

МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ  
АКАДЕМИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук

**ОСНОВЫ  
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

*Курс лекций*

3-е издание, стереотипное

Киев 2002

ББК 88я73  
Б81

Рецензенты: *Г. В. Ложкин*, д-р психол. наук, проф.  
*В. П. Струманский*, д-р пед. наук, проф.

Ответственный редактор *И. В. Хронок*

*Одобрено Ученым советом Межрегиональной Академии управления персоналом (протокол № 3 від 27.03.01)*

**Бондарчук Е. И., Бондарчук Л. И.**

Б81 Основы психологии и педагогики: Курс лекций. — 3-е изд., стереотип. — К.: МАУП, 2002. — 168 с.: ил. — Библиогр. в конце тем.

ISBN 966-608-224-1

В предлагаемом курсе лекций приведены основные психологические и педагогические понятия и категории, а также их характеристика. Особое внимание уделено психологии личности; раскрыты психологические механизмы становления личности и ее взаимодействия с другими людьми. Изложены основы педагогики; рассмотрены основные вопросы дидактики и теории воспитания исходя из требований к образованию на современном этапе.

Для студентов, преподавателей и всех, кто желает самостоятельно освоить основы психологии и педагогики.

Раздел I написала Е. И. Бондарчук, раздел II — Л. И. Бондарчук.

**ББК 88я73 + 74я73**

- © Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук, 2001
- © Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук, 2002, стереотип.
- © Межрегиональная Академия управления персоналом (МАУП), 2002

ISBN 966-608-224-1

# ПРЕДИСЛОВИЕ

Особенности современного этапа развития нашего общества обуславливают необходимость коренного улучшения подготовки специалистов, овладения ими основами психолого-педагогических знаний и успешного применения их на практике.

Цель изучения дисциплины “Основы психологии и педагогики” — получить представление о природе психики человека, о соотношении природных и социальных факторов в ее становлении, а также о том, как происходит осознание человеком окружающего мира и самого себя; научиться давать психологическую характеристику личности, ее направленности, темперамента, характера, способностей; научиться объяснять собственные психические процессы, свойства, состояния, а также овладеть простейшими приемами их психической саморегуляции; научиться осознавать особенности взаимодействия людей в процессе общения и совместной деятельности; овладеть приемами, повышающими эффективность общения; научиться ориентироваться в закономерностях, принципах процесса обучения и воспитания; получить представление о различных формах, методах, средствах обучения и воспитания; овладеть элементарными навыками анализа учебно-воспитательных и проблемных педагогических ситуаций в семье и трудовом коллективе; развить практические умения, обеспечивающие творчество и инициативу в различных видах деятельности.

В разделе I (темы 1–5) освещается предмет психологии как науки о закономерностях возникновения, функционирования и развития психики человека, приводится характеристика форм ее проявления — психических процессов, свойств, состояний. Особое внимание уделяется психологии личности, закономерностям ее развития, возможностям самосовершенствования и эффективного взаимодействия с другими людьми.

В разделе II (темы 6–13) раскрываются теоретические и организационно-практические проблемы педагогики. Основное внимание уделяется вопросам обучения и воспитания с использованием различных форм, методов и средств, наиболее оптимальных на современном этапе.

Круг проблем, рассматриваемых в предлагаемом курсе лекций, конкретизирован в перечне умений, предворяющем каждую тему.

Осознанному и более глубокому усвоению материала будет способствовать поиск ответов на контрольные вопросы и задания, предложенные к каждой теме. При этом целесообразно пользоваться источниками, приведенными в списках литературы к каждой теме.

## Тема 1. ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА. ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- сформулировать предмет и задачи психологии как науки;
- выделить основные этапы становления психологической науки;
- раскрыть специфику современного этапа развития психологии;
- выявить место психологии в системе наук о человеке;
- перечислить отрасли психологической науки;
- объяснить методологические принципы психологии;
- проанализировать методы психологии и условия их правильного применения.

### 1.1. ЧТО ИЗУЧАЕТ ПСИХОЛОГИЯ

Необходимость правильного понимания людьми друг друга в процессе совместной жизни и деятельности привела к тому, что область явлений, изучаемых психологией, привлекла внимание человека задолго до того, как психические явления стали предметом научного познания.

Еще в глубокой древности сложилось представление о том, что кроме физически осязаемого тела у человека имеется некая неосязаемая сущность, делающая тело “одушевленным”, способным думать, чувствовать, желать, действовать. Термин “психология” в переводе с греческого означает “учение о душе” (*psyche* — душа, *logos* — учение, наука).

В наши дни не вызывает сомнения существование особой реальности, отличной от внешней действительности. В самом деле, мы можем вспомнить и мысленно пережить еще раз то, что давно исчезло из нашей жизни, представить себе не только то, чего никогда не видели, но и то, чего никогда не существовало. В нас живут чувства, желания, мысли, в которых особым образом отражается окружающий нас мир, образуя субъективную психическую реальность.

Психология изучает этот внутренний мир психических явлений человека, осознаваемых или не осознаваемых им.

Психические явления (конечно, на ином уровне организации) есть и у животных. Поэтому психология, изучая человека, интересуется и психикой животных: как она возникает и изменяется в процессе эволюции животного мира, в чем причины отличия человеческой психики от психики других живых существ.

Для того чтобы заниматься какой-либо деятельностью, общаться с другими людьми, чтобы ориентироваться в окружающем мире, человеку прежде всего необходимо его познать. Психология изучает, какие свойства действительности познает человек посредством психических процессов — ощущений, восприятия, мышления, воображения и пр. Психология рассматривает также психологические особенности различных видов деятельности и общения и их влияние на психику.

Хотя психические явления подчиняются общим закономерностям, для каждого человека они индивидуальны. Поэтому психология изучает индивидуально-психологические особенности людей, их личности, мотивы поведения, темперамента и характера.

Таким образом, *психология — наука о закономерностях возникновения, функционирования и развития психики.*

Основными задачами психологии, с одной стороны, является изучение законов психической деятельности, сущности психических явлений и их роли в познании человеком самого себя и окружающего мира, в его деятельности и общении, индивидуально-психологических особенностей человека и его личности.

С другой стороны, на основе этого знания разрабатываются практические средства психологической помощи людям в разнообразнейших сферах их жизнедеятельности — в организации оптимальных условий труда, обучения и воспитания, решении личных проблем.

## **1.2. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ**

Хотя как самостоятельная наука психология существует чуть больше столетия, корни ее уходят в глубину веков.

Первые психологические представления обозначились в древнем мире в связи с попытками мыслителей того времени дать ответ на вопрос: что такое душа? При этом выделились различные подходы к изучению сущности души — материалистический и идеалистический.

Сторонник первого подхода Демокрит (около 460–370 до н. э.) утверждал, что душа состоит из подвижных атомов, которые приводят тело в движение. Со смертью тела погибает и душа.

Платон (428–348 до н. э.), напротив, утверждал, что душа бессмертна. Цель души — познание идей, которые существуют вечно и сами по себе, образуя особый мир, противостоящий миру материи.

Идеи античных философов были систематизированы и развиты Аристотелем (384–322 до н. э.) в трактате “О душе”. Этот трактат был первым собственно психологическим трудом, в связи с чем Аристотеля часто называют основателем психологии. В его представлении душа — бестелесная сущность живого тела, посредством которой человек чувствует и мыслит.

В средние века в результате усиления позиций религии душа рассматривается в основном как божественное, сверхъестественное начало, руководящее человеком в его поисках высшего смысла жизни.

В то же время накапливается знание об анатомо-физиологических особенностях организма человека как одной из основ психики. В связи с этим особо следует отметить деятельность арабских ученых Ибн-Сины (Авиценны, 980–1037), Ибн-Рушды (Аверроэса, 1126–1198), а также выдающегося деятеля эпохи Возрождения Леонардо да Винчи (1452–1519).

Второй этап в становлении психологии связывают с развитием естественных наук в XVII в., когда ведущие ученые того времени пытались сформировать новые представления о мире и человеке, рассматривая психологию как науку о сознании. Так, французский ученый Р. Декарт (1596–1650) в своих трудах предпринял попытку раскрыть механизмы поведения человека, используя в качестве аналога законы механики и введя новое понятие — “рефлекс”.

Душа, по Декарту, приравнивалась к сознанию как способности индивида путем самонаблюдения, или интроспекции (от лат. *introspecto* — гляжу внутрь), получать знание о собственных психических явлениях.

Большую роль в развитии психологии на этом этапе сыграли ученые Б. Спиноза (1632–1677) и Г. Лейбниц (1646–1716), которые разрабатывали вопросы о соотношении физиологического и психического, а также Дж. Локк (1632–1704), который ввел в психологию понятие *ассоциации* (от лат. *associatio* — соединение, связка) — связи между явлениями, при которой возникновение одного из них вызывает появление другого.

Именно это понятие было положено в основу возникшей в XVIII в. ассоциативной психологии (Д. Гартли, 1705–1757), в рамках которой утверждалось, что нервная система подчиняется физическим законам и,

следовательно, явления сознания образуются путем ассоциации (механической связки) более простых элементов.

В этот же период Г. Кониский (1717–1795) указывал на активный характер отображения психикой объективной реальности.

Г. Сковорода (1722–1794) необходимым условием познания действительности считал познание человеком себя, своей сущности.

Началом третьего этапа — становления психологии как самостоятельной экспериментальной науки — можно считать 60–70-е годы XIX в., когда в психологию пришел эксперимент. Развитие экспериментальной психологии связывают прежде всего с немецким ученым В. Вундтом (1832–1920), открывшим в 1879 г. первую в мире психологическую лабораторию.

На основе накопленных экспериментальных данных, работ И. Сеченова (1829–1905), И. Павлова (1849–1936), З. Фрейда (1856–1939) и многих других выдающихся ученых был сделан вывод о невозможности ограничения предмета психологии одним сознанием, использования ассоциаций в качестве универсальной категории, объясняющей всю психическую деятельность.

Это привело к возникновению в XX в. нескольких новых направлений психологии, каждое из которых по-своему определяло, что же должна изучать эта наука: поведение, бессознательное и пр.

### 1.3. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Одним из наиболее значимых для развития психологии XX в. направлений является *психоанализ*, основателем которого считают австрийского психолога и психиатра З. Фрейда.

Психоанализ основывается на идее о том, что поведение человека определяется не только его сознанием, но и бессознательными влечениями и желаниями, к которым Фрейд [13] относил прежде всего стремление к любви и в то же время к смерти, разрушению. Эти влечения сосредоточены в особом структурном образовании психики, получившем название “Ид” (“Оно”).

Вторичный слой психики — “Эго” (“Я”) — призван соизмерять влечения “Ид” с требованиями реального мира, представленными в “Супер-Эго” (“Сверх-Я”) — носителе моральных стандартов.

Поскольку требования “Ид” и “Супер-Эго” несовместимы, “Эго” пребывает в состоянии конфликта, напряжения, от которого спасается с помощью специальных психологических защит (вытеснения, проекции, сублимации и пр.).

Учение З. Фрейда развили его ученики. Так, центральной идеей А. Адлера (1870–1937), создателя индивидуальной психологии, является тезис о бессознательном стремлении человека к совершенству, которое определяется переживанием чувства неполноценности и необходимостью его компенсации.

По К. Юнгу (1875–1961), согласно принципам созданной им аналитической психологии психическое развитие личности в целом определяется коллективным бессознательным (архетипами), запечатлевшими опыт человечества.

В дальнейшем развитии психоанализа в его рамках была выдвинута гипотеза о том, что человеком движут не только биологически заданные влечения и инстинкты, но и приобретенные: стремление к безопасности (К. Хорни, 1885–1952), образы себя и межличностных отношений, сложившихся в детстве (Г. Салливан, 1892–1942), под влиянием социальных и экономических факторов (Э. Фромм, 1900–1980), стремление к идентичности, психическому здоровью личности (Э. Эриксон, 1902–1990).

Влиятельным направлением в психологии явился *бихевиоризм* (от англ. *behaviour* — поведение), основателем которого считают американского исследователя Д. Уотсона (1875–1958). Научная программа Уотсона основывалась на схеме  $S \rightarrow R$ , согласно которой внешнее воздействие, или стимул (S), порождает определенное поведение организма, или реакцию (R). Отсюда следовал вывод: достаточно подобрать нужный стимул, чтобы получить требуемое поведение. Такие понятия внутреннего, психического мира человека, как “сознание”, “переживание” и пр., игнорировались, считались ненаучными.

В дальнейшем Э. Толмен (1886–1959), К. Халл (1884–1952) и другие ученые, работавшие в данном направлении, предложили схему  $S \rightarrow O \rightarrow R$ , по которой связь между стимулом и реакцией не является прямой, поскольку было установлено, что один и тот же стимул может вызвать разные реакции, равно как одна и та же реакция может побуждаться различными стимулами. Б. Скиннер (род. 1904) на основе положений бихевиоризма выдвинул идею программированного обучения, предусматривающего “пошаговое” овладение деятельностью с подкреплением каждого шага. Его идеи внесли существенный вклад в становление кибернетики.



Хотя в наше время бихевиоризм по сравнению с психоанализом находится на втором плане, несомненной заслугой его является разработка методических принципов и техники эксперимента, объективного подхода к изучению психических явлений.

Еще одним направлением психологической науки явилась *гештальт-психология* (от нем. *Gestalt* — образ, форма). Возникновение данного направления связано в первую очередь с именами немецких ученых М. Вертгеймера (1880–1943), К. Коффки (1886–1941), В. Келера (1887–1967), которые в противовес положениям ассоциативной психологии выдвинули идею целостности образа, свойства которого не могут быть выведены из свойств отдельных его частей.

Так, М. Вертгеймер показал возможность восприятия движения при фактическом его отсутствии. В проводимых им опытах два отрезка, находящиеся друг от друга на расстоянии, поочередно высвечивались и затемнялись. Оказалось, что при уменьшении интервалов времени между “вспышками” восприятие двух отрезков сменялось восприятием перемещения одного отрезка. (Это явление, получившее название ф-феномена, применяется, например, в световой рекламе.)

Было сделано предположение, что построение сложного психического образа происходит в *инсайте* (от англ. *insight* — постижение, озарение) — особом психическом акте мгновенного понимания ситуации, в результате чего обеспечивается решение проблемы.

Проблема целостного образа, разрабатываемая в гештальтпсихологии, способствовала утверждению системного подхода к изучению явлений не только в психологии, но и в науке в целом.

Под влиянием идей гештальтпсихологии американский психолог Ф. Перлс (1893–1970) создал одно из наиболее значительных направлений современной психотерапии — гештальттерапию.

Основной задачей *когнитивной* (от лат. *cognitio* — знание) *психологии*, возникшей в 60-х годах XX в. как направление психологической науки, явилось доказательство решающей роли знания в психическом развитии человека. Представители этого направления (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, А. Пайвио, У. Найссер, Л. Фестингер и др.) сосредоточили свои усилия на изучении психических, прежде всего познавательных, процессов, которые по аналогии с ЭВМ рассматривались как последовательные блоки сбора и переработки информации. В результате были выявлены важнейшие свойства познавательной деятельности (зависимость от внешней среды, избирательность и др.).

Одно из основных понятий когнитивной психологии — “схема” (внутренняя программа сбора и переработки информации). Схема задает развертывание всех познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и пр.) подобно тому, как генотип определяет строение организма.

Такой подход привел к недооценке роли обучения в развитии познавательных процессов, прежде всего мышления.

Одним из ведущих направлений современной психологической науки является *гуманистическая психология*, которая, по определению одного из ее основоположников А. Маслоу (1908–1970), представляет собой “третью силу”, противопоставляющую себя бихевиоризму и психоанализу.

В противовес бихевиоризму, ориентированному на анализ отдельных событий, представители гуманистической психологии К. Роджерс (1902–1987), Г. Олпорт (1897–1967) и другие рассматривают личность как единое целое. В отличие от психоаналитического подхода предметом гуманистической психологии обозначается психологически здоровая личность.

При этом гуманистическая психология утверждает, что человек изначально добр или, в крайнем случае, нейтрален; агрессия, насилие возникают в результате воздействия окружающей среды. Высшей основополагающей потребностью человека является потребность в самоосуществлении (самоактуализации) или, по В. Франклу (род. 1905), основоположнику логотерапии, в нахождении собственного смысла.

В соответствии с этими представлениями в рамках гуманистической психологии разрабатываются подходы к обеспечению психического благополучия личности.

В 60-х годах XX в. обозначилось еще одно направление — *трансперсональная психология*, изучающая предельные возможности человеческой психики с нетрадиционных позиций.

Основными теоретическими источниками трансперсональной психологии являются психоанализ и восточные философские системы, принципы которых сформулированы на основе представлений об энергетической природе мира.

В центре этого направления — так называемые измененные состояния сознания, которых можно достичь с помощью специально организованного интенсивного дыхания (С. Гроф) и особой, трансцендентальной музыки.

Измененные состояния сознания дают возможность повторного переживания важных событий из жизни человека на более высоком уровне, что может привести к духовному перерождению, обретению целостности.

Отечественная психология в XX в. пошла по особому пути развития на основе философии диалектического материализма. На развитие представлений о природе психического, сложившихся в отечественной психологии, существенно повлияли работы таких выдающихся ученых, как И. Сеченов, И. Павлов, В. Бехтерев (1875–1927), Л. Выготский (1896–1934), А. Леонтьев (1903–1979), С. Рубинштейн (1889–1960) и др.

Так, Л. Выготский создал *культурно-историческую концепцию* психического развития человека, в которой раскрыл механизмы формирования высших психических функций (логической памяти, абстрактного мышления и пр.) в процессе освоения человеком культуры.

А. Леонтьев, ученик и последователь Л. Выготского, основное внимание уделял изучению строения и функционирования психического отражения реальности в процессе деятельности.

В русле теории деятельности была разработана *концепция поэтапного формирования* П. Гальперина (1902–1988), практическая реализация которой позволяет повысить эффективность обучения (см. подразд. 8.2).

С. Рубинштейн фундаментально исследовал взаимосвязь внутреннего и внешнего, сформулировав *принцип детерминизма* при объяснении психических явлений.

Выдающийся украинский психолог Г. Костюк (1899–1982) рассматривал психическое явление как особый вид деятельности, причем деятельности не мозга, а человека, который более или менее осознанно создает собственную психику.

В последние годы в отечественной психологии предпринимаются попытки объединить философский, культурологический и собственно психологический подходы к определению сущности психологических явлений человеческого бытия (А. Киричук, В. Роменец и др.). При этом возникновение и развитие всех психических феноменов определяются взаимодействием ситуативного, мотивационного и других компонентов поступка как единицы анализа личности человека.

## 1.4. МЕСТО ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НАУК. ОТРАСЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Занимая важное место в системе наук о человеке, психология тесно взаимосвязана с другими науками.

Так, долгое время являясь одним из разделов **философии**, психология неизбежно взяла из этой науки принципиально важные теоретические положения, определяющие подход к решению проблем. Таким образом, философия является методологической основой психологии.

Очевидна связь психологии с **естественными науками** — биологией, физиологией, химией, физикой и др., с помощью которых можно изучить физиологические и биологические процессы мозга, лежащие в основе психики.

Психологию сближают с **гуманитарными науками** (социологией, историей, языкознанием, искусствоведением и др.) изучение взаимодействия личности и ее ближайшего окружения; интерес к особенностям психического, душевного склада человека в различные исторические эпохи; роль языка в культурном и психическом развитии человека, проблема творчества.

Не менее очевидна связь психологии с **педагогикой**. Эффективно обучать и воспитывать можно только на основе знания закономерностей, по которым развивается психика человека.

Многообразны связи психологии с **медициной**. Общие точки соприкосновения эти науки находят в изучении проблемы нарушения психической деятельности, психологическом обосновании особенностей взаимодействия врача и пациента, диагностике и лечении ряда заболеваний.

Взаимосвязь психологии и **технических наук** проявляется, с одной стороны, в выявлении оптимальных психологических условий взаимодействия человека и машины, с другой — в разработке технических средств, приборов для изучения проявлений психики.

Структура современной психологии включает широкий круг отраслей психологической науки.

Особое место среди психологических дисциплин занимает **общая психология**, которая изучает принципиальные теоретические вопросы, встающие перед психологической наукой в целом: что такое психика; по каким законам она развивается; каковы критерии развития психики и пр.

Основные вопросы, изучаемые общей психологией, конкретизируются в частных отраслях психологической науки.

Так, взаимосвязь мозга и психики изучается в **психофизиологии** и **нейропсихологии**. Проблемы развития психики от животных до чело-

века рассматриваются *сравнительной психологией* и *зоопсихологией*, развитие психики человека изучает *возрастная психология*, отклонения в психическом развитии — *специальная психология*.

Влияние социума на психическое развитие личности, закономерности формирования и развития общности людей являются предметом *социальной психологии*.

*Психология труда* изучает психологические закономерности трудовой деятельности.

Каждая из этих отраслей включает ряд более частных дисциплин. Например, психология труда служит основой для развития отраслей психологического знания, имеющих отношение к конкретным видам деятельности человека, — инженерной психологии, медицинской психологии, юридической психологии и др.

На базе этих отраслей строится *практическая психология*, к сфере деятельности которой относятся разработка рекомендаций и непосредственная работа с людьми и группами на основе психологической диагностики их проблем.

## 1.5. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИИ. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

В целом **методология** (от греч. *methods* — путь исследования, познания, *logos* — учение) определяет те принципы, приемы, которыми руководствуется человек в своей деятельности.

Отечественная психология в качестве методологических выделяет следующие **принципы материалистической психологии**:

1. Принцип **детерминизма**, который применяется для анализа природы и сущности психических явлений при рассмотрении последних во взаимосвязи с явлениями внешнего мира. Согласно этому принципу психика определяется образом жизни и изменяется с изменением внешних условий, являясь при этом детерминантой поведения и деятельности человека.
2. Принцип **единства сознания и деятельности**, утверждающий, что сознание и деятельность находятся в неразрывном единстве, которое выражается в том, что сознание и вообще все психические свойства человека не только проявляются, но и формируются в деятельности. Этот принцип позволяет при изучении деятельности выявить те психологические закономерности, которые обеспечивают успешность достижения ее цели.

3. Принцип **развития** означает, что проявления психики могут быть правильно поняты, если они рассматриваются в непрерывном развитии как процесс и результат деятельности.

Методологические принципы воплощаются в специальных эмпирических (от греч. *empeiria* — опыт) методах психологии, с помощью которых выявляются существенно важные факты, закономерности и механизмы психики.

К **основным методам** психологического исследования относят наблюдение и эксперимент.

**Наблюдение** как метод психологии заключается в фиксации проявлений психических явлений в поведении на основе их непосредственного восприятия.

Научное наблюдение предпринимается со строго определенной целью, заранее определенными ситуациями и особенностями поведения, которые должны стать объектом изучения, а также разработанной системой фиксации и записи результатов. При этом важно, чтобы в наблюдении участвовало несколько человек, а окончательная оценка должна представлять собой среднее из наблюдений. Эти меры предпринимаются для уменьшения влияния характеристик наблюдателя на процесс восприятия.

Различают следующие виды наблюдения:

- **нестандартизированное**, когда исследователь пользуется общим планом наблюдения;
- **стандартизированное**, при котором регистрация фактов идет на основе детальных схем наблюдения, заранее определенных образцов поведения.

В зависимости от положения наблюдателя выделяют наблюдение:

- **включенное**, когда исследователь является участником той группы, за которой он наблюдает;
- **простое**, когда особенности поведения фиксируются со стороны.

Это пассивный метод получения психологических фактов, поскольку исследователь не может повлиять на ход событий или повторить их. С помощью этого метода сложно установить точную причину поступка, действия, так как фиксируются только внешние их проявления. В то же время пассивность наблюдателя позволяет изучать поведение в естественных условиях, не искажая естественного хода событий в результате вмешательства, как это может произойти в эксперименте.

**Эксперимент** отличается от наблюдения в первую очередь тем, что предполагает целенаправленную организацию психологом ситуации исследования; это позволяет относительно строго контролировать условия его проведения, не только описать психологические факты, но и объяснить причины их появления.

Это достоинство эксперимента зачастую оборачивается недостатком: сложно организовать экспериментальное исследование так, чтобы испытуемый о нем не догадывался. Знание человека о том, что он — предмет изучения, как правило, вызывает скованность испытуемого, тревогу и пр., особенно если исследование проводится в специальных условиях, например в оборудованной лаборатории (лабораторный эксперимент).

Поэтому часто используется естественный эксперимент, при котором исследователь активно влияет на ситуацию, но в формах, не нарушающих ее естественности, например в процессе трудовой деятельности человека.

**В констатирующем** эксперименте проверяют наличие связи между определенными фактами или явлениями. **Формирующий** эксперимент предполагает активное, целенаправленное воздействие экспериментатора на испытуемого с целью формирования его психики.

Кроме основных в психологии выделяют вспомогательные методы:

- **опрос** — сбор первичной вербальной информации с помощью заранее составленной совокупности вопросов в процессе непосредственного (интервью) или опосредованного (анкетирование) контакта между исследователем и исследуемым;
- **тесты** — система стандартизированных заданий, позволяющих измерить уровень развития определенной характеристики человека — интеллекта, творческих способностей и пр.;
- **изучение продуктов деятельности** — количественно-качественный анализ различных документальных источников (дневников, видеозаписей, газет, журналов и пр.).

В зависимости от задач конкретного исследования методы психологии воплощаются в частные методики (например, метод наблюдения реализуется различным образом в ходе исследования трудового коллектива и учебной группы).

Степень надежности результатов применения методики во многом зависит от условий, в которых организуется исследование (времени суток, наличия или отсутствия посторонних шумов, манеры поведения исследователя, самочувствия испытуемого и пр.).



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что дает изучение психологии современному специалисту?
2. Выделите и опишите существенные вехи каждого из этапов становления психологии как науки.

3. Назовите наиболее значительные направления психологической науки. Какие из них противоположны по своим принципам?
4. Как вы представляете себе связь психологии и педагогики? Что для этих наук является общим и что особенным?
5. Какие отрасли психологической науки вы знаете?
6. Что дает исследователю психики человека следование принципам детерминизма, единства сознания и деятельности, развития?
7. Существует ли универсальный метод психологического познания?
8. Сравните достоинства и недостатки наблюдения и эксперимента.
9. В чем различие между тестом и анкетой?
10. Какие условия нужно соблюдать исследователю, чтобы получить надежные результаты психологических исследований?



---

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

---

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — С. 162–170.
2. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. — К.: Наук. думка, 1989. — 200 с.
3. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — С. 95–128.
4. *Годфруа Ж.* Что такое психология. — М.: Мир, 1992.
5. *Гриншпун И. Б.* Введение в психологию. — М.: Ин-т практич. психологии, 1996. — 152 с.
6. *Гроф С.* За пределами мозга. — М., 1992.
7. *Максименко С. Д.* Общая психология. — М.: Рафл-бук; К.: Ваклер, 1999. — 528 с.
8. *Маслоу А.* Психология бытия. — М.; К.: Ваклер, 1997.
9. *Общая психология* / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986. — С. 5–62.
10. *Основи психології: 2-ге вид.* / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — К.: Либідь, 1996. — 632 с.
11. *Психология: Словарь* / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — С. 26–28, 152–155.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 14–61.
13. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
14. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. — М.: Наука, 1989. — 455 с.
15. *Фромм Э.* Душа человека. — М.: Республика, 1992. — 429 с.
16. *Ярошевский М. Г.* История психологии. — М.: Мысль, 1985. — С. 334–428.



## Тема 2. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- раскрыть сущность понятия “психика”;
- показать взаимосвязь психики и нервной системы, особенно мозга;
- сформулировать основные законы высшей нервной деятельности;
- выделить стадии развития психики;
- описать взаимосвязь уровней развития психики и форм поведения живых организмов;
- раскрыть сущность и условия возникновения сознания как высшего, специфически человеческого уровня развития психики.

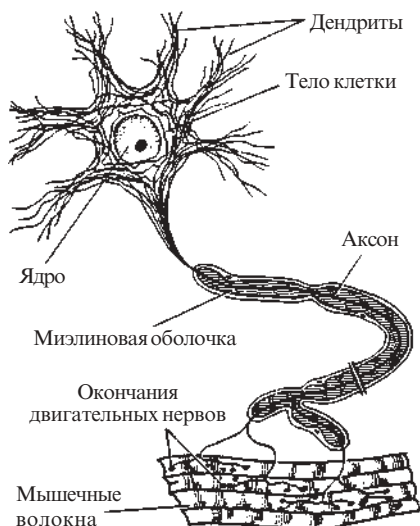
### 2.1. ПСИХИКА И МОЗГ

Возникновение и развитие психики тесно связаны с возникновением и развитием нервной системы, и особенно мозга.

Основным элементом нервной системы является **нервная клетка**, или **нейрон**, состоящая из тела клетки с ядром, множества коротких разветвляющихся отростков — дендритов — и одного длинного — нервного волокна, или аксона (рис. 1).

В нейроне возникает процесс возбуждения, в основе которого лежит особый нервный ток (биоток).

Это возбуждение передается от одного нейрона к другому по нервным волокнам, скопление которых называют **нервами**. Выделяют нервы **центростремительные** (передающие возбуждение от частей тела к



*Рис. 1. Строение нервной клетки (нейрона)*  
(по М. Гамезо, И. Домашенко)

мозгу) и **центробежные** (передающие возбуждение от мозга к частям тела).

**Центральная нервная система** (ЦНС) состоит из спинного и головного мозга, причем чем выше расположена та или иная часть мозга, тем сложнее ее деятельность.

