отрезком воспитательной работы, элементом системы воспитания. Ю.А. Конаржевский определил воспитательное мероприятие как *совокупность воспитательных воздействий, материальных и духовных условий, подчинённых единой комплексной воспитательной цели, взаимодействующих друг с другом и представляющих собой целостное образование.* При планировании, осуществлении и анализе воспитательного мероприятия следует помнить, что оно представляет собой обусловленную целями и задачами воспитания систему, которая в свою очередь входит в систему воспитательной работы с классом и воспитатель-

ной системы школы, подобно тому, как урок является отрезком системы обучения.

Однако воспитательное мероприятие, в отличие от урока, не регламентировано во времени (исключение – классный час, который часто включают в расписание уроков). В широком смысле воспитательное мероприятие – это не только классный час и внеклассное мероприятие, но и короткое собрание – организационная пятиминутка, ежедневно проводимая классным руководителем перед началом занятий. Иначе говоря, воспитательным мероприятием можно назвать любой специально организованный педагогом отрезок воспитательного процесса.

Наряду с термином «воспитательное мероприятие» в отечественной педагогике с 1990-х гг. широко используется термин «воспитательное дело». Воспитательное дело, как и воспитательное мероприятие, имеет коллективный характер, оно должно быть необходимым для детей (осознаваться ими как нечто важное), полезным для их личностного развития и социализации, выполнимым (посильным для детей данного уровня развития).

«Воспитательное дело» – это *наиболее общее название специально организованного отрезка совместной деятельности педагога и воспитанников по решению воспитательных задач*. Его обычно определяют, как вид организации и осуществления конкретной деятельности воспитанников. Можно сказать, что воспитательный процесс состоит из цепи воспитательных дел. Примером воспитательного дела может служить, например, коллективное творческое дело (КТД), включающее шесть стадий – отрезков, на каждом из которых решаются особые, отличные от других задачи.

По целям и назначению выделяется несколько видов воспитательных дел: этические, социально-ориен-



тированные, эстетические, познавательные, спортивные, экологические, трудовые и др.

В любом воспитательном деле выделяются следующие этапы:

- 1) целеполагание (анализ ситуации и формулирование целей);
- 2) планирование;
- 3) организация дела;
- 4) осуществление дела;
- 5) подведение итогов дела (анализ достигнутых результатов).

Особым видом воспитательного дела является *коллективное творческое дело* (КТД).

Работа может быть коллективной и творческой, если она конструируется, осуществляется и анализируется самими участниками деятельности, т.е. когда воспитанники могут с полным основанием сказать: «Сами планируем! Сами действуем! Сами анализируем!» (И.П. Иванов). Воспитательные дела, включающие формы коллективной творческой деятельности, отличаются, прежде всего, характером постановки воспитательных задач и освоения опыта детьми. Организуя коллективную творческую деятельность, педагог ставит задачи так, чтобы воспитанники сами «открывали» их и учились на своём опыте. Если задача поставлена педагогом, необходимо, чтобы дети приняли её как «свою», т.е. чтобы она была привлекательна и понятна для них, отражала их опыт, интересы и стремления. К формам коллективной творческой деятельности наряду с КТД относятся различные формы самоуправления, сюжетно-ролевые игры, коллективное планирование, коллективный анализ и др.

Методика КТД, разработанная И.П. Ивановым, включает шесть стадий.

I. Подготовка педагога к проведению КТД. На этом этапе предстоящая коллективная творческая деятельность ещё только моделируется педагогом.

II. Коллективное целеполагание и планирование – этап, с которого начинается собственно коллективное творческое дело.

III. Подготовка дела (организация деятельности воспитанников, связанной с различными аспектами подготовки: сценарий, оформление, приглашения гостей, подготовка команд и т.д.).

IV. Проведение дела.

V. Коллективное подведение итогов (завершающий этап собственно КТД, на котором происходит коллективный анализ и осмысление проведённой работы, воспитанники делятся впечатлениями, пожеланиями, высказывают критические замечания).

VI. Последействие, которое заключается в том, чтобы использовать накопленный в ходе КТД коллективный опыт в дальнейшей работе: закреплять положительный опыт и изживать негативный.

### ● **Коллектив как объект и субъект воспитания**

**Коллектив** – это *высокоорганизованная социальная группа, которая обладает повышенной эффективностью совместной деятельности*. В психолого-педагогической литературе выявлены следующие признаки коллектива: организационное единство группы, направленность групповой деятельности, подготовленность к ней, психологическое единство, психологическая коммуникативность.

Важнейшими признаками коллектива являются сплочённость, общая организация деятельности, высокая личная ответственность за результаты совместных усилий. Педагогически эффективный ученический коллектив, кроме названных признаков, обладает и други-

ми очень важными особенностями, отражающими атмосферу, психологический климат, отношения между членами коллектива. В хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь и взаимответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование.

Интеграция ребёнка в коллективе сверстников является необходимым условием развития социально важных качеств личности. Коллектив как высшая стадия развития социальной группы выступает субъектом воспитания, поскольку может оказывать воздействие на любого члена коллектива. Иначе говоря, становится возможным целенаправленно использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика. Поэтому в воспитательном процессе так важно формировать педагогически эффективный коллектив. Педагогическое воздействие на коллектив делает его объектом воспитания: воспитывая ученический коллектив, педагог тем самым усиливает эффективность воспитания каждого ребёнка.

Выделяют три педагогических функции ученического коллектива:

- организационную: коллектив становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью;
- воспитательную: коллектив становится носителем определенных идейно-нравственных убеждений;
- стимулирующую: коллектив способствует формированию нравственно-ценных стимулов всех общественно полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Стадии развития коллектива зависят как от внешних, так и от внутренних факторов. Для развития коллектива – это преодоление противоречий между:

коллективом и отдельными учениками или группами (различный уровень развития); перспективами коллектива и перспективами отдельных учащихся и групп, нормами поведения, ценностными ориентациями и т.д.

Основная идея, отражающая современный, личностно ориентированный подход к работе с ученическим коллективом, заключается в том, что коллектив должен являться для педагога не самоцелью, а средством воспитания каждого ребёнка, своеобразным инструментом создания оптимальных условий для гармоничного развития личности. В этом случае ученический коллектив и каждого отдельного ученика можно рассматривать как взаимодействующих субъектов воспитания, а взаимодействие «ученический коллектив – ученик» – как сложную систему воспитывающих отношений, складывающихся в атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня адаптивности педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности.

### ● **Воспитательные системы**

Воспитательная система является сложным социальным и психолого-педагогическим образованием. Она охватывает весь педагогический процесс, объединяя учебные занятия и внеучебную работу, разнообразную деятельность и свободное общение взрослых и детей. Воспитательные системы могут создаваться в школах разного типа, в учреждениях культуры, дополнительного образования, в процессе организации отдыха и оздоровления детей, в детско-юношеских общественных организациях и объединениях и т.д. Они могут включать не только воспитанников и педагогических работников, но и родителей, представителей общественности, охватывать взаимодействие школы и социума.

Воспитательная система тесно связана со средой: с ближайшим социальным окружением и обществом в целом, в неё могут входить различные субъекты микро-социума, учреждения культуры, спорта, производства. Она может функционировать в одном классе, а может охватывать всю школу или даже весь микрорайон.

Воспитательная система создаётся на основе некоторой концепции, включающей цели, задачи, принципы, ведущие идеи, педагогические теории, позитивный опыт. Концепция служит «образом» будущей воспитательной системы, на который ориентируется педагогический коллектив.

Педагогическая эффективность воспитательной системы обусловлена целостностью реализуемого в ней педагогического процесса, которая проявляется в единстве воспитания и обучения, цели, задач и содержания. Так, система способствует реализации целого ряда функций педагогического процесса. Помимо собственно воспитательной, среди её функций выделяют следующие:

- организационная (направлена на упорядочение воспитательного процесса);
- интегрирующая (обеспечивает систематизацию несогласованных воспитательных воздействий; это необходимо ввиду множества включённых в систему субъектов воспитания);
- регулирующая (связана с коррекцией неблагоприятных факторов развития воспитанника, с преодолением противоречий, которые неизбежно накапливаются в ходе функционирования и развития воспитательной системы);
- развивающая (заключается в обеспечении динамики воспитательной системы как условия постоянного развития воспитанников);

- защитная (состоит в обеспечении социальной защиты воспитанников).

В структуре воспитательной системы выделяется четыре основных взаимосвязанных компонента: управление, содержание, организация, общение (рис. 22).

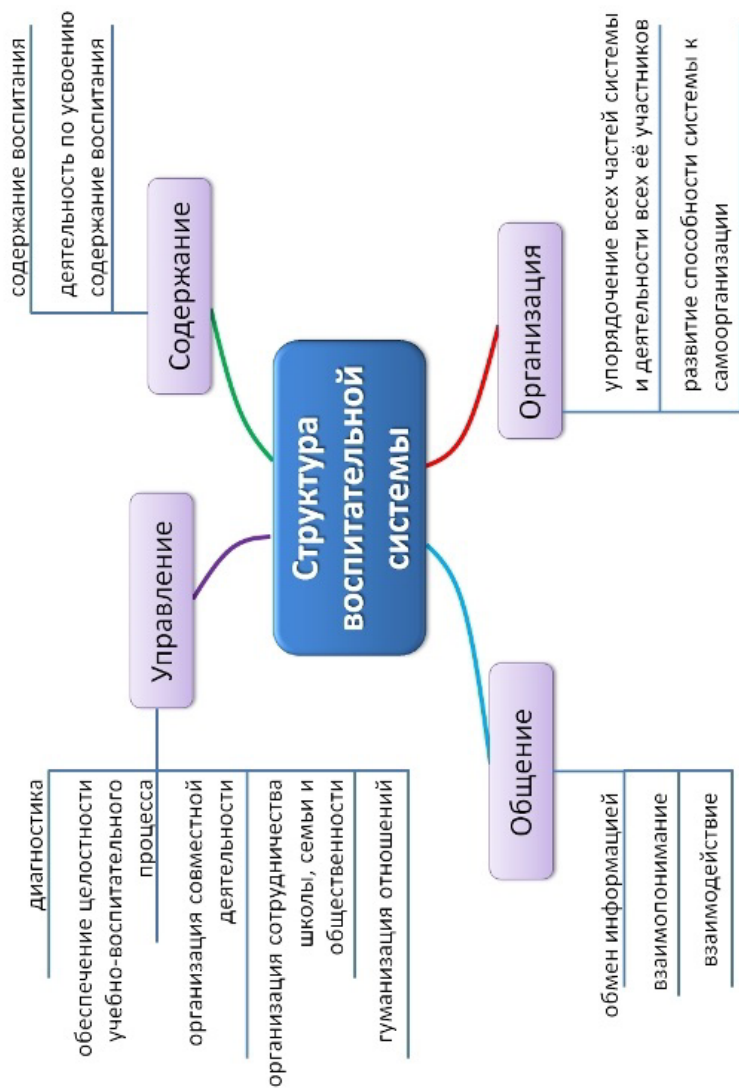
*Управление воспитательной системой*, по мнению Л.А. Байковой, Л.К. Гребенкиной и др., это «искусство ставить цель, чётко определять пути её достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результатов». В воспитательной системе оно осуществляется при сочетании педагогического управления с детским самоуправлением. Органы самоуправления формируются на демократической основе и отвечают реальным потребностям той деятельности, в которую включаются участники воспитательной системы. Используемые формы самоуправления призваны обеспечивать участие в управлении всех субъектов деятельности. Примеры таких форм: коммунарский сбор, общее собрание, совет дела.

С.А. Шмаков отмечает, что самоуправление в воспитательном коллективе подразумевает реализацию на практике следующих *прав детей*, а именно:

- самостоятельно планировать деятельность;
- реализовывать свои планы;
- регулярно обсуждать и самим оценивать результаты деятельности;
- выбирать лидеров и давать поручения друг другу;
- критики в любой адрес.

*Самоуправление в воспитательной системе* – это своеобразная школа приобретения социального опыта. Участие воспитанников в самоуправлении:

- повышает социальную активность;



**Рис.22. Структура воспитательной системы**

- развивает самостоятельность, инициативу, творчество, ответственность;
- формирует навыки коллективного взаимодействия: лидерства, поиска согласия в группе, выработки коллективных целей и путей их достижения, чёткого выполнения своей части общего дела, анализа и самоанализа;
- способствует формированию гуманных отношений, терпимости к чужому мнению, адекватной самооценки и оценки окружающих;
- учит бережному отношению к общественному достоянию;
- создаёт условия для приобретения опыта общественно полезной деятельности.

К основным функциям управления воспитательной системой относятся:

- диагностика воспитательного процесса и деятельности его участников;
- обеспечение целостности учебно-воспитательного процесса (единства его целей, содержания, форм и методов);
- организация совместной развивающей, творческой деятельности участников учебно-воспитательного процесса;
- организация сотрудничества школы, семьи и общественности;
- гуманизация отношений между взрослыми и детьми.

**Содержание воспитательной системы** включает два аспекта:

- совокупность научных знаний, представлений, ценностных ориентиров и других компонентов, входящих в содержание воспитания;
- различная деятельность по усвоению содержания воспитания, приобретению опыта, развитию личности.



**Организация воспитательной системы** – это упорядочение всех частей системы и деятельности всех её участников для придания ей целеустремлённости, для оптимизации её функционирования и развития. Именно благодаря организации формируются все структуры воспитательной системы: структура управления, структура педагогических действий, структура отношений в коллективе и т.д.

Упорядочение воспитательной системы может происходить при воздействии на систему извне или изнутри. Кроме того, сама воспитательная система способна к самоорганизации. Иначе говоря, при определённых обстоятельствах система может порождать новые структуры и структурные элементы (например, на основе личных интересов и симпатий, без каких-либо руководящих указаний может сформироваться активная и работоспособная творческая группа, которая возьмёт на себя важную для всей системы функцию). Способность к самоорганизации воспитательная система приобретает благодаря принятию включёнными в неё людьми некоторых общих ценностей, а также совместной деятельности по реализации этих ценностей.

**Общение как обязательный компонент воспитательной системы** представляет собой единство трёх элементов: информационного (обмен информацией), перцептивного (адекватное восприятие друг друга, взаимопонимание) и интерактивного (взаимодействие людей, включённых в воспитательную систему, их взаимное влияние друг на друга).

Воспитательная система не является статичным, раз и навсегда сложившимся образованием. Она постоянно изменяется, развивается. Необходимость её развития обусловлена тем, что одной из её глобальных целей является всестороннее развитие личности воспи-

танников. В развитии разных воспитательных систем может быть различное количество этапов, однако три первых этапа выделяются достаточно чётко в любой из них (рис. 23).

Первый этап – становление системы. Его главная цель – выработка нового педагогического мышления, формирование коллектива единомышленников. На этом этапе происходит разработка концепции будущей воспитательной системы, осуществляется педагогический поиск, зарождаются традиции, апробируются и корректируются инновационные идеи, нарабатываются педагогические технологии. Формируется большинство элементов системы, однако они работают ещё не слаженно, связи между ними недостаточно прочны. Взаимодействие с внешней средой чаще всего имеет стихийный характер. Одним из главных условий успеха на этом этапе является достаточно быстрое системообразование, позволяющее добиться первых позитивных результатов, пусть небольших, но очевидных.

Второй этап – отработка системы. Происходит развитие коллектива, органов самоуправления. Закрепляются традиции, определяются приоритетные направления работы и основные (системообразующие) виды деятельности. Субъектами деятельности в воспитательной системе выступают педагоги, учащиеся, их родители, а также первичные коллективы. Благодаря системообразующей деятельности реализуются интересы и потребности воспитанников в их сотрудничестве друг с другом, со взрослыми. Примеры системообразующей деятельности: труд, игра, коллективная творческая деятельность. Отсеиваются малоэффективные способы деятельности, совершенствуются наиболее эффективные педагогические технологии. Формируются прочные связи с внешней средой. Важным условием успеха это-

## Развитие воспитательной системы



Рис. 23. Этапы развития воспитательной системы

го этапа является согласование темпов развития учебного и педагогического коллективов (в идеале они должны развиваться в одном темпе, постепенно трансформируясь в единый коллектив).

Третий этап – окончательное оформление системы. Коллектив представляет собой содружество взрослых и детей, объединённое общими целями, деятельностью, отношениями сотрудничества и сотворчества. На этом этапе воспитательная система эффективно решает задачи формирования свободной, гуманной, духовной, творческой и практичной личности.

Третий этап по отношению к двум предыдущим можно рассматривать как этап наивысшего развития системы. Однако он не может продолжаться бесконечно, поскольку в системе происходят изменения, обусловленные тем, что периодически обновляется контингент воспитанников, накапливается усталость от старых, отработанных форм и видов деятельности, прекращается развитие отношений в коллективе и т.д. Эти изменения могут привести систему к кризису, который обычно проявляется в прекращении развития системы.

Поэтому на последующих этапах возможна перестройка воспитательной системы, профилактика кризисов и выход из кризисных состояний. Выходом из кризисного состояния может быть обновление системы: изменение структуры самоуправления, освоение новой деятельности, введение в систему новых форм и способов взаимодействия, новых отношений, расширение или, наоборот, локализация системы, смена лидеров и т.д.

Воспитательные системы, создаваемые в практике образования, чрезвычайно разнообразны по своей структуре, направлениям деятельности, особенностям функционирования и взаимодействия с внешней средой. Их классификация затруднена множественностью

свойств воспитательных систем. Например, их можно разделить по количественному признаку (количество участников и уровней управления) на воспитательные системы первичных коллективов, объединений и организаций.

Воспитательные системы первичных коллективов складываются в малых группах, имеют одноуровневую структуру самоуправления (лидеры управляют коллективом напрямую, ввиду малочисленности группы не требуется промежуточные уровни). К ним относятся воспитательные системы класса, детского творческого коллектива, отряда в детском оздоровительном лагере. Системообразующие виды деятельности в таких воспитательных системах обычно локализованы в одном-двух направлениях работы (например, для класса – это учебно-познавательная деятельность; для коллектива детей, посещающих кружок рисования, – изобразительное искусство; для отряда в детском оздоровительном лагере – досуговая деятельность).

Воспитательные системы детских и юношеских объединений отличаются более сложной структурой самоуправления, большим количеством участников и большим разнообразием направлений работы. Внутри общей структуры таких воспитательных систем могут существовать малые группы, имеющие своих лидеров. Однако в структуре самоуправления не всегда можно чётко выделить иерархические уровни (например, малая группа сформировалась в составе объединения как временный творческий коллектив, после выполнения своих задач формально она прекратила существование, однако у её членов сложились особые дружеские отношения, отличающие их от всего коллектива). Вместе с тем структура объединения часто интегрирована в структуру организации (пример, детское творческое

объединение функционирует на базе общеобразовательной школы, а его состав его участников сформировался преимущественно их учеников и педагогов этой же школы). В зарубежной педагогике примером таких воспитательных систем могут служить «справедливые сообщества» (Л. Колберг), в отечественной – воспитательная система общей заботы (И.П. Иванов).

Воспитательные системы организаций не только включают в себя большое количество участников и имеют многоуровневую иерархическую структуру. Структура этих воспитательных систем, в отличие от объединения, формализована в соответствии с действующими правовыми актами (устав организации, различные положения и т.д.). Среди них наиболее широко представлены воспитательные системы образовательных учреждений (школ). В структуре внутришкольного управления традиционно существуют уровни стратегического, тактического и оперативного управления, а также уровень ученического самоуправления. В отечественном опыте общего образования выделяются *воспитательные системы*:

- общеобразовательной школы (обоснована и описана в работах В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой);

- школы как центра воспитательной работы в микросоциуме: в селе, в микрорайоне города;

- школы-комплекса, которая формируется при взаимодействии общеобразовательной школы с учреждениями культуры, спорта, образования, производства;

- различных авторских школ.

В зарубежном педагогическом опыте известна своей уникальностью воспитательная система вальдорфских школ (Р. Штейнер).

История образования знает ряд оригинальных авторских систем воспитания, оказавших влияние на массовую практику воспитания, открывших новые возможности организации воспитательного процесса. К ним можно отнести воспитательные системы А.С. Макаренко, Я. Корчака, С. Френе, В.А. Сухомлинского и др.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Как соотносятся понятия метод, приём и средство воспитания?
2. Какие методы применяются для формирования сознания личности?
3. С помощью каких методов формируется опыт поведения?
4. Какие методы позволяют создавать мотивацию деятельности и поведения?
5. Приведите примеры взаимосвязи методов, приёмов и средств воспитания.
6. По каким признакам классифицируются формы воспитания?
7. Какую роль в воспитании играет ученический коллектив?
8. Обоснуйте необходимость развития детского коллектива в воспитательном процессе.
9. Назовите основные компоненты воспитательной системы.
10. Каковы основные этапы развития воспитательной системы?
11. Какие воспитательные системы вам известны?

## Практические задания

*Задание 1. Подготовить информационный портфолио по теме «Формы сотрудничества образовательных организаций с семьей».*

*Задание 2. Разработать внеклассное мероприятие для любой возрастной группы с указанием направленности, цели и задач воспитания.*

*Задание 3. Подобрать в художественной литературе примеры использования методов воспитания. Представить анализ использования методов воспитания, с указанием названия, характеристики метода и целесообразности использования.*

## Типовые задания и иные материалы для текущего контроля по разделу

### 1. Примерный Тест. Типовые вопросы.

**Педагогика – это ...**

- наука об особенностях развития личности;
- наука о работе с детьми;
- деятельность педагога, направленная на формирование личности ребёнка;
- наука о воспитании и обучении человека;
- взаимодействие взрослых и детей в педагогическом процессе.

### 2. Основоположник научной педагогики.

- Аристотель;
- Фрэнсис Бэкон;
- Ян Коменский;
- Эразм Роттердамский;
- Джон Локк;
- Иоганн Песталоцци.



### **3. Категории педагогики – это ...**

- базовые понятия педагогической науки;
- совокупность закономерностей педагогического процесса;
- система педагогических принципов;
- объект и предмет педагогики;
- основные разделы, отрасли педагогической науки;
- взаимосвязь основных функций и задач педагогики.

### **4. Функция педагогики, обоснованное предвидение развития педагогической реальности.**

- Прогностическая.
- Объяснительная.
- Преобразующая.
- Общетеоретическая.

### **5. Раздел общей педагогики.**

- Дефектология.
- Этнопедагогика.
- Дошкольная педагогика.
- Андрогогика.
- Теория обучения.

### **6. Раздел специальной педагогики.**

- Социальная педагогика.
- Сурдопедагогика.
- Школоведение.
- Геронтогика.
- Преддошкольная педагогика.

### **7. Категориально-понятийный аппарат педагогической науки.**

- Все понятия, рассматриваемые в педагогических науках.
- Совокупность категорий педагогики.
- Инструмент исследования.
- Способ определения и классификации педагогических понятий.

**8. Функция педагогики, которая состоит в совершенствовании педагогической практики, в разработке новых методов, средств, форм организации образовательного процесса.**

- Культурологическая.
- Общетеоретическая.
- Практическая.
- Прогностическая.

**9. Метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в педагогический процесс с целью создания наилучших условий для изучения педагогических явлений.**

- Педагогическое тестирование.
- Наблюдение.
- Педагогический эксперимент.
- Анкетирование.
- Сопоставление независимых характеристик.

**10. К методам педагогического исследования относятся методы...**

- стимулирования деятельности и мотивации поведения;
- контроля и самоконтроля;
- формирования сознания личности;
- изучения педагогического опыта.

**11. Теоретические методы педагогического исследования.**

- Наблюдение, анкетирование.
- Педагогическое моделирование, индукция.
- Факторный анализ, графопостроение.
- Изучение школьной документации, метод экспертных оценок.

**12. Метод создания и исследования мысленно представленных или материально реализованных систем, адекватно отображающих исследуемый предмет педагогической действительности.**

- Педагогическое моделирование.
- Педагогическое тестирование.
- Педагогический эксперимент.
- Сопоставление независимых характеристик.
- Наблюдение.

**13. Уровень научной методологии, к которому относится методика и техника сбора и обработки научных данных.**

- Философский.
- Общенаучный.
- Конкретно-научный.
- Технологический.

**14. Правильная последовательность этапов педагогического исследования.**

- Проведение констатирующего эксперимента.
- Проведение преобразующего эксперимента.
- Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

- Построение гипотезы исследования.
- Построение гипотезы исследования.
- Проведение констатирующего эксперимента.
- Проведение преобразующего эксперимента.
- Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

- Проведение констатирующего эксперимента.
- Построение гипотезы исследования.
- Проведение преобразующего эксперимента.
- Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

**15. Сущность образования как ценности.**

- Образование – совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности.

– В образовании происходит интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и (или) профессиональное развитие человека.

– Образование является общественно значимым благом.

– Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения.

**16. Целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства.**

– Образование.

– Формирование личности.

– Развитие человека.

– Учебный процесс.

– Социализация.

**17. Термин «дидактика» в значении «искусство обучения» ввёл...**

– Сократ.

– В. Ратке.

– Я.А. Коменский.

– Дж. Локк.

– И.Г. Песталоцци.

– К.Д. Ушинский.

**18. Фундаментальные положения, которые отражают общие требования к организации учебного процесса.**

– Правила обучения.

– Закономерности обучения.

– Принципы обучения.

– Законы обучения.

– Задачи обучения.

**19. Принцип обучения, которому соответствуют требования: исправлять фактические ошибки учащихся; применять новейшую научную терминологию; поощрять исследовательские работы школьников.**

- Связи теории с практикой.
- Доступности.
- Научности.
- Наглядности.

**20. Принцип обучения, которому соответствуют требования: исходить из уровня подготовленности учащихся, опираться на их возможности.**

- Доступности.
- Наглядности.
- Связи теории с практикой.
- Научности.
- Сознательности и активности.

**21. Совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности.**

- Учебный процесс.
- Процесс познания.
- Процесс развития.
- Формирование личности.
- Педагогическое взаимодействие.

**22. Концепция обучения младших школьников, в основе которой лежат принципы: обучение на высоком уровне трудности; быстрый темп изучения материала; ведущая роль теоретических знаний.**

– Концепция поэтапного формирования умственных действий.

- Концепция проблемного обучения.
- Концепция содержательного обучения.
- Концепция Л.В. Занкова.

**23. Дидактическая концепция, для которой характерно выполнение внешнего действия с материальными объектами, последующий перевод действия на вербальный уровень и закрепление его во внутреннем плане.**

– Концепция поэтапного формирования умственных действий.

– Концепция проблемного обучения.

– Концепция Л.В. Занкова.

**24. Дидактическая концепция, согласно которой педагог создаёт для учащихся ситуации затруднения и организует осознание, принятие и преодоление этих учебных ситуаций.**

– Концепция содержательного обучения.

– Концепция поэтапного формирования умственных действий.

– Концепция проблемного обучения.

**25. Объекты, используемые в качестве инструментов деятельности педагога, а также в качестве носителей информации в учебном процессе.**

– Средства обучения.

– Системы обучения.

– Формы обучения.

– Виды обучения.

**26. В классификации методов обучения по характеру учебно-познавательной деятельности отсутствует...**

– практический метод;

– репродуктивный метод;

– метод проблемного изложения;

– исследовательский метод.

**27. Формирует умения и навыки.**

– Иллюстрация.

– Упражнение.

– Рассказ.

– Беседа.

**28. Тип урока, наиболее распространённый в школьной практике.**

– Объяснения нового материала.

– Закрепления изученного.

- Выработки умений и навыков.
- Контроля.
- Обобщения и систематизации.
- Комбинированный.

**29. Принцип наглядности наиболее полно реализуется в методе...**

- дидактической игры;
- лекции;
- иллюстрации;
- беседы;
- упражнения.

**30. Принципу доступности соответствует следующая характеристика.**

– Обучение строится на основе гармоничной связи научных знаний с практикой повседневной жизни.

– Обучаемым предлагаются для усвоения только прочно установленные в науке положения.

– Обучение строится на конкретных образцах, непосредственно воспринятых учащимися через зрительные, слуховые и тактильные ощущения.

– Обучение строится с учетом возрастных, индивидуальных и половых особенностей учащихся.

**31. Показ предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов осуществляется при использовании метода...**

- рассказа;
- демонстрации;
- беседы;
- упражнения;
- иллюстрации.

**32. К дополнительным формам организации обучения относится...**

- лабораторная работа;
- экскурсия;

– комбинированный урок;

– рассказ.

**33. Основная форма организации учебного процесса, при которой в рамках точно установленного времени учитель занимается с классом по твердому расписанию, используя разнообразные методы и средства обучения.**

– Урок.

– Учебный год.

– Семинар.

– Школа.

**34. В формировании у обучающихся нравственности, эстетических представлений и вкусов, системы взглядов на мир, способности следовать социальным нормам поведения состоит \_\_\_\_\_ функция обучения:**

– образовательная;

– воспитательная;

– обучающая;

– развивающая;

– компенсирующая.

**35. Свойство, в котором проявляется отличие процесса воспитания от учебного процесса.**

– Целенаправленность.

– Управляемость.

– Многофакторность.

– Двусторонний характер.

– Единство целей, задач, содержания, форм и методов.

**36. Фундаментальные положения, которые отражают общие требования к организации воспитательно-образовательного процесса.**

– Принципы воспитания.

– Закономерности воспитания.



- Содержание воспитания.
- Стандарт воспитания.
- Основные компоненты воспитания.

### **37. Примеры закономерностей воспитания.**

– Культуросообразность воспитания, природосообразность воспитания, гуманизация воспитания.

– Зависимость эффективности воспитания от сложившихся воспитательных отношений, от активности участников воспитательного процесса.

– Личностный подход, деятельностный подход, логика воспитательного процесса, структура воспитательного процесса.

– Воздействия на ребёнка различных субъектов социального воспитания (педагогов, семьи, учреждений дополнительного образования, средств массовой коммуникации и т.д.).

### **38. Потребность в воспитании полезных членов общества отражает принцип...**

- связи воспитания с жизнью и трудом;
- опоры на положительное;
- общественной направленности воспитания;
- гуманизации воспитания;
- единства воспитательных воздействий.

**39. Целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, способствующее выработке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, составляет суть \_\_\_\_\_ воспитания:**

- нравственного;
- этического;
- эстетического;
- интеллектуального.

### **40. Выбор методов воспитания НЕ ЗАВИСИТ от ...**

- профиля обучения;

- цели и задач воспитания;
- времени, отводимого на реализацию цели и задач воспитания;
- возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

#### **41. К формам организации воспитания относятся...**

- педагогическое требование, общественное мнение;
- анкетирование, наблюдение;
- речь педагога, деятельность воспитанников;
- классный час, коллективное творческое дело.

### **Индивидуальные задания**

1. Разработать систему учебных задач по проектированию учебного материала урока.
2. Охарактеризовать компоненты педагогической системы.
3. Сделать методическую разработку формы взаимодействия с родителями.
4. Подобрать игры, творческие задания, способствующие развитию сотrudнических отношений между педагогами, родителями и учащимися.
5. Разработать технологию педагогического сопровождения учащихся.
6. Охарактеризовать особенности семейного воспитания.
7. Охарактеризовать формы сотrudничества семьи и школы, представив их в виде классификации.
8. Составить анкету для учащихся с целью выявления уровня взаимодействия педагогов и учащихся.
9. Подобрать примеры здоровьесберегающих технологий, использующихся в современных школах.

10. Разработать тематику классных часов по программе «Здоровье» для определенной возрастной группы учащихся.

11. Изучить опыт одного из образовательных учреждений города по вопросам информационно-технологического сопровождения образовательного процесса.

12. Защита мини-проекта «Инновационное образовательное учреждение».

### **Темы рефератов и докладов**

1. Творческий характер педагогической деятельности.

2. Сущность, основные виды и структура педагогической деятельности.

3. Особенности труда педагога в сельской школе.

4. Содержание и структура педагогического образования в РФ.

5. Самообразование и самосовершенствование педагога.

6. Аксиологический подход в образовании.

7. Методологическая культура педагога.

8. Цикличность процесса обучения.

9. Факторы, влияющие на процесс обучения.

10. Мотивация учения.

11. Образование как способ вхождения человека в мир культуры.

12. Современное мировое образовательное пространство.

13. Модель построения 12-летней общеобразовательной школы.

14. Технические средства обучения.

15. Оборудование учебного кабинета.
  16. Тестирование достижений учащихся.
  17. Стимулирование учения.
  18. Виды обучения.
  19. Нестандартные уроки.
  20. Домашняя работа учащихся.
  21. Система уроков по теме.
  22. Информатизация и компьютеризация учебного процесса.
  23. Система единых государственных экзаменов (ЕГЭ).
  24. Прагматическая и неопрагматическая теория воспитания.
  25. Экзистенциалистская теория воспитания.
  26. Бихевиористская теория воспитания и развития личности.
  27. Неопозитивизм как основа воспитательных систем.
  28. Неотомизм в зарубежных воспитательных системах.
  29. Возникновение педагогической профессии.
  30. Своеобразие педагогической профессии.
  31. Учитель как субъект педагогической деятельности.
- Профессиональные требования к личности педагога.
32. Педагогическое творчество.
  33. Общая и профессиональная культура педагога.
  34. Профессиональная компетентность педагога.
  35. Развитие личности педагога в системе педагогического образования.
  36. Профессиональное самообразование и саморазвитие личности педагога.
  37. Понятие о педагогике как науке. Объект, предмет, цели, задачи и основные функции педагогики.
  38. Связь педагогики с другими науками, связь педагогической науки и практики.

39. Система педагогических наук.
40. Методология педагогической науки. Методологическая культура педагога.
41. Методы педагогического исследования.
42. Организация педагогического исследования.
43. Образование как общественное явление и педагогический процесс.
44. Развитие личности как педагогическая проблема. Роль воспитания и обучения в формировании личности.
45. Становление дидактики как науки.
46. Предмет и задачи современной дидактики.
47. Сущность, движущие силы, противоречия и логика процесса обучения. Двусторонний и личностный характер обучения.
48. Закономерности процесса обучения.
49. Принципы обучения.
50. Функции обучения. Реализация функций обучения на уроке.
51. Современные дидактические концепции.
52. Содержание образования как фундамент базовой культуры личности.
53. Государственный образовательный стандарт.
54. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования.
55. Методы и приёмы обучения. Выбор методов обучения.
56. Основные подходы к классификации методов обучения.
57. Характеристика основных методов обучения.
58. Средства обучения.
59. Формы и системы организации обучения. Классно-урочная система.
60. Урок как основная форма обучения.
61. Типология и структура уроков.

62. Формы организации учебно-познавательной деятельности.
63. Подготовка учителя к уроку. Анализ урока.
64. Домашняя работа учащихся. Внеурочная работа по предмету.
65. Модели образования.
66. Инновационные образовательные процессы.
67. Авторские школы.
68. Типология и многообразие образовательных учреждений в РФ.
69. Сущность процесса воспитания. Воспитание в целостной структуре образовательного процесса.
70. Развитие и социализация личности в процессе воспитания.
71. Базовые теории воспитания и развития личности.
72. Закономерности воспитательного процесса.
73. Принципы воспитания.
74. Содержание воспитания.
75. Понятие о методах, приёмах и средствах воспитания. Классификация методов воспитания.
76. Характеристика методов воспитания. Выбор и практическое применение методов, приёмов и средств воспитания.
77. Ученический коллектив как объект и субъект воспитания. Формирование и развитие ученического коллектива.
78. Понятие о воспитательной системе. Этапы становления воспитательной системы.
79. Общая характеристика воспитательных систем (2 ВС на выбор студента).
80. Функции и основные направления деятельности классного руководителя.
81. Цели и задачи воспитания культуры межнационального общения.
82. Воспитание патриотизма и интернационализма.

## Кейсовые задачи

*Задача 1.* Организация деятельности учащихся на уроке.

Изучение по ботанике темы «Основные группы растений». В начале урока каждый ученик в течение 20 минут под руководством учителя овладевает необходимыми программными знаниями, умениями и навыками по одной из групп растений на выбор — бактерии, водоросли, грибы, лишайники, мхи, папоротникообразные, голосеменные и т.д. Затем до окончания урока все ученики по очереди работают в парах сменного состава друг с другом, они меняются ролями, выступая то в качестве обучаемых, то в качестве обучающихся.

### *Вопросы и задания*

1. Какие задачи решал педагог, организуя процесс обучения таким образом?

2. Какие способы влияния и от кого ощущали на себе ученики в процессе изучения темы?

3. В чем вы видите педагогическое значение ситуаций выбора в процессе обучения?

*Задача 2.* Организация групповой деятельности учащихся в форме деловой игры (на уроке химии).

Учитель: «Представьте, что вы создаете современный завод по производству искусственного волокна из отходов лесоматериалов. Для этого вам необходимо организовать работу следующих отделов предприятия: химико-технологического, инженерно-экономического, экологического, подготовки кадров». Далее учитель сообщает необходимые цифровые данные. После короткого инструктажа ученики на выбор объединяются по группам, сами решают проблемы лидерства и распределения обязанностей внутри группы. Затем в течение 25 минут урока им предоставляется простор для творчества и самовыра-

жения каждого. О результатах работы группы по сути решения проблемы в целом докладывает ее руководитель, поочередно предоставляя слово «специалистам», а те раскрывают детали защищаемого проекта. Учитель и ученики других групп оценивают работу всей группы и каждого «специалиста».

*Вопросы и задания*

1. Дайте оценку применяемым методам обучения.
2. На какие принципы опирался педагог в своей работе?
3. Выделите основные элементы деловой игры. В чем ценность игровых форм организации педагогического взаимодействия?

*Задача 3.* Задачи по изменению отношения к учебе.

«Какой упрямый этот Толя Толкачев... Никогда он не слушает объяснение, вечно вертится, разговаривает, отвлекает других. Что с ним делать, как заинтересовать?» Как-то раз после уроков Евгения Павловна остановила Толю в коридоре. — Хочешь, скажу по секрету, о чем завтра пойдет речь на моем уроке? На следующий день Толя Толкачев, к удивлению всего класса, поднял руку и, ответив на вопрос учителя, посмотрел по сторонам торжествуя. А на перемене он подошел к Евгении Павловне и, смущаясь, попросил: — Скажите, а о чем вы будете завтра рассказывать?

*Вопросы и задания*

1. В чем секрет успеха Толи? Оцените средства достижения подобного успеха.
2. При каких условиях этот успех мальчика может быть закреплён?
3. Можно ли оценить действия учителя как антипедагогические?

*Задача 4.* На выявление характера взаимоотношений среди ребят классного коллектива и их нравственной готовности к принятию справедливых и самостоятельных



решений. Классу предложили помочь в подготовке первого этажа школы к школьному празднику. При этом было выделено 4 основных задания: 1) вымыть пол; 2) аккуратно расставить столы и стулья; 3) стереть пыль с мебели и полить цветы; 4) подготовить и привести в порядок материалы для выставки, разложив все отобранные экспонаты. Расставить мебель нетрудно, но это можно сделать только в последнюю очередь – после окончания уборки. Значит, тем, кто готовит выставку, придется задержаться дольше остальных. Вытереть пыль и полить цветы – самая непродолжительная и легкая работа, а отбор и систематизация материалов для выставки потребуют времени, кропотливости, внимания и вкуса. Разъяснив все моменты работы, воспитатель кладет на стол четыре листка бумаги (по количеству заданий) и просит класс разделиться на бригады и выбрать вид работы самим. Затем он отвлекается, делая вид, что занят своим делом, и наблюдает за ходом распределения участков работы и за делением на бригады.

*Вопросы и задания*

1. В чем ценность данного приема организации деятельности?
2. Какие аспекты воспитания решались в данной ситуации?
3. Каково место педагога в ситуации? Проанализируйте его позицию.
4. Для какого возраста подобная форма организации деятельности в коллективе будет более эффективна?

## Вопросы к зачету

1. Педагогика как наука. Предмет и задачи педагогики на современном этапе.
2. Связь педагогики с другими науками.
3. Система педагогических наук.
4. Основные категории педагогики и их характеристика.
5. Методы научно-педагогического исследования.
6. Педагогический эксперимент как ведущий метод научно-педагогического исследования.
7. Метод изучения школьной документации как специфический метод научно-педагогического исследования.
8. Понятие «развитие» в педагогике. Общие закономерности развития.
9. Факторы развития человека.
10. Человек как индивид и как личность.
11. Учет биологических и социальных факторов развития личности в педагогическом процессе.
12. Профессия учителя на современном этапе. Требования к профессии учителя.
13. Связь теории и практики педагогики.
14. Понятие процесса обучения, его структура. Концепция учебной деятельности Д.Б. Эльконина.
15. Понятие принципов обучения, их характеристика (научности, наглядности, связи теории с практикой).
16. Понятие принципов обучения (прочности усвоения знаний, умений и навыков, доступности и посильности, сознательности и активности в обучении); их характеристика.
17. Принципы дидактической системы Л.В. Занкова.
18. Понятие содержания образования, его компоненты. Требования закона РФ «Об образовании» к содержанию образования.

19. Учебные программы, их структура. Принципы построения, требования к ним. Современные варианты учебных программ.

20. Базисный учебный план школы, его инвариантный и вариантный компоненты.

21. Концепция стандартов образования: функции, уровни и проблемы.

22. Понятия метода и приема обучения. Различные подходы и их классификации. Выбор методов обучения.

23. Характеристика словесных методов обучения (объяснение, рассуждение, характеристика, описание, рассказ).

24. Наглядные методы обучения, их характеристика.

25. Характеристика методов проблемного обучения.

26. Практические и лабораторные работы, их виды в школе. Метод упражнения.

27. Характеристика беседы как метода обучения. Виды беседы.

28. Понятие форм организации обучения; их классификация.

29. Урок как система. Типология уроков.

30. Теория проблемного обучения.

31. Теория программированного обучения.

32. Система развивающего обучения Л.В. Занкова.

33. Педагогические требования к проверке знаний, умений и навыков учащихся.

34. Характеристика средств обучения.

35. Движущие силы процесса обучения.

36. Типология образовательных учреждений.

37. Инновационные процессы в обучении.

38. Сущность процесса воспитания. Воспитание и социализация личности.

39. Структура воспитания и воспитание в структуре целостного образовательного процесса.

40. Развитие цели воспитания в истории педагогики и проблема целеполагания в современной педагогике.

41. Соотношение закономерностей и принципов воспитания.

42. Принципы воспитания и их характеристика.

43. Понятие методов воспитания и их классификации.

44. Характеристика методов формирования сознания личности.

45. Характеристика методов организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.

46. Характеристика методов регулирования, стимулирования и коррекции деятельности.

47. Педагогическое требование как метод воспитания, его разновидности и характеристика.

48. Поощрение как метод стимулирования деятельности и поведения учащихся, его разновидности и требования к применению.

49. Понятие формы организации воспитания, их классификации.

50. Воспитательное мероприятие как система.

51. Методика организации и проведения КТД.

52. Понятие средств воспитания. Их классификации и характеристика.

53. Проблема содержания воспитательного процесса.

54. Понятие умственного воспитания учащихся. Его цель, задачи, содержание и формы организации.

55. Задачи и содержание нравственного воспитания в современной школе.

56. Развитие эстетической культуры учащихся в теории эстетического воспитания.

57. Авторские системы эстетического воспитания в современной российской практике.

58. Цель и задачи физического воспитания детей (в образовательных учреждениях).

59. Особенности физического воспитания детей в семье. Авторские системы физического воспитания в семье.

60. Цель, задачи и основные идеи экологического воспитания детей.

61. Особенности экономического воспитания младших школьников, формы его организации.

62. Понятие трудового воспитания, его история и способы организации.

63. Виды трудовой деятельности учащихся.

64. Понятие детского коллектива и стадии его развития.

65. Теория и практика формирования коллектива А.С. Макаренко.

66. Проблемы семейного воспитания, взаимосвязь со стилями внутрисемейных отношений.

67. Специфика использования методов воспитания в семье.

68. Основные идеи и средства этнопедагогики в современном российском общественном воспитании.

69. Патриотическое воспитание и развитие национального сознания подрастающего поколения.

70. Понятие воспитательной системы (структура, задачи, этапы развития). Особенности воспитательной системы школы и класса.

71. Авторские системы воспитания.

72. Классный руководитель: его основные задачи, функции, профессиональные качества.

73. Система работы педагогов с родителями. Особенности работы с родителями в детском саду и начальной школе.

## Список литературы по разделу

### **I. Перечень основной литературы:**

1. Педагогика [Текст]: рек. УМО в качестве учеб. пособия для студентов вузов / ред. П.И. Пидкасистый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2011. – 502 с.

2. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: учеб. для бакалавров: рек. УМО в качестве учеб. для студентов высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2012. – 574 с.

3. Столяренко А.М. Психология и педагогика (3-е изд.) [Электронный ресурс]: учебник для студентов вузов / А.М. Столяренко. – Электронные текстовые данные. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 543 с. – 978-5-238-01679-5. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/52549.html>

4. Загвязинский, В.И. Теория обучения и воспитания: учеб. для бакалавров [Электронный ресурс]: допущено Министерством образования и науки РФ в качестве учебника для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Юрайт, 2012. – 314 с. (ЭБС “IPRbooks” Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8500.html>)

### **II. Перечень дополнительной литературы:**

5. Джурицкий, А.Н. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом (сравнительный анализ) [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А.Н. Джурицкий. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2017. – 153 с. – 978-5-4487-0023-1. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/65721.html>

6. Джурицкий, А.Н. Педагогика России: история и современность [Электронный ресурс]: монография / А.Н. Джу-

ринский. – Электронные текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2017. – 180 с. – 978-5-4487-0022-4. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/65728.html>

7. Ермаков, В.А. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учеб. пособие / В.А. Ермаков. – Электронные текстовые данные. – М.: Евразийский открытый ин-т, 2011. – 302 с. – 978-5-374-00168-6. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11095.html>

8. Траулько, Е.В. Основы педагогики: в 2 ч. Ч. 1 [Электронный ресурс]: учеб.-методич. пособие / Е.В. Траулько. – Электрон. текстовые данные. – Новосибирск: Новосибирский гос. технический ун-т, 2012. – 36 с. – 978-5-7782-2070-6. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/44815.html>

9. Попова, Е.В. Педагогика и психология инклюзивного образования [Электронный ресурс]: учеб.-практ. пособие / Е.В. Попова. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральского гос. гуманитарно-пед. ун-та, 2016. – 149 с. // <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1120>

10. Семенкова, С.Н. Основы педагогики в схемах и таблицах [Электронный ресурс]: учеб.-методич. пособие / С.Н. Семенкова. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2017. – 97 с. – 978-5-4487-0000-2. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/64905.html>

11. Столяренко А.М. Общая педагогика [Электронный ресурс]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А.М. Столяренко. – Электронные текстовые данные. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 479 с. – 5-238-00972-0. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8103.html>

**III. Перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине:**

12. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб. пособие для вузов / Н.М. Борытко, И.А.Соловцова, А.М. Байбаков. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2011.

13. Беликова, Е.В. Теория и методика воспитания [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Е.В. Беликова, О.И. Битаева, Л.В. Елисеева. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Научная книга, 2012. – 159 с. – 2227-8397. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/6346.html>

13. Гайфутдинов, А.М. Принципы обучения [Электронный ресурс]: определение понятия (историко-педагогический анализ) / А.М. Гайфутдинов, Т.В. Гайфутдинова. – Электронные текстовые данные. – Набережные Челны: Набережночелнинский гос. пед. ун-т, 2011. – 88 с. – 2227-8397. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/64640.html>

14. Еремина, Л.И. Дидактические и воспитательные системы в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Л.И. Еремина. – Электронные текстовые данные. – Ульяновск: Ульяновский гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова, 2013. – 152 с. – 978-5-86045-553-5. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/59161.html>

15. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение [Текст]: учеб. пособие для вузов / Н.В. Матяш. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2014.

28. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания [Текст]: избр. пед. тр. / Л.И. Новикова. – М.: Пер Сэ, 2011.



16. Образовательно-инновационные технологии: теория и практика [Текст]: монография /ред. О.И. Кириков. – Кн. 7. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. пед. ун-та, 2011.

17. Салаватулина, Л.Р. Педагогические ситуации в воспитании детей дошкольного возраста: учеб.-методич. пособие [Текст] / Л.Р. Салаватулина. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 42 с. – Режим доступа: // <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/354>

#### **IV. Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет, необходимых для освоения дисциплины**

18. : <http://www.iprbookshop.ru> – электронная библиотечная система “IPRbooks”.

19. : <http://ebs.cspu.ru/xmlui> – электронная библиотечная система ЮУрГГПУ (ЭБС ЮУрГГПУ).

20. <https://elibrary.ru/> – электронная библиотечная система “Elibrary”.

## Раздел 2

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

### Тема 2.1. Психология как наука, ее предмет, методы, структура. Проблема и природа психического

#### ● Психология как наука. Место психологии в системе наук

Психология зародилась в древнегреческой философии еще до нашей эры. В переводе с греческого психология буквально означает «наука о душе». Понимание того, что должна изучать психология сложилось не сразу и менялось по мере развития психологии. В целом, можно выделить четыре этапа становления психологии как науки, и на каждом из них было свое представление о том, чему должны быть посвящены психологические явления и как они должны осуществляться. Сначала психология пыталась понять душу человека (донаучный этап, наука о душе). На следующем этапе в центре внимания оказалось сознание (наука о сознании). Затем произошел поворот к изучению внешне наблюдаемого поведения (наука о поведении). И наконец, в XX веке, преимущественно в отечественной психологии, сформировалось представление о психике как об основном предмете психологии (наука о психике). Рассмотрим каждый из этапов более подробно.

• **Донаучный этап (V век до н.э.). Психология как наука о душе.** Как уже говорилось, психология зародилась в недрах философии и первые представления о ее предмете связывались с понятием «душа». Почти все древние философы пытались выразить с помощью

понятия «душа» главную суть человека. Но вопрос о том, что такое душа, решался философами по-разному, в зависимости от их принадлежности к материалистическому или идеалистическому лагерю. Так, Демокрит (460–370 гг. до н.э.) считал, что *душа – материальное существо, состоящее из атомов огня*. Все явления душевной жизни Демокрит пытался объяснить физическими и даже механическими причинами. Например, по мнению Демокрита, душа получает ощущения от внешнего мира таким образом: атомы души приводятся в движение атомами воздуха или атомами, которые непосредственно истекают от предметов.

У Платона же (427–347 гг. до н.э.) душа противопоставляется физическому телу. Тело, с точки зрения Платона, это нечто зримое, низменное, приходящее, а душа – незрима, возвышена, божественна. Более того, по своему божественному происхождению душа призвана управлять телом. Таким образом, *душа – самостоятельная субстанция, которая существует наряду с телом и независимо от него*.

Гораздо более сложное представление о душе развивал Аристотель (384–322 гг. до н.э.). Его трактат «О душе» – первый фундаментальный труд в психологии. Аристотель отрицал взгляд на душу как на вещь. Но в то же время, он не считал, что можно рассматривать душу в отрыве от материи. Для определения души Аристотель использовал сложную философскую категорию «энтелехия», которая буквально означает «существование чего-то».

Душа – это энтелехия. Аристотель писал, что, если бы глаз был живым существом, то душой его было бы зрение, т.е. душа – сущность живого тела, точно так же, как зрение – это сущность глаза как органа зрения.

Итак, на философском, донаучном, этапе развития психологии ее предметом была душа и весь круг душевных явлений.

• **Психология – наука о сознании.** На следующем этапе в фокусе внимания философов, а потом и психологов оказалось сознание человека. У истоков такого понимания психологии стоит французский философ Рене Декарт (1596–1650). В одном из своих произведений Декарт рассуждает о том, как лучше всего добраться до истины. С его точки зрения, человек с детства впитывает в себя очень многие заблуждения. Если мы хотим найти истину, то для начала нужно все подвергнуть сомнению. Усомнившись во всем, мы можем прийти к выводу, что нет ни земли, ни неба, ни нашего собственного тела. Но что же тогда останется? А останется наше сомнение, раз мы сомневаемся, значит мы мыслим, а тот, кто мыслит, не может быть не существующим. И дальше следует знаменитая Декартовская фраза: «Мыслю, следовательно, существую». Таким образом, с точки зрения Декарта, первое, что обнаруживает в себе человек – это его собственное сознание. И основная задача психологии состоит в том, чтобы изучать всевозможные состояния и содержание сознания. Для того чтобы изучать сознание человека, в 1879 г. немецкий психолог Вильгельм Вундт (1839–1920) открыл первую лабораторию экспериментальной психологии в г. Лейпциг. И с тех пор, как психология стала использовать экспериментальные методы она стала наукой в полном смысле слова, а 1879 г. – год основания научной психологии.

• **Психология – наука о поведении.** Во втором десятилетии XX века в психологии произошла революция, в научной печати выступил американский психолог Джон Уотсон (1878–1958), который заявил, что нужно пересмотреть предмет психологии. Психоло-

гия должна заниматься не явлениями сознания, а поведением. Новое направление получило название бихевиоризм.

В психологии под поведением понимают внешнее проявление психической жизни человека, в то время как сознание – внутренне переживаемые процессы. Представители бихевиоризма считали, что научному изучению поддается только то, что поддается научному наблюдению. Именно поэтому Джон Уотсон говорил: «Хватит изучать, что человек думает, давайте изучать, что человек делает».

Одновременно с бихевиоризмом появляются и другие психологические концепции, которые пытаются объяснить поведение человека другими факторами. Например, *гештальтпсихология* (В. Келер, М. Вертгеймер): предметом изучения являлись закономерности, особенности восприятия; *психоанализ* (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер): предмет изучения – бессознательное; *генетическая психология* (Ж. Пиаже): предмет исследования – развитие мышления; *психологическая теория деятельности* (А.Н. Леонтьев): предмет – деятельность.

• **Современная психология.** Психология XX века – наука о закономерностях развития и функционирования *психики* как особой формы жизнедеятельности. Психология XXI века мультипредметна, поскольку происходит интеграция разных направлений и единого представления о предмете психологии в настоящее время не существует.

#### ● Место психологии в системе наук

Академик Б. М. Кедров помещал психологию в центре «треугольника наук». Вершину этого треугольника составляют естественные науки, нижний левый угол – общественные науки, нижний правый – философские науки (логика и гносеология). Между науками о природе

(естественными) и философскими науками расположилась математика, между естественными и общественными науками находятся технические науки. Психология же занимает центральное место, объединяющее все три группы наук. Она выступает и как продукт всех других наук, и как возможный источник объяснения их формирования и развития.

Психология тесно связана с социальными (общественными) науками, изучающими поведение людей. К социальным наукам относятся психология, социальная психология, социология, политология, экономика, а также антропология, этнография. К ним примыкает группа других родственных дисциплин: философия, история, культурология, искусствоведение, литературоведение, педагогика, эстетика. Их относят к гуманитарным наукам. Среди гуманитарных наук наиболее глубокие связи с психологией имеет педагогика. Психология также тесно связана с естественными науками, прежде всего с физиологией, биологией, физикой, биохимией, медициной, математикой. На их стыке возникают смежные области: психофизиология, психофизика, бионика, медицинская психология, нейропсихология, патопсихология и т.п. (рис. 24).