**Спинной мозг** регулирует работу мышц туловища и конечностей. Здесь же помещаются центры наиболее простых рефлексов (например, коленного).

**В ствольной части мозга**, содержащей продолговатый мозг, мозжечок и средний мозг, происходит регуляция работы внутренних органов и сложных движений организма, обеспечивающих устойчивое равновесие при ходьбе, беге и пр.

Самыми высокими отделами ЦНС являются **большие полушария головного мозга**, в глубине которых сосредоточено скопление особых нервных клеток — подкорковых узлов.

У самой поверхности полушарий расположена **кора** головного мозга толщиной 2–5 мм, содержащая приблизительно 15 млрд клеток.

С корой мозга и подкорковыми узлами взаимодействует сеть нервных клеток — ретикулярная формация. Это энергетическая система мозга, которая поддерживает общий тонус коры и обеспечивает переход организма от состояния торможения (сна) к состоянию возбуждения (бодрствования).

Значительную часть коры больших полушарий головного мозга человека занимают нервные клетки, связанные с органами, которым принадлежит важная роль в общении и труде. Это клетки, связанные с органами речи (губами и языком), а также клетки, связанные с кистью руки, и особенно с ее большим пальцем, противопоставленность которого остальным пальцам руки создает предпосылки овладения человеком трудовыми действиями.

Изучение особенностей функционирования больших полушарий головного мозга человека выявило специфику восприятия и переработки информации левым и правым полушариями (**функциональную асимметрию головного мозга**). Установлено, что левое полушарие (у правойшей) отвечает за информацию, представленную с помощью речи, а также чтение, счет, логические рассуждения. Правое полушарие оперирует образами, пространственными отношениями, распознает образ в целом, не анализируя (как левое полушарие) его структуру. Исходя из данных исследований можно предположить, что лучших результатов в деятельности достигают те люди, у которых функциональная асимметрия выра-

жена более отчетливо, т. е. существует прямая связь между степенью асимметрии и умственными способностями. Поэтому не следует переувеличивать левшей — это может привести к сглаживанию функциональной асимметрии полушарий головного мозга со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Деятельность мозга, лежащая в основе психической деятельности, построена по рефлекторному типу (от лат. *reflexus* — отражение).

Все рефлексы организма подразделяют на безусловные и условные. **Безусловными** являются врожденные и относительно неизменные реакции организма на внешние воздействия, осуществляемые в результате деятельности подкорки. У человека это прежде всего рефлексы, регулирующие внутреннюю среду организма — дыхание, кровообращение, температуру. Это также сосательный и другие рефлексы, связанные с питанием и пищеварением. К безусловным рефлексам человека относят и некоторые врожденные движения — моргание, чихание и пр., служащие для защиты от вредных внешних воздействий, а также рефлексы цепляния, плавания, которые без соответствующей поддержки могут со временем исчезнуть.

**Условные** (приобретенные) рефлексы образуются в результате формирования в коре головного мозга новых временных связей. Это становится возможным в результате взаимодействия двух основных процессов высшей нервной деятельности (ВНД) — **возбуждения и торможения**, закономерности которых изучал И. Павлов.

Раздражитель, или сигнал, действуя на органы чувств, вызывает возбуждение определенного участка коры головного мозга, которое распространяется (иррадирует — от лат. *irradiare* — сиять, испускать лучи) по коре, захватывая и часть подкорки.

Одновременно возникает процесс торможения, который концентрирует возбуждение в одном участке мозга.

Большое значение для деятельности нервной системы имеет также **закон взаимной индукции**, согласно которому нервный процесс вызывает (индуцирует) в соседних участках мозга противоположный процесс.

Выделяют два типа сигналов, воздействующих на кору головного мозга. Сигналы, поступающие непосредственно от предметов и явлений окружающего мира (зрительные, слуховые и прочие раздражители), называют **первой сигнальной системой**. Сигналы, поступающие в мозг посредством речи, называют **второй сигнальной системой**.

Поскольку любой предмет или явление окружающего мира представляет собой целый комплекс раздражителей, мозг выработал способность

воспринимать их благодаря образованию устойчивых систем нервных связей, получивших название *динамического стереотипа*. Выработка динамических стереотипов создает предпосылки для усвоения человеком знаний и навыков.

## 2.2. СТАДИИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ И ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ЖИВЫХ ОРГАНИЗМОВ

Проблему развития психики в отечественной психологии решают исходя из представлений о психике как особой форме отражения. Под *психикой* понимают свойство высокоорганизованной материи (мозга) отражать объективную реальность и на основе формируемого при этом субъективного психического образа регулировать активность, поведение, деятельность.

Вообще **отражение** как способность организма отвечать на воздействия среды является всеобщим свойством материи. Но отражение в мире живой и неживой материи различно.

Для неживой материи отражение возможно только на **физическом** или **химическом** уровне.

Живая материя обладает **биологической** формой отражения (**раздражимостью**), т. е. способностью изменять физиологическое состояние (на уровне обмена веществ) под влиянием биологически значимых воздействий, непосредственно связанных с жизнедеятельностью организма.

Раздражимостью, например, обладают все растения. Существенной особенностью их реагирования на внешнюю среду является то, что растительные формы не воспринимают воздействий, которые не входят в процесс непосредственного обмена веществ.

Отражение на психическом уровне, по гипотезе А. Леонтьева [5], характеризуется появлением у живых организмов **чувствительности** — свойства реагировать на воздействия, которые сами по себе непосредственно не влияют на жизнедеятельность организма, а только сигнализируют о наличии биологически значимых воздействий, обеспечивая тем самым лучшую адаптацию живого организма к окружающему миру.

Например, запах не является съедобным, но указывает, в каком направлении нужно двигаться, чтобы добыть пищу. Красный свет светофора сам по себе не несет опасности, но сигнализирует о ее наличии.

Таким образом, чувствительность можно считать объективным признаком возникновения психики.

На стадии **элементарной чувствительности** живой организм реагирует только на отдельные свойства предметов внешнего мира.

На стадии **предметного восприятия** активность животного определяется воздействием не отдельных свойств, но предмета в целом, т. е. внешний мир отражается в виде целостных образов.

Существенной особенностью стадии **интеллекта** является отражение не только предметов, но и связей между ними.

Уровень развития психики проявляется в **формах поведения** животных.

Выделяют **врожденные** и **приобретенные** в процессе жизни формы поведения животных.

Врожденные формы поведения — **инстинкты**, основанные на безусловных рефлексах, слабо зависят от краткосрочных изменений в среде обитания животного. “Включение” инстинкта вызывает развертывание серии последовательных действий по генетически заданной программе.

Часто инстинктивное поведение (например, у муравьев, пчел) поражает своей “целесообразностью”. Но это лишь кажущееся явление. Стоит изменить внешние условия, и инстинктивные действия теряют смысл.

Так, инстинктивное поведение паука, бросающегося на запутавшуюся в паутине муху, вызывается вибрацией, и если к паутине поднести вибрирующий камертон, паук бросится на него точно так же, как и на муху.

Приобретенными в процессе жизни являются навыки и интеллектуальное поведение животных, основанные на образовании условных рефлексов.

**Навыки** вырабатываются вследствие усовершенствования психической деятельности в соответствии с конкретными условиями среды обитания в результате упражнений. Так, только что появившийся на свет цыпленок клюет все мелкие предметы, но уже через несколько дней из всех мелких предметов распознает съедобные.

На основе формирования навыков возможна дрессировка животных, когда у них систематически подкрепляются (как правило, пищей) необходимые движения и устраняются (путем наказания) нежелательные.

В связи с этим представляет интерес известный “эксперимент Т” по “дрессировке” дождевых червей. В этом эксперименте было устроено так, что червь, который полз по вертикальной палочке буквы “Т”, поворачивая направо, получал слабый удар электрическим током. Если же он полз налево, то падал на землю. При многократном повторении опыта черви стали ползти только налево, т. е. меняли свое поведение с учетом более благоприятных внешних условий.

Безусловно, ярко выраженные навыки наблюдаются у животных, которые имеют кору головного мозга.

**Интеллектуальное поведение животных** основано на отражении сложных связей между отдельными предметами. Существенной его особенностью является способность решать задачи, осуществляя предварительные подготовительные действия. При этом часто внешние предметы используются как орудия, помогающие решить задачу.

Интеллектуальный характер носят прежде всего действия приматов (человекообразных обезьян) и, по наблюдениям некоторых исследователей, дельфинов.

Например, обезьяна может использовать палку, чтобы сбить банан, до которого она не может дотянуться, или, поставив несколько ящиков один на другой, “сорвать” яблоко, подвешенное к потолку.

В то же время интеллект обезьян качественно отличен от мышления человека. Хотя обезьяны могут выполнять весьма сложные действия и лучше, чем другие животные, ориентироваться в новой ситуации (что во многом связано с наличием у них конечности, подобной руке человека), однако совершают подобные действия только с теми предметами, которые находятся в среде их обитания и непосредственно попадают в поле органов чувств.

Обезьяны не способны к абстрактному логическому мышлению, свойственному человеку. В связи с этим широко известен опыт с шимпанзе Рафаэлем, который научился горящий ящик с едой гасить водой из бачка. Когда Рафаэль и горящий ящик оказались на одном плавающем по озеру плоту, а бачок с водой — на другом, то обезьяна по бамбуковому шесту добралась до плота с бачком, чтобы набрать оттуда воды и погасить огонь. Обобщенный образ воды, которую можно использовать для гашения огня независимо от того, где она находится, у обезьяны не сформировался.

Развитие психики животных обусловлено чисто биологическими законами. Такая биологическая обусловленность делает психику животных качественно отличной от человеческого сознания, которое подчиняется прежде всего законам общественно-исторического развития.

## 2.3. СОЗНАНИЕ КАК ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ. СОЗНАНИЕ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ

Качественно новым этапом развития психики явилось *человеческое сознание*, характеризующееся выделением объективных, устойчивых свойств предметов и явлений действительности и осуществлением на этой основе преобразования реальности.

К биологическим предпосылкам возникновения сознания относят:

- наличие у высших животных достаточно развитых форм психического отражения действительности, включая интеллект;
- наличие у животных — предков человека конечностей типа рук, что обеспечивало возможность создания элементарных орудий труда и использования их в конкретной ситуации;
- объединение предков человека в стада, что позволяло им лучше защищаться от врагов, оказывать определенную взаимопомощь;
- появление у животных “языка” как врожденной способности передачи информации, прежде всего о своем внутреннем состоянии.

В то же время между психикой животных и сознанием человека существуют принципиальные отличия.

**Во-первых**, сознательная деятельность человека выходит за рамки биологических, инстинктивных отношений к природе, зачастую подавляя их (например, в проявлениях героизма: он определяется социальными отношениями). Сознание не формируется вне человеческого общества, о чем свидетельствуют случаи воспитания детей человека животными.

**Во-вторых**, сознательная деятельность человека определяется не только непосредственными, наглядными впечатлениями об окружающей действительности. В отличие от животных человек способен к абстрактному мышлению, что делает его независимым от конкретной ситуации. В результате человек способен не только отражать внешние воздействия, но и предвидеть их. Более того, он может предвидеть результаты собственного воздействия на окружающую среду и с этой целью, в частности, не только изготовить, но и сохранить орудия труда, что недоступно животным.

**В-третьих**, большинство знаний, умений, приемов поведения человека не столько являются результатом индивидуального опыта (как у животных), сколько формируются путем усвоения общечеловеческого опыта в обучении посредством высшей формы общения — человеческой речи.

Основным условием возникновения сознания явилась **трудовая деятельность**, совершаемая людьми при совместном изготовлении и применении орудий труда.

Работа над изготовлением орудия не определяется непосредственными биологическими мотивами (например, потребностью в пище) и приобретает смысл только при наличии знания о будущем применении орудия. Таким образом, из деятельности, направленной на непосредственное удовлетворение потребности, выделяется специальное действие, которое приобретает смысл лишь в дальнейшем, т. е. деятельность начинает носить сознательный характер.

В процессе трудовой деятельности активно действующие руки приобрели новые функции, свойственные лишь человеку, прежде всего функции активного осязания. Это, в свою очередь, оказало большое влияние на развитие мозга и усложнение его структуры.

Во время совместной трудовой деятельности люди неизбежно вступали в общение, которое было вызвано необходимостью передавать информацию, обозначающую не состояние (как у животных), а предметы, включенные в данную деятельность. Это привело к возникновению языка — системы знаков, обозначающих предметы, их качества и взаимосвязи, что способствовало созданию мира внутренних понятий и приобретению навыков передачи накопленной информации.

Поэтому наряду с трудом язык является основным фактором формирования сознания.

Таким образом, сознание возможно при одновременном возникновении языка в процессе труда.

**Структура сознания**, по А. Петровскому [8], содержит:

- совокупность знаний об окружающем мире (поэтому сознание понимается как особая форма отражения);
- различие субъекта и объекта и отношение субъекта к объекту. Только человек (субъект, т. е. носитель активности) выделяет и противопоставляет себя окружающему миру (объекту). Он единственный среди живых существ способен к познанию самого себя, т. е. к самопознанию;
- возможность целенаправленной деятельности, в процессе которой получается результат, имеющийся до начала процесса в представлении человека.

Значительная часть знаний, отношений, составляющих внутренний мир человека, не осознается им, т. е. лежит в области бессознательного. Р. Грановская [3] выделяет **зону ясного осознания**, в которой отражается



лишь малая часть сигналов, поступающих из внешней и внутренней сред организма. Сигналы, попавшие в зону ясного осознания, используются человеком для сознательного решения проблемы. Как только такое решение найдено, управление поведением передается в сферу бессознательного, а сознание освобождается для решения вновь возникающих проблем. Таким образом, значительная часть сигналов используется организмом для регуляции своей жизнедеятельности на предсознательном уровне.

По З. Фрейду [10], к **бессознательному** относятся не столько процессы, к которым не привлечено внимание человека, сколько переживания, подавляемые сознанием в случае конфликта их с многочисленными социальными запретами и вытесняемые в подсознание. В осознании и переоценке тревожащих человека переживаний по методике психоанализа решающая роль принадлежит языку, поскольку любой процесс может стать осознанным, если его назвать — вербализовать (от лат. *verbalis* — словесный).

К классу неосознаваемых психических явлений относят также индивидуальные, надсознательные явления, которые представляют собой, по мнению А. Асмолова [1], не что иное, как поле значений, существующих в форме ритуалов, церемоний, различных социальных символов и норм, в форме опредмеченных в процессе деятельности в орудиях труда схем действия (“коллективное бессознательное” по К. Юнгу). Организуя свою деятельность и поведение в соответствии с полем значений, люди тем самым непрерывно подтверждают реальность его существования.

Сферы сознания и бессознательного исчерпывают собой понятие психики человека.



---

---

## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

---

---

1. Охарактеризуйте основные формы отражения, свойственные органической и неорганической материи, и раскройте их особенности.
2. В чем основное отличие чувствительности от раздражимости?
3. Существует ли качественное отличие строения и функционирования мозга животного от мозга человека?
4. Определите, какое полушарие вашего мозга является доминирующим. Почему?
5. Приведите примеры навыков животных. Чем они отличаются от инстинктов?
6. Чем объяснить тот факт, что птица будет “высиживать” камень вместо яйца, выложенного из гнезда во время ее отсутствия и находящегося в поле ее зрения?

7. Можно ли сложное поведение муравьев назвать трудом?
8. Укажите сходство и различие звуковой сигнализации животных и речи человека.
9. В чем качественная специфика сознательного способа жизни человека?
10. Каково соотношение сознания и бессознательной сферы человека?



---

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

---

1. *Асмолов А. Г.* Классификация неосознаваемых явлений и категорий деятельности // Вопросы психологии. — 1980. — № 3. — С. 45–53.
2. *Гамезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — С. 43–59.
3. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. — СПб.: Питер, 1999. — С. 255–271.
4. *К. Г. Юнг* и современный психоанализ. — М.: ЧеРо, 1996. — Вып. I. — 248 с.; Вып. II. — 350 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 142–280.
6. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 131–190.
7. *Лурия А. Р.* Эволюционное введение в психологию. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — С. 33–124.
8. *Петровский А. В.* Психология развивающейся личности. — М.: Педагогика, 1987.
9. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 485 с.
10. *Фрейд З.* Психология бессознательного. — М.: Просвещение, 1990. — 447 с.

## Тема 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- раскрыть сходство и различие понятий “индивид”, “личность”, “индивидуальность”;
- назвать существенные характеристики и движущие силы развития личности;
- выделить структурные компоненты личности;
- проанализировать сущность самосознания личности, ее направленности, темперамента, характера, способностей;
- показать взаимосвязь структурных компонентов личности и возможности их развития.

### 3.1. ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ. САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Человек взаимодействует с действительностью на различных уровнях. Особенности этого взаимодействия зафиксированы в понятиях “индивид”, “личность”, “индивидуальность”.

**Индивид** (от лат. *individuum* — неделимое) — это отдельное живое существо, представитель биологического рода *Homo Sapiens* (от лат. — человек разумный); носитель индивидуально своеобразных психофизических черт (задатков, типа ВНД и пр.).

Любой человек — индивид независимо от уровня его физического и психического здоровья.

Понятие “**личность**” характеризует человека как общественное существо. Это устойчивая система социально значимых качеств индивида, сформированных в совместной деятельности и общении с другими людьми.

Таким образом, личность — социальное качество индивида, которое не может возникнуть вне общества. При этом процесс становления человека как личности в результате включенности его в различные общности (семью, школу, трудовой коллектив и пр.) называют **социализацией личности**.

Понятием “**индивидуальность**” определяется своеобразие природного и социального, психики и личности человека, которое проявляется в особенностях темперамента, характера, способностей, специфике

потребностей и интересов, качествах познавательных и эмоционально-волевых процессов.

Итак, понятие “личность” тесно связано с понятиями “индивид” и “индивидуальность”, но не тождественно им.

Существенными характеристиками личности являются:

- **устойчивость**, заключающаяся в последовательности и предсказуемости поведения личности, закономерности ее поступков;
- **целостность**, обусловленная существованием устойчивой связи и тесным взаимодействием всех сторон личности;
- **активность**, проявляющаяся в стремлении личности постоянно расширять сферу своей деятельности, не только приспосабливаясь к ситуации, но и преобразуя ее.

Источником активности личности являются **потребности**, под которыми понимают осознание и переживание человеком нужды в каких-либо объектах, необходимых для его существования и развития.

Противоречия между потребностями и реальными возможностями их удовлетворения обуславливают включение человека в общественные отношения и тем самым являются движущей силой развития его личности.

Понять, что такое личность, можно только посредством изучения реальных социальных связей и отношений, в которые вступает человек. Учитывая многогранность и своеобразие этих связей, в **структуре личности** выделяют три уровня ее характеристик, которые следует рассматривать в единстве.

На **внутрииндивидуальном** уровне личность рассматривается как система качеств индивида, представленных прежде всего в направленности, темпераменте, характере, способностях. При этом направленность ориентирует деятельность и общение человека.

Способности обеспечивают успешность действий человека. Характер определяет содержание поведения человека, его поступков по отношению к другим людям. Темперамент оказывает влияние на форму выражения отношений личности в поведении человека.

На **межиндивидуальном** уровне личность характеризуется в системе ее межличностных связей (см. подразд. 5.2).

Характеристики личности на **надиндивидуальном** уровне обусловлены тем воздействием, которое она оказывает на других людей, причем не только во время непосредственного взаимодействия, но и после него. Человек может вообще уйти из жизни, но продолжает “жить” в других.

Следует отметить, что личность воспринимает сама себя, знает и чувствует как “Я”. Совокупность психических процессов, посредством

которых индивид осознает себя как личность, свое “Я”, называют само-сознанием личности, а сложившуюся в результате систему представлений о себе — **Я-образом**.

Я-образ включает в себя три компонента:

- **познавательный (когнитивный)** — представление о своих способностях, внешности, социальном положении и пр.;
- **эмоционально-оценочный** — самоуважение, самокритичность, самоуничижение, себялюбие и т. п.;
- **поведенческий (волевой)** — стремление повысить самооценку, уважение и т. п.

Я-образ складывается в совместной деятельности и общении, прежде всего в семье, посредством выделения человеком в других людях их особенностей, качеств и сопоставления их с собой. На основе сложившихся представлений, которые могут не соответствовать действительности, человек строит свое взаимодействие с окружающим миром. Степень адекватности Я-образа можно выяснить при изучении **самооценки** личности — личностного суждения о собственной ценности, т. е. оценки личностью самой себя, своих возможностей, качеств, места среди других людей. От самооценки зависят критичность, требовательность личности к себе, отношение к успехам и неудачам. У человека может сформироваться **завышенная самооценка**, что проявляется в излишней самоуверенности, самонадеянности, неспособности реально оценивать свои возможности. **Заниженная самооценка** обуславливает излишнюю застенчивость, неуверенность в себе. Человек не реализует себя как личность, не раскрывает свой творческий потенциал. Важно, чтобы у человека была адекватная самооценка, формировалось реальное представление о себе и своих возможностях.

Самооценка тесно связана с **уровнем притязаний** человека, т. е. степенью трудности целей, которые он ставит перед собой. Исследованиями подтверждено, что уровень своих притязаний личность устанавливает так, чтобы сохранить неизменной свою самооценку. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к нарастанию эмоционального напряжения и подключению механизмов психологической защиты, которые не допускают в сознание нежелательную информацию, искажая восприятие действительности.

Если человек, относясь к себе в целом положительно, осознает свои недостатки в результате соотнесения Я-образа с реальными проявлениями своей личности, он может стать на путь их преодоления, самосовершенствования. Человек может изменить свои поступки; в то же время новые поступки преобразуют его самосознание, а значит, и жизнь.

## 3.2. НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Исходными побуждениями человека к деятельности являются **потребности** — состояния индивида, создаваемые испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития. Все потребности можно разделить на несколько групп (рис. 2).



Рис. 2. “Пирамида” потребностей (по А. Маслоу)

Низший уровень иерархической структуры потребностей составляют **физиологические потребности** (в еде, сексуальные и пр.).

**Потребности в безопасности** побуждают индивида к деятельности, которая обеспечит организму неприкосновенность и безопасность, нормальные и удобные условия жизни. **Потребности в принадлежности и любви** склоняют человека быть членом группы, общаться, чтобы избежать одиночества, получить поддержку. **Потребности в престиже** проявляются в стремлении достичь значимого, уважаемого положения в обществе, добиться признания.

**Потребности в самоактуализации** побуждают человека к деятельности, в которой он может раскрыть свой духовный, творческий потенциал.

Потребности осознаются в образах, отражающих объекты и ситуации, в которых данная потребность удовлетворялась ранее. Эти образы имеют побуждающий характер в силу того, что вызывают **предвидение** определенных переживаний удовлетворения. Ожидание будущего переживания удовлетворения и дает толчок к действию.

Образы, отражающие объекты удовлетворения потребностей и побуждающие человека к деятельности по удовлетворению этих потребностей, называются **мотивами** (от лат. *movere* — приводить в движение, толкать).

Всю совокупность мотивов, которые формируются и развиваются на протяжении жизни личности, называют **мотивационной сферой** личности. В целом развитие мотивационной сферы протекает в зависимости от обстоятельств. Но все-таки в ней можно выделить устойчивые мотивы, которые направляют поведение личности относительно независимо от внешних условий. Такая совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций, называется **направленностью личности**.

**Мотивы** (формы проявления направленности личности) могут быть **неосознаваемыми** и **осознаваемыми**.

К неосознаваемым мотивам относят **влечения** (стремление удовлетворить малоосознаваемую или вообще неосознаваемую потребность) и **установки** (неосознаваемое личностью состояние готовности к деятельности, с помощью которой может быть удовлетворена та или иная потребность).

К осознаваемым мотивам относятся:

- **желание** — отражающее переживание человека, для которого характерна большая или меньшая осознанность образа того, к чему человек стремится;
- **интерес** — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на познание действительности;
- **склонность** — возникает при включении в интерес волевого компонента;
- **идеал** — конкретизируемые в образах или представлениях решающие жизненные цели;
- **мировоззрение** — система философских, эстетических, естественнонаучных и других взглядов на окружающий мир;
- **убеждение** — система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими принципами, ценностными ориентациями, мировоззрением.

Знание мотивов, которыми руководствуется человек в своей деятельности, позволяет предвидеть направление его поведения и деятельности.

### 3.3. ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР

Биологическим фундаментом, на котором формируется личность как социальный индивид, является темперамент.

Под *темпераментом* (от лат. *temperamentum* — надлежащее соотношение частей, соразмерность) понимают совокупность индивидуальных особенностей, характеризующих динамическую (от греч. *dynamikos* — сильный, подвижный) и эмоциональную стороны поведения и деятельности человека.

Из всех теорий, с глубокой древности пытавшихся объяснить сущность темперамента, пожалуй, наиболее распространенной является система И. Павлова, связавшая индивидуальные особенности темперамента с выделенными им основными свойствами нервной системы:

- **силой** — способностью нервной системы выдерживать сильные раздражители, обуславливающей выносливость и работоспособность нервных клеток;
- **уравновешенностью**, характеризующейся соотношением процессов возбуждения и торможения;
- **подвижностью**, которая определяется быстротой смены процессов возбуждения и торможения.

Своеобразное сочетание этих свойств образует четыре типа нервной системы, каждый из которых соотносится с одним из четырех типов темперамента:

1. **Холерик** (сильный, неуравновешенный, подвижный) характеризуется активностью, энергичностью действий, резкими, порывистыми движениями, их быстрым темпом. Склонен к резким сменам настроения, вспыльчив, нетерпим, подвержен эмоциональным срывам, бывает агрессивным.
2. **Сангвиник** (сильный, уравновешенный, подвижный) отличается активностью, общительностью. Быстро приспосабливается к новым условиям. Продуктивен при наличии интереса. Чувства у сангвиника легко возникают и легко сменяются, мимика подвижная, выразительная.
3. **Флегматик** (сильный, уравновешенный, инертный) трудно переключается с одного вида деятельности на другой и приспосабливается к обстановке. Отличается низким уровнем психической активности. Чувства возникают медленно, но отличаются устойчивостью, преобладает ровное, спокойное настроение.



4. **Меланхолик** (слабый тип ВНД) характеризуется низким уровнем активности. Быстро утомляется, легкоранимый. Отличается склонностью глубоко переживать даже незначительные события при слабом внешнем выражении чувств. Сильные воздействия часто вызывают продолжительную тормозную реакцию.

В дальнейшем представления о темпераменте углубляются и расширяются. Так, были выделены и другие свойства нервной системы — **лабильность** (от лат. *labilis* — скользкий, неустойчивый), характеризующая скорость возникновения и прекращения нервных процессов, и **динамичность** (от греч. *dynamis* — сила), проявляющаяся в скорости и легкости выработки условных рефлексов.

Сопоставление свойств нервной системы и особенностей поведения позволило выявить такие свойства темперамента, как **реактивность** — сила эмоциональной реакции на внешние и внутренние раздражители — и **активность**, показывающая, насколько активен человек в преодолении препятствий, в своих действиях и поступках.

При этом по соотношению активности и реактивности можно судить, от чего больше зависит деятельность человека — от случайных обстоятельств или от намеченных целей.

Были также выделены такие психические свойства:

- **сензитивность**, которая определяется величиной наименьшего раздражителя, необходимого для возникновения психической реакции;
- **пластичность и ригидность** — гибкость, легкость приспособления к новым условиям и, напротив, инертность, нечувствительность к изменению условий;
- **экстравертированность и интровертированность** — направленность личности на окружающий мир или на себя, на собственные переживания и мысли и др.

Стало ясно, что свойств нервной системы, а значит, и их комбинаций значительно больше, но тем не менее рассмотренные типы темперамента могут служить обобщенной характеристикой индивидуальных особенностей человека.

При этом следует учесть, что в чистом виде типы темперамента не встречаются, и можно говорить только о преобладании тех или иных его черт. Кроме того, нельзя сказать, что какой-либо тип темперамента лучше или хуже; каждый из них имеет достоинства и недостатки.

Достоинствами холерика являются инициативность, энергичность, возможность мобилизовать значительные усилия в короткий промежуток времени. В то же время преобладание реактивности над активностью может привести к тому, что ему не хватит выдержки, терпения, особенно

при достижении отдаленных целей. При неблагоприятных условиях, отсутствии серьезных целей, невозможности творческой деятельности подвижность сангвиника, быстрота реакции могут проявиться в поверхностности и непостоянстве. Достоинство флегматика в том, что он может долго и упорно работать, но для того, чтобы включиться в эту работу, ему требуется значительное время. Высокая чувствительность меланхолика, обеспечивающая глубину и тонкость чувств, оборачивается быстрой утомляемостью и зачастую повышенным уровнем тревожности, который может негативно повлиять на успешность деятельности.

Особенно ярко недостатки темперамента проявляются в экстремальных условиях, поэтому их следует учитывать в профессиях, которые предъявляют особые требования к динамическим и эмоциональным качествам человека.

В нормальных условиях особенности темперамента, проявляясь в темпе и ритме деятельности, обуславливают своеобразие способов и путей, тактики действий, т. е. индивидуальный стиль деятельности.

Выработав у себя индивидуальный стиль деятельности, в наибольшей степени отвечающий индивидуальным особенностям, человек может добиться высоких результатов.

Таким образом, исходные свойства темперамента не предопределяют, во что они разовьются — в достоинства или недостатки. Это зависит от воспитания и самовоспитания личности, в процессе которых результаты развития позитивных свойств каждого типа темперамента и компенсации недостатков закрепляются в характере человека. Темперамент лишь затрудняет или облегчает формирование тех или иных черт характера, являясь его природной основой.

**Характер** (от греч. *character* — печать, чеканка) — совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения.

Характер проявляется в системе отношений человека к окружающей действительности, к которым прежде всего относятся:

- **отношение к другим людям** (экстраверсия или интроверсия, правдивость или лживость, тактичность или грубость и т. п.);
- **отношение к делу** (добросовестность или недобросовестность, трудолюбие или лень и т. п.);
- **отношение к себе** (самокритичность или самоуверенность, скромность или самовлюбленность и т. п.);
- **отношение к собственности** (аккуратность или неряшливость, бережливость или расточительство и т. п.).

Таким образом, характер, определенным образом мотивируя поведение человека, тесно связан с направленностью личности. В то же время это не тождественные понятия: вежливыми и аккуратными, например, могут быть люди, резко различающиеся своими убеждениями, моральными принципами.

Характер формируется в процессе социализации человека в условиях включения его в различные социальные общности. От степени благоприятности сложившихся в них межличностных отношений во многом зависит формирование тех или иных **черт характера** — устойчивых форм поведения в связи с конкретными, типичными для данного вида поведения ситуациями. В нетипичных ситуациях человек может проявить и несвойственные ему образцы поведения: вежливый — грубость, скромный — развязность и т. п.

Известно много теорий, пытающихся связать проявление характера с особенностями внешнего облика человека, его телосложения, почерка и т. д., но наиболее полное представление о человеке можно получить по его **поступкам** (сознательным, преднамеренным действиям, в которых он утверждает свое отношение к другим людям, самому себе, к миру в целом).

Именно в поступках как актах поведения проявляется характер, происходит его формирование. Добрым и честным можно стать, только совершая добрые и честные поступки. С давних пор известна поговорка: “Посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу”.

Таким образом, становление характера, происходящее в результате обучения и воспитания человека, обусловлено объективными обстоятельствами его жизненного пути, но сами эти обстоятельства могут изменяться под влиянием поступков человека. В результате он способен подняться над своим характером, изменить его, стать творцом самого себя.

### 3.4. СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Важной характеристикой личности являются ее *способности* — индивидуально-психологические особенности человека, которые проявляются в деятельности и являются условием ее успешного выполнения.

Способности тесно связаны со знаниями, умениями и навыками человека, обеспечивая их быстрое приобретение, закрепление и эффективное применение на практике.

Природной основой формирования способностей являются *задатки* — врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, органов чувств и движения.

Задатки являются необходимым, но не достаточным условием развития способностей. Если, например, человек умственно неполноценен, то, несмотря на самые благоприятные условия, он, к сожалению, вряд ли достигнет высот мысли. Однако наличие задатков еще не означает, что они разовьются в способности.

В настоящее время установлено, что генотип определяет только потенциальные возможности человека, а среда и воспитание — насколько эти возможности будут реализованы. Следует также учесть, что и сами задатки многозначны, поэтому в зависимости от деятельности, в которую будет включен человек, могут развиваться несколько различающиеся способности. Так, при хорошем слухе и чувстве ритма один человек станет композитором, другой — дирижером, третий — исполнителем, а четвертый — музыкальным критиком.

Определенная часть психологов придерживается мнения, что способности обусловлены задатками, а воспитание и обучение как бы “проявляют” их. В то же время экспериментальные данные позволяют допустить возможность развития способностей в любом возрасте. Например, в работах Б. Теплова было показано, что отсутствие такой важной составляющей музыкальных способностей, как абсолютный слух, можно компенсировать комплексом других качеств (например, памятью на музыкальные интервалы, тембровым слухом и др.), которые возьмут на себя функцию абсолютного слуха.

Свойство компенсации одних способностей с помощью развития других открывает практически неисчерпаемые возможности для совершенствования каждого человека.

Выделяют следующие **виды способностей**:

- **природные**, формирующиеся на базе врожденных задатков при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей;
- **специфические**, формирующиеся и обеспечивающие развитие в социальной среде, среди которых выделяют общие и специальные способности.

**Общие способности** определяют успехи человека в самых различных видах деятельности. О наличии общих способностей судят прежде всего по уровню развития умственных качеств — гибкости, критичности, самостоятельности, широты мышления и т. п.

Совокупность всех умственных способностей, обеспечивающих человеку возможность решать разнообразные задачи, обычно называют *интеллектом*.

К общим способностям относят также индивидуально-психологические качества, характеризующие принадлежность личности к одному из трех типов: художественному, мыслительному и промежуточному (по терминологии И. Павлова).

Относительное преобладание первой сигнальной системы в психической деятельности человека характеризует **художественный** тип; относительное преобладание второй сигнальной системы — **мыслительный** тип; примерно равное их соотношение — **средний** тип людей. Для художественного типа свойственны яркость образов, живость впечатлений, эмоции, для мыслительного типа — преобладание абстракции, логических построений. Следует отметить, что представители художественного типа могут иметь интеллект не менее развитый, чем представители других типов. Речь в данном случае идет о его своеобразии, относительном преобладании образных компонентов психики над словесно-логическими.

**Общие способности**, обеспечивающие относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями в различных видах деятельности, называют общей одаренностью. Исследования показывают, что одаренных людей отличают прежде всего собранность, внимательность, постоянная готовность к деятельности, настойчивость в достижении цели, а также интеллект, превышающий средний уровень.

Специфические различия в одаренности обнаруживаются прежде всего в направленности интересов к той или иной сфере человеческой деятельности, проявляясь в **специальных способностях**, помогающих достичь высоких результатов в какой-либо области деятельности (математической, технической, художественной, спортивной и т. д.). Эти способности могут дополнять и обогащать друг друга, но каждая из них имеет собственную структуру, в которой различают ведущие и вспомогательные свойства. Например, ведущими в математических способностях являются умение обобщать, гибкость мыслительных процессов, легкий переход от прямого хода мыслей к обратному, в художественных — свойства зрительной памяти, способствующие созданию и сохранению ярких образов, а также особенности творческого воображения и мышления, развитие эстетических чувств, проявляющихся в эмоциональном отношении к воспринимаемому, и т. п.

Кроме общих и специальных выделяют способности:

- **теоретические**, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению, и **практические**, обуславливающие успех в конкретно-практических действиях;
- **репродуктивные**, обеспечивающие способность усваивать знания, умения, навыки, и **творческие**, связанные с успешностью создания новых оригинальных идей, произведений материальной и духовной культуры;
- **к общению**, взаимодействию с людьми, обеспечивающие возможность вхождения в контакт с различными людьми, расположения их к себе, и **предметно-деятельностные**, связанные со взаимодействием людей с техникой, природой, знаковой информацией и т. д.

По уровню и степени развития способностей выделяют **талант** (сочетание способностей, дающих человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально осуществлять какую-либо сложную трудовую деятельность) и **гениальность** (высший уровень развития способностей, обеспечивающий достижение личностью таких результатов творческой деятельности, которые составляют эпоху в жизни общества, в развитии культуры).

О способностях человека судят прежде всего по успешности его деятельности, которая, в свою очередь, зависит от развития способов действий — навыков и умений в данной области (см. подразд. 5.1).

Поэтому люди, изначально более одаренные, могут достичь меньших результатов, чем менее одаренные, но хорошо обученные, со сформированной мотивацией овладения данной деятельностью, волей, характером, умением трудиться.



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каково соотношение понятий “человек”, “индивид”, “личность”?
2. Раскройте понятие “структура личности”.
3. Чем обуславливаются и как осуществляются формирование и развитие личности?
4. Каким образом происходит становление и развитие самосознания человека?
5. Часто ли вы анализируете свои мысли, чувства, поступки?
6. Какова роль направленности в развитии личности человека?
7. Какой темперамент, по вашему мнению, преобладает у вас и почему?
8. Сопоставьте ответ на вопрос 7 с данными, полученными в результате работы с опросником Г. Айзенка.
9. Раскройте взаимосвязь темперамента и характера.
10. Каковы взаимосвязь и различие понятий “одаренность”, “задатки”, “способности”, “гениальность”?



На каждый предлагаемый далее вопрос следует быстро ответить “Да” или “Нет”:

1. Часто ли вы испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы “встряхнуться”, испытать возбуждение?
2. Часто ли чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые вас понимают, могут подбодрить или утешить?
3. Считаете ли вы себя человеком безобидным?
4. Очень ли трудно вам отказаться от своих намерений?
5. Обдумываете ли вы свои дела не спеша, предпочитаете ли подождать, прежде чем действовать?
6. Всегда ли вы сдерживаете свои обещания, не считаясь с тем, что вам это невыгодно?
7. Часто ли у вас бывают спады и подъемы настроения?
8. Верно ли, что вообще вы действуете и говорите быстро, без обдумывания?
9. Возникало ли у вас когда-нибудь чувство, что вы несчастный человек, хотя никакой серьезной причины для этого не было?
10. Верно ли, что вы почти на все могли бы решиться, если дело пошло на спор?
11. Смушаетесь ли вы, когда хотите завязать разговор с симпатичным(ной) незнакомцем(кой)?
12. Бывает ли когда-нибудь, что, разозлившись, вы выходите из себя?
13. Часто ли бывает, что вы действуете под влиянием резко изменившегося настроения?
14. Часто ли вас терзают мысли о том, что чего-либо не следовало делать или говорить?
15. Предпочитаете ли вы книги встречам с людьми?
16. Верно ли, что вас довольно легко задеть?
17. Любите ли вы часто бывать в компании?
18. Бывают ли у вас мысли, о которых неудобно рассказать друзьям?
19. Верно ли, что вы иногда полны энергии так, что все горит в руках, а иногда совсем вялы?
20. Предпочитаете ли вы иметь поменьше приятелей, но зато особенно близких?
21. Часто ли вы мечтаете?
22. Когда на вас кричат, отвечаете ли вы тем же?
23. Часто ли вас терзает чувство вины?
24. Все ли ваши привычки хороши и желательны?

25. Способны ли вы дать волю своим чувствам и всю повеселиться в шумной компании?
26. Можно ли сказать, что нервы у вас часто бывают натянуты до предела?
27. Слывете ли вы человеком веселым и жизнерадостным?
28. После того, как дело сделано, часто ли вы мысленно возвращаетесь к нему и думаете, что могли бы сделать лучше?
29. Верно ли, что обычно вы чувствуете себя спокойно, когда находитесь в компании?
30. Бывает ли, что вы передаете слухи?
31. Бывает ли, что вам не спится из-за того, что разные мысли лезут в голову?
32. Если вы хотите узнать о чем-нибудь, то предпочитаете прочитать об этом в книге или спросить у друзей?
33. Бывает ли у вас сильное сердцебиение?
34. Нравится ли вам работа, которая требует пристального внимания?
35. Бывают ли у вас приступы дрожи?
36. Если бы вы знали, что сказанное вами никогда не будет раскрыто, всегда бы высказывались в духе общепринятого?
37. Верно ли, что вам неприятно бывать в компании, где подшучивают друг над другом?
38. Раздражительны ли вы?
39. Нравится ли вам работа, которая требует быстроты действий?
40. Верно ли, что вам нередко не дают покоя мысли о разных неприятностях и ужасах, которые могли бы произойти, хотя все кончилось благополучно?
41. Верно ли, что вы медлительны и неторопливы?
42. Опаздывали ли вы когда-нибудь на свидание или на работу?
43. Часто ли вам снятся кошмары?
44. Любите ли вы поговорить настолько, что никогда не упустите удобного случая побеседовать с незнакомым человеком?
45. Беспокоят ли вас какие-нибудь боли?
46. Верно ли, что вы чувствовали бы себя несчастным, если бы долго не могли видеться со знакомыми?
47. Можете ли вы назвать себя нервным человеком?
48. Есть ли среди людей, которых вы знаете, такие, которые вам явно не нравятся?
49. Можете ли сказать, что вы уверенный в себе человек?
50. Обидетесь ли вы, если покритиковать ваши недостатки или недостатки вашей работы?
51. Считаете ли вы, что трудно получить настоящее удовольствие от вечеринки?



52. Беспокоит ли вас чувство, что вы чем-то хуже других?  
 53. Верно ли, что вам нетрудно внести оживление в довольно скучную компанию?  
 54. Бывает ли, что вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?  
 55. Беспокоитесь ли вы о своем здоровье?  
 56. Любите ли вы подшучивать над другими?  
 57. Страдаете ли вы от бессонницы?

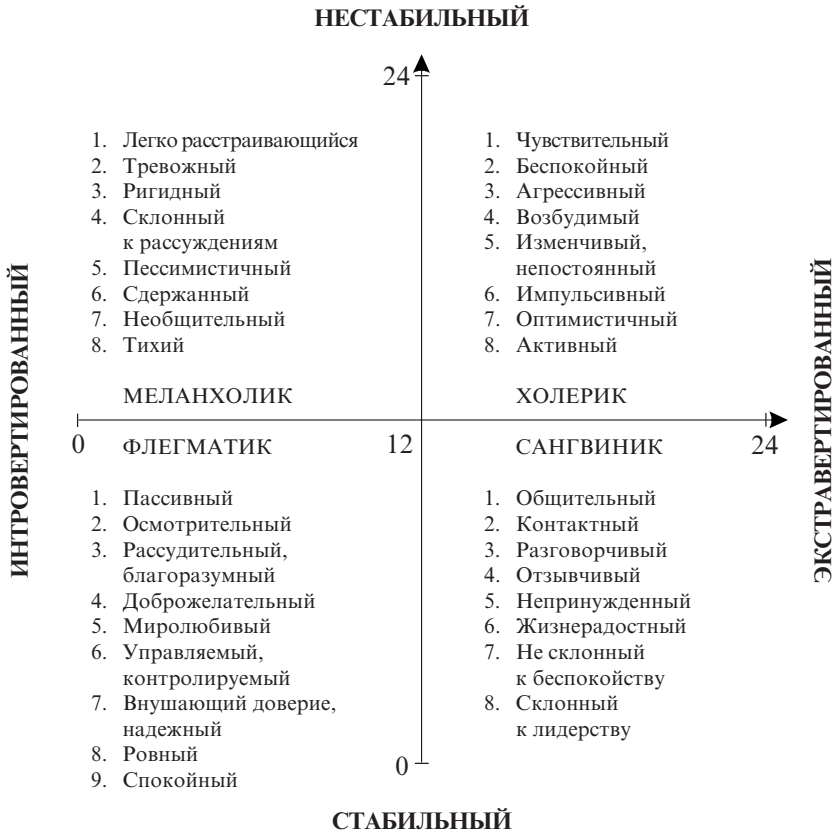
### Ключ к опроснику

Показатель экстраверсии	Показатель нейротизма*	Показатель искренности ответов
1. Да	2. Да	6. Да
3. Да	4. Да	12. Нет
5. Нет	7. Да	18. Нет
8. Да	9. Да	24. Да
10. Да	11. Да	30. Нет
13. Да	14. Да	36. Да
15. Нет	16. Да	42. Нет
17. Да	19. Да	48. Нет
20. Нет	21. Да	54. Нет
22. Да	23. Да	
25. Да	26. Да	
27. Да	28. Да	
29. Нет	31. Да	
32. Нет	33. Да	
34. Нет	35. Да	
37. Нет	38. Да	
39. Да	40. Да	
41. Нет	43. Да	
44. Да	45. Да	
46. Да	47. Да	
49. Да	50. Да	
51. Нет	52. Да	
53. Да	55. Да	
56. Да	57. Да	

\* *Нейротизм* — состояние, характеризующееся эмоциональной неустойчивостью, тревогой, плохим самочувствием, вегетативными расстройствами (повышенной потливостью, покраснением или побледнением кожных покровов и др.).

## Обработка материалов

По каждому показателю подсчитывают сумму баллов (если ответ совпадает с указанным в ключе, ему присваивается “1”). При сумме более 5 баллов по показателю искренности ответов обработка результатов опроса не производится. Затем на чистом листе чертят две пересекающиеся в центре оси длиной 24 см каждая. По горизонтальной оси откладывают показатели экстраверсии, по вертикальной — нейротизма (каждый балл равняется 1 см или одной клетке). Пересечение линий, проведенных параллельно осям из отмеченных точек на оси экстраверсии и оси нейротизма, указывает на определенный темперамент личности. Завершение обработки материалов оформляют в виде так называемого круга Айзенка:





## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — С. 19–31, 53–63, 149–162, 170–179.
2. *Асмолов А. Г.* Психология личности. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — С. 307–364.
3. *Бодалев А. А.* Психология о личности. — М., 1988. — С. 37–60.
4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — С. 39–124.
5. *Гамезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — С. 60–72.
6. *Кон И. С.* Открытие “Я”. — М.: Политиздат, 1978. — С. 6–74.
7. *Лейтес И. С.* Способности и одаренность в детские годы. — М.: Знание, 1984. — С. 8–69.
8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1982. — С. 159–230.
9. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 256 с.
10. *Обозов Н. Н., Щёкин Г. В.* Психология работы с людьми. — К.: Политиздат, 1990. — С. 124–129.
11. *Общая психология* / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986. — С. 191–230.
12. *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
13. *Петровский А. В.* Психология развивающейся личности. — М.: Педагогика, 1987. — С. 8–75.
14. *Психология индивидуальных различий: Тексты.* — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 21–74, 167–172, 270–317.
15. *Психология: Словарь* / Под общ. ред. А. В. Петровского, И. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — С. 191–194.
16. *Рейнвальд Н. И.* Личность как предмет психологического анализа. — Харьков: Выща шк., 1974. — С. 85–144.
17. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 103–122.
18. *Столин В. В.* Самосознание личности. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — С. 7–71.
19. *Теплов Б. М.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 1. — С. 15–315.
20. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 608 с.
21. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: 2-е изд. — М.: Логос, 1996.

## Тема 4. ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- дать общую характеристику психических процессов и состояний человека;
- выделить сущность и свойства познавательных и эмоционально-волевых процессов;
- раскрыть возможности управления психическими процессами и саморегуляции психических состояний.

### 4.1. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Человек познает окружающий мир с помощью внимания, ощущений, восприятия, памяти, мышления и воображения. Каждый из этих познавательных процессов обеспечивает познание определенных свойств окружающего мира.

**Внимание** как ориентировочно-поисковый процесс направляет и сосредоточивает сознание на определенных объектах действительности при одновременном отвлечении от других, обуславливает избирательность, отбор информации, поступающей через органы чувств.

Внимание связано с деятельностью ряда мозговых структур, прежде всего ретикулярной формации и нейронов внимания, располагающихся в основном в лобных долях коры больших полушарий.

Внимание характеризуют:

- **объем** — показатель количества объектов, одновременно находящихся в поле внимания (у взрослого человека в среднем равен пяти — семи объектам);
- **устойчивость** — временная характеристика внимания, показатель длительности сохранения интенсивности внимания;
- **концентрация** — показатель степени сосредоточенности сознания на объекте;
- **распределение** — способность удерживать внимание на нескольких объектах одновременно, что дает возможность совершать сразу несколько действий, сохраняя их в поле внимания;
- **переключение** — показатель скорости перехода от одного вида деятельности к другому;

- **предметность** — способность выделять определенные комплексы сигналов в соответствии с установками и личной значимостью; например, слушая музыку, человек не обращает внимания на другие звуки.

В зависимости от условий возникновения выделяют различные виды внимания (табл. 1).

Таблица 1

### Виды внимания

Вид внимания	Условие возникновения	Особенности проявления
Непроизвольное	Воздействие сильного или значимого раздражителя	Осуществляется непреднамеренно, не требует волевых усилий; легко происходят переключение и прекращение
Произвольное	Постановка и принятие задачи как пути решения проблемы	Требует волевых усилий, сохранения контроля за поведением, при длительной концентрации вызывает утомление
Послепроизвольное	Увлеченность процессом решения задачи	Высокая сосредоточенность на решении задачи при снятии напряжения, не требует значительных волевых усилий

Внимание является необходимым условием успешной деятельности человека. Поэтому важно развивать навыки управления вниманием. При этом следует учитывать **факторы, способствующие привлечению внимания:**

- характер раздражения (новизна, контраст, физические характеристики — величина объекта и пр.);
- отношение раздражителя к потребностям (то, что важно для человека, в большей мере соответствует его потребностям, привлечет его внимание прежде всего).

Для поддержания внимания следует также нейтрализовать **факторы, снижающие его устойчивость:**

- монотонность и стереотипность выполняемых действий;
- однообразие и недостаточность (избыток) информации.

Итак, внимание особым образом организует процессы психического отражения действительности, первичной формой которых является *ощущение* — психический процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений окружающего мира.

Фактически ощущения представляют собой продукты переработки центральной нервной системой (и прежде всего корой головного мозга) раздражителей, возникающих в процессе жизнедеятельности человека.

Анатомо-физиологический аппарат, служащий для приема и переработки таких раздражителей, И. Павлов назвал **анализатором**.

Каждый анализатор состоит из таких органов:

- **рецептора** (органа чувств) — сенсорных клеток, “настроенных” на прием определенных раздражителей (слуховых, вкусовых и пр.) и преобразующих их воздействия в электрохимические импульсы;
- **нервных (проводящих) путей**, передающих эти импульсы в центральную нервную систему;
- **центра анализатора** — специализированного участка в коре головного мозга, в котором импульсы “декодируются”, физиологический процесс превращается в психический (ощущения) и человек осознает, что на него действует, — шум, запах, тепло и пр.

Выделяют следующие виды ощущений:

- **внешние**, возникающие при воздействии раздражителей на рецепторы, расположенные на внешней поверхности тела, — зрительные (наиболее важные для функционирования человеческой психики), слуховые, тактильные, обонятельные и вкусовые;
- **органические**, сигнализирующие о том, что происходит в организме (ощущение боли, голода, жажды и пр.);
- **кинестетические**, с помощью которых мозг получает информацию о положении и движении различных частей тела; их рецепторы располагаются в мышцах и сухожилиях.

Хотя каждый тип ощущения отличается своеобразием, имеются общие свойства, характерные для всех видов ощущений:

- наличие **порога ощущений** — зависимости между силой раздражителя и вызываемой им интенсивностью ощущения; при этом минимальная величина раздражителя, вызывающего ощущение впервые, называется **нижним абсолютным порогом ощущений**; наибольшая сила раздражителя, при которой ощущение либо исчезает, либо качественно меняется (например, превращается в болевое при увеличении громкости звука), называется **верхним абсолютным порогом ощущений**; по сути, порог ощущений является характеристикой чувствительности анализаторов;

- **адаптация ощущений** — способность органов чувств менять свои свойства (чувствительность) при изменении условий; например, при переходе от света к темноте чувствительность глаза может изменяться в десятки раз;
- **взаимодействие ощущений** — изменение чувствительности анализатора под влиянием раздражителей, действующих на другие органы чувств, когда устойчивое ослабление одних раздражителей повышает чувствительность других и наоборот (сильные раздражители снижают чувствительность сопутствующих анализаторов).

Усиленное взаимодействие анализаторов может привести к тому, что под действием одного раздражителя могут возникнуть добавочные ощущения, характерные для другого, — **синестезия** (от греч. *synaisthesis* — совместное чувство). Например, музыка может вызвать цветовые ощущения, некоторые цвета могут вызвать ощущения прохлады или тепла.

Повышение чувствительности анализаторов — сенсбилизация — в результате взаимодействия ощущений, а также социальных упражнений обуславливает возможность компенсации сенсорных дефектов, усовершенствования ощущений.

В результате переработки информации органами чувств отдельные ощущения объединяются в целостные образы предметов и явлений окружающего. Процесс создания этих образов называется **восприятием**.

В основе восприятия лежат не только нервные связи, образующиеся в пределах одного анализатора, но и межанализаторные нервные связи.

К основным свойствам восприятия относят:

- **константность** — неизменность образа восприятия при изменяющихся физических условиях; например, цвет и форма знакомых объектов воспринимаются одинаково независимо от условий наблюдения; благодаря этому человек может воспринимать и познавать мир устойчивых вещей, сохраняющих свои основные признаки при малейшем изменении, например, освещенности или расстояния до воспринимаемого объекта;
- **предметность** — восприятие внешнего мира не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме обособленных в пространстве предметов; при этом воспринимаемая реальность разделяется на два слоя — образ предмета (фигуру) и образ окружающего предмет пространства (фон); интересно, что в качестве фигуры и фона выделяются различные объекты в зависимости от прошлого опыта человека (рис. 3); такая зависимость от содержания психической деятельности человека называется **анперцепцией** (от лат. *ad* — к, *perceptio* — восприятие);

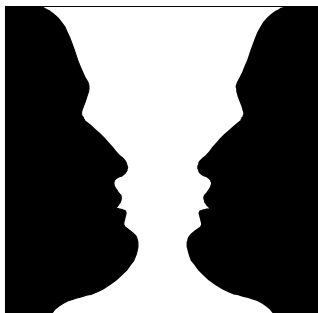


Рис. 3. **Фигура и фон** (по А. Петровскому)

- **целостность** — независимость воспринимаемого образа от искажения и замены его компонентов; например, можно сохранить портретное сходство, изображая человека и штрихами, и пунктиром, и другими элементами; восприятие фигур и их частей не отдельно, а в виде целостных образов позволяет объяснить некоторые иллюзии восприятия, например иллюзию стрелы (рис. 4);

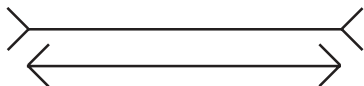


Рис. 4. **Иллюзия стрелы**

(длина средней части первой стрелы кажется больше длины второй; объясняется установкой: если больше целое, то больше и его части)

- **обобщенность** — возможность правильного опознания объекта и отнесения его к определенному классу независимо от его индивидуальных особенностей; так, мы можем опознать стол как таковой независимо от его формы, размеров и пр.; прочитать любой текст независимо от особенностей шрифта или почерка.

Данные свойства не являются врожденными и развиваются в течение жизни.

Условиями становления адекватного восприятия (и чувственных форм познания в целом) являются активность человека, установление обратной связи в практическом взаимодействии с окружающим миром, обеспечение определенного минимума и привычной структурированности поступающей извне информации.



Эти условия и свойства необходимо учитывать человеку при развитии восприятия, наблюдательности (учась не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать и т. п.) в результате **наблюдения** — преднамеренного, планомерного восприятия предметов и явлений окружающего мира.

Образы, возникшие в процессе восприятия, сохраняет и дает возможность в дальнейшем работать над ними **память** человека — процесс запечатления, сохранения и восстановления прошлого опыта. Она основана на свойстве мозга сохранять следы внешних воздействий, а также воздействий, поступающих изнутри организма.

Выделяют несколько уровней памяти в зависимости от длительности сохранения информации:

- **мгновенная** (сенсорная) память — сохраняет информацию о том, как воспринимается мир на уровне рецепторов в течение 0,3–1,0 с; особое значение имеет мгновенная зрительная (иконическая) память, которая, задерживая образы на период закрывания глаз во время моргания и других движений, обеспечивает слитное восприятие мира; с помощью иконической памяти человек может получить значительно больше информации, чем потом воспроизвести; этот факт используется в известном феномене “25-го кадра”, когда при монтаже в киноленту вклеивается каждый 25-й кадр с информацией, постепенно накапливающейся, как показали исследования, в подсознании;
- **кратковременная** память — обеспечивает оперативное сохранение и переработку информации, поступающей от органов чувств ограниченными порциями ( $7 \pm 2$  структурные единицы);
- **промежуточная** память — сохраняет информацию в течение нескольких часов и отличается значительно большей емкостью, чем кратковременная; интересна гипотеза, согласно которой в период ночного сна информация малыми порциями ( $7 \pm 2$  единицы) поступает в кратковременную память, где перерабатывается (на стадии “медленного сна”) и сохраняется для дальнейшей переработки (на стадии “быстрого сна”);
- **долговременная** память — сохраняет информацию в течение всей жизни человека и имеет неограниченный объем; при этом основным механизмом перевода информации из кратковременной памяти в долговременную считают **повторение**.

**Виды памяти** различают по таким показателям:

- типу запасаемой информации (двигательная, образная, эмоциональная, словесно-логическая память);

- степени участия волевого процесса в запоминании и воспроизведении информации (произвольная и произвольная память);
- степени осмысленности запоминания (механическая, логическая, или смысловая, память).

Среди процессов памяти — запоминания, хранения и воспроизведения информации — последний считают основной функцией памяти.

Хотя память зависит от множества факторов (особенностей нервной системы, среды, характера деятельности, установки, особенностей личности), существует общий **путь ее улучшения — овладение приемами продуктивного запоминания.**

Приемы продуктивного запоминания Р. Грановская разделяет на две группы:

- основанные на привнесении извне искусственных логических связей в запоминаемый материал (мнемонические приемы);
- основанные на выявлении логических связей в запоминаемом материале.

**Мнемонические приемы** (от греч. *mnemonikon* — искусство запоминания) основаны на образовании ассоциативных связей между элементами запоминаемого и опорного ряда. В качестве опорного ряда могут выступать хорошо знакомые объекты (расположение комнат в квартире, домов на улице); зрительные образы; слова, организованные в осмысленную фразу.

Так, для запоминания порядка цветов в спектре используют фразу “Каждый охотник желает знать, где сидит фазан”, в которой первые буквы каждого слова одновременно являются первыми буквами соответствующего цвета спектра. Номера телефонов запоминают, увязывая их с хорошо знакомыми датами событий или разбивая на части в определенной ритмической структуре.