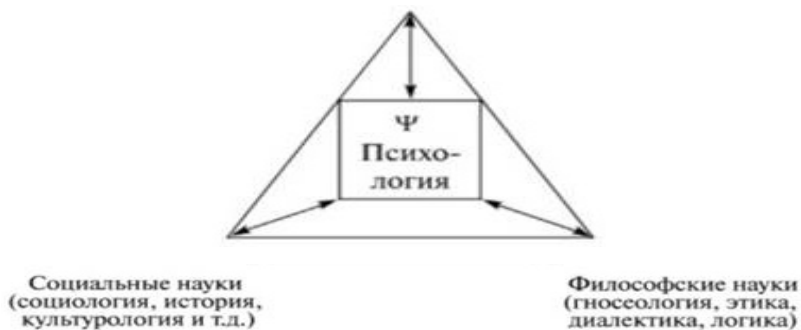


Рис. 24. Место психологии в системе наук

Естественные науки (физика, биология, химия, математика и т.д.)

Таким образом, психология является наукой, в которой соотносятся социально-гуманитарное и естественнонаучное знание, что определяет ее роль фундамента в системе наук. Психология интегрирует данные этих отраслей научного знания и, в свою очередь, влияет на них, становясь общей моделью человекознания. Историческая миссия психологии в современное время заключается в том, чтобы быть интегратором всех сфер человекознания и основным средством построения его общей теории. Психология выполняет миссию объединения естественных и общественных наук в изучении человека в единую концепцию.

#### ● Структура современной психологии

Сегодня мировая психология – это разветвлённая наука, имеющая многообразные разделы. Во-первых, различают *научную и житейскую психологию*. В свою очередь, научная психология включает *фундаментальную и прикладную психологию*. Исходя из названия, *фундаментальная психология* изучает самые общие, фундаментальные закономерности психических процессов и явлений. Однако в зону внимания фундаментальной психологии не попадают возможности практического использования получаемых знаний. *Прикладная психология*, наоборот, ориентирована на практическое применение психологических знаний в смежных с психологией отраслях. Например, в сфере образования востребованы знания педагогической психологии.

От научной психологии следует отличать *житейскую психологию* – система донаучных, житейских знаний о психологических явлениях, а также совокупность психологических знаний, включенных в систему знаний других научных дисциплин и прикладных отраслей.

Кроме научной и житейской психологии выделяют *практическую и популярную психологию*. Как следует из названия, *практическая психология* направлена на практику, она ориентирована на оказание психологической помощи конкретным людям в соответствии с их запросами и трудностями. Практические психологи используют такие формы работы, как консультации, тренинги, развивающие, коррекционные занятия.

Развитие коммуникационных технологий, доступность научных знаний привели к формированию *популярной психологии* – психологические знания, завоевавшие популярность среди широкого круга людей, отражающие психологическую культуру населения.

Рассмотрим отрасли фундаментальной психологии.

*Общая психология* – базовый раздел психологии, выступающий основой для всех других разделов, направлен на изучение общих закономерностей возникновения, функционирования и развития психики.

*Социальная психология* – отрасль психологии, изучающая поведение людей, в зависимости от того, в какие социальные группы они включены. Поэтому предметом социальной психологии являются психологические особенности групп, социальные особенности личности, взаимодействие личности и социума.

*Возрастная психология* изучает возрастные закономерности психического развития и формирования личности на протяжении жизни от рождения до старости.

*Педагогическая психология*, в фокусе внимания которой находится психика учащегося, преподавателя в условиях образовательного процесса, обучения, воспитания. Изучает влияние обучения и воспитания на развитие учащегося, наиболее эффективные методы и приемы преподавания, особенности личности учителя



и другие феномены, связанные с образовательным процессом.

*Дифференциальная психология*, предметом изучения которой являются всевозможные различия психики людей – индивидуальные, типологические, типические, этнические и т.п.

Таким образом, современная психология – это многогранная наука, состоящая из множества отраслей (мы перечислили далеко не все отрасли), каждая отрасль имеет свой предмет исследования.

### ● Методы исследования

Поскольку предмет психологии скрыт от непосредственного наблюдения (психика – это совокупность внутренних процессов), решение научно-исследовательских задач невозможно без использования специальных приемов, способов и методов изучения психологических явлений. **Метод** означает *способ деятельности, направленный на достижение определенной цели, путь осуществления научного исследования*. В фундаментальной психологии основой выявления психологических закономерностей является научный метод. **Научный метод** представляет собой *совокупность общепринятых приемов и операций, которые ученый использует для того, чтобы изучать психологические явления*. Использование именно научных методов очень важно для обеспечения объективности исследования.

В психологии известны различные классификации методов, но более полной является классификация, предложенная Б.Г. Ананьевым. В этой классификации все методы делятся на 4 класса в соответствии с этапами проведения исследования. Таким образом, Б.Г. Ананьев выделил:

**Организационные методы**, позволяющие организовать психологическое исследование. Существуют три способа организации исследования:

- *сравнительный*, при котором *одни и те же* психологические особенности изучаются у *разных групп* людей, выводы делаются на основе *сравнения* групп;

- *лонгитюдный*, при котором происходит *многократное* обследование *одних и тех же* людей на протяжении *длительного* времени;

- *комплексный* метод предполагает изучение психологических явлений с использованием *разных* приемов и методов, в том числе и с привлечением измерительных средств *других наук*.

**Эмпирические методы** (сбора данных) позволяют получить непосредственные данные, характеризующие психику и личность человека (например, данные о психических процессах, темпераменте, характере):

- наблюдение,
- эксперимент (лабораторный, естественный, констатирующий, формирующий),
- беседа,
- интервью,
- анкетирование и др.

**Методы обработки данных**, среди которых применяются методы математической статистики (*количественные*) и методы *качественного* описания и анализа данных (выделение типов, уровней, построение классификаций);

**Методы интерпретации данных** позволяют придать исследованию содержательный смысл, т.е. перевести полученные в ходе диагностики и обработки данные с языка математики на язык психологии. К ним относят:

- *генетический*, предполагающий выделение фаз, стадий, критических моментов развития;

- *структурный*, определяющий структурные связи между характеристиками личности.

Таким образом, для решения научно-исследовательских задач в психологии используются специальные научные методы. Одни из них позволяют организовать исследование, другие – собрать эмпирические данные, третьи – обработать, четвертые – проинтерпретировать полученные результаты.

Альтернативную классификацию методов предложил В.Н. Дружинин. Он выделил три класса методов: 1) эмпирические, при которых осуществляется внешнее реальное взаимодействие субъекта и объекта исследования; 2) теоретические, при которых субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта (предметом исследования); 3) интерпретации и описания, при которых субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическими представлениями объекта. Особого внимания заслуживают теоретические методы психологического исследования: 1) дедуктивный, иначе – метод восхождения от общего к частному, от абстрактного к конкретному; 2) индуктивный – метод обобщения фактов, восхождения от частного к общему; 3) моделирования – метод конкретизации метода аналогий, умозаключений от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой или доступный для исследования. Результатом использования первого метода являются теории, законы, второго – индуктивные гипотезы, закономерности, классификации, систематизации, третьего – модели объекта, процесса, состояния.

В.Н. Дружинин является автором еще одного подхода к классификации эмпирических методов психологического исследования. Он располагает все психологические эмпирические методы в двумерном пространстве, оси которого обозначают два специфических признака психологического исследования: 1) наличие или отсут-

стве взаимодействия между испытуемым и исследователем или же интенсивность этого взаимодействия.

Взаимодействие максимально в клиническом эксперименте и минимально при самонаблюдении (когда исследователь и испытуемый – одно лицо); 2) объективированность и субъективированность процедуры. Крайними вариантами являются тестирование (или измерение) и «чистое» понимание поведения другого человека путем «вчувствования», эмпатии, сопереживания, личностной интерпретации его действий.

Эти два специфических признака, разделяющие психологические методы на типы, можно охарактеризовать следующим образом: первый признак образует ось «два субъекта – один субъект» или «внешний диалог – внутренний диалог», а второй – образует ось «внешние средства – внутренние средства» или «измерение – интерпретация». В секторах, образованных этими осями, можно расположить основные психологические эмпирические методы (рис. 25).



**Рис. 25. Эмпирические методы исследования по В.Н. Дружинину**

### ● Сущность, функции психики

Психика представляет собой сложный и многогранный феномен. Проанализировав все существующее

щие определения в психологии, можно выделить три ее *основные характеристики*.

Свойство живой высокоорганизованной материи (мозга) отражать объективную действительность.

Высшая форма взаимосвязи живых существ с предметным миром, выраженная в их способности реализовать свои побуждения и действовать на основе информации о нем.

Система процессов и состояний взаимоперехода объективных и субъективных атрибутов бытия живого существа.

Итак, во-первых, возможность существования психики обусловлена наличием специфических органов – **мозга и нервной системы**. Во-вторых, живая материя, получая информацию об окружающем мире, способна создавать его психический образ (**субъективный и нематериальный**), который с определенной мерой точности является копией **материальных объектов реального мира**. В-третьих, получаемая живым существом информация об окружающем мире служит **основой регуляции** внутренней среды организма и **формирования поведения**, что дает возможность живым организмам относительно длительно существовать в постоянно изменяющейся среде обитания.

В нашем мире существует огромное количество живых существ, обладающих определенными психическими способностями, но все они отличаются друг от друга по *уровню развития психики*:

**Раздражимость** – элементарная способность реагировать избирательно на воздействие внешней среды. Проявляется в *реакции на биологически значимые факторы* (свет, прикосновение и т.д.).

**Чувствительность** – общая способность к *ощущениям* – *объективный критерий возникновения психики*. Спо-

способность реагировать не только на биологически значимые, но и на *биологически нейтральные* раздражители до *непосредственного контакта с ним*.

**Поведение** – сложный комплекс реакций живого организма на воздействие внешней среды; *адаптивное взаимодействие со средой, опосредованное психической и двигательной активностью*. Самое сложное поведение наблюдается у человека, что обусловлено наличием сознания.

**Сознание** – высший уровень психического отражения и регуляции, предполагающий способность формировать мотивированное (*осознанное*), и целенаправленное *поведение*.

Таким образом, можно выделить четыре уровня развития психики живых существ: раздражимость, чувствительность, поведение, сознание. Высшим уровнем развития психики – сознанием обладает только человек.

Проявления психики столь многогранны, что однозначно определить *функции психики* очень сложно. Психика играет важную роль в процессе взаимодействия человека и окружающей среды. С этой точки зрения можно выделить три основные **функции психики**:

- отражение окружающей действительности;
- регуляция поведения и деятельности;
- осознание человеком своего места в окружающем

мире.

Все эти функции связаны между собой и являются элементами интегративной функции психики, которая заключается в обеспечении адаптации человека и других живых существ к условиям окружающей среды.

### ● Структура психики

Все психические явления в зависимости от содержания, длительности и особенностей можно разделить на три класса:

- психические процессы;
- психические состояния;
- психические свойства личности.

**Психические процессы** – это первичные регуляторы поведения человека, они обладают такими динамическими характеристиками, как *длительность и устойчивость*. Психические процессы могут быть разделены на три группы:

- познавательные (ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь, внимание.);
- эмоциональные (эмоции, чувства, настроения, эмоциональный стресс);
- волевые (принятие решений, преодоление трудностей, борьба мотивов, управление своим поведением);
- иногда выделяют неосознаваемые процессы, которые протекают в бессознательном и не контролируются сознанием.

Психические процессы взаимосвязаны между собой и выступают в качестве основных факторов для формирования психических состояний человека.

**Психические состояния** характеризуют состояние психики в целом и обладают свойствами *устойчивости, длительности, направленности и интенсивности*. В то же время влияют на течение и результат психических процессов и могут способствовать деятельности или тормозить ее. К психическим состояниям относят такие явления, как подъем, угнетенность, страх, бодрость, уныние.

**Психические свойства личности** – наиболее существенные особенности личности, обеспечивающие определенный количественный и качественный уровень деятельности и поведения человека, характеризуются *устойчивостью и постоянством*. К ним, как правило,

относят: темперамент, направленность, способности, характер.

Итак, структура психики образована психическими процессами, состояниями и свойствами личности. Качественные особенности и уровень развития психических свойств, особенности протекания психических процессов и наиболее характерные для человека психические состояния определяют неповторимость и индивидуальность каждого человека.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Раскройте этапы становления психологии как науки.
2. Каково место психологии в системе наук?
3. Раскройте структуру современной психологии?
4. Какие отрасли фундаментальной психологии вы знаете?
5. Какова сущность метода исследования и научного метода исследования в психологии?
6. Какие классификации научных методов исследования в психологии вы знаете? Раскройте их.
7. В чем заключается сущность психики как основного предмета психологии?
8. Каковы основные функции психики?
9. Раскройте уровни развития психики.
10. Какие классы включены в структуру психики?
11. Раскройте сущность и особенности психических процессов в структуре психики.
12. Чем отличаются психические состояния?
13. Каковы особенности психических свойств личности?



## Практические задания

*Задание 1. Подготовьте информационный проект, раскрывающий сущность методов исследования в психологии.*

*Задание 2. Составьте конспект подходов к пониманию того, кому присуща психика (антропсихизм, панпсихизм, биопсихизм, нейропсихизм, позиции А.Н. Леонтьева и К.К. Платонова).*

## Тема 2.2. Сенсорно-перцептивные процессы

### ● Ощущения: понятие, функции, свойства и закономерности

**Ощущение** – процесс отражения *отдельных* свойств предметов объективного мира, возникающий при *непосредственном* воздействии их на органы чувств. Это процесс первичной обработки информации, свойственный и животным, и человеку.

Выделяют следующие *функции ощущений*:

- сигнальная – уведомление организма о жизненно важных объектах или свойствах окружающего мира;
- отражательная – построение субъективного образа свойства, необходимого для ориентировки в мире;
- регулятивная – адаптация в окружающем мире, регулирование поведения и деятельности.

### ● Физиологические механизмы ощущений

Человек и животные способны ощущать благодаря особой деятельности мозга, а точнее, благодаря специальным нервным устройствам – *анализаторам*.

*Анализатор* – это *сложный комплекс анатомических структур*, обеспечивающий восприятие и анализ информации о явлениях, происходящих в *окружающей среде* и (или) *внутри самого организма*, и формирующий специфические для данного анализатора ощущения.

Каждый анализатор состоит из трех частей:

- периферический отдел (рецептор);
- проводящие нервные пути;
- корковые отделы (нервный центр).

*Рецепторы* – специализированные нервные клетки, воспринимающие и преобразующие раздражения из внешней или внутренней среды и передающие информацию о действующем раздражителе в нервную систему.

После того, как физическая энергия раздражителя преобразована рецепторами в электрические импульсы, их нужно доставить в мозг. Эту функцию выполняют проводящие нервные пути.

*Проводящие нервные пути* – группы нервных волокон, которые характеризуются общностью строения и функций и связывают различные отделы нервной системы и мозга.

*Афферентные (чувствительные) нервные пути* – передают импульсы *от рецепторов*, воспринимающих информацию из внешнего мира и внутренней среды организма, в головной мозг.

*Эфферентные (двигательные) нервные пути* – передают импульсы *от структур головного мозга к эффекторам* – исполнительным органам (мышцам или железам).

Таким образом, электрический сигнал движется от рецепторов по проводящим путям, пока не достигнет коры головного мозга.

*Корковые отделы* – центральные отделы анализаторов, осуществляют *переработку нервных импульсов*, входящих из периферических отделов. В результате чего возникает *осознанное переживание* ощущения.

Таким образом, к возникновению ощущения приводит работа всего анализатора в целом, всех его составных частей. Стимул (или раздражитель) возбуждает какой-либо из рецепторов. Клетки рецептора производят первичный анализ и кодируют сигнал, преобразуя его в электрический импульс. Затем закодированный сигнал, передается по проводящим нервным путям в корковые отделы анализатора, которые находятся в головном мозге. Здесь происходит окончательное распознавание сигнала и возникает ощущение (зрительное, слуховое и др.).

## ● Виды ощущений

Существуют различные подходы к классификации ощущений. Первичная классификация исходит из типа рецептора, т.е. классификация по модальности.

*Модальность* – качественная характеристика ощущений и восприятий, указывающая на их принадлежность определенным органам чувств.

Различают ощущения:

- зрительные,
- слуховые,
- обонятельные,
- кожные,
- вкусовые.

Однако существуют ощущения, которые не связаны с какой-либо определенной модальностью. Такие ощущения называют *интермодальными*. К ним относятся, например, вибрационная чувствительность. *Ощущения вибрации* – чувствительность к колебаниям, вызываемым движущимся телом, переходная форма между тактильной (кожной) и слуховой чувствительностью.

Еще одна классификация ощущений была предложена английским физиологом Чарльзом Шерингтоном (1857–1952). *В зависимости от места расположения рецепторов* он разделил ощущения на три основных типа:

- интероцептивные,
- проприоцептивные;
- экстероцептивные.

*Интероцептивные ощущения* – сигнализируют о состоянии внутренних процессов организма, возникают благодаря рецепторам, находящимся на стенках внутренних органов (желудка, кишечника, сердца и т.д.). Это наиболее древняя и элементарная группа ощущений, относится к числу наименее осознаваемых. Часто их называют органическими ощущениями, к ним относят ощущения боли.

*Проприоцептивные ощущения* – передают сигналы о положении тела в пространстве и составляют основу движений человека, играя решающую роль в их регуляции. Они включают: ощущения равновесия (*статические*), а также двигательные (*кинестетические*) ощущения. Периферические рецепторы проприоцептивной чувствительности находятся в мышцах, суставах, сухожилиях, связках.

*Экстероцептивные ощущения* – доводят до человека информацию из внешнего мира и являются основной группой ощущений, связывающей человека с внешней средой. К ним относятся зрительные, слуховые, обонятельные, кожные, вкусовые ощущения. В свою очередь, группу экстероцептивных ощущений принято условно разделять на две подгруппы:

- *контактные ощущения* – вызываются *непосредственным* воздействием объекта на органы чувств (*вкус и осязание*);

- *дистантные ощущения* – отражают качества объектов, находящихся на *некотором расстоянии* от органов чувств (*слух и зрение*).

Следует отметить, что обоняние, по мнению многих авторов, занимает промежуточное положение между контактными и дистантными ощущениями.

### ● **Свойства ощущений**

Разные виды ощущений характеризуются общими для них свойствами. К таким свойствам относятся *качество, интенсивность, продолжительность и пространственная локализация*.

*Качество* – это свойство ощущения, которое отличает его от других. Так слуховые ощущения отличаются по тембру, высоте, громкости; зрительные – по насыщенности, цветовому фону и т. п.

*Интенсивность* – это количественная характеристика ощущений, она определяется силой действующей

щего раздражителя и функциональным состоянием рецептора.

*Продолжительность ощущений* есть его временная характеристика, она зависит от продолжительности действия раздражителя.

*Пространственная локализация* раздражителя означает, что любой образ ощущения имеет элементы пространственного расположения раздражителя. Цвет, свет, звук соотносятся с источником. Тактильные, болевые, температурные ощущения – с той частью тела, которая вызывает данное ощущение.

### ● Общие закономерности ощущений

Психологическую характеристику зависимости между интенсивностью ощущений и силой раздражителя выражает понятие *порога чувствительности*.

*Нижний абсолютный порог* – та наименьшая сила раздражителя, которая, действуя на анализатор, вызывает едва заметное ощущение, характеризует остроту чувствительности анализатора. Чем ниже порог, тем выше чувствительность, и наоборот.

*Верхний абсолютный порог* – та самая сила раздражителя, при которой еще существует ощущение данного вида. Минимально увеличить силу действующего раздражителя, который вызывает едва заметные различия между ощущениями, называется *порогом чувствительности различения* (например, в жизни мы замечаем изменения в освещенности, увеличении или уменьшении звука).

*Адаптация или приспособление* – это изменение чувствительности органов чувств под влиянием действия раздражителя. Можно различать три разновидности этого явления.

1. Адаптация как полное исчезновение ощущений в процессе продолжительного действия раздражителя (например, неприятный запах).

2. Адаптация как полное исчезновение под влиянием действия сильного раздражителя (например, погружение в холодную воду).

3. Адаптация как повышение чувствительности под влиянием действия слабого раздражителя (например, в слуховом анализаторе – адаптация к тишине).

*Взаимодействие ощущений* – изменение чувствительности анализатора под влиянием раздражения других органов чувств. Например, слабые вкусовые ощущения повышают зрительную чувствительность. Взаимодействие ощущений проявляется в явлениях сенсбилизации и синестезии.

*Сенсбилизация* (от лат. – чувствительность) – повышение чувствительности нервных центров под влиянием воздействия раздражителя. Например, потеря зрения или слуха компенсируется развитием других видов чувствительности. Сенсбилизация может развиваться не только путем применения побочных раздражителей, но и путем упражнений. Так, у музыкантов развивается высокая слуховая чувствительность, у дегустаторов – обонятельные и вкусовые ощущения.

*Синестезия* – это возникновение под влиянием раздражения некоторого анализатора ощущения, характерного для другого анализатора. Так, например, при взаимодействии звуковых раздражителей у человека могут возникать зрительные образы.

### ● **Восприятие и его механизмы**

Само понятие «**восприятие**» многозначно и нужно различать три аспекта:

*Восприятие* – познавательный психический процесс целостного отражения предметов и явлений окружающего мира, непосредственно действующих на органы чувств в данный момент.

*Восприятие* – субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на органы чувств (*перцептивный образ*).

*Восприятие* – процесс формирования перцептивного образа или система действий, направленных на ознакомление с предметом, воздействующим на органы чувств (*перцептивная деятельность*).

Итак, понятие «восприятие» неоднозначно. Под восприятием можно понимать: процесс перцепции, перцептивный образ или перцептивную деятельность.

### ● **Физиологические механизмы**

Для того чтобы восприятие стало возможным, необходима деятельность целой системы анализаторов. Необходима сложная аналитико-синтетическая деятельность мозговых отделов анализаторов. Анализ обеспечивает выделение объекта из общего фона. Затем на основе анализа осуществляется синтез всех свойств объектов в целостный образ. Например, для осмысленного восприятия речи, т.е. для ее понимания, необходимо сначала разделить речь на отдельные фразы, слова. В то же время, в процессе восприятия речи одновременно с анализом имеет место и синтез. Благодаря этому мы воспринимаем не отдельные разрозненные звуки, а слова и фразы.

Для того чтобы в процессе восприятия сформировался целостный образ предмета, необходимы два вида нервных связей:

*Внутрианализаторные связи* – в пределах одного анализатора, наблюдаются при воздействии на организм раздражителей одной модальности.

*Межанализаторные связи* – между разными анализаторами, например, при восприятии цветка, устанавливаются связи между зрительным, обонятельным, осязательным анализатором.



Таким образом, физиологической основой восприятия является деятельность нескольких анализаторов и система внутри и межанализаторных нервных связей.

Какова же роль восприятия в жизни человека? Выделяют две *функции восприятия*:

- *отражательная* – обеспечивает распознавание предметов и явлений окружающего мира;
- *регулятивная* – обеспечивает регуляцию поведения и деятельности в соответствии с объективными условиями среды и субъективными потребностями человека.

### ● **Виды восприятия**

По типу анализатора (по модальности) различают восприятие:

- зрительное,
- слуховое,
- осязательное,
- обонятельное,
- вкусовое.

По характеру активности и включенности человека:

- *произвольное (преднамеренное) восприятие* – связано с постановкой определенной задачи, цели; характеризуется *целенаправленностью, плавностью и систематичностью*;

- *непроизвольное (непреднамеренное) восприятие* – восприятие без намерения, без постановки цели; часто является компонентом какой-то другой деятельности.

По характеру и продолжительности:

- *симультанное восприятие* – одномоментное, обобщенное, целостное восприятие;
- *сукцессивное восприятие* – развернутое во времени, поэтапное наблюдение.

По форме существования материи:

- *восприятие пространства* – отражение простран-

ственных форм вещей, их величины, формы расположения относительно друг друга и направления.

Восприятие *размера предметов* определяется величиной их изображения на сетчатке глаза и удаленностью от глаз наблюдателя. Распознавание удаленности предметов осуществляется посредством двух механизмов: аккомодации и конвергенции.

*Аккомодация* – изменение кривизны хрусталика глаза в зависимости от удаленности объекта.

*Конвергенция* – сведение зрительных осей глаз на каком-либо объекте или в одной точке зрительного пространства.

Восприятие *глубины* – зрительное восприятие мира в трех измерениях, обеспечивается *бинокулярным зрением*.

Восприятие *формы предметов* – осуществляется с помощью зрительного, тактильного и кинестетического анализаторов.

*Восприятие времени* – это отражение *длительности, скорости и последовательности* явлений действительности. В основе восприятия времени находится ритмическая смена возбуждения и торможения в больших полушариях головного мозга. Часто механизм восприятия человеком времени связывают с биологическими часами.

*Восприятие движения* – это отражение изменений положения предмета в пространстве и во времени (отражение *направления и скорости*). Обеспечивается соответствующими движениями глаз, отделением объекта от фона и совместной работой нескольких анализаторов (чаще *зрения и кинестезии*).

По объекту восприятия:

- восприятие предметов,
- восприятие речи,
- восприятие человека,

- восприятие музыки,
- восприятие ситуаций и т.п.

Так, восприятие человека человеком – процесс психологического познания людьми друг друга в условиях непосредственного общения. Существуют механизмы восприятия другого человека: идентификация, социальная рефлексия, эмпатия, стереотипизация.

Кроме рассмотренных классификаций некоторые ученые выделяют *бессознательное (подпороговое) восприятие* – феномен, когда информация преодолевает физиологический порог, но не достигает порога осознанного восприятия.

*Свойства восприятия.* К основным свойствам восприятия относятся: предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность, избирательность, апперцепция.

*Предметность восприятия* – способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отдельных предметов (проявляется в выделении воспринимаемого предмета из фона, например, ваза на темном фоне).

*Целостность восприятия* – особенность восприятия, заключающаяся в отражении объектов в совокупности из свойств. Восприятие дает *целостный* образ предметов.

*Структурность* – свойство, позволяющее воспринимать структуру предметов и явления в совокупности их устойчивых связей и отношений. Мы узнаем различные объекты благодаря устойчивой структуре их признаков.

*Осмысленность* – проявляется в осознании предмета восприятия. Перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение.

*Константность* – свойство восприятия воспроизводить предмет относительно постоянным образом при изменении условий его восприятия.

*Избирательность* – в любой момент времени мы воспринимаем отчетливо и осознанно только один предмет или группу предметов, в то время как остальные объекты реального мира являются фоном нашего восприятия и не отражаются в сознании.

*Апперцепция* – зависимость восприятия от общего содержания психической жизни человека, от особенностей его личности и прошлого опыта.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Из каких отделов состоит анализатор?
2. Какие существуют пороги ощущений?
3. Раскройте сущность адаптации и охарактеризуйте ее виды.
4. Чем обусловлено явление последовательного образа?
5. В чем сущность сенсibilизации и синестезии?
6. Что является аппаратом зрительного рецептора дневного и ночного времени?
7. Какое явление имеет место, когда длительно воздействующий неприятный запах перестает ощущаться?
8. Можно ли рассматривать восприятие как сумму ощущений?
9. Какие перцептивные действия выделяют в процессе восприятия?
10. Что понимается под наблюдением и какие требования нужно учитывать при формировании наблюдательности у учащихся?
11. Объясните, почему у других заметить ошибку легче, чем у себя? Почему ошибки рекомендуется исправлять красным карандашом?
12. Чем обеспечивается объемность восприятия предметов?