Приемы, основанные на выявлении **логических связей** в запоминаемом материале, включают ряд логических операций: смысловую группировку (разбиение материала на части), выделение смысловых опорных пунктов (давая название каждой выделенной части), составление плана. Кроме того, установлено, что запоминание материала улучшается, если он включен в активную деятельность. Поэтому, кстати, лучше материал прочитать и несколько раз пересказать, нежели просто читать его несколько раз, не пересказывая.

Качество запоминания зависит и от количества повторений. Целесообразно повторять информацию с определенными интервалами — через 15–20 мин, через 8–9 и 24 ч.

Не менее важно создание положительного эмоционального фона и установки (в виде самоинструкции) на долговременное запоминание.

Итак, в памяти сохраняются и перерабатываются образы внешнего мира, возникают вторичные образы — **представления**, которые в дальнейшем обеспечивают возможность обобщить воспринимаемую информацию, выделить в ней логические связи. За это отвечает **мышление** — высшая форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми предметами и явлениями.

В основе мышления лежит сложная аналитико-синтетическая деятельность коры головного мозга.

Непосредственное, чувственное познание предметов и явлений в ощущениях и восприятиях сменяется в мышлении **логическим познанием**: наблюдая за одними явлениями, мы судим о других, которые определенным образом связаны с ними. Таким образом, мышление открывает путь для получения новых знаний, выявления скрытых свойств вещей, в том числе вообще недоступных органам человеческих чувств. Например, рентгеновские лучи были открыты по их воздействию на фотографическую пластину.

**Основные свойства мышления:**

- **отвлеченность**, которая состоит в том, что, думая о каких-либо явлениях, мы выделяем только те их признаки, которые важны для решения проблемы, отвлекаясь от несущественных;
- **обобщенность**, предполагающая в результате выделения важных, существенных признаков сосредоточение мысли на том общем, что характеризует целые классы явлений.

Сам процесс мышления разворачивается в определенной последовательности с помощью таких операций:

- **сравнение** — сопоставление выделенных признаков предметов и явлений с целью отыскания сходных и различных их свойств;
- **анализ** (от греч. *analysis* — разложение, расчленение) — мысленное расчленение предмета или явления на части, выделение определенных его элементов, свойств, связей;
- **синтез** (от греч. *synthesis* — соединение, составление) — мысленное воссоединение целого из частей, соединение различных сторон, элементов предметов или явлений в единое целое;
- **абстракция** (от лат. *abstractio* — отвлечение) — мысленное вычленение существенных свойств, признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных;
- **обобщение** — мысленное объединение предметов или явлений по их общим существенным признакам;

- **конкретизация** — мысленный переход от общего к единичному, использование выявленных закономерностей в конкретных примерах.

Мышление оперирует элементарными (образ, представление) и логическими **формами мышления**. К последним относят:

- **понятие** — форму мышления, отражающую существенные свойства, связи и отношения предметов или явлений, выраженную словом или группой слов;
- **суждение** — форму мышления, содержащую утверждение или отрицание связи между предметами и явлениями;
- **умозаключение** — форму мышления, при которой на основе нескольких суждений выводится новое суждение.

Выделяют такие **виды мышления: наглядно-действенное**, осуществляемое во время практических действий с конкретными предметами; **наглядно-образное**, предполагающее оперирование образами и представлениями; **словесно-логическое (абстрактное)**, оперирующее логическими формами мышления.

Все виды человеческого мышления неразрывно связаны с **речью** — процессом формулирования и передачи мысли посредством языка. В речи устанавливаются связи между значениями слов, поэтому она является единственно возможной формой словесно-логического мышления. Исследования показали, что ни одна сложная мысль не может быть выражена без внутренней речи, проявления которой в виде электрических разрядов можно зарегистрировать специальными приборами. Аналогичные электрические разряды регистрируются и при неречевых видах мышления.

Развитие мышления возможно прежде всего при условии осознания закономерностей мыслительной деятельности. Повышает продуктивность мыслительной деятельности развитие таких качеств мышления, как самостоятельность, глубина ума, критичность, широта ума и пр.

Если мышление оперирует в основном понятиями, то **воображение** (форма психического отражения, состоящая в создании новых образов на основе воспринятых ранее) оперирует представлениями.

В основе воображения лежит процесс образования новых сочетаний из уже сложившихся нервных связей в коре головного мозга. В результате воображение делает возможным предвидение конечного результата деятельности, а также обеспечивает создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью.

Приемами воображения являются:

- **агглютинация** (от лат. *agglutinare* — склеивать) — комбинация, слияние отдельных элементов или частей различных предметов в единый образ;

- **акцентирование** — увеличение или уменьшение отдельных признаков, частей предмета;
- **схематизация** — подчеркивание черт сходства различных объектов и сглаживание их различий (как, например, в узорах и орнаментах);
- **типизация** — выделение существенного, повторяющегося в однородных образах, создание обобщенных, типичных образов.

В зависимости от степени активности человека выделяют следующие виды воображения:

- **пассивное**, которое может быть преднамеренным (грезы — образы фантазии, преднамеренно вызванные, но не предполагающие воплощения в жизнь) и непреднамеренным (сновидения, галлюцинации и пр.);
- **активное**, подразделяющееся на **воссоздающее** (создание образов со слов других людей, на основе письменных и вещественных документов) и **творческое** (создание нового, оригинального образа).

Особым видом воображения является **мечта** как образ желаемого будущего. В зависимости от степени возможности осуществления мечта может быть реальной и нереальной. Нереальная мечта замыкает человека в своем внутреннем мире, не дает возможности реализовать себя как личность. Реальная мечта является необходимым условием претворения в жизнь творческого потенциала человека.

Воображение и творчество как процесс создания новых, оригинальных продуктов и идей неразрывно взаимосвязаны.

Несмотря на необычность, оригинальность образов воображения, творческое воображение осуществляется в соответствии с определенными закономерностями, приемами. На этой основе разрабатываются теория и методы решения творческих задач, а также методы активизации поиска творческих идей, к которым прежде всего относят:

- **метод “мозговой атаки”** (брейнсторминг), заключающийся в преодолении стереотипных форм принятия решений посредством идей, не оценивая их как истинные или ложные (такая оценка производится позже, в расчете на то, что среди высказанных идей окажутся несколько, содержащих удачные решения);
- **метод фокальных объектов**, предполагающий перенесение признаков случайно выбранных объектов на изучаемый (фокальный) с целью получения необычных сочетаний, способных преодолеть психологическую инерцию (например, если случайным объектом

взят “орел”, а фокальным — “ручка”, получают сочетание типа “крылатая ручка” и т. п., развивая которые иногда можно прийти к оригинальным идеям);

- **метод контрольных вопросов**, предусматривающий применение наводящих вопросов типа “А если сделать наоборот?” и др.

## 4.2. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ ПРОЦЕССЫ

Человек, познавая окружающий мир, определенным образом относится к познаваемым предметам и явлениям — с восхищением, гневом, радостью, печалью. Это возможно прежде всего благодаря **эмоциям** (от лат. *emoveo* — потрясаю, волну) — специфической форме психического отражения субъективного отношения человека к предметам или явлениям в форме непосредственного переживания приятного или неприятного.

В основе эмоций лежит сложная деятельность коры, подкорки и вегетативной нервной системы, обеспечивающей работу мышц и внутренних органов. В силу этого проявление эмоций тесно связано с функциональными изменениями организма — работой мышц всего тела, в том числе и лицевых, с деятельностью сердца и кровеносных сосудов, органов дыхания, желез внутренней секреции.

Посредством эмоций человек узнает, насколько значимы познаваемые им предметы или явления для удовлетворения его потребностей. Чем большее значение имеют познаваемые объекты, тем более глубоки переживания человека. Таким образом, эмоции выполняют **сигнальную функцию**. Кроме того, устойчивые переживания определенным образом изменяют поведение человека, направляют и поддерживают его, что позволяет говорить о **регулирующей функции** эмоций. Выделяют также **коммуникативную функцию** эмоций. Внешние проявления эмоций в мимике, пантомимике позволяют информировать других людей о своем отношении к предметам и явлениям действительности.

**Виды эмоций** различают в зависимости от направленности (положительные и отрицательные) и степени влияния на активность человека (стенические — от греч. *sthenos* — силы, повышающие активность, и астенические, снижающие ее).

Формами проявления эмоциональных процессов, по А. Леонтьеву, являются:

- **аффекты** — кратковременные и бурно протекающие эмоциональные процессы, характеризующиеся значительными изменениями сознания, нарушениями контроля за поведением;
- **собственно эмоции** — непосредственные временные переживания не только совершившихся событий (как аффекты), но и вероятных или вспоминаемых;
- **настроение** — длительное переживание определенных эмоций, окрашивающее все поведение человека;
- **стресс** (от англ. *stress* — давление, напряжение) — эмоциональное состояние, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия (см. подразд. 4.3);
- **чувства** — высший уровень развития эмоций, характеризующий устойчивое переживание человеком своего отношения к предметам и явлениям, имеющим мотивационную, направляющую значимость.

В зависимости от направленности выделяют следующие **виды чувств**:

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

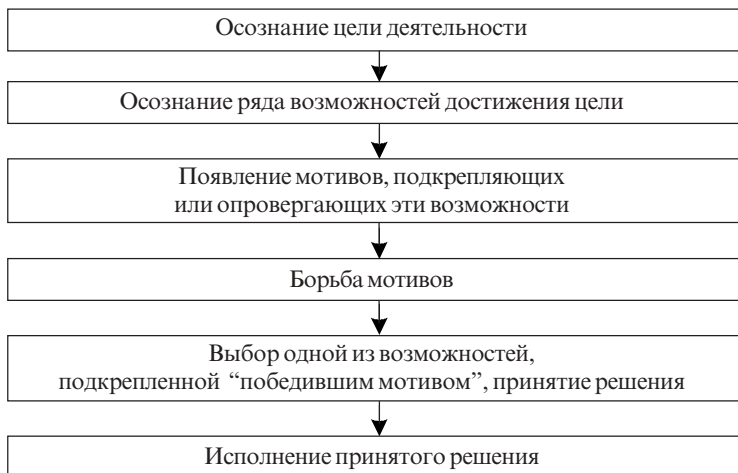
Таким образом, эмоции и чувства неразрывно связаны с личностью, отражая в сознании человека процесс и результат удовлетворения его потребностей. Эмоциональность является врожденной, но чувства развиваются в течение жизни человека, в процессе развития его личности. Большое значение при этом имеет развитие **эмпатии** (от греч. *empathia* — сопереживание) — способности сопереживания, постижения эмоционального мира другого человека. Эмпатия — одно из важнейших свойств личности, без которого невозможна эмоциональная культура. Составляющими эмоциональной культуры, обеспечивающими ее высокий уровень развития, являются развитость высших чувств человека, способность выражать и сохранять эти чувства, управлять эмоциями.

Возможность управления эмоциями (см. подразд. 4.3) во многом зависит от уровня развития **воли** — особой формы психической активности личности, направленной на преодоление трудностей при достижении

поставленной цели путем сознательной организации и саморегуляции человеком своего поведения и деятельности.

Воля выполняет **побудительную функцию**, обуславливая активность человека, и **тормозную**, проявляющуюся в сдерживании нежелательных проявлений активности.

В волевом действии выделяют несколько основных этапов (рис. 5).



*Рис. 5. Структура волевого акта*

Воля проявляется в таких качествах личности, как целеустремленность (умение человека подчинять свои действия поставленным целям), настойчивость (умение человека мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями), выдержка (умение тормозить действия, чувства, мысли, препятствующие осуществлению принятого решения), решительность (умение принимать и претворять в жизнь быстрые и обоснованные решения), дисциплинированность (сознательное подчинение своего поведения общепринятым нормам, установленному порядку), самостоятельность (умение не поддаваться влияниям различных факторов, отвлекающих от достижения цели, действовать на основе своих взглядов и убеждений), исполнительность (умение выполнять свои обязательства в срок) и др.

В зависимости от развитости этих качеств человек может обладать силой или слабостью воли.



Устойчивым волевым качеством личности является **локус контроля** (от лат. *locus* — местоположение и фр. *contrôle* — проверка) — склонность человека возлагать ответственность за принятие решения и результаты деятельности на внешние обстоятельства (экстернальный локус контроля) или на самого себя (интернальный локус контроля). Исследования показывают, что экстернальный локус контроля связывают с такими чертами личности, как безответственность, неуверенность в своих силах, нерешительность и пр. Относящиеся к этой категории люди найдут оправдание любым своим поступкам, ссылаясь на неблагоприятные внешние условия. Да, человек не свободен от социальных условий, но он свободен занять свою позицию по отношению к ним, принять свое решение, неся за него личную ответственность.

Развитие (самовоспитание) воли возможно при соблюдении ряда условий:

- систематической тренировке в преодолении трудностей начиная со сравнительно незначительных трудностей в повседневной жизни (режим дня, занятия спортом и т. п.);
- обязательном осуществлении принятых решений;
- постановке привлекательной, лично значимой и социально полезной цели;
- выделении и прохождении ряда этапов на пути к поставленной цели.

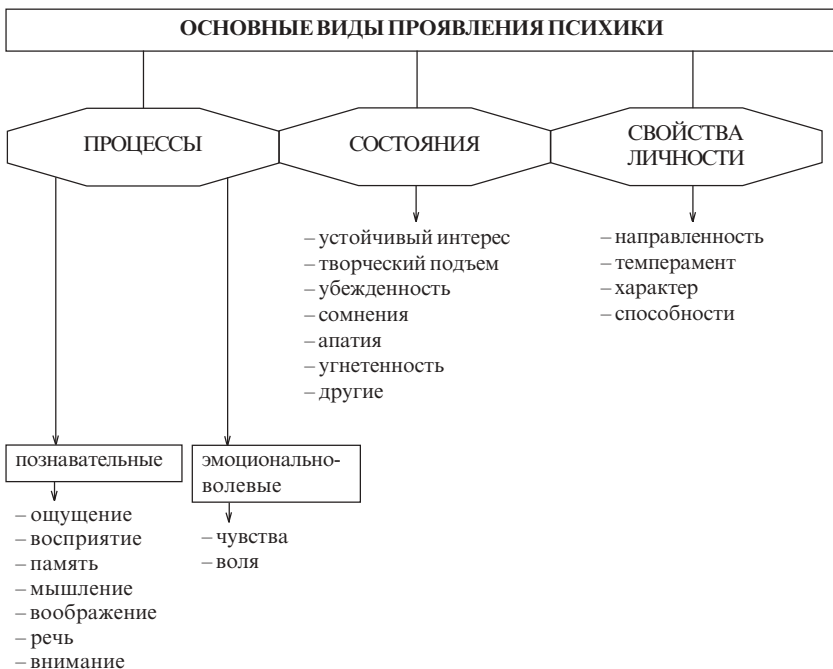
### 4.3. ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

Поведение и деятельность человека в какой-либо промежуток времени зависят от того, какие именно особенности психических процессов и психических свойств личности проявляются в течение этого периода, т. е. от его **психического состояния** — характеристики психической деятельности за определенный промежуток времени.

При этом психические процессы, психические состояния, психические свойства личности взаимосвязаны и влияют друг на друга (рис. 6).

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

**Виды психических состояний** выделяют в зависимости от таких параметров:



*Рис. 6. Взаимосвязь основных видов проявления психики  
(по М. Гамезо, И. Домашенко)*

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

Предметом специального внимания в психологии являются психические состояния людей в условиях **стресса**. В зависимости от причин различают стрессы физиологический и психологический. **Физиологический стресс** вызывают механические, физические воздействия — сильный звук, повышенная температура воздуха, вибрация.

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

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

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

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



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Раскройте значение познавательных процессов в жизнедеятельности человека.
2. Определите роль и место внимания в психической деятельности человека.
3. Перечислите факторы, способствующие привлечению внимания. Используете ли вы их в своей деятельности?
4. Чем отличается восприятие от ощущения? Можно ли сказать, что восприятие — это сумма ощущений?
5. Часто студенты, работая с учебным материалом, составляют его конспект. Почему этот прием способствует лучшему запоминанию материала?
6. Раскройте отличие мышления от чувственных форм познания (ощущения и восприятия).
7. В чем основное отличие воображения от представлений памяти?
8. Можно ли влиять на развитие психических процессов? Приведите примеры, подтверждающие ваш ответ.
9. Как вы думаете, насколько у вас развита эмпатия? Эмоциональная культура?
10. Проанализируйте проявления вашего волевого поведения при подготовке к экзамену “Основы психологии и педагогики”. Какие приемы работы над собой, по вашему мнению, способствуют формированию волевых качеств личности?



Сравните свой ответ на вопрос 9 с результатами опросника И. Юсупова по определению развитости эмпатийных тенденций. Для этого, отвечая на каждое из 36 утверждений, оцените свои ответы определенным количеством баллов:

0 — “не знаю”; 1 — “нет, никогда”; 2 — “иногда”; 3 — “часто”; 4 — “почти всегда”; 5 — “да, всегда”.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии “Жизнь замечательных людей”.
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю “Современные ритмы”.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжают длительное время.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.

7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы не без причин.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все прощал родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
20. Печальные события в фильмах и книгах могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь чем-то помочь ему.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выйти самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне всегда хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Прежде чем подсчитывать полученные результаты, проверьте степень откровенности ваших ответов. Не ответили ли вы “не знаю” на некоторые из утверждений под номерами 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также не пометили ли пункты 11, 13, 15, 27 ответами “да, всегда”? Если это так, то вы не пожелали быть откровенными перед собой, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям вы дали не более трех неискренних ответов. Подсчитайте количество баллов, которыми вы оценили ответы на вопросы 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

**82–90 баллов** — это очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении вы, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас свое эмоциональное состояние. Вы плохо чувствуете себя в присутствии “тяжелых” людей. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны и идут за советом. Нередко вы испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь обидеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает вас. В то же время сами вы очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия вашего шефа. Ваша впечатлительность порой вызывает бессонницу. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

**63–81 балл** — высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится “читать” их лица и “заглядывать” в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к вам. Окружающие ценят вас за душев-

ность. Вы стараетесь не допускать конфликтов и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести вас из равновесия.

**37–62 балла** — нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас “толстокожим”, но в то же время вы не относитесь к особо чувствительным лицам. В межличностных отношениях вы более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но чаще всего они находятся под вашим контролем. В общении вы внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для вас неожиданными. У вас нет раскованности чувств, и это мешает вашему полноценному восприятию людей.

**12–36 баллов** — низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишены смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы — сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, которые есть, вы цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят вам тем же: случаются моменты, когда вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют вас вниманием. Но это исправимо, если вы раскроете свой “панцирь” и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

**11 баллов и меньше** — очень низкий уровень эмпатийности. Эмпатийные тенденции вашей личности не развиты. Вы затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше вас. В межличностных отношениях вы нередко оказываетесь в неудобном

положении, во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Вы любите острые ощущения, предпочитаете зрелищные спортивные состязания. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. Вы с иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима “гимнастика чувств”.



---

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

---

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — С. 9–64.
2. *Брушлинский А. В.* Воображение и творчество. Научное творчество. — М.: Наука, 1969. — С. 341–356.
3. *Гаджиева Н. М., Никитина Н. Н., Кислинская Н. В.* Основы самосовершенствования. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 144 с.
4. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. — С. 21–170.
5. *Дружинин В. Н.* Психодиагностика общих способностей. — М.: Академия, 1996. — 224 с.
6. *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека. Введение в психологию. — М.: Мир, 1974. — С. 13–62, 276–293, 315–355.
7. *Лурия А. Р.* Ощущение и восприятие. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — С. 4–33, 43–51.
8. *Максименко С. Д.* Общая психология. — М.: Рафл-бук; К.: Ваклер, 1999. — 528 с.
9. *Найссер У.* Познание и реальность. — М.: Прогресс, 1981. — С. 97–122.
10. *Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / Под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева.* — СПб.: Питер, 2000. — 560 с.
11. *Страхов И. В.* Психология творчества. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1968. — 79 с.
12. *Хрестоматия по вниманию.* — М.: Изд-во МГУ, 1976. — С. 66–102, 107–143, 243–259.
13. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления.* — М.: Изд-во МГУ, 1981. — С. 167–174, 201, 225, 320–325, 331–340.
14. *Юсупов И. М.* Психология взаимопонимания. — Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. — С. 57–62.



## Тема 5. ЛИЧНОСТЬ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИИ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- раскрыть взаимосвязь личности и деятельности;
- показать различия между активностью животного и деятельностью человека;
- охарактеризовать сущность и структурные компоненты деятельности и общения;
- определить способы действий и пути их формирования;
- назвать виды деятельности и дать им характеристику;
- показать особенности взаимодействия людей в группах;
- раскрыть особенности психологических способов воздействия на людей;
- охарактеризовать приемы повышения эффективности общения, формирования аттракции.

### 5.1. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Условием развития личности является деятельность. В самом общем виде под деятельностью понимается активность живого организма, направленная на удовлетворение его потребностей. У животных эта активность носит чисто приспособительный, биологический по своей природе характер, поэтому термин “деятельность” к активности животных можно применить лишь условно. Деятельность человека имеет преобразующий характер и с самого начала регулируется требованиями общества.

Под *деятельностью* понимают внешнюю (физическую) и внутреннюю (психическую) активность человека, порождаемую его потребностями и направленную на преобразование самого себя и окружающего мира.

Деятельность, таким образом, содержит и внутренний, и внешний компоненты. При этом в различных видах деятельности их соотношение изменяется, но ведущая роль всегда принадлежит внутреннему компоненту, умению действовать “в уме”. В этом и заключается качественное своеобразие человеческой психики.

Становление внутренней (психической) деятельности происходит постепенно. Ребенок сначала совершает действия с предметами (осуществляет внешнюю, предметную деятельность) и лишь со временем приобретает способность совершать те же действия в уме. Процесс преобразования внешних (предметных) действий во внутренние (действия “в уме”) называют **интериоризацией** (от лат. *interior* — внутренний).

В результате интериоризации психика человека приобретает способность оперировать предметами или явлениями, отсутствующими в поле его зрения, а сам человек получает возможность регулировать поведение и деятельность, основываясь не только на собственном опыте, но и на опыте всего человечества. При этом обратный процесс преобразования умственных (психических) действий в действия с предметной действительностью называют **экстериоризацией** (от лат. *exterior* — внешний).

**В структуре деятельности** выделяют прежде всего цель — осознанный образ конечного результата деятельности. Именно наличие осознанной цели позволяет определить активность как деятельность. В тех случаях, когда осознанная цель отсутствует, нет и деятельности в полном понимании этого слова, а есть только импульсивное поведение.

В структуре деятельности выделяют также ее мотивы, поясняющие причины, которые побуждают человека стремиться к достижению цели. Например, цель студента — получить высшее образование, а мотивы могут быть разными — получить диплом, знания, повысить престиж и т. д.

Таким образом, мотивы, побуждая человека к деятельности, обуславливают специфику выбора средств и способа достижения цели. Одно дело, если студент стремится получить образование только ради диплома, и совсем другое — если он хочет получить прежде всего знания.

Цель, на которую направлена деятельность, может быть более или менее отдаленной. Часто для ее достижения необходимо решить целый ряд частных задач. Каждый относительно законченный элемент деятельности, направленный на выполнение текущей частной задачи на пути к достижению цели, называют действием. Например, действия студентов — слушание лекций, сдача экзаменов и т. п.

Итак, структурными элементами деятельности являются **цель, мотив, действие**.

Каждое действие состоит из системы движений или операций, которые разделяют на внешние (предметные) и внутренние (умственные, психические).

**К внешним** относят **двигательные** (моторные) действия человека, действия **по перемещению предметов, движения речевых органов** че-

ловека, **миимику** и **пантомимику**. К **внутренним** относят **перцептивные** (от лат. *perceptio* — восприятие) действия, посредством которых формируется целостный образ предметов и явлений, **мнемические** действия, входящие в состав деятельности по запоминанию какой-либо информации и последующему ее припоминанию, **мыслительные** действия (рис. 7).

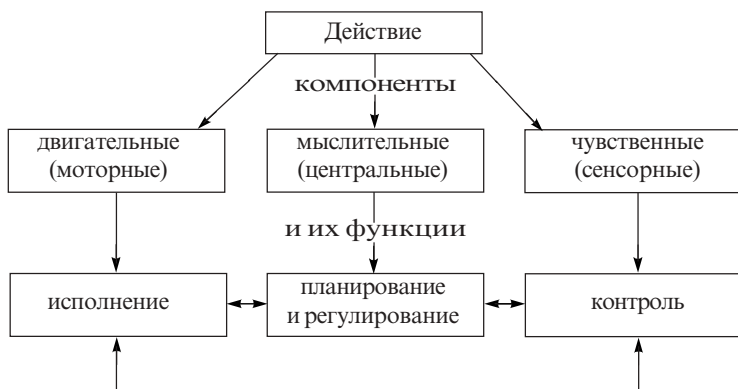


Рис. 7. Компоненты действия и их функции

В результате многочисленных исследований показано, что выполнение предметных действий всегда включает чувственный (сенсорный) контроль и корректировку движений на основе чувственных ориентиров, информирующих мозг о состоянии внешней среды, т. е. на установлении обратной связи. Такой механизм планирования, контроля и регулирования действий П. Анохин назвал **акцептором** действия. Этот принцип был положен в основу конструкции автопилота, станков с программным управлением и других приборов автоматического регулирования работы сложных механизмов.

В зависимости от степени осознанности выделяют такие способы действия, как навыки и умения.

**Навык** — это автоматизированный способ выполнения действия, сформированный в процессе упражнения.

Физиологической основой формирования навыков является образование в коре больших полушарий и функционирование устойчивой системы временных нервных связей — динамического стереотипа.

Этапы формирования навыка:

- **ознакомительный** — ознакомление с приемами выполнения действий и их осмысление;
- **аналитический** — вычленение отдельных элементов действия и овладение ими;
- **синтетический** — объединение элементов действий в единое целое;
- **автоматизации** — целенаправленное и систематическое повторение действий (упражнения) с целью придания действию нужной скорости и плавности.

В результате внимание освобождается от восприятия способов действий и переносится на результат действия и на окружающую обстановку. Это дает возможность использовать навык в составе разных действий с разными целями. Например, человек может вести документацию, фиксировать результаты экспериментального исследования, составлять конспект лекций и пр., используя сформированный навык письма, который на первых порах, когда человек только учился писать, выступал самостоятельным действием, требующим значительных усилий и сосредоточения сознания именно на процессе написания букв и слов.

Отметим, что выработанные навыки влияют на формирование новых. При этом сформированный ранее навык может облегчать приобретение нового навыка (это явление называют переносом навыка), а может и затруднять (интерференция навыка).

К психологическим условиям, обеспечивающим успешное формирование навыков, относится количество упражнений, их темп и распределение во времени. Большое значение в сознательном усвоении навыков имеет также знание результатов успешности овладения ими.

Возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях обеспечивают **умения**, которые предполагают использование имеющихся знаний и навыков для выбора и осуществления способов действия в соответствии с поставленной целью деятельности.

Итак, деятельность — это процесс взаимодействия человека, личности с миром, причем процесс не пассивный, а активный и сознательно регулируемый. Таким образом, по А. Леонтьеву, личность — это субъект деятельности.

Выделяют такие основные виды деятельности:

- **труд** — деятельность, направленная на изменение и преобразование действительности для создания материальных и духовных

ценностей; является основной деятельностью человека, обеспечивающей существование человечества как вида;

- **учение** — деятельность, направленная на приобретение знаний, выработку умений и навыков, являющихся для учащихся в качестве осознанной цели;
- **игру** — деятельность, целью которой является сам процесс ее осуществления, а не результат; в игре в определенной форме воспроизводятся реальные отношения действительности.

Каждому периоду жизни человека соответствует определенный ведущий вид деятельности, в первую очередь определяющий его психическое развитие и становление личности. Для дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игра, для школьного — учение, а для взрослого человека — труд.

## 5.2. ОБЩЕНИЕ И ЕГО СТРУКТУРА

Любая деятельность — труд, учение, игра — невозможна без общения, которое является средством передачи общественного опыта. Именно в общении субъективный мир одного человека раскрывается для другого, прежде всего в процессе обмена познавательной и эмоционально-оценочной информацией. Кроме того, в общении люди обмениваются действиями, поступками, т. е. взаимодействуют. Не менее важно, как общающиеся воспринимают друг друга.

Таким образом, **общение** — процесс установления контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией (коммуникацию), выработку единой стратегии взаимодействия (интеракцию), восприятие и понимание друг друга (перцепцию).

Выделяют такие цели (функции) общения:

- **контактную** — установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;
- **информационную** — обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями и т. п.;
- **побудительную** — стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий;
- **координационную** — взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;

- **понимания** — понимание смысла сообщения, намерений, установок, переживаний партнеров по общению;
- **эмотивную** — возбуждение в партнерах по общению нужных эмоциональных переживаний (“обмен эмоциями”); изменение собственных переживаний и состояний;
- **установление отношений** — осознание своего места в системе деловых, межличностных и прочих связей сообщества;
- **влияние** — изменение состояния партнера, его поведения, потребностей, намерений, решений, мнений и т. д.

**Общение как коммуникация** предполагает обмен информацией между людьми, осуществляющийся посредством знаков (слов, жестов, иероглифов и т. п.), которые соотносятся с определенными предметами и явлениями действительности.

Выделяют коммуникацию вербальную (от лат. *verbalis* — словесный) и невербальную.

**В вербальной коммуникации** в качестве знаковой системы выступает язык, основной единицей которого является слово, обозначающее предметы и явления в виде обобщенных характеристик — понятий (см. подразд. 4.1). Общение людей с помощью языка называется речью. Она функционирует на основе второй сигнальной системы. Звуки как определенные сигналы существуют и у животных, но они выражают только некоторые состояния (голод, страх), обозначающая же функция при этом отсутствует. В речи развертывается процесс “говорения”, в ходе которого происходит своеобразное кодирование говорящим речевых сигналов (звуков, слогов, слов, предложений) с их последующим декодированием слушающим. Очень важно при этом, чтобы собеседники говорили “на одном языке”, вкладывая одни и те же значения и смысл в слова (сравните, например, значения слов “шляпа”, “дуб” и их смысл, когда эти слова применяются по отношению к людям).

**Невербальная коммуникация**, дополняющая речь и передающая эмоциональное состояние, включает такие знаковые системы:

- оптико-кинетическую, которая использует жесты, мимику, пантомимику;
- паралингвистическую (от лат. *para* — возле, около), которая выражает чувства и состояние человека с помощью качеств голоса, его диапазона, тональности;
- экстралингвистическую (от лат. *extra* — вне, *lingua* — язык), предполагающую включение в речь пауз, смеха, определенного темпа речи;

- пространственно-временную, которая связана со взаимным расположением партнеров по общению, временем общения, особой ситуацией общения (например, эффект “вагонного попутчика”).

По оценке исследователей, только 7 % содержания сообщения передается значением слов, в то время как 38 % информации определяется тем, как эти слова говорят, и 55 % — выражением лица.

В процессе передачи и приема информации происходят ее существенные потери, вызванные барьерами общения. К ним относят прежде всего барьеры, связанные с кодированием и декодированием информации. При кодировании мысли во внутреннюю речь теряется до 30 % информации, из внутренней речи во внешнюю переходит 80 % той информации, которая перекодирована во внутреннюю речь. В зависимости от словарного запаса слушающего им воспринимается до 70 % информации. Далее информация теряется за счет ее перевода в образы воображения и память.

В результате в ходе монологического общения (лекции, урока), когда слушатели, как правило, не имеют возможности уточнить информацию, в памяти у них остается около 20 % информации.

Другие барьеры носят социальный или психологический характер и обусловлены принадлежностью собеседников к разным социальным группам или различными индивидуальными психологическими особенностями общающихся (например, наличием “некоммуникабельных” черт характера, скрытностью, излишней застенчивостью и т. п.).

В процессе общения люди обмениваются не только информацией, но и различными действиями. **Взаимодействие как аспект общения** проявляется в организации людьми общих действий, направленных на достижение определенной цели в процессе совместной деятельности.

Все разновидности взаимодействия традиционно делят на две группы. К первой относят действия, повышающие эффективность совместной деятельности (кооперацию), а ко второй — действия, снижающие эффективность (конкуренцию).

**Кооперация** (от лат. *cooperatio* — сотрудничество) предполагает объединение усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций и обязанностей. **Конкуренция** (от лат. *concurro* — сбегая, сталкиваясь) характеризуется достижением целей в условиях противоборства с другими людьми, добивающимися достижения этих же целей.

Итак, общение как взаимодействие (интеракция) определенным образом согласовывает действия отдельных участников совместной деятельности, осуществляет объединение индивидов в определенный вид общности — группу.

Под *группой* понимают ограниченную в размерах общность людей, выделяемую на основе ряда признаков, которые относятся к содержанию совместно выполняемой ими деятельности или характеру общения.

В психологии выделяют несколько разновидностей групп (рис. 8).

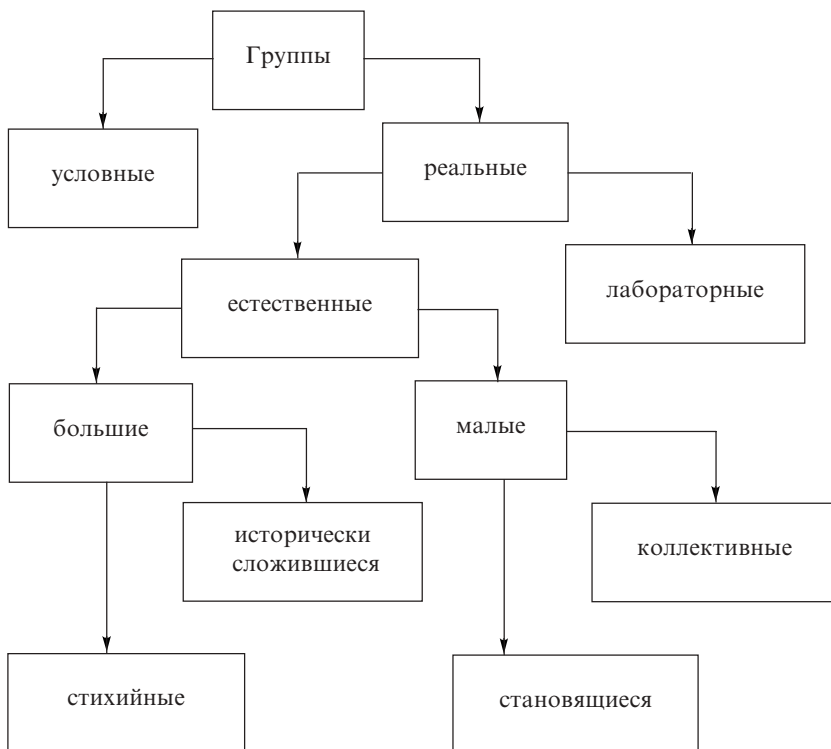


Рис. 8. Классификация групп (по Г. Андреевой)

Контактные (реальные) группы объединяют людей, имеющих общие цели и интересы в той или иной области жизни или деятельности (семья, студенческая группа, трудовой коллектив и т. д.).

Группы могут быть и условными, включая людей, которые не вступают в объективные, реальные отношения друг с другом, но имеют общие социальные и психологические характеристики (возрастные, половые и т. п.) в связи с тем признаком, на основе которого они были выделены. Так, можно выделить условную группу “студенты”, куда вой-



дут молодые люди независимо от того, где они живут и на каком языке говорят. Их объединяют в основном идентичные возрастные, социальные и другие характеристики.

Изучение условных групп позволяет прогнозировать развитие и особенности входящих в них людей и строить стратегию отношений с ними.

Реальные группы могут быть классифицированы по ряду признаков. В зависимости от количества участников выделяют большие и малые группы. **Большие группы**, в свою очередь, подразделяют на стихийные (толпа, аудитория и т. п.) и исторически сложившиеся (нация, партия и т. д.).

Особое значение в психологии уделяют изучению **малых групп**, в которых в отличие от больших групп люди, объединенные общими целями и задачами, вступают в непосредственное взаимодействие.

В зависимости от условий возникновения выделяют **лабораторные** (специально созданные для эксперимента) и **естественные** (существующие в реальных жизненных ситуациях) группы. В зависимости от способа организации группы могут быть формальными (официальными), когда их деятельность закрепляется специально, и неформальными (неофициальными), когда цели деятельности и обязанности определяются самой группой. В зависимости от ценности группы для индивида выделяют группы членства, где индивид присутствует в силу обстоятельств, хотя и не разделяет существующие в ней установки, отношения и т. д., и референтные группы, являющиеся для человека эталоном мнения, ценности, образцом поведения и ориентиром для самооценки.

В процессе жизнедеятельности группы вырабатываются **групповые нормы** (от лат. *norma* — руководящее начало, точное предписание, образец) — совокупность правил и требований, регламентирующих поведение членов группы. Групповое поведение индивидов регулируется с помощью **санкций** (от лат. *sanctio* — жесткое наставление) или средств социального контроля, которые могут быть позитивными (поощрение действий, желательных для группы) и негативными (наказание за нежелательные для группы действия).

В результате положение индивида в группе (**статус**) определяется тем, насколько его поведение соответствует групповым нормам, оправдывая **групповые ожидания** (совокупность мнений об ожидаемом поведении данного индивида в данной группе).

Особенностью функционирования группы, таким образом, является то, что результаты ее деятельности не сводятся к сумме индивидуальных, а являются специфическим продуктом группового взаимодействия.

Например, групповое решение может быть более рискованным, чем индивидуальные решения отдельных членов группы. Существует гипотеза, объясняющая такой феномен “**сдвига риска**” тем, что в случае группового решения индивид чувствует меньшую личную ответственность за рискованные решения.

Среди специфических групповых феноменов выделяют также **конформизм** — подчинение суждений, действий, поведения индивида групповому давлению в случае расхождения точек зрения человека и группы. При этом давление осуществляется не как прямая угроза, а как психологическое воздействие — через оценки, осуждение, обидную шутку и т. п.

Широко известны опыты американского психолога С. Аша, включавшего испытуемого в подставную группу, которая иначе оценивала различные факты, и в результате испытуемый, как правило, склонялся к точке зрения большинства. Различают конформизм внешний и внутренний.

При внешнем конформизме взгляды человека в действительности не меняются, а демонстративное согласие с мнением группы рассматривается как способ избежать конфликта, боязнь остаться без поддержки, лицемерие.

Внутренний конформизм означает принятие и поддержку мнения группы как своего собственного. При этом степень конформности как податливости групповому мнению во многом определяется индивидуальными особенностями человека.

**Нонконформизм** как стремление любым способом опровергнуть точку зрения большинства на самом деле является одним из проявлений конформизма. Нонконформист так же привязан ко мнению группы, как и конформист.

Конформизм в одних случаях оценивается позитивно, так как обеспечивает сплочение, единство группы, в других — негативно, поскольку может препятствовать развитию личности и группы.

Важным групповым явлением является **феномен лидерства**. Лидер (от англ. *leader* — ведущий) — это наиболее авторитетная личность, за которой все остальные члены группы признают право принимать ответственные решения и организовывать их совместную деятельность. В отличие от руководителя, который официально управляет группой, лидер выдвигается стихийно в результате психологических отношений “доминирования-подчинения”. Оптимальным является совпадение лидера и руководителя в одном лице. В других случаях эффективность деятельности группы может определяться взаимоотношениями лидера и руководителя.

Характер взаимодействия людей во многом зависит от того, как они отображают и интерпретируют внешность и поведение, оценивают возможности друг друга. Таким образом, **общение как восприятие (перцепция)** включает восприятие не только физических свойств (внешности и т. п.), но и внутренних характеристик человека, его намерений, мыслей, способностей, эмоций, установок. На этом основании поступки другого человека объясняются и оцениваются определенным образом, т. е. общение как восприятие предполагает понимание другого человека как личности.

В процессе понимания другого человека выделяют два уровня. На первом происходит осознание целей, мотивов, установок другого человека. Второй уровень характеризуется способностью принять цели, мотивы, установки другого человека как свои собственные. Этот уровень, как правило, отсутствует у детей и является результатом более позднего развития, хотя даже взрослый не всегда способен понять другого на втором уровне в силу **эгоцентризма** (от лат. *ego* — я, *centrum* — центр окружности) — сосредоточенности индивида только на собственных интересах и переживаниях и, как следствие, неспособности понять другого как отличного от него, имеющего свою точку зрения.

К способам понимания другого человека относят уподобление (**идентификацию** — от лат. *identificare* — отождествлять) себя ему, т. е. попытку поставить себя на его место, **эмпатию** (см. подразд. 4.2), **рефлексию** (от лат. *reflexio* — обращение назад) — осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению (“я знаю, что он знает, что я знаю ...”).

Велика роль установки в процессе восприятия людьми друг друга. Например, в исследовании А. Бодалева разным группам людей предъявлялась фотография одного и того же человека, но в одном случае сообщалось, что это — ученый, а в другом — что преступник. В результате люди, описывая фотографию, как правило, находили в ней черты, подтверждающие данную им установку.

На восприятие людьми друг друга влияют также их **стереотипы** (от греч. *stereos* — твердый, *typos* — отпечаток) — стойкие и упрощенные образы определенных явлений или человека, которые формируются в условиях ограниченной информации как результат обобщения личного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе. Стереотипы, с одной стороны, сокращают время ознакомления с другими людьми, а с другой — могут привести к предубеждениям в восприятии человека (например, учителя любят читать нотации, полные люди — добрые и т. п.).

На основе стереотипов складываются эффекты межличностного восприятия. Это прежде всего **эффект ореола**, суть которого заключается в том, что общее позитивное впечатление о человеке приводит к позитивной оценке и других его качеств, а общее негативное впечатление способствует формированию негативных оценок. Существующий образ играет роль ореола, который мешает увидеть действительные черты и проявления воспринимаемого человека.

**Эффекты первичности** и **новизны** связаны со значимостью очередности подачи информации о человеке для формирования представлений о нем. Эффект первичности проявляется в случае восприятия незнакомого человека, когда на его оценку влияет первичная информация о нем. В ситуации восприятия знакомого человека действует эффект новизны, приводящий к тому, что последняя, более новая информация о человеке становится более значимой для его оценки.

Таким образом, стереотипы и эффекты межличностного восприятия могут способствовать формированию искаженных знаний о человеке, тем самым негативно влияя на весь процесс общения.

### **5.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ. ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ**

Изучение разнообразных аспектов процесса общения свидетельствует о том, что каждый из них предполагает определенные способы воздействия индивидов друг на друга. В результате этого изменяются поведение и деятельность партнера по общению в соответствии с целями совместной деятельности.

К основным психологическим способам воздействия в процессе общения относят убеждение, внушение, психическое заражение, подражание.

Под **убеждением** понимают способ воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению. Убеждающее воздействие произойдет тем успешнее, чем больше высказанное мнение отвечает потребностям и мотивам данного человека, и будет стойким, если окружающая действительность подтверждает содержание воспринятой информации. При этом, если высказываемая мысль расходится

с уже сформировавшимися установками убеждаемого человека, желательно, чтобы он убедился в негативности последних.

Таким образом, процесс убеждения состоит из двух этапов. На первом этапе, апеллируя к логической сфере собеседника, доказывается объективная и субъективная несостоятельность его точки зрения, т. е. что его установки не отвечают интересам общества (референтной группы или иной общности людей), а также личным интересам.

На втором этапе аналогично доказывается объективная и субъективная значимость высказанной точки зрения, являющейся новой для собеседника.

Противоположным убеждению по своему механизму является **внушение** — процесс психического влияния на человека при ослабленном контроле его сознания и некритической оценке содержания воспринимаемых сообщений. Эффективность внушения определяется:

- свойствами внушающего (социальным статусом, обаянием, волевым, интеллектуальным и характерологическим превосходством);
- особенностями человека, подвергающегося внушению (степенью внушаемости, неуверенностью в себе, низкой самооценкой, чувством собственной неполноценности);
- взаимоотношениями партнеров по общению (доверием, зависимостью и т. п.).

Степень внушения повышается с увеличением количества людей в группе, а также с уменьшением их возраста.

**Психическое заражение** основано на неосознаваемой, произвольной склонности индивида к определенным психическим состояниям. В результате наблюдается эффект многоразового взаимного усиления эмоционального влияния партнеров по общению по модели обычной цепной реакции. Это явление сопровождает массовые акции, публичное восприятие ораторских выступлений, произведений искусства. При этом его эффект будет тем больше, чем больше величина аудитории и степень эмоционального напряжения человека, влияющего на аудиторию. Важную роль в процессе заражения играет также общность оценок и установок людей (например, подобный настрой людей, пришедших на концерт любимого артиста или “поболеть” на стадионе за любимую команду).

Подверженность психическому заражению зависит и от общего уровня развития личности, и прежде всего от самосознания людей, составляющих аудиторию.

Особой ситуацией, усиливающей влияние через заражение, является паника, возникающая вследствие потрясения и восприятия ситуации как

кризисной. Причинами возникновения паники могут быть явления, ведущие к физическому ослаблению людей (утомление, депрессия, голод, опьянение и т. п.), а также сильное удивление, осознание бессилия перед опасностью, дефицит или избыток информации.

В определенной степени формой внушения, сопровождаемого явлением психического заражения, являются слухи — ничем не подтвержденные сообщения о якобы происшедших событиях. Возникают они, как правило, в условиях дефицита важной информации. Не зная источника слухов, люди часто склонны верить тому, что сообщение идет из надежного источника.

**Подражание** направлено на воспроизведение индивидом определенных внешних черт и образцов поведения, манер, действий, поступков. Под его влиянием формируются не только простейшие привычки деятельности, но и духовные ценности, идеи, вкусы, манеры поведения. Особенно большое значение подражание имеет на ранних этапах становления и развития человека.

В какой-то мере проявлением подражания является мода (от лат. *modus* — норма, правило, мера) — форма стандартизированного массового поведения людей, которое возникает стихийно, под влиянием настроения, вкусов, увлечений, преобладающих в обществе.

Подражание моде приводит к определенной стандартизации поведения, делает человека похожим на других. Вместе с тем разумное подражание моде освобождает человека от необходимости тратить энергию в сфере быта, тем самым сберегая силы для реализации других дел, творческой активности.

Таким образом, основным признаком общения в случае внушения, заражения и подражания является то, что личность воспринимает информацию с малой степенью осознания. Особенно сильно эти воздействия регулируют поведение личности в стихийных группах.

Любому человеку важно не только знать сущность и механизмы процесса общения, но и владеть практическими приемами повышения его эффективности.

К таким приемам относят, в частности, формирование **аттракции** (от лат. *attrahere* — привлекать, притягивать) — возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого.

Известно, что способность сознания человека не позволяет ему воспринимать и перерабатывать всю информацию, воспринимаемую органами чувств. Часть сигналов, поступающих из окружающего мира, в частности от собеседника, человеком не осознается. Если при этом сигналы удовлетворяют неосознаваемые на данный момент потребности

партнера по общению (в безопасности, престиже и т. д.), возникают положительные эмоции и, как следствие, более положительное отношение к собеседнику.

В общении представляется возможным осознанно посылать сигналы, значимые для неосознаваемых потребностей партнера по общению, и, таким образом, осознанно формировать соответствующее эмоциональное отношение к себе. К приемам формирования аттракции относят:

- **“имя собственное”** (при обращении к собеседнику называть его имя или имя-отчество), в основе которого лежит удовлетворение неосознаваемой потребности в престиже (в силу нераздельности имени и личности человека);
- **“зеркало отношений”** (при общении с собеседником сохранять на лице доброе, приятное выражение, легкую улыбку), основанный на удовлетворении потребности в безопасности в силу установки: “Лицо — зеркало души”;
- **“золотые слова”** (небольшое преувеличение каких-либо положительных сторон человека, комплимент), основанный на удовлетворении неосознаваемых потребностей в безопасности, престиже и самоактуализации;
- **“личная жизнь”** (вести разговор в русле интересов собеседника), в основе которого лежит удовлетворение неосознаваемой потребности в престиже;
- **“терпеливый слушатель”** (выслушивание проблем собеседника, не прерывая его), основанный на том же механизме, что и предыдущий прием.

Использование этих приемов, как правило, независимо от воли человека формирует чувство симпатии, притяжения (аттракции) к партнеру по общению.



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем принципиальное различие деятельности человека и сложных форм поведения животных? Проиллюстрируйте эти различия примерами.
2. Подберите примеры, показывающие единство и различие сознания и деятельности.
3. Какие виды деятельности вы знаете и в чем их специфика? Какова их роль в развитии личности?
4. Назовите основные этапы формирования навыков. От каких условий зависит успешность их формирования и сохранения?
5. Покажите взаимосвязь навыков и умений.

6. Раскройте роль общения в формировании личности человека.
7. Охарактеризуйте структурные компоненты общения.
8. Какие феномены могут препятствовать эффективному общению?
9. Назовите приемы повышения эффективности общения.
10. Какой стиль поведения в общении для вас характерен (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление)?



Сравните свой ответ на вопрос 10 с результатами приведенного далее теста К. Томаса.

**Инструкция.** Постарайтесь представить предлагаемую ситуацию и выбрать типичный для вас способ реагирования. Над ответами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов здесь быть не может, старайтесь писать первое, что приходит в голову.

1. *а.* Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса. *б.* Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. *а.* Я стараюсь найти компромиссное решение. *б.* Я пытаюсь уладить конфликт с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.
3. *а.* Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. *б.* Иногда я жертвую собственными интересами ради интересов другого человека.
4. *а.* Я стараюсь найти компромиссное решение. *б.* Я стараюсь не задеть чувств другого человека.
5. *а.* Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого человека. *б.* Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. *а.* Я пытаюсь избежать неприятностей для себя. *б.* Я стараюсь добиться своего.
7. *а.* Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно. *б.* Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другой цели.
8. *а.* Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. *б.* Я первым делом стараюсь определить, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
9. *а.* Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий. *б.* Я предпринимаю все усилия, чтобы добиться своего.



10. *а.* Я твердо стремлюсь добиться своего. *б.* Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. *а.* Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы. *б.* Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
12. *а.* Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. *б.* Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу.
13. *а.* Я предлагаю среднюю позицию. *б.* Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. *а.* Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах. *б.* Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.
15. *а.* Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения. *б.* Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.
16. *а.* Я стараюсь не задеть чувств другого. *б.* Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. *а.* Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. *б.* Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. *а.* Если это делает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем. *б.* Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. *а.* Первым делом я пытаюсь определить, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы. *б.* Я стараюсь отложить спорные вопросы, чтобы со временем решить их окончательно.
20. *а.* Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия. *б.* Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. *а.* Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому. *б.* Всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. *а.* Я пытаюсь найти среднюю позицию. *б.* Я отстаиваю свою позицию.
23. *а.* Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас. *б.* Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. *а.* Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу. *б.* Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
25. *а.* Я пытаюсь убедить другого в своей правоте. *б.* Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.

26. *а.* Я обычно предлагаю свою позицию. *б.* Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. *а.* Чаще всего стремлюсь избежать споров. *б.* Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. *а.* Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего. *б.* Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. *а.* Я предлагаю среднюю позицию. *б.* Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. *а.* Я стараюсь не задеть чувств другого. *б.* Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы могли совместно добиться успеха.

### Ключ к опроснику

Номер утверждения	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б		а	
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а

По каждому из пяти разделов опросника (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) подсчитывают количество ответов, совпадающих с ключом. Полученные количественные оценки сравнивают для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта и определения тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.



#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — С. 97–159.
2. *Бодалев А. А.* Восприятие человека человеком. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 200 с.
3. *Бодалев А. А.* Личность и общение. — М.: Педагогика, 1983. — С. 27–35, 86–265.
4. *Гамезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — С. 72–82, 105–112.
5. *Донцов А. И.* Психология коллектива. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — С. 64–85, 158–191.
6. *Запорожец А. В.* Избранные психологические произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 2. — С. 25–81.
7. *Коломінський Н. Л.* Психологія педагогічного менеджменту. — К.: МАУП, 1996. — С. 132–145, 150–155.
8. *Коломинский Н. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск: Изд-во БГУ, 1976. — 350 с.
9. *Корнев М. Н., Коваленко А. Б.* Соціальна психологія: Підруч. — К., 1995. — 304 с.
10. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 136–166.
11. *Майерс Д.* Социальная психология. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 688 с.
12. *Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Маришук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко, Л. К. Серова.* — М.: Просвещение, 1990. — 256 с.
13. *Пайнс Э., Маслач К.* Практикум по социальной психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 528 с.
14. *Чалдини Р.* Психология влияния. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 272 с.

### Тема 6. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА. ПРЕДМЕТ, СТРУКТУРА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- объяснить, что изучает педагогика;
- определить предмет и объект педагогики;
- выделить и охарактеризовать основные категории педагогики;
- перечислить отрасли педагогики, показать ее связь с другими науками;
- назвать методы научно-педагогических исследований и раскрыть специфику их применения;
- раскрыть задачи педагогики на современном этапе развития общества;
- показать роль и место педагогики в системе переподготовки и повышения квалификации современных специалистов.

#### 6.1. ЧТО ИЗУЧАЕТ ПЕДАГОГИКА. ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ

Современная *педагогика* (от греч. *paidos* — дитя и *ago* — веду, воспитываю) занимает особое место в системе наук о человеке. Она изучает и решает проблемы воспитания, обучения, образования и развития человека, возникающие на разных этапах его жизни в различных условиях социально-экономического и научно-технического развития общества, которое постоянно ставит новые задачи в области образования и воспитания.

Педагогика, как и другие науки, имеет предмет и объект.

**Предметом** педагогики является целостный гуманистический процесс воспитания и образования, развития социально активной личности, подготовки ее к жизни и труду, общественной деятельности с учетом общественно-экономической обстановки в стране.

**Объектом** изучения и исследования в педагогике является реальный процесс передачи новому поколению социально-исторического опыта и

культуры человечества, пути его приумножения, гуманистическое воспитание, обучение и воспитание человека на разных этапах его жизни, формирование общественных и межличностных отношений.

Особенностью предмета и объекта педагогики является то, что основное место в ней занимает, во-первых, процесс формирования высокогуманистических взаимоотношений педагога и обучающихся, включающих взаимное доверие, уважение, разумную требовательность, заботу о всестороннем развитии каждого с учетом индивидуальности, во-вторых, организация учебно-воспитательного процесса, который обеспечил бы творческое усвоение социального опыта и современной культуры по основным видам деятельности (человек, техника, природа, знаковая система, художественный образ), развитие творческой личности, а также гуманизация, демократизация и гуманитаризация обучения и воспитания.

Педагогика как наука имеет свои понятия — основные единицы мыслительной деятельности. Понятийно-терминологический аппарат педагогики включает более тысячи понятий, среди которых основными являются “воспитание”, “обучение”, “развитие”, “образование”, “педагогический процесс” и др.

Рассмотрим некоторые из них.

**Воспитание** — целенаправленный организованный процесс, обеспечивающий всестороннее развитие личности и подготовку ее к трудовой и общественной деятельности. Как явление общественной жизни оно возникло в процессе труда.

Понятие “воспитание” употребляется в нескольких значениях:

- в широком социальном — как социальное явление;
- в широком педагогическом — как целенаправленный педагогический процесс;
- в узком педагогическом — как специально организованный процесс по воспитанию личностных качеств человека.

Воспитание — явление социальное. Оно появилось с момента зарождения человеческого общества, возникнув из потребности поддержания и сохранения человеческого рода. Во всех социально-экономических формациях воспитание выполняло сходные функции и имело некоторые сходные признаки:

- забота о здоровье и физическом развитии подрастающего поколения;
- передача накопленного опыта: производственного, духовного в виде знаний, умений, навыков, опыта взаимоотношений;
- формирование определенного мировоззрения;
- психологическая и практическая подготовка к самообразованию.

Сказанное не относится к цели воспитания, его принципам, содержанию, формам и методам, которые исторически менялись и зависели от общественно-экономической и политической структуры общества.

**Самовоспитание** — деятельность человека, направленная на самоусовершенствование в интеллектуальном, нравственно-волевом, эстетическом и физическом направлениях.

**Перевоспитание** — деятельность педагога, направленная на устранение тех или иных недостатков у воспитуемых.

**Образование** — процесс и результат овладения обучающимся системой научных знаний, умений, навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных, духовных, эстетических и других качеств личности, развитие ее творческого потенциала, гуманных межличностных и общественных отношений.

Образование представляет собой результат завершения обучения (целенаправленного процесса двусторонней деятельности педагога и учащихся по передаче и усвоению знаний).

**Самообразование** — целенаправленный процесс самостоятельного овладения целостной системой знаний, умений и навыков, взглядов, убеждения прогрессивным опытом в определенной сфере деятельности под воздействием личных и общественных интересов.

**Развитие** — целостный, чрезвычайно сложный и противоречивый процесс, проявляющийся в качественных изменениях в личности человека, которые происходят в течение всей жизни, но наиболее интенсивно — в детском и юношеском возрасте.

Развитие личности, его источники и факторы ученые трактуют по-разному в зависимости от своих философских взглядов. В связи с этим выделяют концепции биологизаторскую и социологизаторскую. Представители первой концепции (Д. Дьюи, Ф. Аквинский, З. Фрейд, Ф. Мюллер и др.) рассматривают развитие личности на основе идеалистических, метафизических представлений. Они считают, что личность формируется по заранее созданной программе (наследственности) и развитие происходит само по себе, а воспитание и среда играют вспомогательную роль.

Представители социологизаторской концепции (Э. Роттердамский, Дж. Локк, Дж. Уотсон и др.) отбрасывают значимость наследственности как фактора развития личности и считают, что человек развивается в результате социальных отношений, социальной среды.

Передовые педагоги прошлого Я. Коменский, А. Дистервег, К. Ушинский и другие считали, что человек формируется в результате комплек-

са воздействий — наследственности, среды и воспитания — и указывали на значимость последнего.

Современная наука о становлении и развитии личности строится на понятии многофакторности развития. Эти факторы могут быть внешними и внутренними, объективными и субъективными. Именно они и являются движущими силами развития личности. Возникающие противоречия (внутренние и внешние, общие, присущие каждому человеку, и индивидуальные, характерные для отдельно взятой личности) способствуют развитию личности, стимулируют личную активность, создают мотивы и условия деятельности, побуждают к самосовершенствованию, саморазвитию.

Современная психология и педагогика рассматривают развитие личности под воздействием трех факторов: наследственности (генетического кода), среды и воспитания.

Под **наследственностью** понимают воспроизведение у потомков биологического сходства с их родителями. Наследственная программа развития человека включает постоянную и меняющуюся части. Наследственность у человека проявляется в виде задатков (строения органов, нервной системы, рецепторного аппарата и физических признаков: конституции тела, цвета волос, глаз и т. д.). Психические свойства личности, черты характера, склонности не наследуются.