13. Каковы особенности восприятия времени в зависимости от содержания деятельности?

14. Какие требования с точки зрения психологии восприятия необходимо предъявлять к наглядным пособиям и их показу

### Практические задания

*Задание № 1.* Из предложенных слов выберите те, которые характеризуют природу ощущений человека.

Субъективность, первичность, отражение, чувственный образ, раздражимость, познавательный процесс, живое созерцание, избирательное отражение, рефлексорность, материальность, объективность, вторичность, информативность, абстрактность, предметность, свойство мозга.

*Задание № 2.* Из перечисленных понятий постройте логический ряд так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к последующим.

Ощущение, психика, осязание, познание, отражение, чувственный образ.

*Задание № 3.* Выберите правильный ответ из предложенных вариантов.

1. Разговаривая по телефону, мы слышим не все звуки, но понимаем всю фразу благодаря следующему свойству восприятия:

- а) осмысленности;
- б) константности;
- в) предметности;
- г) целостности;
- д) структурности.

2. При виде незнакомого предмета мы пытаемся уловить в нем сходство со знакомыми нам объектами, отне-

сти его к некоторой категории, в этом проявляется следующее свойство восприятия:

- а) целостность;
- б) константность;
- в) осмысленность;
- г) предметность;
- д) структурность.

3. Чернильное пятно обычно воспринимается как целостный предмет (птица, какое-то животное и т.п.). Происходит это благодаря следующему свойству восприятия:

- а) структурности;
- б) целостности;
- в) осмысленности;
- г) предметности;
- д) константности.

## Тема 2.3. Мышление и его развитие

### ● Мышление: понятие, функции, физиологическая основа

**Мышление** – психический процесс *обобщенного и опосредованного* отражения действительности. Мышление, в отличие от ощущения и восприятия, особый психический процесс, который имеет ряд существенных характеристик и признаков. Первым таким признаком является *обобщенное отражение действительности*. Если с помощью ощущения и восприятия мы отражаем то, что непосредственно дано, то мышление позволяет отражать скрытые свойства предметов и явлений, те общие и существенные характеристики, которые объединяют единичные предметы и явления с целым классом подобных предметов и явлений. Вторым признаком мышления является *опосредованное познание объективной действительности*. Мышление опосредовано системой различных знаков, выработанных человечеством. Главным средством опосредования является язык. *Язык* – система условных символов, с помощью которой передается информация, имеющая для людей определенное значение и смысл. Суть опосредованного познания заключается в том, что мы в состоянии выносить суждения о свойствах и характеристиках предметов и явлений без непосредственного контакта с ними, как это происходит при ощущении и восприятии. Когда мы пользуемся мышлением, мы делаем выводы путем анализа косвенной информации, выраженной в образах, понятиях, символах.

Следует заметить, что опосредованное мышление не искажает окружающую нас действительность, а наоборот, позволяет познать ее глубже и полнее, поскольку область мышления шире того, что мы непосредственно

воспринимаем. Таким образом, в процессе мышления мы познаем то, что недоступно восприятию и представлению.

В психологии мышление рассматривается и изучается как *психический процесс* и как *процесс решения задач*.

Мышление считается высшим познавательным психическим процессом и совершается в умственных действиях и операциях.

*Умственные действия* – это разнообразные действия человека с образами, представлениями и понятиями, выполняемые во внутреннем плане сознания. Они состоят из простейших *умственных операций*, к которым относят: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракцию, конкретизацию.

Процесс мышления начинает наиболее ярко проявляться лишь тогда, когда возникает проблемная ситуация, которую необходимо решить. Мышление всегда связано с решением той или иной задачи, возникшей в процессе познания или в практической деятельности. Обычно выделяют два этапа в процессе мышления:

I этап – осознание проблемы, создание модели проблемной ситуации.

II этап – оперирование моделью, поиск решения в проблемном пространстве.

Таким образом, мышление всегда начинается с вопроса, ответ на который является целью мышления. Причем, ответ на этот вопрос находится не сразу, а с помощью определенных умственных операций, в процессе которых происходит видоизменение и преобразование имеющейся информации.

Исключительно важная особенность мышления – это неразрывная связь мышления с речью. Мысли всегда облакаются в речевую форму, даже в тех случаях, когда речь не имеет звуковой формы. Речь является орудием



ем мышления. Взрослые и дети гораздо лучше решают задачи, если формулируют их вслух.

Несмотря на тесное взаимодействие мышления и речи, эти два феномена не одно и то же. Мыслить – это не значит говорить вслух или про себя. Свидетельством этого может служить высказывание одной и той же мысли разными словами, а также то, что мы не всегда находим нужные слова, чтобы выразить свою мысль.

Итак, мышление – высший познавательный психический процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности. Мышление протекает в виде умственных действий и операций. Главным орудием мышления является речь.

#### ● **Функции мышления**

Мышление выполняет сложную *регулятивную функцию* в психике человека, которая включает:

- понимание – раскрытие сущности предметов и явлений, их предназначение, а также связи между ними;
- решение проблем и задач;
- целеобразование – порождение новых целей, программ поведения и деятельности;
- рефлексия – осознание человеком своих внутренних действий.

#### ● **Физиологические механизмы мышления**

Как и всякий психический процесс мышление является функцией мозга. Физиологической основой мышления являются мозговые процессы, но более высокого уровня, чем те, которые служат основой для элементарных психических процессов. Функционирование мышления связано со *сложной аналитико-синтетической деятельностью мозга*. Современные исследования показали, что при решении задач участвуют различные корковые структуры мозга, которые в процессе мышления образуют множества связей:

- лобные доли мозга, отвечающие за целенаправленную деятельность и поведение;
- зоны коры, обеспечивающие познавательные функции мышления;
- речевые центры коры головного мозга, обеспечивающие мыслительный процесс.

### ● Мыслительные операции

Мы уже знаем, что мышление как психический процесс совершается в умственных мыслительных действиях и операциях. К основным видам умственных операций относятся: сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстракция, конкретизация.

*Сравнение* – это мыслительная операция сопоставления предметов и явлений между собой, нахождения сходства и различия между ними. Сравнение может происходить двумя путями:

- непосредственно,
- опосредованно

Непосредственное сравнение – когда мы можем сравнивать два предмета, воспринимая их одновременно.

При опосредованном сравнении мы используем специальные измерительные средства и сравниваем путем умозаключения.

Успех сравнения зависит от того, насколько правильно выбраны показатели для сравнения. Сравнивать объекты следует по одному основанию. А также необходимо выделять существенные признаки сравниваемых предметов и явлений.

*Анализ* – это мыслительная операция разделения предметов и явлений на части или мысленное выделение отдельных свойств. Суть операции анализа в том, что, воспринимая какой-либо предмет или явление мы можем мысленно разложить его на части, т.е. понять структуру того, что воспринимаем. Например, изучая

растение мы мысленно выделяем его корень, ствол, листья.

Анализ позволяет мысленно выделить и отдельные свойства предметов (цвет, форма и т.д). При этом анализ возможен не только тогда, когда мы воспринимаем какой-либо предмет, но и тогда, когда мы воспроизводим его образ по памяти.

*Синтез* – это мыслительная операция объединения частей или свойств предметов и явлений в единое целое. Когда мы смотрим на лежащие перед нами отдельные части некоего механизма, мы можем понять, как выглядит этот механизм в собранном виде и как он работает. Для синтеза, как и для анализа, характерно мысленное оперирование свойствами предметов. Слушая описание человека, мы можем воссоздать его образ в целом. Синтез может осуществляться как на основе восприятия, так и на основе воспоминаний или представлений. Прочитав отдельные фразы какого-либо высказывания, мы можем воссоздать эту фразу в целом.

Анализ и синтез тесно связаны между собой. Они участвуют в каждом сложном мыслительном процессе. Например, когда человек плохо зная английский язык, слышит разговор на этом языке, он старается сначала выделить знакомые слова, затем воспринять слова менее знакомые, и в дальнейшем попытаться их осмыслить. В этом проявляется функция анализа. Однако вместе с этим необходимо сложить в единое целое смысл услышанного или составить осмысленную фразу. В этом случае используется синтез.

*Обобщение* – это мыслительная операция объединения предметов и явлений в группы по их общим и существенным признакам. Например, ощущение, восприятие, память, внимание, мышление и речь можно

объединить в группу познавательных процессов. По их существенному признаку все они служат для познания окружающего мира.

*Абстракция* – это мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и одновременном отвлечении от несущественных. Суть абстракции состоит в том, что, воспринимая какой-либо предмет и выделяя в нем какую-либо часть или свойство, мы должны рассматривать выделенную часть или свойство независимо от других частей или свойств данного предмета. Таким образом, с помощью абстракции мы можем выделить часть предмета или отдельные его свойства из всего потока воспринимаемой нами информации, т.е. отвлечься или абстрагироваться от другой, получаемой нами информации. Например, когда мы говорим, что пианино, скрипка и флейта – это музыкальные инструменты, мы отвлекаемся, абстрагируемся от того, что все они имеют разную форму, размеры, звучание, а выделяем только существенное, общее свойство – способность извлекать звуки и воспроизводить музыку. Операция абстрагирования широко используется нами при образовании и усвоении новых понятий, т.к. в понятиях отражены только существенные, общие для целого класса предметов признаки. Например, сказав «стол», мы представляем себе не какой-то конкретный стол, а некий образ целого класса предметов, у которых есть несущая часть, ножки, поверхность, т.е. в понятие «стол» объединяются наши представления о разных столах. Мы абстрагировались от цвета, размера, функционального назначения разных столов и оставили только существенные признаки.

*Конкретизация* – это представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению. Конкретизация всегда высту-

пает как пример или иллюстрация чего-то общего. Например, когда мы говорим «зима» возникают разные ассоциации с этим временем года. Для кого-то признаком зимы является холод и низкие температуры. У кого-то зима ассоциируется с лыжами и коньками. Как правило, конкретизируя общее понятие, мы лучше его понимаем. Например, конкретизировать понятие «психика» – значит привести конкретный пример психики, лучше понять, что это такое. Мы знаем, что психика – это мышление, способности, мотивы и т.д.

Итак, мы понимаем окружающий нас мир и решаем задачи сравнивая предметы и явления между собой, находя между ними сходства и различия. Мысленно разделяя их на части, выделяя отдельные свойства. Мы можем мысленно объединить части или свойства предметов в единое целое, объединять сами предметы или явления в группы, выделяя существенные свойства и признаки и абстрагируясь от несущественных. Во всем этом нам помогают мыслительные операции.

### ● **Формы мышления**

В зависимости от возраста человека и характера решаемых задач мышление функционирует в различных формах.

В раннем детстве мышление – *наглядно-действенное*, в дошкольном возрасте – *наглядно-образное*, в подростковом возрасте мышление становится *словесно-логическим*.

Чем же характеризуются эти формы мышления?

*Наглядно-действенное мышление* – форма мышления, опирающаяся на *непосредственное восприятие* предметов и *действия с ними*, когда решение задачи производится путем физического преобразования ситуации.

Ребенок, понимает такие понятия, как «большой», «маленький», «узкий», «широкий», только в процессе

сопоставления конкретных предметов. При наглядно-действенном мышлении ребенок выполняет мыслительные операции в действии, когда работают руки и глаза: собирает и разбирает пирамидку, ставит один кубик на другой, садит куклу в коляску. И в самом процессе этих действий он понимает, как соотносятся отдельные предметы и их части.

Наглядно-действенное мышление – это наиболее элементарная форма мышления, которая возникает в практической деятельности и является основой для формирования более сложных форм мышления.

*Наглядно-образное мышление* – форма мышления, в основе которой лежит *зрительное моделирование* проблемной ситуацией и *оперирование образами* предметов в процессе решения задачи.

Данная форма мышления доминирует у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Вспомните, как вы решали задачи на сложение в этом возрасте. Скорее всего, взрослые вам говорили: «Представь, что мама положила в суп 3 морковки и 2 помидора. Сколько овощей она положила в суп?»

Высшей формой мышления является *словесно-логическое мышление* (понятийное) – это мышление с опорой на *понятия*, которые отражают сущность предметов и выражаются в словах, предложениях или других знаках.

В этой форме мышления человек использует не предметы или их образы, а понятия, суждения, умозаключения, из которых строятся различные рассуждения.

Словесно-логическое мышление, в отличие от других форм мышления, полностью протекает во внутреннем умственном плане. Сформировавшись в подростковом возрасте, словесно-логическое мышление является преимущественной формой мышления и во взрослости.

Рассмотрим *структуру словесно-логического мышления*, чтобы понять, как работает наше мышление.

Основной единицей словесно-логического мышления является понятие. *Понятие* – единица мышления, в которой отражаются общие и существенные свойства ряда однородных предметов или явлений. Понятие не является наглядным. Формой существования понятия является слово, термин, знак. Например, лекции, семинар – это понятия, которые отражают ключевые признаки учебных занятий. В понятиях обычно выделяют две стороны: объем и содержание.

*Объем понятия* – это совокупность предметов, явлений, обозначенных определенным понятием. Например, в объем понятия «город» входят все города, существующие в мире. В объем понятия «студент» входят все студенты мира.

*Содержание понятия* – это система существенных отличительных признаков, свойств класса явлений, обозначаемого определенным понятием. Каждый предмет, каждое явление имеет много различных свойств и признаков. Эти свойства и признаки можно разделить на две категории: существенные и несущественные. Например, каждый отдельный треугольник имеет три угла, определенные размеры, длину сторон и площадь, определенную величину углов и форму, но только первый признак делает фигуру треугольником, позволяет отличить от других фигур. Остальные признаки отличают лишь один треугольник от другого. При изменении их треугольник не перестает быть треугольником. Поэтому, содержанием понятия «треугольник» будет геометрическая фигура с тремя углами.

Понятия усваиваются в процессе жизни, в процессе обучения и воспитания. Для маленьких детей, у которых ведущими являются наглядно-действенное или

наглядно-образное мышление, формирование понятий является достаточно сложной задачей.

Кроме понятий словесно-логическое мышление включает суждение, умозаключение и рассуждение.

*Суждение* – форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями. Суждения бывают общие и частные, истинные и ложные. Например, общее суждение: все студенты учатся. Частное суждение: студент И. опоздал на лекцию. Истинное суждение: завтра будет новый день. Ложное: лучше запоминается середина ряда.

Суждения не присущи человеку от рождения. Они приобретаются и усваиваются в процессе развития. Кроме того, суждения представляют собой результат опыта многих поколений, а не практического опыта конкретного человека. Это позволяет получать суждения логическим путем.

*Умозаключение* – форма мышления, представляющая собой *формирование новых суждений* на основе имеющихся. Это связь двух суждений, одно из которых – посылка, а другое – заключение (следствие). Например, если на улице идет снег, значит холодно. Таким образом, умозаключение позволяет решать проблемы во внутреннем, умственном плане, не имея непосредственной чувственной информации.

*Рассуждение* – ряд суждений, направленных на установление выводов (следствий) из известных положений (посылок). Рассуждения бывают двух видов: индуктивные и дедуктивные. Индуктивное рассуждение – это такое рассуждение, при котором мы на основе ряда частных суждений получаем общее суждение. Дедуктивное рассуждение – это распространение общего положения на частные случаи.

Таким образом, в зависимости от того, как человек решает задачу: в действии, с помощью образов или



рассуждая в уме, он использует наглядно-действенное, наглядно-образное или словесно-логическое мышление.

Помимо этих форм мышления в психологии рассматриваются разные виды мышления.

Так *по характеру решаемых задач* выделяют теоретическое и практическое мышление.

*Теоретическое* – мышление, направленное в основном на нахождение общих закономерностей. Предполагает действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом. Это мышление ученых и опирается, в основном, на понятийную и образную форму мышления.

*Практическое* – мышление, совершающееся в ходе *практической деятельности* и непосредственно направленное на решение *практических задач*. Для него характерно то, что оно начинается не со знакомства с условием задачи, кем-то уже сформулированной, а с проблемной ситуации, которую необходимо увидеть в условиях реально протекающей деятельности.

*По степени развернутости и осознанности* выделяют дискурсивное и интуитивное мышление.

*Дискурсивное* – мышление, опосредованное логикой рассуждения. *Аналитическое, развернутое во времени, поэтапное* и значительно *осознанное* мышление. Оно выглядит как процесс связного логического рассуждения, в котором каждая последующая мысль обусловлена предшествующей. Рассуждая, мы как бы ведем внутренний диалог сами с собой.

*Интуитивное* – мышление, основанное на *интуиции*, предполагающее непосредственное проникновение в сущность явления и характеризующееся быстротой протекания. Оно протекает очень быстро, мало осознанно, и в нем отсутствуют четкие определенные этапы. Интуитивное мышление основывается обычно

на свернутом восприятии всей проблемы сразу, поэтому кажется, что, мысля интуитивно, мы как бы одномоментно проникаем в суть вещей. Человек в этом случае достигает ответа мало или вовсе не осознавая тот процесс, посредством которого получил ответ.

*По степени новизны и оригинальности* выделяют репродуктивное и творческое мышление.

*Репродуктивное* – мышление, которое обеспечивает решение задачи, опираясь на воспроизведение *уже известных* человеку способов решения, т.е. воссоздает то, что кем-то и когда-то уже было создано. Это мышление характерно для людей, которые многократно решают типичные задачи.

*Творческое (продуктивное)* – мышление, связанное с созданием или открытием чего-либо *нового*. Это способность решать нестандартные задачи, находить новые способы решения. В психологии для обозначения творческого мышления используется термин *креативность*.

*По числу участников* выделяют индивидуальное и коллективное мышление.

*Индивидуальное мышление* – мышление отдельного индивида.

*Коллективное* – мышление *группы людей* при решении проблем и задач. Существуют специальные формы организации коллективного мышления – групповые дискуссии, мозговой шторм и т.д.

● **Концепция развития мышления Ж. Пиаже**  
Ж. Пиаже (1896-1980) выделил четыре стадии развития мышления:

1. Сенсомоторный интеллект;
2. Дооперациональное мышление;
3. Стадия конкретных операций;
4. Стадия формальных операций.

На первой стадии развития мышления появляется так называемый *сенсомоторный интеллект*, оно свойственно детям от рождения до двух лет.

Это период *наглядно-действенного мышления*, когда дети познают окружающий мир только через восприятие предметов и действия с ними.

Вторая стадия развития мышления – *дооперациональное мышление* детей от 2 до 7 лет. Это период *наглядно-образного мышления*, когда дети мыслят *символически*, с помощью *образов*. На этой стадии развития один объект может символизировать другой. Так во время игры 3-летний ребенок может обращаться с палкой, как будто это лошадь, и скакать на ней по комнате, деревянный кубик может быть машиной. Хотя дети в этом возрасте способны мыслить логически, их слова и образы еще не имеют логической организации. Ребенок еще не понимает многих правил и не может осуществить мыслительные операции. Поэтому мышление и называется дооперациональным.

Мышление детей на этой стадии характеризуется следующими особенностями: эгоцентризмом, связующим мышлением, антропоморфизмом.

*Эгоцентризм* – такое отношение к окружающему миру и к внешним событиям, при котором себе отводится центральное место. Ребенку трудно представить себе, что другие могут видеть мир по-другому. Ему кажется, что другие видят ровно то, что видит и наблюдает он сам.

*Связующее мышление* – способность соединять возникающие в разуме идеи вместе, не беспокоясь о том, что их на самом деле объединяет. Например, когда 4-летнего мальчика просят описать рисунок фермы, он говорит: «Это ферма. Это дом, где живут животные. Я живу в доме и мама и папа тоже. Это лошадь. Я видел лошадь

по телевизору. А у вас есть телевизор?» Как связывает ребенок мысли? Он начинает с главной темы своего рисунка, но быстро увлекается отдельными мыслями и следует за ними.

*Антропоморфизм* – приписывание неживым объектам свойств живых объектов. Например, ребенок говорит, видя морщинки папы: «Я не хочу, чтобы у тебя были такие сердитые морщинки».

Таким образом, мышление на дооперациональной стадии, с одной стороны, реалистичное, а с другой – мифологическое. Ребенок не видит истинных отношений между предметами и явлениями. И он считает их такими, какими делает их непосредственное восприятие.

Третья стадия развития мышления – стадия конкретных операций (7–8 – 11–12 лет). Главным на этом этапе является использование гибких, обратимых умственных действий – *операций*.

На этой стадии дети способны запомнить логические правила, они могут давать логические обоснования, дети становятся объективными в своих оценках. Они свободно переходят от одной точки зрения к другой. Этот процесс Ж. Пиаже называет *децентрацией*.

Тем не менее конкретные логические операции нуждаются в опоре на наглядность и пока не могут воспроизводиться в умственном гипотетическом плане, поэтому они названы конкретными.

На этой стадии происходит изменение мыслительных структур, что приводит к появлению новых феноменов мышления. Например, появляется способность к *консервации* – понимание ребенком того, что при определенных преобразованиях некоторые основные свойства объектов не изменяются. Например, если вылить воду из высокого стакана в широкую чашку, ребенок

сможет сказать, что объем сохраняется. А на предыдущем этапе ребенок сказал бы, что воды стало меньше.

Еще одно умение – это умение *классифицировать*, т.е. разделять объекты по классам, выделять понятия и оперировать ими.

Еще одна новая способность – *сериация* – это способность располагать предметы в соответствии с имеющейся между ними связью, ранжировать объекты по какому-либо параметру.

Сериация связана с другим мыслительным процессом – *транзитивность* – способность переносить информацию с одной ситуации на другую. При этом фиксируются не сами объекты, а отношения между ними. Например, ребенок уже способен решить задачу: Ваня одного роста с Пашей, а Паша одного роста с Димой. Одинакового ли роста Ваня и Дима? Решая эту задачу, ребенок переносит соотношение двух мальчиков по росту на другую пару.

Мышление детей на этой стадии уже более точное, оно обладает рядом преимуществ. Но в то же время ограничено некоторыми особенностями. Дети на этой стадии уже имеют понятие сохранения количества, они могут ранжировать и классифицировать реальные объекты. Но они не могут еще рассуждать об абстрактных понятиях, выдвигать гипотетические предположения, размышлять о воображаемых событиях. Ребенок решает только конкретные задачи и проблемы, но не может абстрагироваться от ситуации.

Это становится возможным на *четвертой стадии формальных операций* (11–12 лет). Это этап формирования *абстрактно-логического мышления*, когда появляется способность выполнять операции *в уме*, рассуждать и решать *гипотетические* задачи.

Характерные особенности мышления этого этапа:

- способность рассуждать о гипотетических проблемах,
- системность поиска решения,
- применение абстрактных правил для целого класса задач.

Итак, подросток уже способен думать об абстрактных идеях, следовательно, появляется интерес к философии, политике.

Это последняя стадия развития мышления, в юности и во взрослости кардинальных особенностей в развитии мышления уже не происходит. Все изменения носят индивидуальный характер и касаются выработки индивидуального стиля мышления.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Раскройте сущность мышления как психического процесса.

2. Чем отличается мышление от восприятия и ощущения?

3. Для чего служат умственные действия и умственные операции?

4. Назовите основные операции и раскройте их сущность.

5. Какие этапы выделяют в процессе решения задач?

6. Как связаны мышление и речь.

7. В чем заключается регулятивная функция мышления?

8. Что является физиологической основой мышления?

9. Какие формы мышления выделяют в зависимости от возраста и характера решаемых задач? В чем особенность каждого из них?

10. Раскройте структуру словесно-логического мышления.

11. Какие виды мышления вы знаете? Раскройте их сущность.

12. Какие стадии в развитии мышления выделил Ж. Пиаже? Раскройте процесс развития мышления на каждой стадии:

### Практические задания

*Задание № 1.* Выберите правильный ответ из предложенных вариантов.

1. По форме различают следующие виды мышления:

- а) наглядно-действенное;
- б) теоретическое;
- в) интуитивное;
- г) дискурсивное;
- д) все ответы верны;
- е) все ответы неверны.

2. Наглядно-образное мышление связано со следующими проявлениями:

- а) оперированием понятиями;
- б) рефлексией;
- в) оперированием суждениями;
- г) оперированием представлениями;
- д) все ответы верны;
- е) все ответы неверны.

3. Понятие — это важнейший элемент:

- а) восприятия;
- б) мышления;
- в) памяти;
- г) речи;
- д) все ответы верны;
- е) все ответы неверны.

*Задание № 2.* В книге Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране чудес» есть такой диалог:

Алиса спрашивает Чеширского кота:

— А откуда вы знаете, что вы не в своем уме?

— Начнем с того, что пес в своем уме. Согласна?

— Допустим, — согласилась Алиса.

— Дальше, — сказал кот. — Пес ворчит, когда сердится, а когда доволен, виляет хвостом. Ну а я ворчу, когда я доволен, и виляю хвостом, когда сержусь. Следовательно, я не в своем уме.

*Правильно ли это умозаключение? Найдите, в чем тут «фокус».*



## Тема 2.4. Процессы и развитие памяти

### ● **Память: понятие, функции, физиологические механизмы**

Память занимает особое место среди психических познавательных процессов. По сути дела, это «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные психические процессы в единое целое. Можно дать три определения памяти:

- память – психический процесс, проявляющийся в способности человека *сохранять прошлый опыт*, а также в возможности его *повторного использования* в своей жизни и деятельности;

- память – совокупность процессов *запоминания, сохранения, забывания* и последующего *воспроизведения следов* прошлого опыта;

- память – *деятельность*, направленная на запоминание и воспроизведение удержанного материала (*мнемическая деятельность*).

Память выполняет две основные *функции*:

- *отражательная*: память отражает прошлое, создает его мнемический образ и тем самым позволяет сохранять и передавать опыт человека и прошлых поколений;

- *регулятивная*: память является основой любой деятельности и поведения человека; благодаря памяти человек способен накапливать информацию, не терять прежних знаний и навыков.

Несмотря на многолетние исследования, полной картины *физиологических механизмов* памяти пока нет. С точки зрения рефлекторной теории И.П. Павлова, в основе процессов памяти лежат ассоциации, временные нервные связи. Степень прочности этих связей

может быть различной и обусловлена характером подкрепления. Лучше запоминается очень важная информация или та, к которой мы часто обращаемся. За счет значимости, положительного подкрепления или за счет частого обращения к информации нервная связь усиливается.

Современная наука, в том числе генетика и молекулярная физиология выдвигает ряд гипотез о механизмах памяти. Согласно одной из них, механизмом памяти являются *самовозобновляющиеся биотоки* в нервных клетках. Согласно другой, механизм памяти связывают с важной ролью в образовании следов памяти *нуклеиновых кислот* (в частности, рибонуклеиновой кислоты – РНК), находящихся в белках нейронов.

### ● Виды памяти

Формы проявления памяти чрезвычайно многообразны. Рассмотрим несколько классификаций видов памяти, в основе каждой из них лежит свой критерий.

I. По особенностям запоминаемого материала выделяют: моторную, эмоциональную, образную и словесно-логическую память.

*Моторная (двигательная) память* – запоминание, сохранение и при необходимости воспроизведение различных движений, их координации и последовательности. Двигательная память лежит в основе любых практических навыков: ходьбы, письма и т.д. Она в значительной мере автоматизирована и особенно необходима танцорам, спортсменам, хирургам, и всем тем, в деятельности которых важны точные движения.

*Эмоциональная память* – память на переживания, эмоции и чувства. Пережитые ранее и сохраненные в памяти чувства выступают в виде сигналов, которые либо побуждают человека к действию, либо удерживают от тех действий, которые в прошлом вызывали от-

рицательные переживания. Эмоциональная память необходима всем людям творческих профессий: актерам, композиторам, поэтам для точного отражения человеческих переживаний в создаваемых произведениях.

*Образная память* – память на различные сенсорно-перцептивные образы (воспринятое раньше воспроизводится в форме представлений). В зависимости от типа представлений образную память разделяют на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую.

*Словесно-логическая память* – запоминание и воспроизведение мыслей, которое построено на причинно-следственной связи между запоминаемыми элементами. Особенностью этого вида памяти является то, что мысли не существуют без языка, поэтому память на мысли называется не просто логической, а словесно-логической.

II. По продолжительности сохранения информации.

*Мгновенная (иконическая) память* – удержание точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации. Ее длительность меньше одной секунды, она работает только на уровне органов чувств, это как бы «схватывание», удержание точного и полного образа только что воспринятого материала. Пока в памяти сохраняется образ воспринятого предмета, мозг решает, нужна ли эта информация и передавать ли ее в кратковременную память.

*Кратковременная память* – рассчитана на хранение информации в течение небольшого промежутка времени, до тех пор, пока содержащаяся в ней информация не будет использована или переведена в долговременную память. В среднем информация хранится в крат-

ковременной памяти до 20 секунд. Объем кратковременной памяти ограничен, она способна вмещать около семи единиц информации. Если информация большего объема, то мозг почти бессознательно группирует ее в блоки и сохраняет их не более девяти. При чрезмерно большом объеме информация теряется и не попадает в долговременную память.

*Оперативная память* – рассчитана на сохранение информации в течении определенного времени, необходимого для выполнения некоторого действия или операции.

*Долговременная память* – память, которая удерживает информацию длительное время. Рассчитана на длительное хранение и многократное воспроизведение. Она практически не ограничена ни по времени хранения, ни по объему. Однако для сохранения в долговременной памяти материал должен быть хорошо обработан и встроен в те знания, которые уже хранятся в памяти человека.

### III. По характеру активности.

*Непроизвольная память* – запоминание и сохранение, которое происходит *автоматически*, без особых усилий со стороны человека и без постановки им перед собой специальной мнемической задачи.

*Произвольная память* – запоминание и сохранение с применением *волевых усилий*, с постановкой специальной мнемической задачи (*цели*).

### IV. По использованию вспомогательных средств.

*Непосредственная память* – запоминание без использование вспомогательных средств. Этот вид памяти свойственен и человеку, и животному.

*Эйдетическая память* – способность удерживать образы виденных предметов достаточно длительное время исключительно ярко и четко.

*Опосредованная память* – запоминание с использованием вспомогательных средств (слов, знаков, предметов, движений и т.д.).

V. По способу запоминания.

*Механическая память* – запоминание без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала. Она происходит исключительно благодаря повторению.

*Логическая память* – запоминание, основанное на понимании внутренних логических связей между отдельными частями материала. Многочисленные исследования показали, что логическая память во много раз продуктивнее механической.

VI. По происхождению.

*Генетическая память* – память, обусловленная *генотипом*, передаваемая из поколения в поколение. Это генетически закодированная склонность к определенному поведению и способам действия. Очень часто ребенок ведет себя точно так же, как один из родителей, демонстрируя генетически передаваемые способы действия.

*Приобретенная память* – хранит информацию, которую человек усваивает *в процессе жизни*.

### ● Процессы памяти

Память существует в четырех взаимосвязанных процессах: запоминание, сохранение, забывание, воспроизведение. Все эти процессы существуют по своим определенным законам.

*Запоминание* – это процесс запечатления воспринятой информации с целью последующего его сохранения. Качество запоминания зависит от многих *факторов*:

- особенности запоминаемого материала (объем, логичность, интересность и др.);
- характер деятельности с материалом (смысловая обработка, навыки и умения и др.);

- особенности личности запоминающего (мотивы, установки, характер и др.).

Кроме перечисленных факторов на результаты запоминания влияет, знает ли человек *законы запоминания* и использует ли их для управления своей памятью:

«Закон края» – лучше запоминаются *края* ряда, нежели середина.

«Эффект Зейгарник» – лучше запоминаются *незавершенные* действия.

«Эффект генерации» – люди лучше запоминают то, что делают и придумывают сами.

После запоминания усвоеную информацию необходимо сохранить.

*Сохранение* – процесс удержания и переработки информации, консервация. Для сохранения информации в долговременной памяти нужна *организация материала, укладка* (классификация, удобное пространственное расположение, ассоциативные связи и пр.).

*Забывание* – процесс, заключающийся в невозможности воспроизведения ранее запечатленной информации. Скорее всего, процесс забывания выполняет защитную функцию, дает памяти отдых. Забывание также происходит по своим законам:

«Закон гиперболы»: чем больше времени прошло с начала запоминания, тем меньше забывается. То есть наибольшая потеря материала происходит после его восприятия, а в дальнейшем забывание идет медленнее. Уже в течение первого часа забывается до 60% информации. А через шесть дней в памяти остается менее 20%. Данный закон был выведен немецким психологом Г. Эббингаузом. Зная закон забывания, необходимо в течение первых минут и часов периодически повторять воспринятый материал.

Кроме «закона гиперболы» необходимо учитывать *факторы*, влияющие на забывание. Так, забывание протекает быстрее, если:

- материал *недостаточно понят* человеком;
- материал *неинтересен* человеку, не связан с его практическими потребностями;
- материал *большого объема*;
- материал *труден* для усвоения;
- отрицательное влияние деятельности, которое непосредственно предшествует запоминанию или происходит сразу после заучивания

*Проактивное* (вперед направленное) *торможение* – отрицательное влияние предшествующей запоминанию деятельности; забывание новой информации под влиянием старой (ранее заученной).

*Ретроактивное* (назад направленное) *торможение* – отрицательное влияние следующей за запоминанием деятельности; забывание старой информации из-за поступающей новой.

Ретроактивное торможение выражено заметнее, если:

- деятельность следует без перерыва;
- последующая деятельность сходна с предыдущей;
- последующая деятельность труднее предшествующей.

Указанные закономерности необходимо иметь в виду при организации учебного процесса: соблюдать перерывы в занятиях; чередовать учебные предметы, чтобы между ними были значительные отличия; предметы, трудные для усвоения лучше ставить раньше, чем легкие.

Последний процесс в структуре памяти – *воспроизведение* – извлечение информации из памяти может происходить на разных уровнях:

- *узнавание* – происходит в момент восприятия объекта, когда человек идентифицирует объект как знакомый;

- *воспоминание* – воспроизведение информации об объекте при отсутствии самого объекта; может быть непреднамеренным (неожиданным для самого человека) и произвольным (ставим цель – вспомнить что-либо);

- *припоминание* – активная форма воспроизведения, требующая усилий и постановки специальной цели – вспомнить что-либо; достижение основной цели осуществляется при достижении промежуточных целей, обычно они носят сознательный характер, т.е. процессы припоминания тесно связаны с мышлением. В то же время, припоминание является и волевым процессом, т.к. требует определенных волевых усилий.

### Вопросы для самопроверки

1. Раскройте различные подходы к определению памяти.

2. Каковы функции памяти?

3. В чем заключаются физиологические механизмы памяти?

4. Какие виды памяти по различным основаниям вы знаете?

5. Чем отличается оперативная память от кратковременной?

6. В каких взаимосвязанных процессах существует память?

7. От чего зависит продуктивность произвольного запоминания?

8. Какие основные условия повышения продуктивности произвольного запоминания вы знаете?



9. В чем состоит избирательность процессов сохранения и забывания?

10. Почему краткие записи способствуют лучшему запоминанию материала?

### Практические задания

*Задание № 1.* Объясните описанные ниже факты:

Учащимся предложили для запоминания два рассказа и предупредили, что один из них должен быть рассказан на следующий день, а второй – следует запомнить «навсегда». Через несколько недель при помощи проведенного опроса учащихся было установлено, что рассказ, прочитанный с установкой запомнить «навсегда», они помнят лучше.

Один актер должен был неожиданно для себя заменить своего товарища и в течение одного дня выучить его роль; во время спектакля он знал ее в совершенстве, но после спектакля все выученное, как он сам выразился, «словно губкой стерло из памяти», и роль была забыта им совершенно.

Однажды Шеришевскому в большой аудитории для запоминания зачитали длинный список слов и попросили воспроизвести. Он сделал это безукоризненно. Затем его спросили, было ли в ряду слово, обозначающее инфекционное заболевание. Вся аудитория мгновенно вспомнила это слово – «тиф», а Шеришевскому потребовалось для этого целых две минуты, поскольку он действовал перебором в уме по порядку слов из списка.

*Задание № 2.* Подготовьте проект «Приемы улучшения памяти».

## Тема 2.5. Внимание: сущность, физиологические основы, виды и свойства

### ● Общая характеристика внимания

Внимание не относится ни к психологическим процессам, ни к психологическим свойствам личности из-за существования разных трактовок понятия «внимание».

Первые работы, рассматривающие внимание, – работы В. Вундта (конец XIX в.), с его точки зрения, внимание – это фиксационная точка сознания или поле ясного видения. В дальнейшем внимание рассматривали в различных аспектах, а именно, как:

- результат эмоций,
- ограничение сознания,
- результат апперцепции,
- проявление установки,
- двигательное приспособление (ориентировочный рефлекс),
- внимание как очаг возбуждения в коре.

В основе различного понимания лежит специфика внимания. Так, П.Я. Гальперин считает, что специфические особенности внимания заключаются в том, что:

1) внимание не является самостоятельным психологическим процессом, оно является необходимым условием для протекания всех психологических процессов;

2) внимание, в отличие от других психических процессов, не имеет собственного продукта, т.к. оно лишь улучшает протекание других процессов и положительно влияет на их эффективность.

Отталкиваясь от современных взглядов на внимание, можно заключить, что *внимание* – это избирательная направленность и сосредоточенность психики (со-

знания) на определенных объектах, имеющих для личности устойчивое или ситуативное значение.

*Основные функции внимания:*

1) отбор объектов, значимых (релевантных) для человека;

2) удержание объектов в сознании до тех пор, пока они нам необходимы;

3) контроль и регуляция за выполняемой деятельностью.

### ● **Физиологические основы внимания**

Внимание не имеет такого специального нервного центра, как зрительные, слуховые и другие ощущения и восприятия, а также движения, которые связаны с деятельностью определенных участков коры больших полушарий головного мозга.

Физиологически внимание обусловлено работой тех же самых нервных центров, с помощью которых осуществляются сопровождаемые вниманием психические процессы. Но оно означает наличие участков с повышенной и пониженной возбудимостью, взаимосвязанных в своей деятельности по закону отрицательной индукции: когда в каком-то определенном участке коры головного мозга начинается сильное возбуждение, то одновременно по индукции в других участках коры, не связанных с выполнением данной деятельности, возникает торможение, затухание или даже полное прекращение нервного процесса, в результате чего одни центры оказываются возбужденными, другие – заторможенными.

Внимание обеспечивает за счет явления доминанты наличие в каждый данный момент в коре больших полушарий головного мозга участка (очага) с повышенной нервной возбудимостью, господствующего (доминирующего) над остальными частями коры. В резуль-

тате чего и осуществляется сосредоточение сознания человека на определенных предметах и явлениях.

### ● **Виды внимания**

Выделяют произвольное, произвольное и после-произвольное внимание.

*Непроизвольное внимание* (пассивное, эмоциональное), для его поддержания не нужно прилагать никаких усилий, оно возникает независимо от желания, цели, потребностей, не требует волевого усилия, возникает само собой. Причины непроизвольного внимания:

*внешние* – они определяются особенностями действующих на человека раздражителей. На произвольность внимания оказывает влияние:

- сила действующего раздражителя (сильный звук, яркий свет). Важна не столько абсолютная сила раздражителя, сколько его относительная сила (более сильная на фоне более слабых раздражителей, которые привлекают внимание);

- величина объектов;

- новизна (абсолютная и относительная) – любое изменение привычного раздражителя привлекает внимание так же, как и новые раздражители;

- длительность (чем дольше, тем меньше внимания – привыкание);

- движение (движущиеся объекты привлекают внимание больше, чем объекты, находящиеся в состоянии покоя; начало движения и его прекращение вызывают наибольшее внимание);

*внутренние* – это особенности самого человека: его интересы, опыт, эмоции и чувства, состояние.

- значимость раздражителя – соответствие внешних особенностей раздражителя внутренним потребностям человека.

По мере развития возникает *произвольное внимание* (активное, волевое). Причинами его появления явля-

ется цель и воля, следовательно, отсутствие интереса компенсируется волевым усилием (Не интересно? – Но надо!).

*Послепроизвольное внимание* возникает на основе произвольного. Возникновение интереса в процессе работы приводит к тому, что исчезает волевое усилие, но остается цель.

Непроизвольное внимание роднит человека с животными, а произвольное – продукт воспитания (социум) – влияния взрослого на ребенка.

### ● **Свойства внимания**

Основными свойствами внимания являются:

- объем,
- распределение,
- концентрация,
- устойчивость,
- переключение (или переключаемость).

*Объем внимания* характеризуется количеством объектов, которые могут быть одновременно восприняты с одинаковой степенью ясности и отчетливости в один момент.

*Распределение внимания* – возможность человека иметь в сознании одновременно несколько разнородных объектов или же выполнять сложную деятельность, состоящую из множества одновременных операций.

Эффективность распределения внимания зависит:

1) от содержания совмещаемых видов деятельности: одна – физическая, другая – умственная. Совмещение одинаковых видов деятельности проходит сложнее (например, писать и разговаривать одновременно);

2) от степени автоматизации одного из видов деятельности. Если одна из работ доведена до автоматизма, то другая деятельность может совмещаться (например, профессиональное вязание + просмотр TV; «отто-

ченное» печатание на машинке + чтение с листа). Главное условие распределения внимания – автоматизация.

*Концентрация внимания* – способность человека сосредоточиваться на главном в его деятельности, отвлекаясь от всего того, что находится в данный момент за пределами решаемой им задачи.

Факторы, влияющие на концентрацию внимания:

- 1) обстановка, в которой работает человек;
- 2) содержание выполняемой работы (легче сосредотачивается на интересном содержании);
- 3) трудность или степень сложности выполнения работы;
- 4) особенности личности: ответственность, дисциплинированность, волевые качества.

*Устойчивость внимания* – способность задерживаться на восприятии данного объекта. Изменения устойчивости внимания проявляется в его колебаниях:

а) микроколебания осуществляются с периодом от 2–3 до 12 секунд, их выявить сложно. На работу человека микроколебания не влияют.

б) макроколебания осуществляются с периодом 15–20 минут. Они отражаются на выполнении работы. Так, после 15–20 минут происходит утомление, следовательно, внимание рассеивается.

*Переключаемость внимания* – сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой, с одной деятельности на другую. Эффективность переключения внимания зависит от:

- а) содержания работы (на интересную работу переключение быстрее, чем на скучную);
- б) степени трудности работы;
- в) особенностей личности.

## Вопросы для самопроверки

1. Каковы особенности внимания, выделенные П.Я. Гальпериным?
2. Какие подходы к рассмотрению сущности внимания существуют?
3. Что является физиологической основой внимания?
4. Возможна ли разумная деятельность без внимания?
5. Раскройте основные виды внимания.
6. Какие свойства присущи вниманию? В чем их сущность?
7. Чем может быть обусловлена невнимательность учащихся на занятиях?
8. Каковы пути привлечения внимания на различных этапах урока (при опросе, объяснении нового материала, закреплении пройденного)?

## Практические задания

*Задание № 1. Укажите, какие условия стимулируют возникновение и поддержание произвольного и произвольного внимания при обучении.*

Постановка вопросов; решение небольших задач на протяжении коротких отрезков времени; осознание текущих результатов деятельности в форме внутреннего словесного отчета; особенности воздействующих раздражителей (новизна, абсолютная и относительная сила, контраст, изменение); наилучший распорядок деятельности, создание привычных условий деятельности; использование потребностей и интересов, с удовлетворением которых связан воспринимаемый материал; постановка существенных целей и задач деятельности;

расширение круга представлений и развитие у учащихся познавательных интересов.

*Задание № 2.* Ответьте, почему:

1) световая реклама устроена так, что свет то загорается, то гаснет;

2) летчики не могут одновременно низко вести самолет и отыскивать на земле мелкие предметы;

3) находясь в гостях и будучи полностью поглощенным разговором с собеседником, вы моментально реагируете на свое имя, негромко произнесенное в другой группе гостей («феномен вечеринки»);

4) живой, но поверхностный ум французы определяют так: он не способен к делу, требующему длительного дыхания;

5) во многих спортивных соревнованиях звучит предварительная команда;

6) вода в чайнике, которую вы ждете, никак не закипает.

*Задание № 3.* Какие из приведенных высказываний ошибочны и почему?

1. Внимание — необходимое условие выполнения любой деятельности.

2. Внимание — врожденная, генетическая способность человека.

3. Внимание человека определяется структурой его деятельности, отражает ее протекание и служит механизмом ее контроля.

4. В акте сосредоточения сознания имеет место отражение действительности.

5. Внимание — это проявление внутренней воли, первичной духовной силы человека.

6. Произвольное внимание — это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, направляемое требованиями деятельности.

*Задание 4.* Подготовьте проект «Развитие внимания у детей».



## Тема 2.6. Воображение: понятие, функции, свойства

### ● Понятие воображения

*Воображение* (фантазия) – психический процесс, который заключается в создании *новых образов* на основе данных прошлого опыта. В отличие от других психических процессов, воображение отражает реальный мир по-новому, в непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. В процессе воображения на основе уже имеющейся в нашей памяти информации создаются принципиально новые образы, которых не было раньше. Для того, чтобы создавать новое необходима способность представлять отсутствующий или реально существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно им манипулировать (воображение).

В связи с этим легко заметить, что процесс воображения всегда протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами – памятью и мышлением. Но воображение отличается от образной памяти, т.к. образ воображения – это принципиально новый, динамичный образ и акт запоминания и сохранения информации при этом отсутствует.

Воображение отличается и от мышления, т.к. мышление оперирует понятиями, а воображение протекает в образной форме.

Таким образом, воображение протекает в образной форме, и создаваемые образы – это не просто воспоминания о том, что мы уже видели, а принципиально новые образы.

### ● Функции воображения

*Познавательная:* благодаря воображению происходит концентрация внимания, памяти, мышления и окружающий мир познается глубже.

*Регулятивная:* благодаря воображению происходят:

- организация таких форм поведения, которых не было в опыте (человек способен вообразить прошлое и будущее);
- планирование и регуляция деятельности, антиципация (предвосхищение) результата труда до его начала;
- замещение деятельности (мечтая, человек способен представить желаемое, не осуществляя самой деятельности);
- регуляция познавательных процессов.

*Аффективная* (эмоциональная): воображение усиливает эмоциональный тонус, повышает настроение, снижает напряжение, может «замещать» неудовлетворенные потребности.

### ● **Индивидуальные различия**

Воображение у людей развито по-разному и по-разному проявляется в их жизни. Все мы различаемся по таким особенностям воображения как сила, широта и степень критичности.

**Сила воображения** – *степень яркости* возникающих образов (у одних – можно перепутать с реальностью, это люди творческих профессий, другим вообразить что-либо сложно).

**Широта воображения** – *количество образов*, которые способен создать человек. Кто-то фонтанирует идеями, для кого-то сложно сгенерировать даже одну творческую идею.

**Критичность воображения** – определяется тем, в какой степени фантастические образы, создаваемые человеком, сближаются с реальной действительностью.

Итак, воображение позволяет нам создавать нечто принципиально новое, чего не было раньше. Помогает нам глубже познавать окружающий мир. Участвует

в регуляции нашего поведения и эмоциональных состояний. Но воображение не одинаково развито у всех людей, мы отличаемся друг от друга по силе, широте и степени критичности воображения.

### ● **Виды воображения**

Воображение характеризуется *активностью*, деятельностью (рис. 26). Вместе с тем воображение может быть не только направленным на преобразование окружающего, в некоторых обстоятельствах может быть использовано как замена деятельности. Человек временно уходит в мир фантазий, уходит от действительности, проблем и пр. (образ Манилова у Н.В. Гоголя). Здесь фантазия создает образы, которые не воплощаются в жизнь, намечает программы поведения, которые не осуществляются и зачастую не могут быть осуществимыми. Данная форма воображения – *пассивное* воображение.

Человек может вызвать пассивное воображение *преднамеренно*: такие фантазии, преднамеренно вызванные, но не связанные с волей, направленной на воплощение их в жизнь, называются *грезами*.

Пассивное воображение может возникать и *непреднамеренно*. Это происходит главным образом при ослаблении контролирующей роли сознания, при временном бездействии человека, в полудрежном состоянии, в состоянии аффекта, во сне (сновидениях), при патологических расстройствах сознания (галлюцинациях) и т.д.

Если пассивное воображение может быть подразделено на преднамеренное и непреднамеренное, то активное воображение может быть *творческим* и *воссоздающим*.

Воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию, называют *воссоздающим*. При чтении учебной или художественной лите-

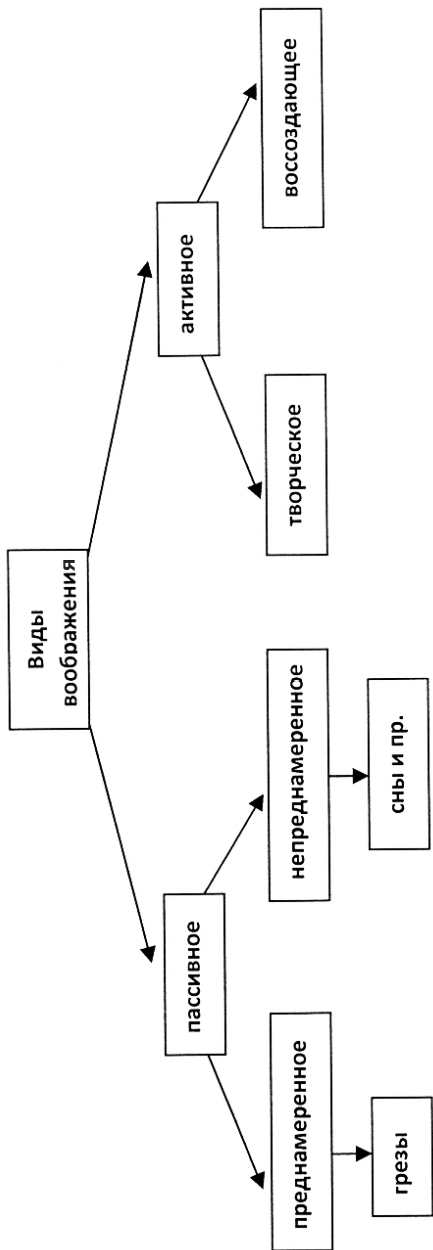


Рис. 26. Виды воображения

ратуры, при изучении географических карт, исторических событий постоянно необходимо воссоздавать при помощи воображения то, что отображено в этих книгах, картах, рассказах. Многие школьники пропускают или бегло просматривают в книгах описание природы, интерьера, портрета персонажа. В результате они не дают пищу воссоздающему воображению и крайне обедняют художественное восприятие и эмоциональное развитие своей личности.

*Творческое воображение*, в отличие от воссоздающего, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности.

### ● **Приемы творческого воображения. Механизмы воображения**

Творческое воображение – вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно создает новые образы и идеи. Творческое воображение создает несуществующие объекты, маловероятные или невероятные, оно обеспечивает творческую деятельность человека, приемы которой складывались веками. Это агглютинация, акцентирование, гипербола, литота, типизация, схематизация.

*Агглютинация* (от лат. приклеивать) – создание новых образов на основе «склеивания», объединения отдельных представлений в единое целое. Например, Кентавр – туловище лошади или быка, шея и голова – верхняя часть человеческого тела. Русалка – туловище и голова женщины, хвост рыбы. Примером агглютинации также является и троллейбус – автобус, работающий на электричестве, аккордеон – баян с клавишами, как у фортепиано.

*Акцентирование* – подчеркивание тех или иных черт, наиболее существенных, типичных признаков об-

раза. При помощи этого приема создаются шаржи и карикатуры.

*Гипербола* – увеличение всех особенностей изображаемого персонажа, образа или его частей. Например, Великан, Трехглавый змей и другие сказочные персонажи.

*Литота* – преуменьшение особенностей персонажа, образа и его частей. Например, Дюймовочка, Мальчик-с-пальчик, Конек-Горбунок.

*Типизация* – синтез отдельных представлений и воплощение их в конкретном образе на основе выделения существенного, повторяющегося в однородных фактах. Например, 30–50 человек одной линии, и из них создают обобщенные типы. Этот прием очень тесно связан с мышлением.

*Схематизация* – способ создания образов воображения, идущий по пути обобщения существенных признаков, когда различия сглаживаются, а черты сходства четко выступают. Например, любой схематический рисунок, на котором отражены только важные детали.

### Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается сущность воображения? Дайте его определение.
2. Сравните воображение с другими познавательными психическими процессами.
3. Каковы основные функции воображения?
4. В каких свойствах заключаются индивидуальные особенности воображения?
5. Раскройте основные виды воображения.
6. Какой вид воображения преобладает в деятельности художника, писателя?

7. Определите, какие приемы создания образов воображения использованы изобретателями при конструировании ими дирижабля, танка, аэросаней, троллейбуса?

8. Какие еще приемы творческого воображения вы знаете?

### Практические задания

*Задание № 1.* Вставьте пропущенную форму воображения в следующие определения:

а) форма воображения, состоящая в «склеивании» различных несоединимых качеств в повседневной жизни, называется ...;

б) форма воображения, состоящая в выделении существенного, повторяющегося в однородных образах, называется ...;

в) форма воображения, состоящая в увеличении или уменьшении предмета, изменении качества его частей, называется ...;

г) форма воображения, состоящая в подчеркивании каких-либо признаков, называется...;

д) форма воображения, состоящая в сглаживании различий предметов и выявления черт сходства между ними называется ....

*Задание № 2.* Выберите правильный вариант из предложенных ответов.

1. Вид творческого воображения, связанного с осознанием желаемого будущего, называется:

- а) грезами;
- б) фантазией;
- в) мечтой;
- г) сновидением.

2. Образы минотавра, пегаса созданы на основе:

- а) типизации;
- б) гиперболизации;
- в) схематизации;
- г) агглютинации.

3. Технические изобретения: троллейбус, аэросани, самолет-амфибия созданы при помощи такой формы во-  
ображения, как:

- а) агглютинация;
- б) типизация;
- в) гиперболизация;
- г) схематизация.



## Тема 2.7. Деятельность и мотивация личности

### ● Понятие деятельности

Одной из отличительных особенностей всех живых существ является активность. У человека она проявляется в форме деятельности. Таким образом, деятельность – это специфический человеческий вид активности.

*Деятельность* – это специфически человеческая регулируемая сознанием целеустремленная активность субъекта, в ходе которой происходит достижение им поставленных целей, удовлетворение разнообразных потребностей и освоение общественного опыта.

Деятельность играет важную роль в жизни человека, благодаря ей развивается сознание, осуществляются психические процессы. Учитывая то, что деятельность человека осуществляется в большинстве случаев коллективно, в деятельности развивается и социальная природа человека, то есть его личность.

Деятельность как психологический процесс представляет собой сложное структурное образование, в котором происходит взаимодействие различных элементов. Основными компонентами деятельности являются действия, операции, которые, как и поведение, побуждаются мотивацией, целями, задачами. Рассмотрим структуру деятельности подробнее.

### ● Структура деятельности

Основной структурной единицей деятельности является действие.

*Действие* – это целенаправленная активность, реализуемая во внешнем или внутреннем плане. Действие всегда связано с целью.

*Цель* – это образ желаемого результата, то есть того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения.

*ния действия.* Цель – это осознанный образ результата, который удерживается в сознании до тех пор, пока осуществляется действие. Отсюда цель можно определить, как осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. Цель всегда существует в некоторой предметной ситуации и конкретизируется в задачах.