**Среда** — это природное окружение и социальные условия жизни. К ним относятся общественный строй, экономический и культурный уклад жизни и другие определяемые этими условиями обстоятельства: система народного образования, типы учебно-воспитательных учреждений, принципы (нормы, правила) жизни, бытовые традиции, средства общения и др.

Человек может активно и результативно управлять процессом **воспитания**, используя его для совершенствования личности.

Названные факторы активно воздействуют на личность в комплексе.

## 6.2. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ. ВКЛАД ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ

По характеру системы педагогических знаний выделяют три периода развития педагогики как науки.

**I период** — педагогические знания донаучного периода, систематизированные на основе эмпирического опыта воспитания и образования

в форме народной мудрости поколений. В современных условиях систему этих знаний относят к народной педагогике, основой которой являются семейное и общественное воспитание, народное творчество, народная мудрость, нашедшая отражение в афоризмах, крылатых словах, заповедях, сказках, пословицах и поговорках, традициях и обычаях народа.

**II период — возникновение теоретических педагогических концепций** для построения целостной системы светского образования. Этот период характеризуется прежде всего педагогическими идеями и положениями, содержащимися в философских системах древности. Мысли о воспитании человека, формировании его личности находим в философских трудах Конфуция (Древний Китай), Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита (Древняя Греция), Квинтилиана (Древний Рим), чей труд “О воспитании оратора” долгие годы служил основным пособием по педагогике, по которому учили во всех риторических школах.

В период средневековья педагогические идеи развивались в рамках богословия — теологии. В это время возник томизм (по имени известного теолога Фомы Аквинского), который позднее нашел отображение в философской мысли ученых многих западных стран.

В эпоху Возрождения педагогические мысли о воспитании нашли отображение в работах философов раннего социализма-утопизма Ф. Рабле, М. де Монтеня, Т. Мора, Т. Кампанеллы, де Фельтре, Э. Роттердамского.

Педагогика как наука была выделена из философии в начале XVIII в. английским философом Ф. Бэконом, который в труде “О достоинстве и приумножении наук”, перечисляя существующие науки, назвал педагогику как отдельную от философии науку.

Но самостоятельное развитие педагогики как науки связано с именем чешского ученого Я. Коменского, автора “Великой дидактики”. В своих трактатах он изложил взгляды на роль образования, подходы к определению содержания, принципов, форм и методов обучения. Он научно обосновал классно-урочную систему обучения, которую сразу стали широко применять в братских школах в Украине, Белоруссии и используют до сих пор.

Отметим, что Украина в этот период переживала расцвет государственности, школы, педагогики. Здесь развивались дьяковские, церковно-парафияльные, братские, сичевые, казацкие и полковые школы. Среднее звено образования представляли славяно-греко-латинские школы и коллегиумы, высшее — академии (Киево-Могилянская, Острожская).



В этот период издаются педагогические труды И. Гизеля “Синописис”, М. Смотрицкого “Грамматика словенская”, Э. Славинецкого “Гражданство обычаев детских”, Ф. Прокоповича “Первое учение отрокам” и др.

В период развития капитализма педагогические концепции разрабатывали ученые разных стран: во Франции — Д. Дидро, К. Гельвеций, Ж. Ж. Руссо, автор известного произведения “Эмиль, или о воспитании”, в Швейцарии — И. Песталоцци, автор произведений “Лингард и Гертруда”, “Книга для матерей” и др., в Германии — А. Дистервег, автор выдающегося труда “Руководство для немецких учителей”. Основная идея просветителей конца XVIII — начала XIX в. состояла в том, чтобы выделить главное в воспитании — создание наиболее благоприятных условий для развития природных задатков ребенка.

Среди украинских просветителей выделим Г. Сковороду, который выступал против церковно-схоластического и феодально-аристократического воспитания. В своих произведениях он отстаивал идеи природосоответствующего воспитания, преподавания на родном языке, всестороннего развития ребенка, а также стремился сделать образование доступным для всех слоев общества.

Особый вклад в развитие педагогики как науки внес К. Ушинский. Его труды “О народности в общественном воспитании”, “Человек как предмет воспитания” раскрывают классические педагогические идеи. Главные из них — познание закономерностей воспитания, процесс формирования человека в человеке, гуманизм и демократизация системы обучения и воспитания, психолого-педагогические основы урока и др. По созданным им учебникам для начальной школы “Детский мир” и “Родное слово” обучались многие поколения.

Идеи народности в воспитании развивали такие украинские педагоги, как О. Духнович (“Народная педагогия”), И. Бертишевский (“Педагогия русская”).

Этот период характеризуется также педагогическими идеями М. Ломоносова, Т. Шевченко, И. Франко, П. Грабовского, М. Коцюбинского, Л. Украинки, А. Герцена, В. Белинского, М. Добролюбова, Н. Чернышевского, Н. Драгоманова, Н. Пирогова, Л. Толстого, С. Русовой, Х. Алчевской и др.

**III период — становление и развитие современной педагогики** как научной системы, методологической основой которой стал диалектический подход к теории развития личности, общества, человечества, целостный всесторонний подход к формированию личности, представленный трудами таких известных современных педагогов и психологов,

как А. Макаренко, В. Сухомлинский, С. Шацкий, А. Пинкевич, М. Пистрак, С. Чавдаров, Г. Костюк и многие другие. Их концепции отразили новые подходы к воспитанию всесторонне развитой личности в коллективе средствами коллективного труда и т. п.

Большой вклад в развитие современной педагогики внесли учителя-новаторы (Н. Гузик, Е. Ильин, М. Щетинин, В. Шаталов). Они выдвинули идею новых взаимоотношений с обучаемыми в процессе обучения и воспитания, разработали теорию сотрудничества педагога и учащегося, апробировали на практике идеи обучения без принуждения, обучения с опережением, большими блоками, новые формы работы, формирования интеллектуального фона класса на основе дифференциации и индивидуализации обучения исходя из того, что каждый обучающийся — личность, индивидуальность со своими возможностями и задатками.

Таким образом, в своем развитии педагогика опирается:

- на педагогическое наследие прошлого (многие идеи ученых прошлых веков актуальны и сегодня);
- на современные педагогические исследования (они обогащают педагогическую мысль новыми идеями);
- на передовой педагогический опыт (дает возможность выявить определенные закономерности, выдвинуть новые теории, концепции).

### **6.3. СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК. СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ**

Современная педагогика прошла долгий путь развития и превратилась в разветвленную систему научных знаний с четко выраженными отраслями, которых насчитывается около двадцати. Их количество может возрастать в зависимости от социальных потребностей. Но все отрасли опираются в целом на структуру и принципы общей педагогики. Они являются “дочерними”, хотя и самостоятельными науками. Условно их подразделяют на общепедагогические и функциональные.

К общепедагогическим наукам относятся дошкольная педагогика; педагогика школы; социальная педагогика; превентивная педагогика; специальная педагогика (дефектология), которая изучает обучение и воспитание детей с определенными физическими недостатками: сурдопедагогика — обучение и воспитание глухонемых; тифлопедагогика —

обучение и воспитание слепых и слабовидящих детей; олигофренопедагогика — обучение и воспитание умственно отсталых детей. Отдельно стоит сравнительная педагогика — наука о сравнении систем педагогического образования в разных странах с отечественной системой образования. История педагогики — наука об исторически обусловленных педагогических системах прошлого, о вкладе выдающихся корифеев педагогической мысли в сокровищницу мирового педагогического опыта.

Функциональными педагогическими науками являются педагогика высшей школы, в том числе техникумов и колледжей; педагогика профессионально-технического образования; военная педагогика; педагогика инженерная, медицинская, культурно-образовательная; педагогика повышения квалификации и переквалификации специалистов, руководящих и рабочих кадров.

В последние годы получила развитие педагогика народоведения, в которой отражена система фундаментальных знаний о конкретном народе, особенностях его жизни и трудовой деятельности, национальном характере, мировоззрении, историко-культурном опыте, в том числе воспитании, способе жизни, воспитании в семье. Педагогика народоведения включает в себя этнографию, народную педагогику, изучение народных нравственных и национальных традиций, обычаев, обрядов и т. п.

Педагогика как наука имеет свои источники. К ним относятся прежде всего труды классиков педагогики, монографии и статьи выдающихся ученых-педагогов — К. Ушинского, В. Сухомлинского, Я. Корчака, работы учителей-новаторов 80-х годов В. Шаталова, М. Щетинина, С. Лысенковой, Е. Ильина и др. Среди источников педагогической теории выделяют труды ученых советского периода А. Арсеньева, Н. Болдырева, В. Гмурмы, И. Каирова, Н. Гончарова, Ф. Королева и др.

Источниками практической педагогики являются художественные произведения о детстве, школе, учителях. Значительную роль в обогащении педагогики новыми идеями, положениями играют журнальные статьи известных педагогов-ученых, а также педагогов-практиков.

Как известно, объектом воспитания является растущий и развивающийся человек. Поэтому для педагогики исключительно большое значение имеют ее связи с другими науками, изучающими человека в разных аспектах: философией, социологией, этикой, эстетикой, экономикой, психологией, физиологией, генетикой, гигиеной, математикой и др.

Педагогика заимствует и интерпретирует применительно к предмету своего исследования идеи других наук, помогающих глубже проникать

в сущность процесса воспитания, разрабатывать его теоретические основы. Так, философские идеи помогают определить методологическую основу педагогики, исходные позиции в теоретических исследованиях. Социология, этика, эстетика, рассматривая воспитание как фактор общественного развития, нравственного и эстетического прогресса, служат методологической основой для педагогических исследований.

Идеи психологии, физиологии, гигиены, генетики и других наук служат основой для разработки конкретных педагогических проблем. Например, психологические идеи широко используются при разработке закономерностей развития личности, организации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Физиология помогает раскрыть научные основы тех процессов, которые происходят в человеке под влиянием внешних условий и способствуют формированию умений и навыков.

Таким образом, изучение идей всех антропологических наук помогает педагогике глубже и всесторонне исследовать закономерности воспитания. К. Ушинский писал: “Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях” [9].

Вторым аспектом связи педагогики с другими науками является творческое использование их методов исследования. Например, метод эксперимента заимствован педагогикой из психологии и социологии, статистические методы — из математики и т. п. Отметим, что педагогика также влияет на развитие этих наук. Например, теоретические положения о воспитательном коллективе, разработанные А. Макаренко, оказывают большое влияние на развитие этой проблемы в психологии, этике, философии, социологии.

## **6.4. МЕТОДЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Педагогика как наука использует различные методы исследования, обогащает и совершенствует их. Метод научно-педагогического исследования — это путь изучения и овладения сложными психолого-педагогическими процессами формирования личности, установления объективной закономерности обучения и воспитания. Выделяют две группы методов: экспериментально-эмпирические и теоретические.

К первой группе относят методы наблюдения (в том числе косвенного), накопления научных материалов и научных фактов; метод выделе-

ния, обобщения и распространения передового педагогического опыта; метод констатирующего, проверяющего (уточняющего) и преобразующего эксперимента; метод естественных и лабораторных экспериментов, проводящихся на основе педагогической или дидактической гипотезы; метод тестов (проверяющих или диагностических заданий стандартной формы, стандартизованных и по вопросам, и по форме); метод анкетирования — именного, анонимного, открытого и закрытого; интервьюирование — обычное и формализованное; изучение учебной документации и письменных работ будущих специалистов.

Ко второй группе относят методы анализа, синтеза, сопоставления, моделирования, структурно-логические (в том числе алгоритмические), граф-схемы (графическое моделирование); физическое, в частности электронное, моделирование деятельности педагога, экзаменатора, совместной деятельности обучающего и обучаемого; создание технических устройств, с помощью которых возможно проигрывание дидактических ситуаций, осуществление соответствующего тренажа; использование математического моделирования, математических и социометрических методов исследования.

Организуя исследование, следует оптимально объединять комплекс методов, чтобы, с одной стороны, получить всесторонние знания о развитии личности, коллектива, а с другой — методы должны обеспечить одновременное изучение особенностей деятельности, общения и степени информированности личности.

Рассмотрим более подробно отдельные методы.

**Метод педагогических наблюдений** предполагает целенаправленное и систематическое восприятие опыта работы педагога и учащихся в естественных условиях. Этот метод помогает накапливать, изучать, фиксировать фактический материал. Он позволяет исследователю делать определенные выводы и формировать суждения по той или иной проблеме, создает почву для определенных умозаключений, которые можно проверить и доказать с помощью других методов. Например, исследователь наблюдает за деятельностью учащихся колледжа во время объяснения нового материала, определяет их активность, фиксирует методы работы педагога, содержательную часть урока. Это дает ему возможность определить, насколько целесообразна такая форма работы педагога с учащимися, и проверить с помощью другой методики возможность усиления познавательной и творческой активности на уроке.

К педагогическому наблюдению предъявляются такие требования: четкая целевая установка, систематичность, плановость, объективность,

массовость, длительность, наличие задач наблюдения, предполагаемый результат. Объективность наблюдения можно обеспечить с помощью технических средств: звуко- или видеозаписи учебных занятий. Отметим, что скрытое наблюдение более эффективно, поскольку дает возможность фиксировать естественное поведение учащихся на занятии. Наблюдение обычно используется на начальном этапе исследования. Оно дает результаты при сочетании с другими методами научного исследования.

**Метод беседы (интервью)** используется для выяснения отношений учащихся к тому или иному педагогическому явлению. Подготовка исследовательской беседы требует составления плана, целевых вопросов. Планируя беседу, исследователь должен заранее определить количество участников беседы, способы фиксирования результатов, методы проверки гипотез.

**Анкетирование** — метод письменного опроса; используется для быстрого получения большого количества ответов, которые помогут получить информацию о типичности тех или иных педагогических явлений.

Вопросы в анкетах могут быть открытыми (предполагающими свободный ответ респондентов) и закрытыми (содержать стандартные наперед заданные ответы), полуоткрытыми и полярными. Анкету следует апробировать на небольшом количестве респондентов, чтобы определить степень понимания вопросов и при необходимости внести коррективы.

**Метод рейтинга** служит для оценивания отдельных сторон деятельности компетентными судьями, к которым выдвигаются следующие требования: компетентность (знание сущности проблемы), положительное отношение к экспертизе, отсутствие наклонностей к конформизму, т. е. наличие собственного мнения, способность отстоять его, научная объективность, аналитичность и критичность мышления, самокритичность.

**Метод обобщения независимых характеристик** — обобщение сведений об учащихся, полученных с помощью наблюдений, анкетирования и других методов, сопоставление полученных сведений, их осмысление.

**Метод педагогического эксперимента** служит для изучения педагогических процессов и явлений, решения научно-педагогических проблем. Выделяют констатирующий, формирующий, контрольный виды педагогического эксперимента.

**Констатирующий** эксперимент проводится обычно в начале исследования. Его задача — выяснить состояние дел по той или иной проблеме. При этом используются такие исследовательские методики, как беседа, интервью, наблюдение, что дает исследователю возможность сформулировать проблему.

Когда установлено “узкое место” в работе учебного заведения, исследователь приступает к дальнейшему исследованию и проводит **формирующий** (по И. Харламову, созидательно-преобразующий) эксперимент, т. е. по предварительно разработанному плану пытается внедрить свои методики в учебный процесс (например, вводит приемы самоконтроля в практику учебной работы учащихся). Если результаты окажутся положительными, исследователь обосновывает необходимость использования его методик в практике школы. **Контрольный** эксперимент предполагает массовое внедрение предложенных методик в школе.

**Метод изучения и обобщения передового педагогического опыта** основан на изучении и обобщении практики работы лучших школ, колледжей и педагогов, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Изучение передового опыта и подведение под него теоретической основы очень важно, в противном случае педагогические новшества не увидят свет и останутся достоянием одиночек. Именно благодаря этому методу мы знаем об опыте учителей-новаторов В. Шаталова, Н. Гузика, Е. Ильина и др.

Очень важными в педагогических исследованиях являются методы второй группы: синтез, анализ, моделирование и др.

Так, **метод теоретического анализа педагогических исследований** позволяет сделать глубокие научные обобщения по важнейшим вопросам обучения и воспитания, находить новые закономерности там, где нельзя их выявить с помощью эмпирических методов. Метод теоретического анализа широко применяется также в процессе историко-педагогических исследований, когда изучается творческое наследие педагогов.

**Моделирование** — метод создания и исследования вновь созданной или материально реализованной системы, которая адекватно отображает предмет исследования и способна заменить его настолько, что изучение модели позволит получить информацию об этом предмете.

**Социометрия** — метод изучения групповой дифференциации, который позволяет анализировать внутриколлективные взаимоотношения. Главное его достоинство в том, что создается возможность представить структуру группы в наглядной форме: с помощью матриц, социограмм, а также количественной обработки результатов.

**Математические методы**, в частности статистические, используются для количественного анализа результатов исследования. К ним относятся регистрация — определение качеств в процессах — и подсчет их количества (например, количество оценок “5”, “4”, “3” и т. д. за контрольную работу).

**Ранжировка** — это размещение данных в определенной последовательности (например, перечень профессий, которые хотят избрать выпускники, и др.).

## **6.5. ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА. ГОСУДАРСТВЕННАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА “ОБРАЗОВАНИЕ” (УКРАИНА XXI СТОЛЕТИЯ)**

В 1993 г. в Украине принята Государственная национальная программа “Образование” (Украина XXI столетия) [3]. Программа рассчитана на перестройку образования до 2000 г. и в перспективе на начало XXI в. Цель программы — создать жизнеспособную систему непрерывного обучения и воспитания, обеспечить возможности постоянного духовного самоусовершенствования личности, сформировать интеллектуальный и культурный потенциал как наивысшую ценность нации.

В программе определены стратегические задачи реформы образования в Украине: возрождение и перестройка национальной системы образования как важнейшего звена воспитания сознательных граждан Украины, формирование образованной творческой личности; выведение образования в Украине на уровень мировых стандартов путем коренного реформирования его концептуальных, структурных и организационных систем. Предусматривается создание на равноправных принципах негосударственных учебно-воспитательных учреждений, а также глубокая демократизация традиционных учебно-воспитательных заведений.

Определены также приоритетные направления, основные пути и принципы реформирования образования, в том числе и среднего звена образования, а именно трудовой и специальной подготовки в колледжах, техникумах, национального воспитания как детей, так и взрослых, главной целью которого является приобретение молодым поколением социального опыта, формирование высокой языковой и духовной культуры, овладение украинским языком.

Отдельные разделы программы посвящены вопросам последипломного обучения — аспирантуре, докторантуре, повышению квалификации, переподготовке кадров (курсовой переподготовке и переучиванию на другую специальность).



Таким образом, была заложена новая, фундаментальная основа перестройки образования Украины, и перед педагогикой встал вопрос о решении новых проблем, а именно:

- изучения сущности и закономерностей развития и формирования личности в условиях специально организованного учебно-воспитательного процесса;
- разработки научных основ национального образования в современных условиях;
- изучения условий и путей взаимосвязи всех компонентов системы воспитания;
- изучения подготовки учителей с учетом длительной перспективы;
- изучения и распространения передового педагогического опыта.

## **6.6. РОЛЬ И МЕСТО ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

На современном этапе развития общества темпы обновления педагогических технологий значительно опережают знания активно работающих людей. В связи с этим сегодня любому специалисту, и особенно работающему с людьми, необходимо постоянно повышать и совершенствовать свои знания и тем самым поддерживать на должном уровне способность выполнять свои функции.

Велика роль педагогики как науки, решающей многие проблемы непрерывного образования, и в период последиplomного образования. Данный предмет помогает реализовать системный подход в управлении деятельностью как управленческого аппарата, так и работников. Это позволит совершенствовать умения и тем, и другим, классифицировать и группировать различные части трудовых процессов, использовать рациональные методики, оптимальные технологии планирования, выполнения работы, а также осуществлять контроль за ее качеством.

Педагогика помогает повышать подготовку педагогических кадров региона, раскрывая формы, методы, новые технологии переориентирования специалистов на современное видение учебно-воспитательного

процесса, а также способствует созданию новых экспериментальных школ, лицеев, колледжей. Как предмет она является неотъемлемой частью процесса обучения в институтах по повышению квалификации или переподготовке кадров. Педагогика рассматривает подготовку и переподготовку специалистов как единое целое, раскрывает закономерности, принципы, цели, знакомит слушателей с формами и приемами сотрудничества педагогов с обучающимися, раскрывает возможности для совершенствования деятельности педагогов и постепенного достижения более высокого уровня работы и совершенствования ее стиля. Рассматривая вопросы демократизации, гуманизации, гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, педагогика способствует выработке новых подходов к системе непрерывного образования.



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что является предметом педагогики? Объясните, почему воспитание есть явление объективное, социальное? Как вы понимаете слова К. Ушинского: “Педагогика — не наука, а искусство, наиболее широкое, сложное, наивысшее и самое необходимое из всех искусств”?
2. Докажите закономерность появления и развития отдельных отраслей педагогической науки.
3. Педагогика — учебный предмет, педагогика — наука; в чем различие этих категорий?
4. Охарактеризуйте основные понятия педагогики.
5. С какими науками связана педагогика и в чем проявляются эти связи, какое они имеют значение?
6. В чем различие между объектом и предметом педагогики, как оно отображается в определениях основных категорий?
7. На основе анализа понятий “воспитание”, “обучение”, “развитие” выделите категориальные признаки каждого из понятий.
8. Вставьте пропущенные слова в приведенные определения категорий:
  - а) обучение — это ... двусторонний процесс ... учителя и обучающихся, в ходе которого происходит ...;
  - б) развитие — это ... последовательных ..., что происходят с ... человеком от момента ... и до ..., и характеризуют ... его от нижних до высших уровней жизнедеятельности;
  - в) образование — это ... и ... усвоение человеком ... формирование на этой основе ..., развитие творческих сил и способностей.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Введение* в научное исследование по педагогике / Под ред. В. И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988. — С. 17–33.
2. *Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища шк., 1995. — С. 4–16.
3. *Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття)* // Освіта. — 1993. — № 44–46.
4. *Закон України “Про освіту”* // Право України. — 1996. — № 7. — С. 68–84.
5. *Касьяненко М. Д.* Педагогіка співробітництва. — К.: Вища шк., 1993. — С. 7–48.
6. *Скалова Я.* Методологія і методи педагогічного дослідження. — М., 1989.
7. *Стельмахович М. Г.* Народна педагогіка. — К.: Рад. шк., 1985. — С. 11–34.
8. *Сухомлинський В. А.* Избр. произведения: В 5 т. — К.: Рад. шк., 1977. — Т. 1. — 686 с.
9. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: В 11 т. — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. — Т. 8. — С. 23.
10. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания // Избр. произведения: В 2 т. — М.: Просвещение, 1968. — Т. 1. — С. 205.
11. *Фіцула М. М.* Педагогіка: Посіб. — К.: Академія, 2000. — С. 29–44.

## Тема 7. ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- объяснить, что изучает дидактика;
- выделить и обосновать основные понятия дидактики;
- определить категории отбора содержания образования;
- дать характеристику системы построения образования в Украине на основе Закона Украины “Про освіту”;
- перечислить и охарактеризовать типы учебных заведений, их аккредитацию, документы об образовании;
- охарактеризовать нормативную и учебно-материальную базы образования (технические средства обучения, вспомогательное оборудование).

### 7.1. ПРЕДМЕТ ДИДАКТИКИ. ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ

Отрасль науки, изучающая проблемы обучения и образования, называется *дидактикой*. Это относительно самостоятельная наука, которая изучает общие закономерности обучения, его принципы и организационные формы.

Термин “*дидактика*” заимствован из греческой терминологии (*didaktikos* — поучительный). Впервые этот термин был введен в педагогику в XVII в. немецким ученым В. Ратке, который под дидактикой понимал научную дисциплину, занимающуюся изучением теории обучения. Фундаментальным трудом, раскрывающим основы дидактики как науки, стала “Великая дидактика” чешского ученого-педагога Я. Коменского, рассматривавшего дидактику как “всеобщее искусство всех учить всему” [5].

Значительный вклад в развитие и разработку дидактики внесли И. Песталоцци, К. Ушинский, О. Остроградский, Н. Корф и др. Так, К. Ушинский в своих педагогических трудах, отличающихся глубиной и оригинальностью, рассматривал обучение как важнейшее средство воспитания. Он считал, что обучение должно строиться на основе учета возрастных и педагогических особенностей развития детей. К. Ушин-

ский выделял такие важнейшие принципы обучения, как посильность, последовательность, наглядность, осмысленность, прочность, повторение, системность. Большое внимание ученый уделял уроку и методам обучения. Критикуя рутину в проведении уроков и учитывая быструю утомляемость детей, К. Ушинский рекомендовал перемену занятий и разнообразие методов обучения.

Дидактические идеи К. Ушинского развивали такие его последователи, как П. Коптерев, В. Бехтерев, В. Водовозов, Н. Левицкий, Ал. Герд, Х. Алчевская. Они создали методическую систему первоначального обучения, равной которой не было в мировой педагогике.

В Украине А. Духнович написал такие замечательные дидактические труды, как “Книжица читальная для начинающих”, “Краткий землепис для молодых русинов”, “Народная педагогика” и др. Автором ряда учебников был Б. Гринченко, среди которых наиболее известный — “Українська граматика до науки читання і писання”.

Во второй половине XIX в. в Западной Европе были известны работы по дидактике немецкого педагога, общественного деятеля Ф. Дистервега. Он, как и К. Ушинский, выдвигал прогрессивные дидактические идеи и выступал за народную школу.

В начале XX в. мировая дидактика развивалась на основе прагматизма. Американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи создал педагогическую теорию педоцентризма (руководство практическим опытом на основе детской и учительской самодеятельности). Его называют также основателем деятельностного подхода в обучении.

Достойный вклад в развитие дидактики в 50–60-х годах внес В. Сухомлинский. В своих трудах он показал образцы дидактического подхода к обучению. Особое внимание он уделял идее умственного развития детей, а также индивидуальному подходу как в ходе учения, так и в практической деятельности.

В 50–80-х годах в дидактику внесли свой вклад такие известные теоретики, как М. Скаткин, М. Данилов, Ю. Бабанский, Л. Занков, в Украине — С. Чавдаров, В. Памагайба, А. Алексюк, В. Онищук, И. Федоренко и др.

Большое значение для разработки проблем дидактики имеет практическая деятельность учителей-новаторов, участников движения “педагогика сотрудничества”, таких как И. Волков, Е. Ильин, С. Лысенкова, В. Шаталов, Н. Гузик и др.

Современная дидактика стремится выйти на мировые позиции. Она изучает новые технологии, формы и методы обучения.

Как и каждая наука, дидактика состоит из понятий, среди которых выделяют такие основные, как “обучение”, “познавательная деятельность”, “учение”, “преподавание” и др. Рассмотрим некоторые из них.

**Обучение** — путь получения знаний, процесс овладения знаниями, передачи и усвоения знаний, умений и навыков, а также способов познавательной деятельности. В процессе обучения реализуются цели образования. Это процесс двусторонний, осуществляемый преподавателем и обучающимися в их взаимодействии. Обучение всегда носит воспитательный характер, поскольку в его процессе формируется мировоззрение, развиваются познавательные способности, мышление, память, творчество, инициатива, самостоятельность и др.

**Учение** — система познавательных действий обучаемого, направленная на решение учебно-воспитательных задач. Это сложный процесс овладения знаниями, умениями и навыками.

**Преподавание** — деятельность педагога по управлению учебной (познавательной) деятельностью обучающихся, направленная на усвоение ими учебного материала.

**Активная познавательная деятельность** — характерная черта учебной деятельности. В ней выражается интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, живое участие обучающегося в процессе обучения, в выполнении индивидуальных и общих заданий, его интерес к деятельности преподавателя и сокурсников. Активность в познавательной деятельности ведет к формированию важных личностных качеств, которые способствуют развитию личности в целом.

**Содержание образования** — один из компонентов процесса обучения. Это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных способностей обучающихся, формирование мировоззрения, моральных качеств и поведения, осознание своего долга и ответственности, подготовку к трудовой деятельности.

**Знания** — это целостная система научных понятий о законах развития природы, общества и мышления, накопленных человечеством в процессе активной преобразующей деятельности, направленной на дальнейшее познание и изменение объективного мира.

**Навыки** — это упрочившиеся, доведенные до автоматизма способы выполнения действий. В дидактике рассматривают навыки интеллектуальные (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование), практические (трудовые) и учебные (работа с компьютером, чертежами, измерительными приборами, справочной литературой и др.).

**Умения** — это возможность успешного осознанного выполнения действий на основе приобретенных знаний и навыков для решения поставленных задач в соответствии с заданными условиями. К умениям относят, например, трудовые умения, умение решать математические задачи, строить чертежи, а также логические и другие умения.

## **7.2. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. УРОВНИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Правильный отбор содержания образования определяет качество обучения и его влияние на личность. В процессе усвоения содержания образования осуществляется всестороннее развитие умственных и физических сил, формируется активная жизненная позиция, которая помогает будущему специалисту освоить совокупность наук, техники, искусства, культуры общественной жизни.

На разных этапах развития общества содержание образования качественно меняется в зависимости от разных факторов. Оно зависит от социально-экономических условий, уровня развития производства, науки, техники и культуры, развития в стране образования и педагогической теории, от тех целей и актуальных задач, которые ставит общество перед учебно-воспитательными учреждениями разного типа, а также от перспективы развития самого общества.