*Задача – цель, данная в определенных условиях.* Каждое действие следует рассматривать как решение этой задачи. Таким образом, действие включает в себя акт сознания в виде постановки и удержания цели. Действия человека предметны. Они реализуют биологические, социально-производственные и культурные цели.

Итак, деятельность осуществляется только в виде действия. Но деятельность и действия не тождественны друг другу, потому что одно и то же действие может осуществлять различные виды деятельности и в то же время одна и та же деятельность может включать в свой состав различные действия. Действия осуществляются в виде конкретных операций.

*Операция – способ осуществления действия.* Всякое действие делится на операции. Операции характеризуют техническую сторону выполнения действия и направлены на решение конкретных задач в определенных условиях. С психологической точки зрения операции бывают двух видов: *приспособительные* и *сознательные*.

*Приспособительные операции* возникают путем адаптации, непроизвольного подражания или приспособления к предметным условиям ситуаций. В ходе неоднократного повторения какое-либо действие превращается в автоматическую операцию, практически не осознается.

*Сознательные операции* всегда находятся на границе сознания, поэтому при необходимости всегда осозна-

ются и могут воспроизводиться последовательно, например, для обучения других.

В структуре деятельности также анализируют психофизиологическую и мотивационную основы осуществления деятельности.

*Психофизиологические функции деятельности – это физиологическое обеспечение психических процессов деятельности.* К ним относится ряд способностей человеческого организма (способность к ощущению, образованию и фиксации следов прошлых воздействий, двигательные способности и т.д.). Соответственно можно выделить сенсорные, мнемонические, мыслительные, моторные функции деятельности.

Особую роль играют *моторные функции деятельности*, поскольку любое внешнее действие реализуется в движениях. Движения бывают *врожденные*, основанные на безусловных рефлексах, и *приобретенные*, базирующиеся на условных рефлексах. Выделяют *четыре основных вида движений*:

- 1) *предметные движения*, направленные на изменение свойств окружающего мира;
- 2) *движения перемещения* (ходьба, бег);
- 3) *коммуникативные движения* – речевые, невербальные средства общения (жесты, мимика, пантомимика);
- 4) *установка и поддержание поз* (сидеть, стоять, лежать и т. д.).

Психофизиологические функции составляют одновременно предпосылки и средства деятельности. Однако на этом уровне рассматривается лишь операционно-техническая сторона деятельности. Более высоким является мотивационный (смысловой, содержательный) уровень анализа деятельности.

*Мотивационно-личностный уровень деятельности.* Человека побуждает к деятельности его потребность, то

есть состояние нужды в определенных условиях нормального функционирования организма и личности. Помимо биологических потребностей, человек обладает ещё и социальными, познавательными, эстетическими и другими потребностями.

А.Н. Леонтьев выделяет два этапа в функционировании каждой потребности: *первый* – до встречи с предметом, который удовлетворяет потребность, *второй* – после этой встречи, когда потребность превращается в мотив. С момента преобразования потребности в мотив и зарождается деятельность, потому что мотив побуждает к действиям, направленным на предмет, удовлетворяющий потребность.

Действия человека чаще всего побуждаются сразу несколькими мотивами. По своей роли, или функции, не все мотивы равнозначны. Как правило, один из них главный, другие – второстепенные. Главный мотив называется «ведущим мотивом». Второстепенные называются «мотивами – стимулами». Если первые мотивы побуждают, инициируют деятельность, то вторые больше дополняют, стимулируют её.

Мотивационная сторона деятельности не является постоянной. В ходе жизнедеятельности человека происходит развитие мотивов: старые мотивы отступают на второй план и уходят, на их месте образуются новые мотивы. Один из механизмов изменения мотивационной сферы деятельности А.Н. Леонтьев назвал механизмом превращения цели в мотив или *сдвига мотива на цель*. Суть этого механизма состоит в том, что цель, образуемая ранее каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, то есть сама становится мотивом. Эмпирические исследования показывают, что превращение в мотив может произойти только в том случае, если при совершении этого вида деятельности накапливаются положительные эмоции.

Для понимания психологии деятельности большое значение имеет рассмотрение деятельности и её проявлений во внешнем и внутреннем плане, то есть взаимоотношения *внешней и внутренней деятельности*.

*Внешняя деятельность – деятельность, которая осуществляется в движениях и доступна для наблюдения.*

*Внутренняя деятельность – деятельность, осуществляющаяся в сознании субъекта в виде смены идей, образов, плана действий.*

Внешняя деятельность невозможна без внутренней деятельности, которая, подготавливая внешние действия, тем самым дает возможность достаточно быстро выбирать нужное действие. Внутренняя же деятельность имеет то же строение, что и внешняя деятельность, отличаясь от неё лишь формой протекания. Это означает, что внутренняя деятельность произошла от внешней предметной деятельности в результате процесса *интериоризации*.

*Интериоризация – это переход действия из внешнего плана во внутренний.*

Процесс, обратный интериоризации, называется экстериоризацией.

*Экстериоризация – процесс реализации внутренней деятельности во внешнем плане.*

В результате деятельность представляется как взаимодействие процессов интериоризации и экстериоризации: 1) действия с внешними вещами преобразуются в процессы, протекающие в сознании; 2) на основе деятельности и сознания формируются цель, мотивы, умственный план действий и операций, которые реализуются во внешней деятельности.

### ● **Приемы деятельности**

Любая деятельность может быть представлена как взаимодействие двигательных актов, регулирования, контроля.

*Приемы деятельности – способы исполнения контроля и регулирования.*

К основным приемам деятельности относят навыки, привычки, умения.

Важнейшим приемом деятельности является *навык*.

*Навык – автоматизированное действие, сформированное путем многократного повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.*

Навыки образуются на основе упражнений, многократных повторений действий. В результате происходит количественное и качественное преобразование действий. Произвольные действия превращаются в непроизвольные, автоматизированные.

Различают несколько видов навыков: *перцептивные, интеллектуальные и двигательные.*

*Перцептивный навык* – это автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета.

*Интеллектуальный навык* – автоматизированный прием, способ решения встречавшейся ранее задачи, достижения цели.

*Двигательный навык* – автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движения с целью его преобразования, неоднократно осуществлявшееся ранее.

Близкой навыку по механизмам формирования и характеру осуществления является привычка.

*Привычка – это автоматизированное действие, выполнение которого стало потребностью личности.*

Привычка, как и навык, формируется путем многократного повторения, но отличается от него. Навык –

это возможность выполнения действия, которое в себе не содержит стимуляции к данному действию. Привычка же предполагает побуждение производить данное действие.

Навык и привычка тесно связаны с умением.

*Умение – это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков.*

Умение – основа мастерства. В отличие от привычки, оно создает возможность выполнения действия не только в привычных условиях, но и в изменившейся ситуации.

### ● Мотивы личности

Проблема мотивов и мотивации поведения – одна из стержневых и наиболее трудных в психологии. Когда ищут ответ на вопрос, «что же такое мотивы», нужно помнить, что это одновременно ответ на вопросы: «зачем», «для чего», «почему», «отчего человек ведет себя именно так, а не иначе»? Чаще всего бывает так, что то, что принимают за мотив позволяет ответить только на один или два из перечисленных вопросов, но никогда на все. Это снижает объяснительный потенциал даваемого определения, и психологи приступают к поиску другого, более адекватного поставленной задаче.

Действительно, в качестве мотива назывались самые различные психологические феномены. Это – намерения, представления, идеи, чувства, переживания (Л.И. Божович); потребности, влечения, побуждения, склонности (Х. Хекхаузен); желания, хотения, привычки, мысли, чувство долга (П.А. Рудик); морально-политические установки и помыслы (Г.А. Ковалев); психические процессы, состояния и свойства личности (К.К. Платонов); предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев); установки (А. Маслоу); условия существования

(К. Вилюнас); побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С. Мерлин); соображение, по которому субъект должен действовать (Ф. Годфруа).

Тем не менее большинство психологов сходятся на том, что чаще всего мотив – это либо побуждение, либо цель (предмет), либо намерение, либо потребность, либо свойство личности, либо ее состояние.

*Мотив как цель (предмет).* Распространенность этой точки зрения обусловлена тем, что принятие цели (предмета) в качестве мотива отвечает на вопросы «зачем» и «для чего» осуществляется поведение, т. е. объясняется целенаправленный, произвольный характер поведения человека.

*Мотив как потребность.* Эта точка зрения на мотив, высказанная Л.И. Божович, А.Г. Ковалевым, К.К. Платоновым, С.Л. Рубинштейном, дает ответ на вопрос: «почему осуществляется активность человека», поскольку в самой потребности содержится активное стремление человека на преобразование среды с целью удовлетворения нужды. Таким образом, объясняется источник энергии для волевой активности, однако невозможно получить ответы на вопросы «зачем» и «для чего» человек проявляет эту активность.

*Мотив как намерение.* Зная намерения человека, можно ответить на вопросы: «чего он хочет достичь?», «что и как хочет сделать?» и тем самым понять основания поведения. Намерения тогда выступают в качестве мотивов, когда человек либо принимает решение, либо, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено. В намерении присутствует влияние потребности и интеллектуальной активности человека, связанная с осознанием средств достижения цели. То,



что намерение обладает побудительной силой очевидно, однако оно не раскрывает причины поведения.

*Мотив как устойчивое свойство личности.* Подобный взгляд на мотив особенно характерен для западных психологов, которые полагают, что устойчивые черты личности обуславливают поведение и деятельность человека в той же мере, что внешние стимулы. Р. Мейли относит к мотивационным чертам личности тревожность, агрессивность, уровень притязаний и сопротивляемость фрустрации. Подобной точки зрения придерживается и ряд отечественных психологов, в частности, К.К. Платонов, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин. Однако принятие за мотив устойчивых свойств личности не решает проблему целиком, поскольку в этом случае можно получить ответ на вопрос: почему выбрана именно эта цель, этот способ достижения, но нельзя получить ответы на другие, сформулированные выше вопросы.

*Мотив как побуждение.* Наиболее распространенной и принимаемой точкой зрения является понимание мотива в качестве побуждения. Поскольку мотивация детерминирует не столько физиологические, сколько психические реакции, то она связана с осознанием стимула и приданием ему какой-либо значимости. Поэтому большинство психологов считают, что мотив – это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку. Таким образом, побудителем мотива является стимул, а побудителем поступка – внутреннее осознанное побуждение. В этой связи В. И. Ковалев так определяет мотив: мотивы – это осознанные побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей, т. е. их осознании. Из данного определения вытекает, что мотив – это осознанная потребность. По-

буждение рассматривается как стремление к удовлетворению потребности.

Итак, для правильного понимания психологического содержания мотива необходимо использовать все перечисленные выше психологические феномены. При таком понимании правомерно рассмотрение мотива в качестве сложного интегрального психологического образования.

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

### ● Структура, характеристики и функции мотива

Структура каждого конкретного мотива выступает как основания действия, поступка человека. Е.П. Ильин выделяет в структуре мотива три блока:

- *потребностный блок*, включающий в себя биологические, социальные потребности и долженствование;
- *блок внутреннего фильтра*, который включает в себя предпочтение по внешним признакам, предпочтение внутреннее (интересы и склонности), декларируемый нравственный контроль (убеждения, идеалы, ценности, установки), недеклаируемый нравственный контроль (уровень притязаний), оценка своих возможностей (т. е. своих знаний, умений, качеств), оценка своего состояния в данный момент, учет условий своих достижений, своих целей, предвидение последствий своих действий, поступков, деятельности в целом;
- *целевой блок*, куда входят потребностная цель, опредмеченное действие и сам процесс удовлетворения потребности.

В состав мотива могут входить один или несколько компонентов из того или иного блока, один из которых может играть главную роль, а другие – вспомогательную, сопутствующую. Таким образом, в структуре

мотива находят отражение несколько причин и целей. Кроме того, такое понимание мотива позволяет по-новому взглянуть на так называемое полимотивированное поведение человека. По сути в основании такого поведения лежит не одна, а несколько причин, несколько компонентов, входящих в структуру мотива.

Важнейшими характеристиками мотива являются *сила и устойчивость мотива*.

*Сила мотива* выступает показателем непреодолимого стремления личности и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива по его интенсивности. Сила мотива обусловлена как физиологическими, так и психологическими факторами. К первым следует отнести силу мотивационного возбуждения, а ко вторым, знание результатов деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества. Кроме того, сила мотива определяется и эмоциями, что особенно ярко проявляется в детском возрасте.

*Устойчивость мотива* оценивается по его наличию во всех основных видах деятельности человека, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, по его сохранению во времени. По сути, речь идет об устойчивости (ригидности) установок, ценностных ориентаций, намерений.

В качестве основных *функций мотивов* выделяют следующие:

- *побуждающую функцию*, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обуславливает активность человека, его поведение и деятельность;

- *направляющую функцию*, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т.е. выбор и осуществление определенной линии поведения.

ния, поскольку личность всегда стремится к достижению конкретных целей.

• *регулирующую функцию*, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности человека либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов. Регуляция состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обуславливают поведение личности.

Наряду с указанными выделяют стимулирующую, управляющую, организующую (Е.П. Ильин), структурирующую (О.К. Тихомиров), смыслообразующую (А.Н. Лентьев), контролирующую (А.В. Запорожец) и защитную (К. Обуховский) функции мотива.

### ● **Классификация мотивов**

Общепризнано отсутствие единой и удовлетворяющей всех классификации мотивов. Классификаций мотивов ровно столько, сколько существует оснований для их классификации.

Одним из таких оснований может быть *содержание потребностей*. С этой точки зрения, выделяют *биологические и социальные мотивы, мотивы достижения и избегания неудачи, самоуважения и самоактуализации*.

Выделение *личных и общественных мотивов, эгоистических и общественно-значимых, идейных и нравственных* связано с *установками личности*.

Различают мотивы по *видам деятельности: мотивы общения и игры, учения и профессиональной деятельности и по времени проявления: постоянные* (действующие на протяжении длительного отрезка жизни), *ситуативные* (об-

условленные содержанием и длительностью ситуации) и *кратковременные* (в течение ограниченного интервала времени).

*По силе проявления* мотивы разделяют на *сильные, умеренные и слабые*, а *по степени устойчивости* на *сильно-, средне- и слабоустойчивые*.

### ● **Мотивация личности**

В настоящее время существуют два подхода к определению мотивации.

Первый из них рассматривает мотивацию *как структурное образование, как совокупность факторов или мотивов*. Мотивация – это совокупность факторов, определяющих поведение. Это понятие описывает отношение, существующее между действием и причинами, которые его объясняют или оправдывают (Ж. Годфруа). Более определенно высказывается В. И. Ковалев: «Под мотивацией нами понимается совокупность мотивов поведения и деятельности».

В рамках второго подхода мотивация рассматривается *как динамичное образование, как процесс, поддерживающий психическую активность человека на определенном уровне*. «Мотивация – это процесс психической регуляции, влияющий на направление деятельности и количество энергии, мобилизуемой для выполнения этой деятельности, – пишет В. Н. Куницына.

По мнению В.И. Ковалева, процесс возникновения мотива разворачивается следующим образом. Возникновение потребности ⇒ осознание потребности ⇒ встреча потребности со стимулом ⇒ трансформирование (обычно посредством стимула) потребности в мотив ⇒ осознание мотива. В процессе осознания мотивы поведения выстраиваются в определенную иерархию. Одни из них занимают более значимое, другие – менее значимое положение.

Е.П. Ильин предлагает более развернутую схему мотивационного процесса, (когда стимулом является нужда организма) результатом которого оказывается мотив.

1-я стадия – это формирование первичного (абстрактного) мотива. Суть ее в формировании потребности личности и побуждения к поисковой деятельности.

Для того чтобы органическая потребность (нужда) превратилась в потребность личности, субъект должен ее принять как лично значимую. В этом случае она начнет переживаться человеком, что выражается во внутреннем напряжении и стремлении человека от него избавиться.

На этой стадии предмет удовлетворения потребности максимально обобщен (например, мне нужно поесть, но пока не знаю, что конкретно я хочу или буду есть), т.е. возникает так называемая абстрактная цель.

Ее появление ведет к формированию побуждения и поиску конкретного предмета удовлетворения потребности. Появление побуждения означает окончание формирования первичного мотива, в структуру которого входят потребность, цель, побуждение к поиску конкретной цели.

2-я стадия – это поисковая внешняя или внутренняя активность. В случае, если человек попадает в незнакомую обстановку или не обладает требуемой информацией, он вынужден заняться поиском реального объекта во внешней среде («что подвернется, то и съем»).

Внутренняя поисковая активность связана с мысленным перебором конкретных предметов удовлетворения потребности. По сути, это стадия интеллектуаль-

ной обработки потребности и воплощения ее в план, цель. Задача этой стадии – в определении субъективной вероятности достижения успеха.

На 3-й стадии осуществляется выбор конкретной цели и формирование намерения ее достижения. На предыдущей стадии цель была определена. При этом она предстает в виде образа будущего результата. Хорошо известно, что самая мучительная для человека процедура – это процедура выбора. Поскольку любая цель характеризуется и своим уровнем (каким должен быть результат: высоким или низким), то выбор цели обусловлен уровнем притязания, в частности потребностью достижения или избегания неудачи.

Таким образом, на этой стадии возникает намерение достичь цели, выражающееся в сознательном преднамеренном побуждении к действию. Именно это побуждение приводит к действию человека, и с его возникновением заканчивается формирование конкретного мотива.

Таким образом, в представлении Е.П. Ильина, мотивация предстает как процесс формирования мотива.

Однако, наряду с таким понятием, возможно и другое – мотивация – это совокупность мотивов поведения и деятельности.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Раскройте сущность понятия «деятельность».
2. Какова структура деятельности?
3. В чем суть процессов интериоризации и экстериоризации?
4. Что относят к основным приемам деятельности?

5. Раскройте различные подходы к пониманию сущности мотива.
6. Какие три блока входят в структуру мотива по Е.П. Ильину?
7. Какие виды мотивов вам известны?
8. Что является важнейшими характеристиками мотива?
9. Каковы основные функции мотива?
10. Раскройте два подхода к определению мотивации.
11. В чем заключается процесс возникновения мотива по В.И. Ковалеву?
12. Какова схема мотивационного процесса по Е.П. Ильину?

### **Практические задания**

*Задание № 1.* Изучите теорию деятельности А.Н. Леонтьева и выберите из предложенных правильные варианты ответов.

1. В теории деятельности А.Н. Леонтьева операции характеризуются тем, что они:

- а) неосознаваемые;
- б) отвечают цели;
- в) выводят человека в предметный мир;
- г) характеризуются осознанной целью.

2. В теории деятельности А.Н. Леонтьева основной функцией мотива является:

- а) функция контроля;
- б) защитная функция;
- в) смыслообразующая функция;
- г) регулирующая функция.



3. В теории деятельности А.Н. Леонтьева цель обладает следующими характеристиками:

- а) направляет деятельность;
- б) побуждает к деятельности;
- в) не всегда осознается;
- г) направляет действие.

4. В теории деятельности А.Н. Леонтьева мотив в отличие от потребности:

- а) вызывает усиление активности;
- б) придает смысл деятельности;
- в) является источником активности;
- г) характеризует состояние нужды в чем-либо.

*Здание № 2.* Подготовьте проект «Характеристика учебной мотивации. Способы развития учебной мотивации».

## Тема 2.8. Характер. Темперамент. Способности личности

### ● Понятие о характере

*Характер* – это психическое свойство личности, определяющее линию поведения человека и выражающееся в его отношениях: к окружающему миру, труду, другим людям, самому себе.

Характер представляет собой совокупность сравнительно устойчивых и постоянно проявляющихся черт и качеств личности, которые обуславливают особенности его индивидуального и социального поведения и взаимодействия с другими людьми.

Знать характер человека – значит знать те существенные его черты, которые с определенной логикой и внутренней последовательностью проявляются в поступках человека.

Несмотря на то, что характер складывается из множества различных черт, он не является их механической суммой. Различные черты, входящие в характер, связаны друг с другом и создают целостную его структуру, которую можно рассмотреть в общепсихологическом, типологическом аспектах, а также в аспекте индивидуальных особенностей.

В структуру характера входят такие взаимосвязанные существенные компоненты, которые являются общими для всех людей.

*Структура и содержание характера* каждого человека определяются:

- динамикой воли (от того, насколько способен человек осуществить свои цели, т.е. слаба или сильна его воля: решительность, настойчивость, самообладание, самостоятельность, инициативность);

- спецификой проявления эмоций человека и эмоционального фона, который сопровождает те или иные поступки (порывистость, впечатлительность, инертность, безразличие и др.);

- интеллектуальными особенностями человека (глубокомыслие, сообразительность, находчивость, любознательность и др.);

- взаимосвязью всех этих компонентов (для структуры характера важно то, насколько они слиты воедино, гармоничны между собой или же находятся в конфликте, противоречат друг другу).

Характер человека проявляется, во-первых, в том, как он относится к *другим людям*: общительный, замкнутый и др., и к *окружающему миру* в целом: убежденный, беспринципный и др. Во-вторых, показательно для характера *отношение к самому себе*: альтруистический, эгоистический и др. В-третьих, характер обнаруживается в отношении человека к деятельности: деятельный, бездеятельный и др.

Число черт характера, которые зафиксированы человеческим опытом чрезвычайно велико. Когда количественная выраженность той или иной черты характера достигает предельных величин и оказывается у *крайней границы* нормы, возникает так называемая акцентуация характера.

*Акцентуация характера* – это крайние варианты нормы как результат усиления его отдельных черт. При этом у индивида проявляется повышенная уязвимость к одним стрессогенным факторам при его устойчивости по отношению к другим. Акцентуация характера при крайне неблагоприятных условиях может привести к патологическим нарушениям и изменениям поведения личности.

Причины появления акцентуаций характера:

- Неблагоприятное воспитание.
- Врожденная склонность человека к некоторым видам нервных или психических заболеваний (генетически предрасположенные).
- Кризисно-возрастные (возрастной кризис характеризуется тем, что человек оказывается не в состоянии полностью удовлетворять свои старые или вновь возникающие потребности и не желает от них отказываться).
- Классификация типов акцентуаций характера (табл. 5) представляет значительную сложность и не совпадает по номенклатуре у различных авторов. Однако описание акцентуированных черт характера в значительной степени оказывается идентичным (А.Е. Личко, К. Леонгард).

*Таблица 5*

### Классификация типов акцентуаций

А.Е. Личко	К. Леонгард	Э. Фромм
1. Гипертимный	1. Гипертимный	Мазохист-садист
2. Лабильный	2. Дистимный	Разрушитель
3. Циклоидный	3. Циклоидный	Конформист-автомат
4. Астеноневротический	4. Возбудимый	
5. Сензитивный	5. Застревающий	
6. Шизоидный	6. Педантичный	
7. Эпилептоидный	7. Тревожный	
8. Истероидный	8. Демонстративный	
9. Психастенический	9. Эмотивный	
10. Неустойчивый	10. Экзальтированный	
11. Конформный	11. Экстравертированный	
	12. Интровертированный	

Характер тесно взаимосвязан с направленностью личности, что проявляется в активном избирательном отношении личности к требованиям реального мира и таким образом оказывает влияние на личность человека.

Особенности темперамента также накладывают свой отпечаток на характер и социальное поведение человека. Однако то, с какой из сторон темперамента (положительная или отрицательная) станет чертой характера зависит от условий его формирования.

Характер формируется под влиянием общественных условий в результате деятельности личности. В то же время характер является проявлением целостной личности, поэтому необходимо представлять и ее индивидуальное развитие на протяжении всего жизненного пути.

### ● **Понятие о темпераменте**

*Темперамент* – это психическое свойство личности, характеризующееся динамикой проявления психических процессов.

Темперамент отражает динамические характеристики деятельности и поведения человека, что выражается не столько в их конечном результате, сколько в их течении.

И.П. Павлов считал, что темперамент – это генотип, т.е. приращенная, природная особенность нервной системы.

Высшая нервная деятельность характеризуется *различным соотношением* двух основных процессов: возбуждения и торможения.

*Возбуждение* – это функциональная активность нервных клеток и центров коры головного мозга.

*Торможение* – это затухание активности нервных клеток и центров коры головного мозга.

Нервные процессы возбуждения и торможения характеризуются силой, уравновешенностью и подвижностью.

*Сила* нервных процессов характеризует нервную систему человека с точки зрения способности выдерживать влияние раздражителей внешней среды.

*Уравновешенность* нервных процессов указывает на особенности соотношения процессов возбуждения и торможения человека.

Подвижность нервных процессов показывает способность возбуждения и торможения быстро сменяться один другим.

Различные сочетания этих показателей присущи различным типам ВНД человека.

И.П. Павлов выделял четыре ярко выраженных типа ВНД и в соответствии с этим четыре вида темперамента (табл. 6).

*Сильный.* У человека, которому он свойственен, процессы возбуждения и торможения сильные. Между ними существует равновесие. Этому типу ВНД соответствует *сангвинический* темперамент.

*Безудержный.* Возбуждение и торможение очень сильные и подвижные. Однако эти процессы не уравновешены. Этому типу ВНД соответствует *холерический* темперамент.

*Инертный.* Процессы возбуждения и торможения сильные, уравновешенные, но малоподвижные. Этому типу ВНД соответствует *флегматический* темперамент.

*Слабый.* Процессы возбуждения и торможения протекают слабо. Они малоподвижны, не уравновешены. Этот тип ВНД соответствует *меланхолическому* темпераменту.

Таблица 6

## Психологическая характеристика темперамента

Типы высшей нервной деятельности	Характеристика нервных процессов возбуждения и торможения			Вид темперамента
	по силе	по уравновешенности	по подвижности	
сильный	сильный	уравновешенный	подвижный	сангвинический
безудержный	сильный	неуравновешенный	подвижный	холерический
инертный	сильный	уравновешенный	малоподвижный	флегматический
слабый	слабый	неуравновешенный	малоподвижный	меланхолический

*Понятие о способностях человека.* При равных внешних условиях разные люди будут с неодинаковой степенью эффективности приобретать знания, умения и навыки. Там, где один человек все «схватывает на лету», другой тратит много времени и сил. Первый – достигает высшего уровня мастерства, а второй – при всем своем старании – лишь определенного среднего уровня. Есть некоторые виды деятельности, например, искусство, наука, спорт, в которых успеха может достигнуть человек только с определенными способностями.

*Способности* – это психологическое свойство личности, отражающее проявления таких ее особенностей, которые позволяют успешно заниматься и овладевать одним или несколькими видами деятельности. Способности бывают специальные и общие.

*Специальные способности* – это возможности к развитию отдельных психических процессов и качеств личности для какого-то конкретного вида деятельности. Например, возможность развития педагогической внимательности является необходимой специальной способностью учителя.

*Общие способности* – это благоприятные возможности развития особенностей психики человека, которые одинаково важны для многих видов деятельности. Такими общими способностями, например, являются возможности развития у человека находчивости, сообразительности и т.п.

Совокупность общих и специальных способностей, свойственных конкретному человеку, составляет *одаренность*. Одаренность обуславливает особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяет его среди других лиц, обучающихся этой деятельности или выполняющих ее на тех же условиях.



Высокая степень одаренности, реализованная человеком в определенной области, называется *талантом*. Талант выражается в чрезвычайно высоком уровне развития качеств и в особом своеобразии проявлений индивидуальных особенностей личности.

Высокая степень одаренности, выражающаяся в результатах, достигнутых в ряде областей деятельности, называется *гениальностью*. Творчество гениального человека имеет для общества историческое и обязательно положительное значение. Отличие гения от таланта не столько в степени одаренности, сколько в том, что гений создает эпоху в области своей деятельности.

У каждого человека при рождении формируются определенные предпосылки его способностей – задатки. *Задатками* называются врожденные анатомо-физиологические особенности организма, которые облегчают развитие способностей. Задатки многозначны. На основе одного задатка могут формироваться самые различные способности. Последние определяются окружающей средой, характером тех требований, которые предъявляются к избранной человеком деятельности. Такой, например, задаток, как подвижная нервная система, может способствовать развитию многих способностей в любом виде деятельности, связанной с необходимостью быстро реагировать на смену ситуаций, активно перестраиваться на новые действия, менять темп и ритм работы и др.

## Вопросы для самопроверки

1. Что такое характер человека?
2. Какие компоненты включены в структуру характера?
3. Что вы знаете о классификации черт характера?
4. В чем сущность акцентуации характера и каковы ее причины возникновения?
5. Какие типы акцентуаций характера вы знаете?
6. В чем проявляется взаимосвязь характера и темперамента?
7. Что такое самовоспитание и какова роль самостоятельного труда в формировании характера?
8. Дайте определение понятию «темперамент».
9. В чем суть процессов возбуждения и торможения?
10. Чем характеризуются нервные процессы возбуждения и торможения?
11. Какие типы ВНД выделял И.П. Павлов?
12. Какие виды темперамента соответствуют типам ВНД?
13. В чем сущность способностей человека?
14. Какие способности называют общими и специальными? Приведите примеры.
15. Чем характеризуется одаренность человека?
16. В чем выражается талант человека?
17. Каковы отличия гениальности от таланта?
18. Являются ли способности врожденными?

## Практические задания

*Задание № 1.* Выберите из приведенного списка слова, которыми можно описать характер.

Медлительность, впечатлительность, общительность, сила эмоциональной реакции, быстрая адаптация, быстрота мышления, впечатлительность, благо-

родство, трудолюбие, скупость, развязность, агрессивность, вспыльчивость, оптимизм, неряшливость, решительность, дружелюбие, воля, требовательность, инициативность, настойчивость, ранимость, плаксивость, энергичность, наблюдательность, жизнерадостность, находчивость, сообразительность, бездарность, наглость, самоуверенность, скопидомство, осторожность, тревожность, изобретательность.

*Задание № 2.* В приведенном тексте И. Канта прослеживается связь характера с различными психическими функциями. Назовите их.

«Сказать о человеке просто, что у него характер, — значит, не только сказать о нем очень много, но и сказать это многое в похвалу ему, ибо это редкость, которая вызывает у других уважение и удивление. Иметь характер — значит, обладать тем свойством воли, благодаря которому субъект делает для себя обязательными определенные практические принципы, которые он собственным разумом предписывает себе как нечто неизменное. Здесь главное не то, что делает из человека природа, а то, что он сам делает из себя; ибо первое относится к темпераменту и только второе свидетельствует о том, что у него характер».

*Задание № 3.* Подготовьте конспект «Типы темперамента», где раскройте характеристику таких типов: сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик.

*Задание № 4.* Знание типа темперамента детей позволяет правильное понимать некоторые особенности их поведения, дает возможность варьировать нужным образом приемы воспитательных воздействий. *Подготовьте небольшое информационное выступление на тему: «Учет типов темперамента при организации учебной деятельности».*

*Задание № 5.* *Подготовить доклад на тему: «Развитие способностей у детей»*

## Тема 2.9. Эмоции и воля

### ● Понятие об эмоциях и чувствах

*Эмоции* – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или не приятного отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. Эмоции человек не только переживает, но и выражает внешне в виде телесных проявлений: мимики (изменение положения губ и бровей), пантомимики (жестов, позы), тона голоса (вокальной мимики), ряда вегетативных явлений (изменение частоты сердечных сокращений и дыхания, покраснения или побледнения, изменения тонуса мышц, дрожи, потоотделения) и более или менее глубоких биохимических изменений в организме (выделения надпочечниками адреналина, увеличение сахара в крови, появление в моче белка и т. д.).

Под эмоциями, или эмоциональными переживаниями, обычно подразумевают самые разнообразные реакции человека – от бурных взрывов страсти до тонких оттенков настроения.

В психологии эмоциями называют процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний.

Наиболее существенной чертой эмоций является их субъективность. Если такие психические процессы, как восприятие и мышление, позволяют человеку более или менее объективно отражать окружающий и независящий от него мир, то эмоции служат для отражения субъективного отношения человека к самому себе и окружающему его миру. Именно эмоции отражают личную значимость познания через вдохновение, одер-

жимость, пристрастность и интерес. Структура эмоциональных процессов существенно отличается от структуры познавательных.

К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы – это так называемые «чистые» эмоции. Они включены во все психические процессы и состояния человека.

Наиболее мощная эмоциональная реакция – *аффект*. Он полностью захватывает психику человека, как бы сплавливая главный воздействующий раздражитель со всеми смежными и тем самым, образуя обобщенный аффектный комплекс, предопределяющий единственную реакцию на ситуацию в целом, включая сопутствующие ассоциации и движения. Отличительными чертами аффекта являются его ситуативность, обобщенность, большая интенсивность и малая продолжительность. В аффекте резко меняется внимание, снижается его переключаемость, и в поле восприятия удерживаются только те объекты, которые в связи с переживанием вошли в комплекс. Все остальные раздражители, не вошедшие в комплекс, осознаются недостаточно – и это одна из причин практической неуправляемости этим состоянием. Вместе с тем может иметь место и облегчение перехода к неуправляемым действиям, и полное оцепенение. Поскольку аффект захватывает человека целиком, то, если он получает выход в какой-нибудь деятельности, даже не относящейся непосредственно к объекту аффекта, он ослабляется иногда до такой степени, что наступает упадок сил, безразличие. Регулирующая, приспособительная функция аффектов состоит в формировании специфического ответа и соответствующего следа в памяти, определяющего в дальнейшем избирательность по отношению к ситуациям, которые прежде вызвали аффект.

Итак, *аффект* – это кратковременное, бурно протекающее состояние сильного эмоционального возбуждения, возникающее в результате фрустрации (эмоционально тяжелое переживание человеком своей неудачи, сопровождающееся чувством безысходности, крушения надежд в достижении определенной желаемой цели) или какой-либо иной, сильно действующий на психику причины, обычно связанной с неудовлетворением очень важных для человека потребностей.

*Настроение* – эмоциональное «хроническое» состояние, окрашивающее все поведение человека, связанное со слабо выраженными положительными или отрицательными эмоциями и существующее в течение длительного времени.

*Чувство* – высшая, культурно-обусловленная эмоция человека, связанная с некоторым социальным объектом. Это устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер. Они выражают устойчивое отношение к каким-либо конкретным объектам (реальным или воображаемым). Конкретная отнесенность чувства проявляется в том, что человек не может переживать чувство вообще, безотносительно, а только к кому-нибудь или к чему-нибудь. Например, человек не в состоянии испытывать чувство любви, если у него нет объекта привязанности или поклонения.

*Страсть* – сильно выраженная увлеченность человека кем-либо или чем-либо, сопровождающаяся глубокими эмоциональными переживаниями, связанными с соответствующим объектом. Страсти, в отличие от аффектов, – более длительные состояния. Они – реакция не только на события свершившиеся, но и на вероятные или вспоминаемые. Если аффекты возникают к концу действия и отражают суммарную итоговую оценку ситуации, то страсти смещаются к началу действия и

предвосхищают результат. Они носят опережающий характер, отражая события в форме обобщенной субъективной оценки.

И наконец, *стресс* – это вид эмоций имеет очень важное значение в жизни человека. Это такое состояние душевного (эмоционального) и поведенческого расстройства, связанное с неспособностью человека целесообразно и разумно действовать в сложившейся ситуации, которое вызывается неожиданной и напряженной обстановкой.

Все эмоциональные проявления характеризуются направленностью (положительной или отрицательной), степенью напряжения и уровнем обобщенности. *Направленность эмоции* связана не столько с результатом деятельности, сколько с тем, насколько полученный результат соответствует мотиву деятельности, например, в какой мере достигнуто желаемое. Важно подчеркнуть: эмоции не только осознаются и осмысливаются, но и переживаются. В отличие от мышления, отражающего свойства и отношения внешних объектов, переживание – это непосредственное отражение человеком своих собственных состояний, так как раздражитель, вызывающий соответствующую эмоцию через изменение состояния рецепторного аппарата, находится внутри организма.

Поскольку эмоция отражает отношение человека к объекту, постольку она обязательно включает некоторую информацию о самом объекте, в чем состоит *предметность эмоций*. В этом смысле отражение объекта – познавательный компонент эмоции, а отражение состояния человека в этот момент – ее субъективный компонент. Отсюда следует двойная обусловленность эмоций: с одной стороны, потребностями человека, которые определяют его отношение к объекту эмо-

ций, а с другой – его способностью отразить и понять определенные свойства этого объекта. Органическая взаимосвязь двух основных компонентов эмоции – объективного и субъективного – позволяет реализовать их вероятностно прогностические функции в регуляции поведения человека. Отражая вероятностные события, эмоция определяет предвосхищение, являющееся значимым звеном всякого обучения. Например, эмоция страха заставляет ребенка избегать огня, которым он когда-то обжегся. Эмоция может предвосхищать также благоприятные события.

### ● Понятие о воле человека

*Воля* – это способность человека сознательно управлять своим поведением, мобилизовать все свои силы на достижение поставленных целей. Воля человека проявляется в *действиях* (поступках), выполняемых с заранее поставленной целью. Особенности воли (волевых действий) являются:

- *сознательная целеустремленность*: чтобы что-то выполнить человек должен сознательно поставить перед собой цель и мобилизовать себя на ее достижение;

- *связь с мышлением*: достичь чего-то и мобилизовать себя ради этого человек может только в том случае, если он все хорошо обдумал и спланировал;

- *связь с достижением*: для реализации своих целей человек всегда двигается, изменяет формы активности.

Волевые действия представляют собой простой или сложный волевой акт, который имеет свою структуру и особенности:

*Побуждение к совершению волевого действия*. В роли побудительных сил конкретных волевых действий выступают определенные потребности и мотивы человека. Они заставляют активно работать мышление чело-



века, принуждают его оценивать мотивацию будущего поведения, ставить перед собой определенные цели.

*Представление и осмысление цели действия.* В результате возникает борьба мотивов, которая, с одной стороны, служит показателем способности человека устанавливать связи, понимать, выбирать желания, обусловленные нужными мотивами, и превращать их в цель. С другой – борьба мотивов показывает способности человека прилагать усилия, заставляет задумываться об ответственности за последствия, связанные с достижением или недостижением поставленной цели, т.е. проявлять волю. В ходе борьбы мотивов оформляется цель деятельности, осмысливается ее основная специфика.

*Представление средств, необходимых для достижения намеченной цели.* Обычно осмысливается не только цель волевого действия, но и средства и способы ее достижения, от правильного использования которых зависит достижение конкретного результата.

*Намерение осуществить данное действие.* В ходе борьбы мотивов, осмысления цели деятельности и выбора способов ее достижения человек принимает решение. Сделать это, значит отграничить одно желание от других и таким образом создать идеальный образ цели. Но, чтобы принять решение, нужно и мобилизовать себя на его выполнение. Для этого требуется волевое усилие. Оно характеризуется количеством энергии, затраченной на выполнение целенаправленного действия или удержание от него. Первоначально же свои волевые усилия человек должен осознать и решиться на них.

*Выполнение принятого решения.* Человек затем приступает к практическому осуществлению принятого решения. Он строит свое поведение таким образом, чтобы имеющийся в сознании замысел воплотился в вещи,

предмете, движении, трудовом, умственном навыке, поступке. Однако человек не только действует, он проявляет волю, контролирует и корректирует свои действия. В каждый момент он сличает получаемый результат с идеальным образом цели, который был создан заранее.

К основным волевым качествам человека можно отнести целеустремленность, самообладание, самостоятельность, решительность, настойчивость, энергичность, инициативность, исполнительность.

*Целеустремленность* – это способность человека подчинять свои действия целям, которые необходимо достигнуть, это мобилизация сил на то, чтобы правильно определить пути, средства, способы и приемы своей деятельности, это целевая направленность принимаемых решений и их исполнения.

*Самостоятельность* – это волевое качество, которое заключается в возможности человека не поддаваться влияниям различных сил, которые могут отвлечь его от достижения поставленной цели. Если человек необоснованно отказывается от своих мнений и взглядов и легко становится на чужую точку зрения, если он без особой нужды обращается за помощью или предпочитает действовать по привычному для него шаблону, а не самостоятельно и творчески, то нельзя признать, что у него развито такое волевое качество, как самостоятельность. Бывают, однако, случаи, когда негативизм (необоснованное стремление поступить наперекор кому-то) ошибочно оценивается как самостоятельность. Негативизм – признак не силы, а слабости человека.

*Решительность* – это волевое качество человека, благодаря которому он способен принимать своевременные, обоснованные и твердые решения в различных условиях своей жизни и деятельности. Если чело-

век в какой-либо сложной обстановке не принимает решения действовать определенным образом, потому что растерялся, если он надеется на счастливое стечение обстоятельств или на неожиданную помощь, то назвать его решительным нельзя. Такой человек, как правило, не уверен в своих силах, недооценивает возможности и силы других людей и, как правило, сомневается в успешном исходе дела.

*Настойчивость* – это волевое качество, благодаря которому человек может мобилизовать свои силы для относительно длительной и сложной борьбы с препятствиями и трудностями, встречающимися в его деятельности на пути достижения достаточно отдаленных целей. Без настойчивости, без того чтобы стоять на своем и бороться за выполнение принятого решения, не может быть решительности, самостоятельности, самообладания и целеустремленности.

*Энергичность* – это волевое качество, представляющее собой возможность человека действовать быстро и с большим напряжением своих физических и духовных сил. Направляя свою деятельность на достижение поставленной цели, энергичный человек, как правило, не отступает перед трудностями. Такой человек всегда к чему-то стремится, строит планы и увлекает за собой других.

*Инициативность* – это волевое качество, благодаря которому человек действует творчески. Это отвечающая времени и условиям активная и смелая гибкость действий и поступков человека. Инициативность проявляется главным образом намеренно, а не под влиянием безотчетного стихийного порыва. Инициатива, как правило, связана с напряжением физических и духовных сил того, кто ее проявляет.

*Исполнительность* – это волевое качество человека, которое заключается в активном, старательном и систематическом исполнении принимаемых решений. Исполнительный человек испытывает потребность в том, чтобы полностью завершить начатое им или порученное ему дело.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Что в психологии понимают под эмоциями?
2. Каковы основные свойства эмоций?
3. Что относят к классу эмоций?
4. В чем проявляется воля человека?
5. Каковы особенности волевых действий?
6. Составьте схему структуры волевого действия.
7. Какие волевые качества необходимо формировать?

### **Практические задания**

*Задание № 1. Проанализируйте отрывки. О каких волевых качествах в них идет речь?*

1. А. де Сент-Экзюпери писал о своем товарище Гийоме: «Его величие – в чувстве ответственности. Он в ответе за самого себя, за почту, за товарищей, которые надеются на его возвращение. Он в ответе за судьбы человечества – ведь они зависят и от его труда... Быть человеком – это и значит чувствовать, что ты за все в ответе».

2. «Мир станет поистине подлинным только после того, как я его переделаю» (*Ален Боске*).

3. «Ничто не делает жизнь так легко переносимой, как деятельность, направленная к одной цели» (*Шиллер*).

*Задание № 2. Определите, какие волевые качества (возбудимость волевого усилия, длительность волевого*

усилия, энергичность, подавление действия или способность к задержке) проявились в каждой из описанных ситуаций.

1. Согласно преданию, греческий воин, пробежав более 40 км из местечка Марафон в Афины и сообщив весть о победе греков над персами, упал мертвым на городской площади.

2. Конструктор А., учась в школе, плохо чертил и решил совершенствовать свои умения. Для начала он стал заниматься в чертежной группе. Поскольку занятия проводились по понедельникам, ему приходилось каждое воскресенье проводить за чертежами. Много раз ему хотелось бросить, но он чертил, переделывал каждую работу по 5–6 раз. Через два года занятий учитель черчения назвал его чертежи лучшими в школе.

3. Десятиклассник Б., возвращаясь из школы вдоль берега замерзшей реки, услышал слабые крики о помощи и увидел двух барахтающихся в обломках льда ребятишек. Юноша сбросил обувь, пальто и прыгнул в ледяную воду.

4. Шестиклассник В., чтобы развить волю, часто прибегал к такому приему: прерывал чтение интересной книги на самом захватывающем месте и не прикасался к ней 2–3 дня.

5. Героиня романа Р. Мерля «Под стеклом», чтобы преодолеть робость, застенчивость и слабоволие, писала себе жестокие приказы и развешивала их на стенах комнаты, снимая только тогда, когда приказ был выполнен.

*Задание № 3. Подготовьте информационный проект «Формирование чувств и управление эмоциональным состоянием учащихся в учебном процессе».*

## Типовые задания и иные материалы для текущего контроля по разделу

### Примерный Тест. Типовые вопросы

1. Нервные пути, проводящие нервное возбуждение от периферии к центру, называют...

а) эфферентными; б) афферентными; в) рефлекторными; г) функциональными.

2. К числу процессов памяти не относятся: а) запоминание; б) сохранение; в) кодирование; г) воспроизведение.

3. Восприятие – это психический процесс, с помощью которого происходит отражение...

а) предметов и явлений в виде целостного образа; б) отдельных свойств предметов; в) связей и отношений между предметами и явлениями; г) субъективного отношения человека к действительности.

4. К числу экстероцептивных ощущений относятся:

а) органические; б) болевые; в) вестибулярные; г) зрительные.

5. Свойство восприятия, характеризующее как способность воспринимать объекты относительно стабильными, – это ...

а) осмысленность; б) целостность; в) избирательность; г) константность.

6. Зависимость восприятия от особенностей личности называется:

а) аккомодацией; б) пластичностью; в) апперцепцией; г) агглютинацией.

7. Мыслительная операция, состоящая в мысленном расчленении объекта на части, – это ...

а) абстрагирование; б) анализ; в) аналогия; г) обобщение.

8. К числу свойств восприятия не относится:  
а) целостность; б) модальность; в) избирательность;  
г) константность.

9. Относительно завершённый элемент деятельности, направленный на достижение промежуточной цели, называют — ...

а) действием; б) операцией; в) алгоритмом; г) результатом.

10. Процесс перехода внешней предметной деятельности во внутренний план, называют...

а) ингибацией; б) интериоризацией; в) социализацией; г) воспитанием.

11. К числу базовых мотивов, по А. Маслоу, не относится:

а) потребность в познании; б) потребность в безопасности; в) потребность в уважении; г) потребность в принятии.

12. К числу признаков сильного типа нервной системы не относится: а) высокая стрессоустойчивость; б) низкая чувствительность; в) способность длительно поддерживать однообразную деятельность; г) высокая работоспособность в экстремальных условиях.

13. К числу особенностей нервной системы, определяющих темперамент, согласно теории И.П. Павлова не относится:

а) сила нервной системы; б) подвижность нервных процессов; в) уравновешенность нервных процессов; г) нейротизм.

14. Задатки как анатомо-физиологические предпосылки развития способностей...

а) являются врожденными; б) формируются прижизненно; в) однозначны; г) направлены на содержание конкретной деятельности.

15. Перечислите игры и упражнения, которые способствуют развитию наглядно-действенного мышления у детей.

16. Перечислите игры и упражнения, которые способствуют развитию воображения у детей.

17. **Кейс-задача.** На консультацию к педагогу пришла мама одного из учащихся 5-го класса. Ее сын очень неусидчив, подвижен, делает все очень быстро, но часто не доводит начатое до конца. На замечания со стороны взрослых отвечает протестом, в ответ на повторяющиеся требования демонстрирует импульсивные проявления негативизма. В среде сверстников он «заводит», но близких друзей нет.

Охарактеризуйте темперамент мальчика по основным признакам (по И.П. Павлову и Г.Ю. Айзенку).

Какие сильные черты свойственны людям с данным темпераментом?

Как должен строить педагог свое взаимодействие с ребенком, чтобы активизировать его учебную деятельность, оптимизировать общение со сверстниками?

### **Индивидуальные задания**

*Задание № 1.* Определите, относительно каких методов справедливо данное высказывание.

И.П. Павлов писал о методе так: «Метод – самая первая, основная вещь. От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. Все дело в хорошем методе. При хорошем методе и не очень талантливый человек может сделать много. А при плохом методе и гениальный человек будет работать впустую и не получит ценных, точных данных».



*Задача № 2.* Определите структуру следующих форм деятельности.

Письмо, игра в прятки, езда на велосипеде, обучение в школе, научное изобретение, шитье.

*Задание № 3.* Какие особенности внимания иллюстрируют приведенные ниже примеры из жизни выдающихся людей? От чего зависит их внимание?

1. А. Фурье до 30-летнего возраста отличался необузданно резвым характером и неспособностью к прилежанию, но, познакомившись с началами математики, стал другим человеком, а впоследствии – ученым.

2. Б. Мальбранш случайно и против своего желания начал читать трактат Декарта о человеке, но чтение это так возбуждающе подействовало на него, что вызвало сильнейшее сердцебиение, из-за которого ему постоянно приходилось откладывать книгу в сторону, чтобы вздохнуть свободно; в итоге он стал картезианцем.

3. Когда мысль И. Ньютона наталкивалась на какую-нибудь научную задачу, он находился во власти постоянного возбуждения, не дающего ему ни минуты покоя.

*Задание № 4.* Прокомментируйте приведенные ниже ситуации. В чем причины рассеянности? Гениальность делает людей невнимательными или внимание делает из них гениев?

1. Однажды И. Ньютон задумал сварить яйцо. Взяв часы, он заметил начало варки. А спустя некоторое время обнаружил, что держит в руках яйцо, а варит часы.

2. Известна история, когда Н. Е. Жуковский пришел к себе домой, позвонил; из-за двери спросили: «Вам кого?» Он в ответ: «Скажите, дома ли хозяин?» – «Нет». – «А хозяйка?» – «Нет и хозяйки. А что передать?» – «Скажите, что приходил Жуковский».

3. Однажды у известного математика Гильберта был званый вечер. После прихода одного из гостей мадам

Гильберт отвела мужа в сторону и сказала ему: «Давид, пойди и смени галстук». Гильберт ушел. Прошел час, а он все не появлялся. Встревоженная хозяйка дома отправилась на поиски супруга и, заглянув в спальню, обнаружила его крепко спящим в постели. Проснувшись, он вспомнил, что, сняв галстук, автоматически стал раздеваться дальше и, надев пижаму, лег в кровать.

4. Аббат Беккария, занятый своими опытами, во время служения обедни произнес, забывшись: «А все-таки опыт есть факт!»

5. Дени Дидро, нанимая извозчиков, забывал отпустить их, из-за чего ему приходилось платить им за целые дни, которые они напрасно простаивали у его дома.

*Задание № 5.* Определите, кто самый внимательный. Ответ аргументируйте.

Как-то завязался спор, кто самый внимательный. Один из спорящих утверждал, что это Иван Иванович: «Когда он читает книгу или слушает, что ему говорят, то ничто его не может отвлечь: ни появление кого-нибудь в комнате, ни разговор соседей, ни звук радио. Все его внимание поглощено тем, что он делает в данный момент». Другой спорящий считал самым внимательным Павла Николаевича: «С каким бы увлечением он ни рассказывал (кажется, что он весь поглощен рассказом), все же ни одна деталь поведения учащихся в классе не ускользает от его внимания. Он видит и слышит все, что творится вокруг». Третий считал, что внимательнее всех Николай Васильевич: «Однажды мы шли в полной тьме по дороге, и вдруг неожиданно вспыхнул и сразу погас свет от электрического фонарика. Мы успели лишь едва заметить фигуру мужчины, а Николай Васильевич за этот краткий миг разглядел и мужчину, и автомат в его руках, и стоящую рядом собаку, и даже увидел красную звездочку на фуражке. Оказалось, что он все заметил правильно. Нам повстречался пограничник».

*Задание 6.* Дайте психологическое объяснение следующих фактов:

а) Почему в начальной школе не следует давать домашнее задание со звонком с урока?

б) Почему на уроках в начальной школе следует использовать динамическую наглядность?

в) Почему в 1-м классе текст задачи, задания к упражнению целесообразнее читать учителю?

*Задание 7.* Объясните описанные ниже факты:

1. Учащимся предложили для запоминания два рассказа и предупредили, что один из них должен быть рассказан на следующий день, а второй следует запомнить «навсегда». Через несколько недель при помощи проведенного опроса учащихся было установлено, что рассказ, прочитанный с установкой запомнить «навсегда», они помнят лучше.

2. Актер должен был неожиданно для себя заменить своего товарища и в течение одного дня выучить его роль; во время спектакля он знал ее в совершенстве, но после спектакля все выученное, как он сам выразился, «словно губкой стерло из памяти», и роль была забыта им совершенно.

3. Однажды Шеришевскому в большой аудитории для запоминания зачитали длинный список слов и попросили воспроизвести. Он сделал это безукоризненно. Затем его спросили, было ли в ряду слово, обозначающее инфекционное заболевание. Вся аудитория мгновенно вспомнила это слово – «тиф», а Шеришевскому потребовалось для этого целых две минуты, поскольку он действовал перебором в уме по порядку слов из списка.

*Задание 8.* Объясните с психологической точки зрения почему так происходит:

1) световая реклама устроена так, что свет то загорается, то гаснет;

2) летчики не могут одновременно низко вести самолет и отыскивать на земле мелкие предметы;

3) находясь в гостях и будучи полностью поглощенным разговором с собеседником, вы моментально реагируете на свое имя, негромко произнесенное в другой группе гостей («феномен вечеринки»);

4) живой, но поверхностный ум французы определяют так: он не способен к делу, требующему длительного дыхания;

5) во многих спортивных соревнованиях звучит предварительная команда;

6) вода в чайнике, которую вы ждете, никак не закипает.

*Задание 9.* Проанализируйте отрывки. О каких волевых качествах в них идет речь?

1. А. де Сент-Экзюпери писал о своем товарище Гийоме: «Его величие — в чувстве ответственности. Он в ответе за самого себя, за почту, за товарищей, которые надеются на его возвращение. Он в ответе за судьбы человечества — ведь они зависят и от его труда... Быть человеком — это и значит чувствовать, что ты за все в ответе».

2. «Мир станет поистине подлинным только после того, как я его переделаю» (*Ален Боске*).

3. «Ничто не делает жизнь так легко переносимой, как деятельность, направленная к одной цели» (*Шиллер*).

## Темы рефератов и докладов

1. Связь ощущений со свойствами внешней и внутренней среды организма.
2. Психофизиологические механизмы формирования ощущений.
3. Особенности строения и функционирования зрительных ощущений.
4. Влияние мышления на развитие восприятия.
5. Законы и загадки зрительного восприятия.
6. Развитие восприятия у детей
7. Психология творческого мышления.
8. Личностные особенности творческого человека.
9. Мышление и интеллект.
10. Диагностика умственного развития. Коэффициент интеллекта.
11. Проблемы и пути развития творческого мышления.
12. Сравнительная характеристика теоретического и эмпирического мышления.
13. Теории памяти в психологии.
14. Взаимосвязь и взаимодействие различных видов памяти у человека.
15. Практические выводы-рекомендации по улучшению памяти.
16. Индивидуальные особенности памяти и способности человека.
17. Психологические теории внимания.
18. Внимание и установка (концепция Д.Н. Узнадзе).
19. Эмоционально-моторная теория внимания Т. Рибо.
20. Приемы развития внимания.
21. Индивидуальные особенности проявления внимания школьников и их учет в учебной деятельности.
22. Воображение и индивидуальное творчество.