В 1991 г. Украина стала независимым государством. Изменения в социально-экономическом развитии страны выдвинули новые требования и подходы к содержанию образования, которые нашли свое отражение в Государственной национальной программе “Образование” (Украина XXI столетия) [2], а именно: выработка государственных стандартов и соответствующих систем знаний, умений и навыков, творческой деятельности и других качеств личности на разных уровнях развития; выбор структур учебно-воспитательного материала на основе дифференциации, интеграции, гуманитаризации; обеспечение альтернативных возможностей для получения образования в соответствии с индивидуальными особенностями; изучение украинского языка во всех учебно-воспитательных учреждениях; оптимальное сочетание гуманитарных и естественно-математических дисциплин, теории и практики.

В настоящее время содержание образования обусловлено необходимостью формирования гуманитарного мышления, овладения родным и

иностранными языками, знания литературы, нравственной, эстетической культуры, изучения естественно-математических дисциплин, совершенствования трудовой подготовки, ознакомления с профессиями, рыночной экономикой. Кроме того, содержание образования предполагает развитие:

- системы общенаучных, политехнических и некоторых профессиональных знаний;
- системы умений и навыков познавательной, трудовой, игровой, общественной деятельности, необходимой для сохранения достижений науки и техники; опыта творческой деятельности; опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности, к самому себе; качеств личности (моральных, духовных).

В Законе Украины “Об образовании” от 23 марта 1996 г. отмечается, что система образования в Украине является основой интеллектуального, культурного, духовного, социального, экономического развития общества и государства. Она состоит из учреждений образования, научно-методических и методических учреждений, научно-производственных предприятий, государственных и региональных (местных) органов, а также самоуправления в области образования.

Главной целью образования является всестороннее развитие личности как наивысшей ценности общества, развитие ее умственных и физических способностей, таланта, воспитание высоких нравственных качеств, формирование активного гражданина, способного к сознательному общественному выбору, и обогащение на этой основе интеллектуального и культурного потенциала народа, повышение его образовательного уровня, обеспечение народного хозяйства квалифицированными кадрами.

Образование в Украине строится на основе гуманизма, демократии, национального сознания, взаимоуважения. Выделяют следующие **принципы построения** образования:

- научный и светский характер системы образования;
- доступность для каждого гражданина всех форм и типов образовательных услуг, предоставляемых государством;
- равенство условий каждого человека для полной реализации его способностей, таланта, всестороннего развития;
- гуманизм, демократизм, приоритетность общечеловеческих духовных ценностей;
- независимость образования от политических партий, общественных и религиозных организаций;



- органическая связь с мировой и национальной культурой, традициями;
- взаимосвязь с образованием других стран;
- интеграция с наукой и производством;
- гибкость, прогностичность, единство и непрерывность, разнообразие образования;
- объединение государственного управления и самоуправления в образовании;
- приоритетность бесплатного образования в Украине;
- обязательность полного общего среднего образования.

#### **Структура образования:**

- дошкольное образование;
- общее среднее образование;
- внешкольное;
- профессионально-техническое;
- высшее;
- последипломное образование;
- аспирантура;
- докторантура;
- самообразование.

#### **Образовательные уровни:**

- начальное общее образование;
- базовое общее среднее образование;
- полное общее среднее образование;
- профессионально-техническое образование;
- базовое высшее образование;
- полное высшее образование.

#### **Образовательно-квалификационные уровни:**

- квалифицированный рабочий;
- младший специалист;
- бакалавр;
- специалист;
- магистр.

### 7.3. ОСНОВНЫЕ ТИПЫ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА. АККРЕДИТАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ. ДОКУМЕНТЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

Основным типом среднего учреждения образования является **средняя общеобразовательная школа** трех ступеней: I — начальная; II — основная, обеспечивающая базовое образование; III — старшая школа, обеспечивающая полное среднее образование.

**Специализированная школа** обеспечивает углубленное изучение одного или нескольких курсов учащимися от 6–7 до 17–18 лет и от 11–12 до 17–18 лет.

**Гимназия** — среднее учебное заведение образования второй и третьей ступени, обеспечивает общекультурную, научно-теоретическую, гуманитарную подготовку одаренных и способных детей.

**Коллегиум** — среднее учреждение образования, обеспечивающее помимо государственного образовательного минимума гуманитарную, общественно-гуманитарную, гуманитарно-научную подготовку талантливой молодежи определенного региона или всей Украины. В коллегиум учащиеся зачисляются, как правило, после окончания школы II ступени.

**Лицей** — среднее учебное заведение, обеспечивающее государственный общеобразовательный минимум и осуществляющее научно-практическую подготовку способной и одаренной ученической молодежи. Лицей работает с учащимися, которые окончили 8 классов общеобразовательной школы (4 класса гимназии).

**Колледж** — высшее учебное заведение, готовит специалистов на основе полного среднего образования.

В соответствии с образовательно-квалификационным уровнем подготовки студентов, способами реализации образовательно-профессиональных программ, социальными функциями в системе образования могут действовать высшие учебные заведения таких уровней аккредитации\*.

---

\* *Аккредитация учебного заведения* — это официальное определение его права организовывать свою деятельность на уровне государственных требований и стандартов. Образовательная цель аккредитации состоит в определении возможностей учебного заведения осуществлять подготовку кадров определенного уровня квалификации и присвоении ему определенного статуса. Основными принципами аккредитации являются ориентация на передовые, постоянно обновляющиеся стандарты качества высшей школы; периодичность и гласность; достоверность и объективность; авторитетность и независимость. По результатам аккредитации высшему учебному заведению предоставляется право присваивать выпускникам квалификацию определенного уровня и выдавать диплом установленного государством образца.

Учебные заведения **I уровня аккредитации** (техникумы, училища и другие приравненные к ним) готовят младших специалистов на базе среднего образования и на основе базового образования гарантируют получение среднего образования и присвоение квалификации младшего специалиста. Высшие учебные заведения **II уровня аккредитации** (колледжи и другие приравненные к ним по результатам аккредитации) готовят специалистов на основе полного среднего образования с присвоением квалификации младшего специалиста, бакалавра. Высшие учебные заведения **III–IV уровней аккредитации** готовят специалистов на основе полного среднего образования с присвоением квалификации бакалавра, специалиста, магистра; на основе высшего образования — с присуждением научных степеней кандидата и доктора наук в установленном порядке.

В соответствии со статусом учебного заведения его выпускники получают документы определенного образца, установленного государством. По окончании базовой школы, музыкальной, художественной и других учебных заведений этого типа выдается свидетельство; по окончании полной средней общеобразовательной школы, гимназии, лицея, специализированных школ — аттестат; по окончании техникумов, колледжей, институтов, академий, университетов и других приравненных к ним учебных заведений — диплом установленного государством образца.

Последипломное образование включает стажировку, клиническую ординатуру, повышение квалификации и переподготовку кадров. Его целью является углубление теоретической, специальной подготовки специалистов, в первую очередь по профилирующим дисциплинам, ознакомление их с новейшими технологиями, перспективами развития и организации производства, современным оборудованием, овладение математическими методами научных исследований и т. п. Последипломное образование осуществляется по составленным образовательно-профессиональным программам (стажировка — по индивидуально составленной программе, исходящей из общих требований по повышению квалификации), которые разрабатываются и контролируются профессионально-техническими и высшими учебными заведениями соответствующего уровня аккредитации. Нормативный срок обучения определяется программой. Лица, которые успешно окончили курс переподготовки, получают документы установленного образца. Стажеры представляют на место своей работы отчет о работе и отзыв учреждения, в котором они проходили стажировку.

## 7.4. НОРМАТИВНАЯ И УЧЕБНО-МАТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА ОБРАЗОВАНИЯ

Все учебные заведения организуют свою работу на основе государственных стандартов, включающих **базовый учебный план**, который дает представление о содержательном наполнении и соотношении основных областей знаний по годам обучения, дополнительном времени для углубленного изучения или введения новых курсов, курсов по выбору и факультативов, дополнительных занятиях и консультациях, предельно возможной нагрузке на обучаемого в неделю.

Нормативные документы регламентируют наиболее важные стороны деятельности колледжа, техникума, института и др. К основным нормативным документам, определяющим содержание, порядок и качество подготовки специалистов, относятся квалификационная характеристика, учебный план определенного вида учебного заведения, график учебного процесса, типовая учебная программа, рабочая учебная программа дисциплины. Кроме того, вузы сами разрабатывают сквозные планы и программы (например, экономической, компьютерной и других видов подготовки специалистов).

**Квалификационная характеристика** — документ для каждой специальности, определяющий профессиональное назначение специалиста, перечень знаний, навыков и умений, необходимых для успешного выполнения трудовых обязанностей.

**Учебный план** регламентирует содержание подготовки, последовательность изучения дисциплины, виды учебных занятий по курсам и семестрам.

**График учебного процесса** определяет календарные сроки всех видов занятий, экзаменационных сессий, каникул, выполнения дипломных работ, производственной практики, сдачи государственных экзаменов.

**Типовая учебная программа** — это основа решения задач фундаментальной и профессиональной подготовки специалистов. В такой программе раскрываются роль и значение данной дисциплины в подготовке специалистов, содержание учебного материала, информационно-методическое обеспечение. Рабочая учебная программа разрабатывается на основе типовой и отражает происшедшие изменения в науке и технике.

**Учебно-материальная база** учебного заведения предполагает наличие классных комнат, лабораторий с соответствующим оборудованием, программ, учебных планов, учебников и учебных пособий, а также тех-

нических средств обучения (дидактических материалов и технических устройств информационного характера: визуальных, к которым относятся машины, устройства, статические и подвижные модели, цветные и черно-белые схемы и т. п.; аудиальных (слуховых — магнитофонных лент с магнитофонами, радиоаппаратуры); аудиовизуальных (зрительно-слуховых) — телевизоров, кинопроекторов, видеоманитофонов, компьютеров и т. п.).

Эффективное использование учебно-материальной базы в учебно-воспитательном процессе способствует улучшению как учебной, так и профессиональной подготовки будущего специалиста.



### КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дополните определение: “Дидактика — это ... науки, ... проблемы обучения ...”.
2. Назовите известных украинских общественных деятелей и дидактиков прошлых столетий, внесших достойный вклад в развитие теории образования и обучения.
3. Назовите современных дидактиков и практических деятелей, способствующих выходу современной дидактики на мировой уровень.
4. Дополните определение: “Учение — система ... действий ..., направленная на ... учебно- ... задач. Это сложный ... овладения ... умениями, ...”.
5. В чем социальная сущность содержания образования?
6. Чем отличается техникум от колледжа?
7. Кому присваивают звание бакалавра, магистра?
8. Что означает аккредитация учебного заведения?



### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Педагогіка: Теорія та історія. — К.: Вища шк., 1995. — С. 27–36.
2. *Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта.* — 1993. — № 44–46. — С. 2.
3. *Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука.* — К.: Рад. шк., 1987. — 351 с.
4. *Закон України “Про освіту” // Право України.* — 1996. — № 7. — С. 68–84.

5. *Коменский Я. А.* Великая дидактика. — М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 224 с.
6. *Москаленко П. Г., Гадецький М. В.* Основи теорії навчання. — Харків: Вид-во ХДНІ ім. Г. С. Сковороди, 1992. — 143 с.
7. *Педагогіка* / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Вища шк., 1986. — 543 с.
8. *Педагогіка* / Под ред. Ю. К. Бабанського. — М.: Просвещение, 1988. — 608 с.
9. *Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад* // Освіта. — 1992. — 3 верес.
10. *Рейнгард И. А., Ткачук В. И.* Основы педагогики высшей школы. — Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1980. — 92 с.
11. *Рогинский В. М.* Азбука педагогического труда. — М.: Высш. шк., 1990. — С. 14–20; 66–72.
12. *Фіцула М. М.* Педагогіка: Посіб. — К.: Академія, 2000. — С. 76–111.

## Тема 8. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- определить методологические основы, закономерности и движущие силы процесса обучения;
- охарактеризовать функции процесса обучения;
- раскрыть структуру процесса обучения, его двусторонний характер и компоненты;
- объяснить процесс усвоения знаний;
- раскрыть сущность профессионального мастерства;
- охарактеризовать принципы обучения, их содержательный характер;
- объяснить сущность современных концепций обучения (ассоциативно-рефлекторной теории и теории поэтапного формирования умственных действий), показать их преимущества и недостатки, раскрыть целесообразность их применения в обучении.

### 8.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА И ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ. ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ, ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ

Методологической основой процесса обучения в современной дидактике является научная теория познания, которая предполагает единство исторического и логического в педагогических процессах, методологический анализ дидактических понятий и т. п.

Процесс познания идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него — к практике. Усваивая знания, обучаемые познают объективный мир. С этой точки зрения усвоение знаний является разновидностью познания. А это значит, что закономерности познания имеют для учебного процесса методологическое значение. В дидактике выделяют следующие **закономерности процесса обучения** [2]:

1. Процесс обучения обусловлен потребностями общества в образованных и всесторонне развитых людях, которые продолжают развитие прогресса и возрождение украинского государства.

2. Процесс обучения является основной частью комплексного учебно-воспитательного процесса учебного заведения; он является единственным и закономерным; его учебно-информативная, воспитательная и развивающая функции закономерно представляют собой единое целое.
3. Процесс обучения зависит от реальных учебных и возрастных особенностей обучаемых.
4. Процесс обучения закономерно зависит от материальных условий учебного заведения (помещения, финансирования и др.).
5. Закономерной является и руководящая роль преподавателя при сознательной активности познавательной деятельности обучаемых.

Таким образом, специфика процесса обучения состоит в том, что обучение протекает под руководством педагога; источниками знаний являются не только излагаемый преподавателем материал, но и книги, средства массовой информации (фильмы, радио- и телепередачи, газеты, журналы), практические и лабораторные занятия; обучающиеся изучают объективный мир в познанном, обобщенном и систематизированном виде, воспринимают знания, выраженные в словесно-понятийной форме, а чувственное восприятие играет вспомогательную роль; практика является средством совершенствования знаний и источником новых знаний; в единстве с обучением и на его основе формируются научное мировоззрение и нравственные принципы обучающихся; развиваются умственные способности; теория познания определяет сущность обучения, его воспитательный характер.

Как и процесс научного познания, процесс обучения сложен и противоречив. Его движущими силами являются внутренние противоречия — источники развития и совершенствования:

- между постоянно возрастающими требованиями общества к образованию, которые диктуются социально-экономическим прогрессом, и возможностями процесса обучения в данных условиях. Это противоречие — важнейший источник совершенствования самого учебного процесса, содержания образования, форм и методов обучения;
- между познавательными задачами, которые выдвигаются процессом обучения, и уровнем знаний, умений, умственного развития обучаемых (между знанием и незнанием);
- между преподаванием и учением, требующим самостоятельности и активности обучаемых.



Существует ряд условий, при которых возникающие противоречия становятся движущими силами учебного процесса:

- а) раскрытие значимости знаний для обучаемого и для общества в целом;
- б) определение преподавателями познавательного уровня, интеллекта обучаемых;
- в) умелая организация познавательной деятельности студентов; концентрация внимания на главном.

Процесс обучения имеет свою логику движения: от незнания — к знанию, от знания неполного — к знанию полному.

Естественнонаучной основой процесса обучения является учение о высшей нервной деятельности человека. Для дидактики особое значение имеет учение о пластичности нервной системы, динамическом стереотипе, сигнальных системах. Учение о типах высшей нервной деятельности дает педагогу возможность индивидуализировать процесс обучения, а знание закономерностей движения основных нервных процессов (возбуждения и торможения) — правильно организовывать его.

Процесс обучения выполняет три основные функции: образовательную, воспитательную и развивающую.

**Образовательная функция** — основная, определяющая. Главное назначение обучения — вооружение знаниями, формирование специальных и общенаучных умений и навыков. С философской точки зрения знание — это результат познания действительности в виде фактов, выводов, закономерностей, идей, теорий, которыми располагает наука. Знания непрерывно обновляются, их объем быстро растет. Требования к знаниям: полнота, систематичность, осознанность, действенность.

**Воспитательная функция** предполагает решение основных задач в процессе учения, формирование мировоззрения, духовных, нравственных, трудовых, эстетических представлений, убеждений, взглядов, идей и т. п.

**Развивающая функция** обеспечивает процесс создания личности, развивает ее восприятие, мышление, волевою, эмоциональную и мотивационную сферы.

Эти функции взаимосвязаны и взаимодействуют в процессе комплексного планирования и решения задач образования, воспитания и развития личности обучаемого с использованием разнообразных форм, методов и средств обучения.

## 8.2. СТРУКТУРА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Процесс обучения как совместная деятельность педагога и обучающихся подразделяется на два взаимосвязанных процесса: преподавание как деятельность педагога и учение как деятельность обучаемого. **Преподавание** состоит из нескольких слагаемых: знания педагогом своего предмета; умения организовывать учебно-воспитательный процесс; знания современных методов и средств обучения и др. Руководящая деятельность преподавателя включает ряд структурных элементов: составление календарно-тематических планов, организацию учебной работы; стимулирование внимания и интереса к предмету; контроль и внесение изменений в организацию обучения с последующим анализом результатов учения, общение. Последнее оказывает сильное влияние на мотивацию учения, создание эмоционально-психологического климата в учебном коллективе.

**Учение** — активный познавательный процесс, в котором проявляются и формируются умственные силы обучаемого, моральные и волевые черты его характера, свойства личности и темперамента.

Преподавание и учение — две стороны единого учебно-воспитательного процесса в любом учебно-воспитательном учреждении. Нельзя осуществлять преподавательскую деятельность без ориентации на деятельность обучаемых, на то, как они усваивают знания, насколько активны в процессе обучения.

Существует несколько подходов к организации усвоения знаний. Среди них выделяют **рефлекторно-ассоциативную теорию** и **теорию поэтапного формирования умственных действий**. Первую рассматривают известные психологи Н. Менчинская и Д. Богоявленский, которые, подчеркивая значение самостоятельного поиска определения понятий и способов решения новых задач, рекомендуют аналитико-синтетическую деятельность, при которой сравнения, ассоциации, обобщения достигаются на основе конкретных данных. Они предлагают такую утвердившуюся в отечественной дидактике структуру процесса усвоения знаний:

- 1) **восприятие** — отображение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений, действующих в данный момент на органы чувств;
- 2) **понимание (осмысление)** — установление связей между предметами и явлениями, процессами, выяснение их строения, состава, назначения, вскрытие причин явлений или событий, т. е. анализ, синтез, сравнение и т. п.;

- 3) **обобщение** предполагает выделение и объединение существенных черт предметов и явлений действительности, изучаемых в данный период;
- 4) **закрепление** обеспечивает прочное запоминание, углубляет и расширяет знания, развивает учебно-познавательные умения и навыки;
- 5) **применение** — умение использовать полученные знания на практике в учебном процессе и жизни.

Естественно, все описанные элементы усвоения существуют не изолированно, они не являются навсегда предопределенными. Возможны случаи, когда усвоение учебного материала начинается с решения проблемы, которое ведет от практического применения к теоретическому обоснованию, пониманию и осмыслению, т. е. последовательность и мера применения элементов усвоения зависят от задач обучения, специфики содержания, возможностей студента и пути, избранного педагогом.

Характерной чертой рефлекторно-ассоциативной теории обучения, базирующейся на основных закономерностях условно-рефлекторной деятельности головного мозга, является особое внимание, направленное на активизацию познавательной деятельности и умственное развитие обучаемых, на формирование у них самостоятельного и творческого мышления на основе принципов сознательности, активности, последовательности и других, которые с точки зрения рассматриваемой концепции необходимы для продуктивного обучения.

Теорию поэтапного формирования умственных действий представляют такие ученые-психологи, как А. Леонтьев, П. Гальперин, Д. Эльконин, Н. Талызина и др. По их мнению, высокая эффективность подготовки специалиста (возможно, и учащихся) обеспечивается прежде всего полнотой ориентировки обучаемых в осваиваемом действии, чего нет при традиционном обучении. Кроме того, высокая эффективность данной теории заключается в том, что она задает строгую целенаправленность и последовательность обучения. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий овладение новыми знаниями, навыками и умениями проходит несколько этапов:

I этап — формирование мотивационной основы действия (предварительное ознакомление с действиями и условиями их выполнения);

II этап — формирование действий в материальной форме с развертыванием всех операций, которые в них входят;

III этап — формирование деятельности с использованием внешней речи, т. е. выполняя какое-то действие, обучаемые проговаривают, что они будут делать дальше;

IV этап — формирование действия во внутренней речи;

V этап — переход действий в обобщенные процессы мышления, что позволяет выполнять их безошибочно, самостоятельно и качественно.

Последний этап наглядно показывает различие рассмотренных теорий; при традиционном обучении знание является результатом предварительного заучивания, запоминания и затем применения, а при поэтапном формировании умственных действий знание приобретается в процессе самой деятельности (но специально организованной), и в результате оно переходит в обобщенные процессы мышления.

Обе рассмотренные теории имеют много положительного, но у них есть и отрицательные стороны. Поэтому преподавателю следует творчески подходить к использованию рассмотренных концептуальных положений.

Составляющими процесса обучения являются следующие компоненты (по Ю. Бабанскому): целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный [6]. Они отражают развитие взаимодействия педагогов и обучаемых в учебном процессе.

Так, **целевой компонент** представляет собой осознание педагогами и принятие целей и задач изучения темы или учебного предмета в целом.

**Стимулирующе-мотивационный компонент** предполагает стимулирование педагогом у обучаемых интереса к занятиям, потребности в решении поставленных учебно-воспитательных задач, развитие мотивов учения и познавательной активной деятельности обучаемых.

**Содержательный компонент** определяется учебным планом, государственными учебными программами и учебниками по данному предмету.

**Операционно-деятельностный компонент** непосредственно отражает процессуальную сущность обучения. Он реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения.

**Контрольно-регулирующий компонент** предполагает осуществление контроля со стороны преподавателя за ходом решения поставленных задач и самоконтроля обучающихся за правильностью учебных действий, результатов учения. Обратная связь в течение занятий помогает регулировать, корректировать учебный процесс.

**Оценочно-результативный компонент** предполагает оценку знаний обучаемых, самооценку ими достигнутых в процессе обучения результа-

тов согласно поставленным задачам, проектирование новых задач, восполнение пробелов в знаниях и умениях.

Все компоненты учебного процесса закономерно взаимосвязаны. Так, цель определяет его содержание. Цель и содержание требуют определенных форм, методов и средств стимулирования и организации обучения. По ходу обучения необходим контроль. Все компоненты процесса обучения в совокупности обеспечивают конечный результат — приобретение знаний, умений, навыков.

### 8.3. ПОНЯТИЕ О ПРИНЦИПАХ ОБУЧЕНИЯ, ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА

Принцип (от лат. *principium* — основа, первоначало) — это руководящая идея, основное правило или требование к деятельности.

**Принципом обучения** называют исходные требования к процессу обучения, вытекающие из закономерностей его эффективной организации. В современной дидактике выделяют следующие принципы:

- **гуманистическая целенаправленность** (обучение и воспитание всесторонне развитой личности с учетом ее индивидуальности и социальных условий);
- **связь с жизнью**, с задачами, которые решают общество, коллектив, личность в их единстве;
- **сотрудничество** преподавателя и студента, семьи и общественности, трудового (студенческого) коллектива в достижении намеченных задач обучения и воспитания;
- **научность** в организации обучения (разработка целей, отбор содержания, выбор методов и форм организации обучения, разработка новых технологий обучения);
- **наглядность**, единство абстрактного и конкретного, материально-предметного, наглядно-образного, словесно-знакового и др.;
- **доступность** в обучении, единство научного и эмпирического, учет индивидуальных уровней развития творческих способностей обучающихся;
- **прочность, систематичность и последовательность** в реализации содержания и использования новых технологий, методов, форм организации на разных этапах обучения;
- **сознательное и активное отношение учащейся молодежи к обучению** при руководящей роли преподавателя;

- сочетание различных форм, методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания;
- создание необходимых условий для обучения.

Эти принципы в совокупности обеспечивают эффективность процесса обучения (рис. 9).



Рис. 9. Структура процесса обучения



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что является методологической основой процесса обучения? Обоснуйте ответ.
2. В чем заключается двусторонний характер процесса обучения?
3. Раскройте сущность познания ученых и познания учащихся. Докажите, что между этими процессами существуют различия.
4. Назовите основные этапы усвоения учебного материала.
5. Для чего необходимо знать принципы обучения?
6. Докажите взаимосвязь и взаимообусловленность принципов обучения.
7. Проанализируйте теорию поэтапного формирования умственных действий и рефлексивно-ассоциативную теорию. В чем их достоинства? Какие отрицательные стороны этих теорий вы можете назвать?
8. Объясните, используя логическую схему, связь между понятиями “процесс обучения”, “учение”, “усвоение”.
9. В логической схеме основных понятий процесса обучения дана структура деятельности преподавателя. Исходя из этой схемы раскройте особенности структуры деятельности обучающегося.
10. Исправьте ошибки в следующем предложении: “Процесс усвоения имеет такую логическую схему: понимание, восприятие, осмысление, обобщение, систематизация, закрепление”.
11. Назовите функции процесса обучения.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабанский Ю. К.* Педагогика. — М.: Просвещение, 1983. — С. 134.
2. *Галузинський В. М., Євтух М. Б.* Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища шк., 1995. — С. 158–159.
3. *Дидактика средней школы* / Под ред. Н. И. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — Гл. 1, 4.
4. *Оконь В.* Введение в общую дидактику: Пер. с польск. — М.: Высш. шк., 1990.
5. *Онницьук В. А.* Дидактика сучасної школи. — К.: Рад. шк., 1987. — Гл. 1, 2.
6. *Педагогіка* / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1993. — С. 134.
7. *Практикум з педагогіки* / За ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко. — К.: ІЗМН, 1996. — С. 93–100.
8. *Стельмахович М. Г.* Народна дидактика. — К.: Т-во “Знання” УРСР, 1985. — 49 с.
9. *Фіцула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — С. 79–82.
10. *Яблонко В. Я.* Педагогіка виробничого навчання. — К.: МЗУУП, 1994. — С. 26–38.

## Тема 9. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ

*Изучив данную тему, вы должны знать и охарактеризовать:*

- информационно-репродуктивную систему обучения, ее особенности;
- проблемно-поисковую систему;
- сущность программированного, игрового, модульного, компьютерного обучения;
- необходимость оптимального сочетания систем обучения.

Задачи учебного процесса в современных условиях особенно сложны и многозначны. В связи с этим в зависимости от характера организации процесса преподавания и усвоения знаний, специфики построения учебного материала и ведущих методов и средств обучения выделяют несколько основных видов (систем) обучения: объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, компьютерное. Наряду с этими в качестве основных выделяют и такие виды обучения, как игровое, модульное, инновационное, индивидуализированное и дифференцированное.

Главное назначение **объяснительно-иллюстративного** обучения — вооружить учащихся (студентов) системой научных знаний, умений и навыков, с помощью которых они могут не только получить новые знания, но и активно пользоваться ими в жизни. Этот вид обучения репродуктивный. Учитель, объясняя материал, уделяет больше времени разъяснению сложных вопросов, подтверждает объяснения иллюстрациями и примерами. Материал излагается в описательной форме исходя из научных знаний по данному предмету.

Объяснительно-иллюстративное обучение предполагает доступность, систематичность, последовательность, наглядность, полноту изложения материала. В его основу положены учебники, учебные пособия, методические рекомендации. Предметное содержание включает изложение теоретического материала, вопросы для самоконтроля, упражнения, задачи, практические и лабораторные работы. Используются в основном словесные, наглядные, практические методы. Взаимоотношения учителя и учащихся авторитарные, ориентированные на фронтально-коллективные методы работы.

Объяснительно-иллюстративное обучение предполагает использование технических средств обучения, проведение уроков усвоения знания,



уроков-практикумов, уроков — лабораторных работ, комбинированных уроков, уроков контроля знаний.

**Проблемное обучение** требует насыщения учебного материала ситуациями, которые способствуют развитию творческой познавательной деятельности. Оно предполагает использование таких методов, как поисковый, прогностический, экспериментально-исследовательский (реже), игровой, эвристический и др. В зависимости от степени самостоятельности учащихся проблемное обучение включает три уровня: I — педагог ставит проблему, обучаемый самостоятельно ее решает; II — студенту предлагается самостоятельно поставить и решить проблему; III — обучаемый должен сам видеть проблему, сформулировать ее и найти способ решения (классификация В. Крутецкого).

Проблемное обучение дифференцированно учитывает уровень готовности учащихся к познавательной деятельности. При этом дифференциация осуществляется не по оценке знаний, а по интересу к предмету, глубине знаний, культуре познавательной деятельности.

Недостатком проблемного обучения является ситуативный характер, но в сочетании с другими видами такое обучение эффективно, так как развивает самостоятельность, творчество и инициативу обучаемых.

**Программированное обучение** предполагает управление процессом овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и повышение самостоятельности учащихся в обучении. Главные признаки программированного обучения: учебный материал дается небольшими дозами, логически завершенными, доступными для целостного восприятия; усвоение каждой части учебного материала проверяется путем специальных заданий; учащийся сразу узнает, правильно ли он ответил (обратная связь). Таким образом, этот вид обучения обеспечивается способами контроля и самоконтроля.

В зависимости от характера размещения материала, его дозировки и связей между его частями выделяют линейные, комбинированные и разветвленные программы.