23. Воображение и проективные личностные тесты.
24. Воображение и художественное творчество.
25. Использование воображения в психотерапевтических целях.
26. Характер и темперамент.
27. Сензитивный период для развития и укрепления характера.
28. Возрастные особенности становления черт характера у человека.
29. Место характера в общей структуре личности.
30. Развитие деятельности человека в онтогенезе.
31. Особенности формирования двигательных навыков.
32. Психологический анализ привычек людей.
33. Развитие игр ребенка.
34. Труд художника, ученого, изобретателя.
35. Общее состояние современных теоретических исследований воли.
36. Игры детей и их значение в развитии воли.
37. Становление волевой регуляции поведения у детей.

### **Кейсовые и практические задачи**

*Задача № 1.* На основе приведенных высказываний проанализируйте, какова связь между вниманием и деятельностью.

1. *К. С. Станиславский:* «Внимание к объекту вызывает естественную потребность что-то сделать с ним. Внимание сливается с действием и, взаимно переплетаясь, создает крепкую связь с объектом».

2. *П.Я. Гальперин:* «...формирование умственных действий в конце концов приводит к образованию мысли,

мысль же представляет собой двойное образование: мыслимое предметное содержание и собственно мышление о нем как психическое действие, обращенное на это содержание. Вторая часть этой диады есть не что иное, как внимание, и что это внутреннее внимание формируется из контроля за предметным содержанием действия».

3. *С.Л. Рубинштейн*: «Внимание теснейшим образом связано с деятельностью. Сначала, в частности на ранних ступенях филогенетического развития, оно непосредственно включено в практическую деятельность, в поведение. Внимание сначала возникает как настороженность, бдительность, готовность к действию по первому сигналу, как мобилизованность на восприятие этого сигнала в интересах действия. Вместе с тем внимание уже на этих ранних стадиях означает и заторможенность, которая служит для подготовки к действию.

По мере того, как у человека из практической деятельности выделяется и приобретает относительную самостоятельность деятельность теоретическая, внимание приобретает новые формы: оно выражается в заторможенности посторонней внешней деятельности и сосредоточенности на созерцании объекта, углубленности и собранности на предмете размышления.

Если выражением внимания, направленного на подвижный внешний объект, связанный с действием, является устремленный вовне взгляд, зорко следящий за объектом и перемещающийся вслед за ним, при внимании, связанном с внутренней деятельностью, внешним выражением внимания служит неподвижный, устремленный в одну точку, не замечающий ничего постороннего взор человека.

Но и за этой внешней неподвижностью при внимании скрывается не покой, а деятельность только не внешняя, а внутренняя. Внимание – это внутренняя деятельность под покровом внешнего покоя».

*Задача № 2.* Индивидуальные различия памяти находят свое выражение, в частности, в том, что одни люди более продуктивно сохраняют образный материал, вторые – словесный, а третьи – в равной степени запоминают и тот и другой. Определите, где в приведенном списке речь идет о наглядно-образном, словесно-логическом (абстрактном) и промежуточном типах памяти.

Сталевары помнят множество оттенков красного цвета; математик легко запомнит информацию, сжатую в формулы; продавец помнит цены и вид продукта определенного веса; студент на экзамене помнит, что нужный ему материал был напечатан на странице слева внизу; закройщик помнит лекала распространенных фасонов и легко опознает их по рассказу заказчика; живописец помнит сочетания цветов заката в Гималаях, который он наблюдал в молодости; жители северных районов помнят разные «цвета белого снега»; музыкант по слуху может наиграть любую мелодию; пожилой учитель помнит в лицо учащихся многих своих выпускников; учитель-литератор знает на память огромное количество стихотворений; полиглот свободно владеет 12 языками; читатель, случайно захлопнув книгу, легко находит место, на котором остановился; приехав вторично в малознакомый город, человек представляет себе дорогу к нужному месту.

*Задача № 3.* Определите, в каких из перечисленных обстоятельств память работает лучше, а в каких хуже.

Когда мы стареем; хотим показать себя с лучшей стороны; поглощены интересной работой; когда нас торопят; на нас давят обстоятельства; возникают отвлекающие факторы; когда нас перебивают; переполняют чувства (возбуждение, восторг, гнев и т. д.); когда мы погружены в размышления; устали или хотим спать; находимся в привычной обстановке; действуем на «автопилоте»; не понимаем смысла воспринимаемой инфор-



мации; действуем в направлении сознательно поставленной цели; находимся в стрессе; пребываем в депрессии; слишком тревожны; находимся в условиях дефицита времени.

*Задача № 3.* Анализируя следующие высказывания, объясните взаимосвязь памяти и других психических функций.

1. Народная мудрость гласит: пустая голова не думает.
2. Богатство памяти — мера освоения материальной и духовной реальности.
3. Хорошая память — основа обучения.
4. Чем человек умней, тем лучше его память.
5. Богатый запас слов — показатель хорошей памяти и хорошего ума.
6. Любая научная работа делает память лучше.
7. Если человек утрачивает память, он теряет ум.
8. Без памяти человек перестает быть личностью.
9. Благодаря памяти человек становится человеком.
10. Если есть хорошая память, можно довольствоваться весьма средним интеллектом.

*Задача № 4.* Определите по приведенным фрагментам, о каких видах памяти идет речь. Какие признаки на это указывают?

1. *Б. Спиноза* говорил: «...всякий переходит от одной мысли к другой, смотря по тому, как привычка расположила в его теле образы вещей. Солдат, например, при виде следов коня на песке тотчас же переходит от мысли о коне к мысли о всаднике, а отсюда — к мысли о войне и т. д. Крестьянин же от мысли о коне — к мысли о плуге, поле и т.д., точно так же всякий от одной мысли переходит к той или другой сообразно с тем, привык ли он соединять и связывать образы вещей таким или иным способом».

2. *Марсель Пруст* в романе «В поисках утраченного времени» описывает эпизод, когда он, обмакнув кусочек бисквита в чай, отправил его в рот. В момент, когда кусочек коснулся нёба, он испытал восхитительное и необычное чувство: настоящее со всей его скучной угрюмостью исчезло, а вкусовое ощущение потянуло за собой цепочку образов счастливого детства: «Вдруг в моем уме всплыла давняя картина. Вкус этот был тот же самый, что и у маленького кусочка бисквита, которым по воскресным утрам в Комбре угощала меня моя тетка Леони, после того как она обмакивала его в свой настоенный на травах чай». Длинное поэтическое описание своих воспоминаний Пруст закончил знаменитой фразой: «Весь Комбре и его окрестности, все, что имеет форму и объем, город с его садами все выплеснулось из моей чашки чая».

*Задача № 5.* Как вы объясните описанные ниже факты?

1. Учащимся предложили для запоминания два рассказа и предупредили, что один из них должен быть рассказан на следующий день, а второй – следует запомнить «навсегда». Через несколько недель при помощи проведенного опроса учащихся было установлено, что рассказ, прочитанный с установкой запомнить «навсегда», они помнят лучше (*А. М. Вейн, Б. И. Каменеукая*).

2. Актер должен был неожиданно для себя заменить своего товарища и в течение одного дня выучить его роль; во время спектакля он знал ее в совершенстве, но после спектакля все выученное, как он сам выразился, «словно губкой стерло из памяти», и роль была забыта им совершенно. (*Л. М. Вейн, Б. И. Каменеукая*)

3. Однажды Шеришевскому в большой аудитории для запоминания зачитали длинный список слов и попросили воспроизвести. Он сделал это безукоризненно. Затем его спросили, было ли в ряду слово, обозначающее инфекци-

онное заболевание. Вся аудитория мгновенно вспомнила это слово – «тиф», а Шеришевскому потребовалось для этого целых две минуты, поскольку он действовал перебором в уме по порядку слов из списка.

*Задача № 6.* Наиболее распространенное деление стилей мышления: деление на «теоретиков» (или, в близкой типологии В. Оствальда, «классиков») и «эмпириков» («романтиков»). Ниже приведены характеристики тех и других. Определите, где речь идет о «теоретиках», а где об «эмпириках».

1. Их отличают большая наблюдательность, любознательность, виртуозное использование сравнительного анализа.

2. Они считают, что открытия определяются яркими вспышками воображения.

3. С их точки зрения, то, что не наблюдаемо в опыте, нельзя использовать в научном рассуждении.

4. Ценность их в том, что сделанные ими открытия служат исходной информацией для научного прорыва, реализуемого другими.

5. Их сильная сторона – аналитичность, рациональность мышления, невысокая эмоциональность.

6. Они признают наукой только установление связей между непосредственно измеряемыми величинами.

7. Они устремляются в прорыв, обозначенный усилиями других, и делают результат доказательным и убедительным для других.

8. Когда в материале есть «белое пятно», они восполняют недостающие детали гипотезой, опирающейся на интуицию.

9. Слабость их – в излишней, часто необоснованной доверчивости к найденным закономерностям.

10. Они менее наблюдательны, чем другие, но и не столь доверчивы.

*Задача № 7.* Прокомментируйте приведенные определения мышления и выберите, на ваш взгляд, наиболее правильные. Мышление – это...

- процесс, всегда опирающийся на данные чувственного опыта;
- простая цепь ассоциаций, протекающих в сознании;
- опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающийся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними;
- процесс переработки созерцания и представлений в понятия;
- процесс переработки информации;
- мысль – это биотоки мозга.

*Задача № 8.* Какие из перечисленных психологических явлений можно отнести к продуктам пассивного, а какие к продуктам активного воображения?

Мечта; образы сновидений; образы, направленные на тот или иной способ разрешения ситуации; образы, исходящие от самого субъекта как участника разворачивающихся событий; образы, направленные на решение творческой задачи; образы, не связанные с волей.

*Задача № 9.* Соотнесите фазы мыслительного процесса и интеллектуальные эмоции.

Фазы мышления: постановка проблемы; формирование догадки; первичная проверка; принятие догадки.

Интеллектуальные эмоции: догадка; стремление проникнуть в суть проблемы; динамика сомнения-уверенности; удивление; радость открытия истины; удовлетворение от получения знаний, от умственной работы.

*Задача № 10.* Какие закономерности в происхождении эстетических чувств можно обнаружить в следующих примерах?

1. Н.Г. Чернышевский писал, что светская красавица покажется крестьянину «решительно невзрачной», аристократу милей «бледный цвет» — «тоски примета», маленькие ручки, хрупкая фигура. Для крестьянина же признаком женской красоты является румянец, крепкая фигура, большие, способные к труду руки.

2. Приятель князя Дашкова выражал ему удивление, что он ухаживает за госпожой, которая не хороша собою, да и не молода. «Все это так, — отвечал князь, — но если бы ты знал, как она благодарна!» (Я.А. Вяземский).

3. «Нет, ты только посмотри, Валя, что это за чудо! Прелесть! Точно изваяние... а краски? Смотри, смотри, ведь это она не белая, то есть она белая, но сколько оттенков — желтоватых, розовых, каких-то небесных, а внутри, с этой влагой, она жемчужная, просто ослепительная...» (Л. Л. Фадеев).

4. Пьер де Бурдей, сеньор де Брантом в книге «Галантные дамы» цитирует анонимный трактат «О восхвалении дам и их красоте»: «Совершенная по красоте женщина должна иметь три вещи белых: кожа, зубы и руки. Три вещи черных: глаза, брови и ресницы. Три розовых: уста, щеки и ногти. Три длинных: талия, волосы и руки. Три коротких: зубы, уши и ступни. Три широких: груди, лоб и переносица. Три узких: губы, талия и щиколотки. Три полных: плечи, икры, бедра. Три тонких: пальцы, волосы и губы. Три маленьких: соски, нос и голова. Всего тридцать».

*Задача № 11.* Дайте определение разным формам эмоциональных переживаний. Определите, о каких эмоциональных переживаниях идет речь в следующих фрагментах.

1. В древности китайские торговцы жемчугом следили за зрачками покупателей, рассматривающих выставленный товар. Если зрачок расширялся, торговец начинал настойчиво убеждать человека совершить покупку и часто с выгодой продавал свой товар.

2. Весь день они ссорились. Насколько мне известно, Нора собиралась положить конец их отношениям, и деловым, и личным. Она потребовала, чтобы он немедленно покинул дом. Но Риччио прекрасно чувствовал себя там и не собирался уходить. Риччио преследовал Нору по пути от ее комнаты до мастерской, стараясь убедить ее отказаться от своих намерений. Дэни сидела у себя и занималась, когда услышала крик Норы. Сбежав вниз, она увидела, что Риччио угрожает матери. Схватив со стола резец, она кинулась между ними и всадила орудие ему в живот. Когда Риччио, обливаясь кровью, рухнул на пол, девочка впала в истерику и стала рыдать (Г. Роббинс).

3. Мы остановились перед светофором — с визгом; это было в духе отца — тормознуть так, чтобы мурашки по спине, чтобы ни сантиметра в запасе, — на волосок от вечности. Когда мы остановились, он сказал:

— Питер, ты как приехал сюда — все время киснешь. Неприятности? ... Что я мог ему ответить? И да, и нет... Тогда (чутье ему не изменило) он сказал:

— Я знаю. Знаю, Питер. В жалкое время живем. — Зажегся зеленый свет, и мы рванули с места. — Жалкое время. Пустое время. Серое время. В воздухе прямо пахнет гнилью. А главное — будет еще хуже. Это ты понимаешь? Почитай Карлейля. Почитай Гиббона. Возьми время вроде нашего, когда люди блудят с фальшивыми богами, когда второй от конца — это уже первач, когда кидаются на все, лишь бы было новым, гладким, забористым, — и к чему ты в конце концов приходишь? К моральной и духовной анархии, вот к чему. Потом — к политической анархии. А потом? К диктатуре! (У. Стайрон).

4. Первое, что он увидел дома, отперев дверь своим ключом, был отделанный золотом зонтик жены, лежавший на сундучке. Сбросив меховое пальто, Сомс кинулся в гостиную. ...Он увидел Ирен на месте в уголке дивана.

Он тихо притворил дверь. Она не шелохнулась и как будто не заметила его.

— Ты вернулась? — сказал Сомс. — Почему же ты сидишь в темноте? — он разглядел ее лицо — такое бледное и застывшее, словно кровь остановилась у нее в жилах; глаза, большие, испуганные, как глаза совы, казались огромными.

В серой меховой шубке, забившись в угол дивана, она напоминала чем-то сову, комком серых перьев прижавшуюся к прутьям клетки. Ее тело, словно надломленное, потеряло свою гибкость и стройность, как будто исчезло то, ради чего стоило быть прекрасной, гибкой, стройной...

Ирен не взглянула на него, не сказала ни слова; блики огня играли на ее неподвижной фигуре.

Вдруг она встрепенулась, но Сомс не дал ей встать; и только в эту минуту он понял все.

Она вернулась, как возвращается к себе в логовище смертельно раненое животное, не понимая, что делает, не зная, куда деваться. Одного взгляда на ее закутанную в серый мех фигуру было достаточно Сомсу.

В эту минуту он понял, что Босини был ее любовником; понял, что она уже знает о его смерти, — может быть, так же, как и он, купила газету и прочла ее где-нибудь на углу, где гулял ветер...

Он снова взглянул на нее, сжавшуюся в комок, словно подстреленная, умирающая птица, которая ловит последние глотки воздуха, медленно поднимает мягкие невидящие глаза на того, кто убил ее, прощаясь со всем, что так прекрасно в этом мире: с солнцем, воздухом, с другом.

Так они сидели у огня по обе стороны камина и молчали. *(Дж. Голсуорси)*

*Задача № 12.* Обобщите приведенные цитаты, выпишите понятия, раскрывающие сущность волевого поведения.

1. «Все, что побуждает человека к деятельности, должно проходить через его голову: даже за еду и питье человек принимается вследствие того, что в его голове отражаются ощущения голода и жажды, а перестает есть и пить вследствие того, что в его голове отражается ощущение сытости.

Воздействия внешнего мира на человека запечатлеваются в его голове, отражаются в ней в виде чувств, мыслей, побуждений, проявлений воли — словом, в виде “идеальных стремлений”, и в этом виде они становятся “идеальными силами”» (Ф. Энгельс).

2. Волевые проявления — продукт системной работы мозга, в которой ведущую роль играют «второсигнальные управляющие импульсы тонизирующего и тормозящего характера» (И. П. Павлов).

3. «Воля не есть какой-то безличностный агент, распоряжающийся только движением, — это деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того или другого и часто наперекор даже чувству самосохранения» (И. М. Сеченов).

*Задача № 13.* Проанализируйте приведенные тексты и ответьте на вопросы. Какие причины породили необходимость введения и сохранения понятия воли в психологии? Сохранились ли данные исторические реалии, породившие необходимость введения понятия «воля» в психологии, в настоящее время?

1. Одним из первых в европейской культуре, кто рассмотрел действия, лишённые стремления к цели, но принимаемые человеком как «обязательные к исполнению», был Аристотель. Он считал, что действия, осуществляемые по разумному решению, можно объяснить, только допустив наличие особой способности — воли, которая придает разумному решению стремление или возможность инициировать и доводить до цели намеренное действие.



2. Второй реальностью, оправдывающей введение понятия воли, явилась необходимость выбора действий при конфликте мотивов, целей, когда человек не находит разумных оснований выбора. В такой ситуации воля наделяется способностью совершать такой выбор по собственному критерию.

3. Обращение к понятию воли было обусловлено способностью человека управлять по своему сознательному решению психическими и физиологическими процессами и состояниями, различными параметрами двигательных актов (силой, скоростью, темпом, длительностью и т.д.).

*Задача № 14.* Определите, какие волевые качества (возбудимость волевого усилия, длительность волевого усилия, энергичность, подавление действия или способность к задержке) проявились в каждой из описанных ситуаций.

1. Согласно преданию, греческий воин, пробежав более 40 км из местечка Марафон в Афины и сообщив вест о победе греков над персами, упал мертвым на городской площади.

2. Конструктор А., учась в школе, плохо чертил и решил совершенствовать свои умения. Для начала он стал заниматься в чертежной группе. Поскольку занятия проводились по понедельникам, ему приходилось каждое воскресенье проводить за чертежами. Много раз ему хотелось бросить, но он чертил, переделывал каждую работу по 5–6 раз. Через два года занятий учитель черчения назвал его чертежи лучшими в школе.

3. Десятиклассник Б., возвращаясь из школы вдоль берега замерзшей реки, услышал слабые крики о помощи и увидел двух барахтающихся в обломках льда ребятишек. Юноша сбросил обувь, пальто и прыгнул в ледяную воду.

4. Шестиклассник В., чтобы развить волю, часто прибегал к такому приему: прерывал чтение интересной кни-

ги на самом захватывающем месте и не прикасался к ней 2–3 дня.

5. Героиня романа Р. Мерля «Под стеклом», чтобы преодолеть робость, застенчивость и слабоволие, писала себе жестокие приказы и развешивала их на стенах комнаты, снимая только тогда, когда приказ был выполнен.

*Задача № 15.* В приведенных примерах выделите условия, способствующие развитию способностей.

1. Отец и мать Коли – художники. Ребенок часто наблюдал их работу, стремился помочь им. С раннего детства много рисовал. Он любил помещать сложные композиции на бумажке величиной со спичечную коробку. На седьмом году жизни Коля совершенно самостоятельно постиг законы перспективы. Мальчик буквально не расставался со своими блокнотами, куда зарисовывал все, что поражало его воображение, будило в нем чувство. Он много наблюдал, рано начал читать специальную литературу, изучал жизнь и деятельность великих художников, посещал картинные галереи, выставки. Двенадцатилетний мальчик увлекся красками, цветом, поисками собственного колорита. К своему творчеству относился с исключительной требовательностью и самокритичностью, работал постоянно и увлеченно. В деревне не ленился вставать ранним утром, чтобы написать восход солнца или пастушка в поле, не упускал случая сделать этюд при луне. Коля прилежно учился в средней художественной школе (по Е. П. Ересь).

2. Ю.Б. Гиппенрейтер приводит пример раннего, в 3,5 года пробуждения интереса к числам. Едва с ними познакомившись, ребенок проводил много времени за пишущей машинкой, печатая последовательно числа натурального ряда от 1 до 2000. Очень скоро он освоил операции сложения и вычитания, практически не задерживаясь, как другие дети, в пределах десятка. В окружении его привлекало все то, что можно было измерить

или выразить числами: возраст и годы рождения родственников, вес, температура, расстояния, количество страниц в книгах, цены, железнодорожные расписания и пр. По всем этим поводам он активно спрашивал, переживал, размышлял. Персонажами его воображаемых игр становились числа, которым он приписывал свой характер и поведение. Он сам «открыл» отрицательные числа, операцию умножения.

3. Ученицу Зину в первом классе все считали тупой и бездарной: она не умела связно говорить, не знала, сколько на руках пальцев. Особенно трудно давалась ей арифметика: не умела считать даже до четырех и не имела никакого представления об отвлеченном числе, не умела производить никаких действий над числами. Складывалось впечатление, что у девочки нет памяти и отсутствует сообразительность. Учительница нашла метод, при помощи которого Зина усвоила состав и названия чисел. Учительница заметила, что девочка твердо помнит названия букв. Тогда она решила каждую цифру, начиная с трех, обозначить начальной буквой и составила таблицу из рисунков, цифр и букв – наверху нарисовала морковки, под каждым рисунком – цифру, соответствующую количеству нарисованных морковок, и под ней букву, с которой начиналось название нарисованной цифры. Девочке давалось задание найти соответствующее число. После недельных упражнений она усвоила состав и названия чисел, могла их называть и показывать без букв. Ощувив результаты своего труда, Зина начала упорно работать и поверила в себя. Учительница пристально следила за ее успехами и поощряла девочку. Зина научилась настойчивости, умению преодолевать трудности. Она сравнялась с классом и не отличалась по способностям от сверстников (по Е.П. Ересь).

## Вопросы к зачету

1. Предмет психологии, развитие взглядов на предмет психологии.
2. Методы современной психологии.
3. Структура и задачи современной психологии.
4. Понятие и функции психики.
5. Критерии наличия психики и этапы ее развития: различные точки зрения.
6. Ощущения, понятие, свойства, физиологические основы.
7. Классификация и значение ощущений.
8. Основные закономерности ощущений. Развитие ощущений в онтогенезе.
9. Восприятие: понятие, свойства. Основные закономерности восприятия. Теории восприятия.
10. Восприятие пространства, времени, движения. Развитие восприятия в онтогенезе.
11. Память: подходы к определению понятия, виды.
12. Теории памяти.
13. Основные процессы и закономерности памяти.
14. Мышление: подходы к определению понятия в различных теоретических концепциях.
15. Виды мышления.
16. Операции мышления, их происхождение и развитие.
17. Формы мышления и их развитие у детей.
18. Мышление как процесс. Индивидуальные особенности мышления.
19. Стадии формирования мышления у детей в моделях различных авторов.
20. Внимание: теоретические концепции.
21. Виды и свойства внимания. Развитие внимания в онтогенезе.

22. Речь: подходы к определению понятия, функции.
23. Связь речи с другими психическими процессами.
24. Этапы развития речи.
25. Воля: подходы к определению понятия, функции.
26. Волевые качества человека, их развитие.
27. Деятельность, ее характеристики.
28. Структура деятельности и уровни ее усвоения.
29. Деятельностный подход в психологии.
30. Концепции мотивации в зарубежной и отечественной психологии.
31. Эмоции: понятие, функции.
32. Теории эмоций.
33. Темперамент: понятие, теории темперамента.
34. Особенности воспитания детей с различным темпераментом.
35. Характер, его сущность и структура. Становление характера.

## Список литературы по разделу

### I. Перечень основной литературы:

1. Столяренко, А.М. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебник для студентов вузов / А.М. Столяренко. — 3-е изд. — Электронные текстовые данные. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. — 543 с. — 978-5-238-01679-5. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/52549.html>
2. Фомина, А.Н. Педагогическая психология: учеб. пособие / Фомина А.Н., Т.Л. Шабанова. — С.: Вузовское образование, 2014. — 333 с. [эл. ресурс ЭБС IPRbooks] // <http://www.iprbookshop.ru/19532>
3. Челдышова, Н.Б. Общая психология [Электронный ресурс]: курс лекций / Н.Б. Челдышова. — Электронные текстовые данные. — М.: Экзамен, 2008. — 215 с. —

2227-8397. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/1137.html>

4. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология [Текст]. – М.: Юрайт, 2012. – 567 с. (151.8(021) [ Ш 24 ] А2-1 А1-1ЧЗ-1).

## **II. Перечень дополнительной литературы:**

5. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Трикта: Академ. проект, 2011. – 420 с. (151.8(021) [К 90] А2-6 А1-5ЧЗ-2ФБ-3).

6. Колоколов, Г.Р. Психология [Электронный ресурс]: курс лекций / Г.Р. Колоколов, Н.Л. Фоменко. – Электронные текстовые данные. – М.: Экзамен, 2008. – 168 с. – 2227-8397. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/1139.html>

7. Берн, Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы [Текст] / Э. Берн. – М.: ЭКСМО, 2011. – 566 с.

8. Общая психология: Хрестоматия [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А.Н. Леонтьева [и др.]. – Электронные текстовые данные. – М.: Евразийский открытый институт, 2011. – 256 с. – 978-5-374-00456-4. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10726.html>

9. Попова, Е.В. Педагогика и психология инклюзивного образования [Электронный ресурс]: учеб.-практич. пособие / Е.В. Попова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Уральского гос. гуманитарно-пед. ун-та, 2016. – 149 с. // <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/1120>

10. Салаватулина, Л.Р. Педагогические ситуации в воспитании детей дошкольного возраста [Текст]:

учеб.-метод. пособие / Л.Р. Салаватулина. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 42 с. // <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/354>

### **III. Перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине:**

11. Гроголева, О.Ю. Психология мотивации [Электронный ресурс]: учеб. пособие / О.Ю. Гроголева. – Электронные текстовые данные. – Омск: Омский гос.ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2015. – 126 с. – 978-5-7779-1893-2. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/59646.html>

12. Кара-Мурза, С. Манипуляция сознанием [Текст] / С. Кара-Мурза. – М.: Эксмо: Алгоритм, 2006. – 831 с.

13. Конфликтология: учеб. пособие для вузов / ред. В.П. Ратников. – М.: ЮНИТИ, 2007. – 511 с.

14. Основы теории коммуникации [Текст]: учебник для вузов. – М.: Гардарика, 2003. – 615 с.

15. Педагогическая риторика [Текст]: учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / [Л.В. Ассуирова, Н.Д. Десяева, Т.И. Зиновьева и др.]; под ред. Н.Д. Десяевой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 256 с.

16. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 364 с.

17. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность [Текст] / Г.Б. Скок. – М., 2000.

18. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства [Текст]: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / С.Д. Якушева. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 256 с.

19. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2004.

20. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005.

**IV. Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет, необходимых для освоения дисциплины:**

21. : <http://www.iprbookshop.ru> – электронная библиотечная система “IPRbooks”.

22. : <http://ebs.cspu.ru/xmlui> – электронная библиотечная система ЮУрГГПУ (ЭБС ЮУрГГПУ).

23. <https://elibrary.ru/> – электронная библиотечная система “Elibrary”.



*Учебное издание*

**Салаватулина Лия Рашитовна  
Гнатышина Екатерина Викторовна**

## **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Учебно-методическое пособие*

ISBN 978-5-907210-19-6

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ  
Протокол № 17. 2018

Издательство ЮУрГГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор *О.Э. Карпенко*

Подписано в печать 28.11.2018. Тираж 500 экз.

Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Объем 18,14 усл. п. л.

Бумага офсетная. Заказ № 776.

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»