Программы строятся так:

$$\frac{\text{доза} + \text{задание для проверки}}{\text{учебный материал}} + \frac{\text{доза} + \text{задание для проверки}}{\text{учебный материал}}.$$

Разветвленная программа предполагает выбор одного ответа из множества других. Комбинированная программа представляет собой сочетание линейной и разветвленной программ.

Средствами программированного обучения могут быть программированные учебники, сборники задач и упражнений, тетради с печатной основой, перфокарты, сигнальные карточки, компьютерные обучающие программы.

Одним из видов программированного обучения является алгоритмизация обучения (алгоритм — это строгое указание, как выполнять те или иные действия, познавательные задания, операции и т. п.). Алгоритмизация обучения предполагает построение моделей правильного мышления, последовательных умственных действий, которые более коротким путем ведут к решению учебных заданий (например, решение алгебраических уравнений, нахождение родственных слов и т. п.). Однако увлечение алгоритмизацией может привести к формализму, шаблону. Поэтому ее надо применять в меру.

Положительная роль программированного обучения состоит в том, что оно помогает обеспечить оперативный контроль за усвоением знаний, индивидуализирует обучение, дает возможность работать в оптимальном темпе и осуществлять самоконтроль в обучении.

Основная задача **компьютерного обучения** — научить человека освобождаться от рутинной, шаблонной умственной деятельности, перекладывая ее на ЭВМ. В то же время при правильной организации такое обучение может способствовать развитию творческого отношения человека к миру. С появлением компьютеров возникла новая культура — культура диалога с машиной. Компьютерные программы активизируют познавательную деятельность, повышают интерес к знаниям, технике, способствуют развитию самостоятельности и активности в решении познавательных задач.

**Игровое обучение** реализуется в учебно-деловых играх [5]. Дидактические возможности игр следующие: 1) в них формируются мотивы и интересы обучающихся (выиграть и познать, научиться делать, действовать); 2) действия выполняются в соответствии с определенными правилами и нормами поведения; 3) четко выделены операции; 4) включаются социальные, личностные, групповые отношения.

Технологическая схема игрового обучения такова: создается творческая игровая атмосфера с определенными конкретными заданиями; определяются цели и мотивации для обучающихся; рассматривается технология игры; процесс игры; оценивается деятельность и анализируются знания и умения, возможности играющих.

**Модульное обучение** — важнейший этап развития систем обучения [11]. Обучающий модуль представляет собой интеграцию различ-

ных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме. Модуль представляет собой фундаментальное понятие дисциплины — явление, закон, структурный план, группу взаимосвязанных понятий, что дает возможность логично и компактно сгруппировать учебный материал, избегая повторов как внутри курса, так и в специальных дисциплинах. Для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, а также список рекомендуемой литературы. Существуют такие основные виды организации модульного обучения: репродуктивное (тематическое изучение материала), проблемно-поисковое (учебно-исследовательская работа, научное исследование в рамках раздела программы) и дифференцированное.

Содержание модульного обучения включает усвоение новых знаний, положений, способов доказательства, построение теорий и технологий исследований. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля независимо от сокурсников. Для оценки знаний используется более прогрессивная система: все результаты, достигнутые обучаемым на каждом этапе контроля, оцениваются в очках или баллах. Набранные баллы суммируют и определяют кумулятивный индекс. Цель студента — набрать максимальное количество баллов. Такая система стимулирует повседневную систематическую работу студентов.

Преимущества модульного обучения: гибкость его структуры; обеспечение методически обоснованного согласования всех видов учебного процесса внутри модуля; эффективность контроля усвоения знаний; быстрая дифференциация студентов; получение большого объема знаний, умений и навыков за наиболее короткий срок.

Следует помнить, что выбор системы обучения определяется, с одной стороны, целями, задачами и содержанием образования, с другой — подготовленностью преподавателя, его профессионализмом, а также материально-технической базой учебного заведения.



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Покажите, как при изучении одного предмета можно использовать различные системы обучения.
2. Смоделируйте проблемную ситуацию. Покажите ход ее решения.
3. Чем программированное обучение отличается от компьютерного?

4. Что такое алгоритмизация обучения? Всегда ли она эффективна в творческой учебной деятельности студента?
5. Как дифференцировать обучение, если все обучаемые талантливы?
6. В группе все учащиеся имеют достаточно развитое предметное и наглядно-образное мышление. Какие виды процесса обучения будут эффективны в ней? При каких условиях?
7. В чем особенности модульного обучения? Докажите его прогрессивность.

---

---



**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ  
И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

---

---

1. *Гареев В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М.* Принципы модульного обучения // Вест. высш. шк. — 1987. — № 8. — С. 35–38.
2. *Дидактика современной школы* / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — Гл. III, IV.
3. *Ильина Т. А.* Актуальные проблемы дидактики высшей школы // Новое в теории и практике обучения. — 1979. — Вып. 4. — С. 3–99.
4. *Ильина Т. А.* Педагогика. — М.: Просвещение, 1984. — Лекция 17.
5. *Касьяненко М. Д.* Педагогіка співробітництва. — К.: Вища шк., 1993. — С. 190–219.
6. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики: Пер. с польск. — М.: Высш. шк., 1986. — 367 с.
7. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение. — М.: Педагогика, 1975. — Разд. III.
8. *Оконь В.* Введение в общую дидактику: Пер. с польск. — М.: Высш. шк., 1990.
9. *Педагогіка* / За ред. А. М. Алексюка. — К.: Вища шк., 1985. — 295 с.
10. *Педагогіка* / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Вища шк., 1986. — 543 с.
11. *Рогинский В. М.* Азбука педагогического труда. — М.: Высш. шк., 1990. — С. 63–65.
12. *Талызина Н. В.* Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 343 с.
13. *Фіцула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — 542 с.

## Тема 10. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- дать определение категории дидактики “метод”;
- объяснить различие понятий “метод” и “прием”;
- охарактеризовать разные подходы к классификации методов;
- раскрыть содержание словесных, наглядных, практических методов;
- определить пути метода;
- раскрыть содержание репродуктивных и проблемно-поисковых методов обучения;
- охарактеризовать мотивы учения;
- раскрыть содержание методов стимулирования учебной деятельности, а также методов активизации познавательной деятельности;
- определить приемы самостоятельной работы.

### 10.1. ПОНЯТИЕ О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ. МЕТОД И ПРИЕМ. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Слово “метод” в переводе с греческого *methodos* означает путь исследования или познания, теория, учение. Как научная категория в общем значении **метод** — это способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность, подчиненная решению конкретной задачи. В дидактике **метод обучения** означает упорядоченный способ достижения учебно-воспитательных целей. Методы обучения являются носителями функций обучения: **образовательной**, которая оптимально способствует приобретению обучающимися научных знаний, умений и навыков и на их основе формирует научное мировоззрение; **воспитательной**, которая целенаправленно формирует определенную систему эмоционально-ценностных отношений личности (субъекта) к окружающему миру (трудовых, государственно-правовых, патриотических, эстетических, национально-этических, экологических и др.); **развивающей**, которая развивает психические процессы и состояния личности; **мотивационной**, которая стимулирует интересы и положительные мотивы обучаемых к учению; **организующей**, которая связывает в единую систему цель, содержание и организацию учебного процесса

с учетом особенностей и интеллектуального уровня развития обучаемых, мастерства педагога, материально-технического обеспечения процесса обучения.

При выборе методов необходимо учитывать цели и задачи обучения; особенности содержания обучения; уровень развития коллектива и каждого обучаемого в отдельности; возможность использования разнообразных организационных форм обучения; умения и навыки преподавателя, его личный опыт.

Выделяют методы общие и частные. Общие разрабатывает дидактика, частные — методики преподавания предметов.

**Прием** — часть метода, его этап. Овладеть приемами — значит найти путь реализации метода, последовательность учебных действий, закрепляющихся в навыках и привычках. В общем виде приемы можно разделить на логические (постановка проблемы, выявление признаков, сравнения, выводы, обобщения), организационные (запись плана, ответ по плану, ответ у доски, демонстрация, наблюдение по плану, разделение работы по операциям), технические (вопросы на доске, анкеты, прикрепление рисунков к доске, использование таблиц, постановка вопросов). Например, известный педагог-новатор В. Шаталов называл 300 приемов, которыми он владеет.

Метод должен целенаправленно развивать понятия (знания), практические умения и навыки на основе мыслительной деятельности обучаемых. Поэтому очень важно знать путь метода. **Путь метода** — это логическое построение изложения материала, ведущего к познанию, развивающего понятия.

Каждый метод имеет два пути: дедуктивный и индуктивный. **Дедуктивный** путь мышления или изложения состоит в движении от общих положений, принципов к разъяснению отдельных фактов или подтверждению общих положений фактами. Дедукция применяется при анализе и тесно связана с ним. **Индуктивный** путь — от фактов к обобщению. Индукция связана с синтезом, она позволяет строить обобщающие умозаключения.

Дедуктивный и индуктивный пути есть в каждом педагогическом методе, в каждом его виде и форме. Задача педагога состоит в том, чтобы с помощью разнообразных методов и приемов вести обучающихся от конкретно-образного к конкретно-понятийному и абстрактно-понятийному мышлению. Этого требует диалектический путь познания истины, который идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике.

Задачи обучения многозначны. Их невозможно решить каким-то универсальным методом, поскольку его просто не существует. Различные требования обучения вызывают необходимость использования в учебном процессе многообразия методов, их многочисленных комбинаций. В дидактике описано более 400 методов, еще больше их описано в частных методиках. Несмотря на это вопрос о классификации методов обучения окончательно не решен, до сих пор не создана общепринятая классификация методов обучения.

В истории дидактики проблема методов не выделялась отдельной проблематикой — она рассматривалась в контексте всех элементов процесса учебной деятельности. В XIX — начале XX в. каждый учитель гимназии создавал свою методику, которая состояла из индивидуальных находок, подсказанных собственным опытом или опытом, описанным в педагогических журналах того времени. Однако поиски новых, оригинальных методов не увенчались успехом, поэтому с 20-х годов XX в. дидактика вернулась к стандартным методам, а отсюда и возникла проблема их классификации.

Перед Второй мировой войной все методы подразделяли на три группы: словесные, наглядные, практические. С 50-х годов классификация методов в связи с глобальными исследованиями ученых-дидактиков и опорой на передовой педагогический опыт учителей-практиков стала рассматриваться в разных аспектах.

Методы стали подразделять в зависимости от **основных дидактических задач** на методы приобретения знаний; формирования умений и навыков; применения знаний; творческой деятельности, закрепления и проверки знаний и умений (М. Данилов, Б. Есипов). В соответствии с **характером деятельности** обучаемых выделяли такие методы, как информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический, и исследовательский (М. Скаткин, И. Лернер).

Предложены были и другие классификации, в которых сочетались методы преподавания и учения: информационно-обобщающий и исполнительский, объяснительный и репродуктивный, объяснительно-побуждающий, частично-поисковый, поисковый (М. Махмутов и др.).

В современной дидактике выделяют три большие группы методов (Ю. Бабанский, Т. Ильина, Г. Щукина и др.):

- 1) **методы организации и осуществления** учебно-познавательной деятельности (словесные, наглядные, практические);
- 2) **методы стимулирования и мотивации** учебно-познавательной деятельности (методы стимулирования интереса к учению —

мотивация; познавательные игры, учебные дискуссии; методы стимулирования долга и ответственности — метод разъяснения цели учебного предмета; требования к изучению предмета; поощрение и наказание в обучении);

- 3) **методы контроля и самоконтроля** (методы устного контроля и самоконтроля, письменного контроля и самоконтроля, методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля).

Выделяют также **бинарные методы**, которые классифицируются по двум формам: наглядной (методы наглядно-информационный, наглядно-проблемный, наглядно-практический, наглядно-эвристический, наглядно-исследовательский) и практической (методы практическо-эвристический, практическо-проблемный, практическо-исследовательский). Эта классификация позволяет преподавателю действовать комплексно, находя тот набор методов обучения, который объединяется с его формами.

## 10.2. ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОВЕСНЫХ, ПРАКТИЧЕСКИХ И НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Рассмотрим некоторые методы по источнику знаний, т. е. словесные (лекционный, объяснения, рассказа, инструктажа, беседы); методы самостоятельной работы обучаемых, наглядные и практические.

**Лекционный метод** (следует отличать лекции как формы организации обучения) носит информационный характер, предусматривает активную деятельность преподавателя. Его характеризуют информативность, доказательность, применение таких методов познания, как индукция и дедукция, аналогия, аргументация, использование анализа и синтеза. Условиями эффективного применения лекционного метода являются: а) четкий план; б) логически стройное и последовательное изложение одного за другим пунктов плана; в) доступность, ясность, четкость изложения идей, объяснения понятий и терминов; г) использование наглядности и приемов, способствующих запоминанию материала, активизации внимания слушателей и т. п.

**Метод объяснения** носит информационно-дидактический характер, предполагает большое количество операционных (объясняющих, управляющих) действий, может содержать повторения, разъяснения, демонстрирование, показ наглядности. Метод объяснения имеет более обширную сферу применения, чем лекционный. Он применим на лекциях, на практических и лабораторных занятиях, при консультировании.



**Метод рассказа** предполагает устное повествовательное рассмотрение материала. Он обычно помогает освещать частные вопросы и занимает меньше времени на занятии по сравнению с методами объяснения и лекционным. Метод рассказа помогает глубоко проникать в рассматриваемое явление, процесс. Естественно, что активную роль в нем играет преподаватель. Сфера применения — лекция, практические и лабораторные занятия.

**Метод инструктажа** информативен, локален, близок к учебному предписанию алгоритмического типа. При этом активная роль принадлежит преподавателю. Сфера применения — лабораторные занятия; в других организационных формах этот метод используется при выдаче домашних заданий, указаний к теме и т. п.

**Метод беседы** (полемической, эвристической, полемико-эвристической) предполагает разговор преподавателя с обучаемыми на основе четкой системы продуманных вопросов, подводящих учащихся к активному усвоению системы фактов, нового понятия или закономерности. Вопросы к беседе должны быть емкими, способствующими целостному восприятию. Наиболее эффективна эвристическая беседа, позволяющая ее участникам самим отыскивать возможные ответы на проблемные задачи. Сфера применения — практические и лабораторные занятия, коллоквиумы.

**Наглядные методы** можно разделить на две подгруппы: методы иллюстраций и демонстраций. Первые предполагают показ иллюстративных пособий (плакатов, карт, зарисовок на доске, портретов ученых и писателей и т. д.). Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, технических установок, различного рода препаратов и опытов. В ходе применения наглядных методов используют разнообразные приемы: обсуждение результатов проведенных наблюдений, улучшенный показ в цвете, с дополнительными приспособлениями, показ кинофильмов и диафильмов и т. п.

**Практические методы** обучения охватывают широкий диапазон различных видов деятельности обучаемых. К ним относятся фронтальные лабораторные работы, практикумы, фронтальные опыты и наблюдения, различного вида трудовые операции (работа с бумагой, картоном, деревом, металлом, с обучающими машинами, машинами-тренажерами и т. п.).

Практические методы применяются в тесном сочетании со словесными и наглядными, так как любое практическое действие должно предваряться инструктивным объяснением педагога.

### 10.3. ХАРАКТЕРИСТИКА РЕПРОДУКТИВНЫХ И ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Репродуктивные и проблемно-поисковые методы обучения основываются на степени творческой активности в познании новых законов, понятий, категорий, явлений.

**Репродуктивный метод** предполагает подачу готовых фактов, доказательств, а также определение понятий. Педагог акцентирует внимание на главном, чтобы усвоить это особенно прочно. Так строятся и лекция, и беседа. Практические работы репродуктивного характера характеризуются тем, что учащиеся в ходе работы используют по образцу ранее или только что усвоенные знания. На основе репродуктивных методов чаще всего осуществляется программированное обучение. Недостаток этого метода состоит в том, что он не обеспечивает в должной мере развитие гибкости и самостоятельности мышления. При его чрезмерном использовании происходит формализация учебного процесса.

**Проблемно-поисковые методы** применяются в ходе проблемного обучения. При их использовании педагог создает проблемную учебную ситуацию, организует коллективное обсуждение возможных подходов к решению проблемы. Применяя проблемно-поисковые методы, преподаватель по ходу изложения материала “ведет” за собой мышление слушателей, делая его более активным и творческим. Наглядность здесь применяют уже не в целях активизации запоминания, а для постановки проблемных экспериментальных задач, обобщений, самостоятельных творческих размышлений обучаемых.

Таким образом, проблемно-поисковые методы применяются с целью развития творческой учебно-познавательной деятельности, они способствуют более осмысленному и самостоятельному усвоению знаний. К недостаткам этих методов можно отнести большой расход времени на изучение материала, слабую эффективность при формировании практических умений и навыков, когда показ и подражание особенно полезны; малую эффективность при объяснении принципиально нового материала, когда не может быть применен принцип опоры на прежний опыт (принцип апперцепции) и крайне необходимы пояснения.

## 10.4. МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. МОТИВАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ

В учебном процессе не менее важны методы стимулирования и мотивации учебной деятельности. К ним относятся методы формирования познавательных интересов и методы формирования чувства долга и ответственности в учении.

Методы формирования познавательных интересов требуют применения таких приемов: создания эмоционально-нравственных ситуаций, ситуаций занимательности, занимательных аналогий, удивления (вследствие необычности приведенного факта, парадоксальности опыта и т. п.); сопоставления научных и житейских толкований, например явлений природы. Важнейшим приемом этих методов является эмоциональная, яркая, в какой-то мере художественная речь педагога, которая увлекает слушателей и стимулирует их учебно-познавательную деятельность.

Ценным методом стимулирования интереса к учению может быть **метод познавательной деловой игры**. Он появился в педагогике сравнительно недавно (около 30 лет назад). Для современного образования деловые познавательные игры важны прежде всего тем, что могут активизировать учебный процесс, а также служат средством развития теоретического и практического мышления, актуализации знаний. Основными компонентами игры служат сценарий, игровая обстановка и регламент. Сценарий включает характеристику игровой обстановки, правила игры и описание производственной обстановки. Игру можно проводить перед изложением нового материала (лекции), после него или же организовывать на ее основе весь материал. Опыт показывает, что учебные игры по сравнению с традиционным обучением имеют много преимуществ, особенно на практических занятиях: обучающиеся проявляют работоспособность при изучении программного материала, ибо игра занимательна и интересна для них.

К методам стимулирования и мотивации учения относится **метод создания познавательного спора** (учебные дискуссии, учебные диспуты). Его назначение — создание повышенного интереса к теме. Включение обучаемого в ситуации научного спора не только углубляет его знания, но и вызывает на этой основе особый интерес к учебе. Как видим, познавательный интерес к учению возникает не сам по себе; он зависит от тех потребностей и мотивов, которые побуждают человека к деятельности.

Мотивационная сторона процесса учения имеет три группы мотивов: внешние (поощрение и наказание); соревновательные (успех в сравнении с кем-то или с самим собой); внутренние (раскрываемые как поле для плодотворной деятельности). Внутренние мотивы обеспечивают наиболее стойкий интерес к учению. Поэтому правильное понимание мотивации служит необходимой предпосылкой продуктивной работы преподавателя, который, используя инновационные методы и подходы к обучению, активизирует, целенаправленно развивает и углубляет познавательный интерес к изучаемому предмету, вовлекая обучаемых в экспериментальную деятельность, применяя формы и методы активного обучения (проблемного и других видов).

В развитии и углублении познавательных интересов обучаемых немаловажное место занимают **методы и приемы самостоятельной работы** студентов. К ним относятся методы работы с учебником, справочной литературой, выполнения заданий по алгоритму, проведения опытов, анализа обучаемыми незнакомых для них ситуаций, генерирования субъективно новой информации, методика написания курсовых и дипломных работ.

Отметим, что без навыков самостоятельной работы, без устойчивого стремления к постоянному совершенствованию знаний в процессе самостоятельной работы обучение в колледже невозможно.

В процессе самостоятельной деятельности студент должен овладеть общими приемами ее рациональной организации; научиться выделять познавательные задачи и выбирать способы их решения; выполнять умелый и оперативный самоконтроль за правильностью решения поставленной задачи; вносить коррективы в самостоятельную работу; совершенствовать навыки реализации теоретических знаний; анализировать общий итог работы, сравнивать эти результаты с определенными ранее, намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

Организация самостоятельной работы и вообще выбор методов обучения дают больший эффект в том случае, если преподаватель отлично знает свою дисциплину, а также педагогические и психологические закономерности процесса обучения.



---

---

## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

---

---

1. В чем отличие методов обучения от приемов? Какие задачи они решают?
2. Объясните, как учитывается деятельностный подход при классификации методов обучения.

3. Докажите необходимость выделения методов стимулирования учения, несмотря на то что все другие методы в определенной мере реализуют стимулирующую функцию.
4. Какие методы, на ваш взгляд, максимально обеспечивают творчество и познавательную активность обучаемых? Почему?
5. Дополните определение: “Метод обучения обозначает ... по достижению ... целей”.
6. Носителем каких функций является метод? Дайте им характеристику.
7. Покажите на примере возможность сочетания словесных, индуктивных и проблемно-поисковых методов при изложении одной из тем.
8. При решении каких дидактических задач можно успешно использовать словесные, наглядные, практические методы?
9. Назовите различия в методах беседы и эвристической беседы.
10. Какие методы входят в группу словесных, практических?



---

---

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ  
И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

---

---

1. *Алексюк А. М.* Загальні методи навчання. — К.: Рад. шк., 1981. — 206 с.
2. *Дидактика современной школы* / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — Гл. IV.
3. *Дидактика средней школы* / Под ред. М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — Гл. 5.
4. *Педагогика* / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1988. — Гл. 22.
5. *Педагогіка* / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Вища шк., 1986. — С. 160–199.
6. *Рогинский В. М.* Азбука педагогического труда. — М.: Высш. шк., 1990. — С. 55–57.
7. *Харламов И. Ф.* Педагогика. — М.: Высш. шк., 1990. — Гл. X.
8. *Фіцула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — С. 121–149.

# Тема 11. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

*Изучив данную тему, вы должны:*

- иметь понятие о формах организации обучения в историческом развитии;
- уметь охарактеризовать основные подходы к классификации организационных форм обучения;
- уметь раскрыть содержание индивидуальной и классно-урочной форм обучения;
- уметь определить роль и назначение семинаров, практикумов, описать их структуру;
- иметь понятие о дипломном проектировании и курсовых работах;
- уметь раскрыть назначение консультаций и самостоятельной работы;
- знать требования, структуру и типы уроков;
- уметь объяснить назначение и методику проведения факультативов;
- уметь охарактеризовать групповую, индивидуальную и фронтальную работу на занятии.

## 11.1. ПОНЯТИЕ О ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Содержание образования, его цель и задачи, методы обучения реализуют в организационных формах обучения. В дидактике **форма** (от лат. *forma* — внешность, устройство) означает способ организации обучения. Она представляет собой построение способов общения преподавателя и обучаемых по заранее установленному режиму и порядку. К общим **структурным элементам взаимосвязи форм и методов** следует отнести учебно-воспитательную цель, содержание, средства и методы работы преподавателя с обучаемыми, их количество и место обучения. Каждая из организационных форм обучения характеризуется своей структурой, принципом упорядочения ее элементов. Например, для семинарского

занятия как формы обучения характерны такие признаки: дидактическая цель, задачи, объем работы, состав обучаемых, виды работ, вопросы для обсуждения, регламентированное время, место проведения и т. п.

Формы создают специфические условия для обучения. Все они исходят из дидактической цели, определяются содержанием и методами учебной работы.

Основной формой обучения сегодня является **классно-урочная система**, единицей которой является урок — более или менее законченный отрезок учебного процесса, в котором представлены такие педагогические элементы, как цель, содержание, методы, средства, т. е. его дидактические звенья.

В своем историческом развитии классно-урочная система обучения прошла сложный и длинный путь. Она пришла на смену индивидуальному обучению, применявшемуся в школах древнего мира и средневековья.

Сущность **индивидуального обучения** заключалась в том, что учитель проводил занятия с одним учеником либо у себя дома, либо в доме ученика. Положительными в этой форме организации обучения являются:

- высокий уровень самостоятельности;
- возможность регулировать темп работы;
- эффективность при овладении углубленными знаниями, умениями и навыками;
- организация систематического контроля и возможность подбора дифференцированных заданий.

Индивидуальное обучение позволяет также более полно учитывать особенности развития ребенка.

Недостатки индивидуальной формы обучения заключаются в том, что обучающиеся не общаются друг с другом, не видят положительного примера, нет творчества сотрудничества, требуются большие материальные затраты. Уже в XVI в. индивидуальное обучение подвергалось критике. Однако его элементы сохранялись долгое время, до XIX в. включительно. Многие дворянские дети получали вначале домашнее образование. Сегодня индивидуальное обучение применяется в виде репетиторства, дополняя коллективное, а также рекомендуется отдельным ученикам по медицинским показаниям.

В средние века на смену индивидуальному пришло индивидуально-групповое обучение. Группы не были постоянными, обучающиеся были разного возраста и с разным уровнем знаний. В школах такого типа учащиеся зазубривали материал, а учитель, вызывая их индивидуально, требовал точного повторения материала.

В 20–30-х годах XVI в., когда стали развиваться города, торговля, промышленность, возникли зачатки классно-урочной системы в так называемых братских школах в Чехии, Польше, Венгрии, Саксонии, а также в Украине и Белоруссии. Дошедшие до нас Уставы Луцкой (1624 г.), Львовской, Киевской, Каменец-Подольской братских школ предусматривали организацию обучения по урочной системе.

Заслуга разработки важнейших вопросов классно-урочной системы обучения принадлежит великому чешскому ученому-педагогу Я. Коменскому, автору “Великой дидактики” и “Законов благоустроенной школы”. Подвергнув критике индивидуальный порядок обучения, он разработал новую систему обучения и сформировал ряд правил, которые используются и в наши дни: учащиеся принимаются в школу один раз в году; делятся на классы с постоянным составом; классные занятия должны проводиться ежедневно по 4–6 часов с перерывами между ними; каждый урок должен иметь свою задачу, начинаться и заканчиваться в одно и то же время; учитель должен работать со всем классом.

Большой вклад в развитие классно-урочной системы внес известный педагог и психолог XIX в. К. Ушинский. Характерными чертами классно-урочной системы он считал класс с постоянным составом учащихся, строгое расписание занятий, сочетание фронтальных занятий с индивидуальными, четкую постановку цели, связь нового с пройденным, образцовый порядок и дисциплину, мастерство учителя.

В конце XIX — начале XX в. возникла система взаимного обучения (белланкастерская, по именам священника А. Белла и учителя Дж. Ланкастера). Сущность ее состояла в том, что учитель организовывал обучение младших школьников с помощью старших. Старшие получали от учителя инструкции и учили младших.

В начале XX в. снова была сделана попытка отказаться от классно-урочной системы. Американская учительница из города Дальтона Э. Паркхерст предложила всю учебную работу проводить согласно Дальтон-плану. Суть его состояла в том, что вместо классов занятия переносились в лаборатории, снабженные книгами, пособиями, приборами, которыми учащиеся могли пользоваться индивидуально. Учитель давал задание индивидуально, помогал каждому ученику, если нужно, а ученик, изучив материал, сдавал зачет и получал новое задание и т. д.

Другой формой, возникшей во второй половине XIX в. в США, явился так называемый метод проектов (“проект-дело”). В его основу положена формула “обучение по средствам делания”, обоснованная Д. Дьюи.



Появились тематические центры, в которых учеба сочеталась с трудовой деятельностью.

В конце XIX — начале XX в. были известны и такие формы обучения, как Мангеймская, основанная в Германии И. Зиккингером. Он разделил всех детей на четыре группы:

- 1) основные классы для детей со средними способностями (50–60 %) — обучение 8 лет;
- 2) классы для малоспособных детей (20–30 %) — обучение 4 года;
- 3) вспомогательные классы для умственно отсталых детей (2–2,5 %) — обучение 4 года;
- 4) классы для одаренных (20–25 %) и из них 1,2 % высокоодаренных — обучение 6 лет.

В американской школе использовалась и такая форма, как план Грампа, согласно которому отводилось 40 % времени для обучения учащихся в больших группах (100–150 чел.); 20 % — в малых группах (10–15 чел.); 40 % — на самостоятельную работу.

Практически ни одна из этих организационных форм не прижилась в школе, и основной осталась классно-урочная система.

## 11.2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ

Достоинствами классно-урочной системы как формы обучения являются четкая упорядоченность учебного процесса, эмоциональное воздействие личности преподавателя на обучаемого, своеобразное соревнование умов при коллективном приобретении знаний, относительно непрерывное руководство учебной деятельностью обучаемых, сочетание изложения нового материала с самостоятельной работой обучаемых.

Недостатки урока как организационной формы обучения — невозможность сообщать обучаемым одновременно разное содержание, равенство на среднего ученика, затрудненность индивидуального подхода, ограниченные возможности для установки обратной связи, опасность универсализации отдельных типов урока.

К уроку как форме организации обучения предъявляются дидактические, воспитательные и организационные требования.

**Дидактические требования** предполагают:

- определение образовательных задач урока и его составных элементов, места конкретного урока в системе других занятий;

- определение оптимального сочетания содержания урока с требованиями учебной программы по предмету, целями урока и учетом уровня развития обучаемых;
- выбор рациональных методов, приемов, средств обучения, обеспечивающих познавательную активность обучаемых.

**Воспитательные требования** к уроку предполагают постановку воспитательной задачи урока; формирование научного мировоззрения, высоких моральных и эстетических вкусов, обеспечение связи обучения с практикой, с жизнью; формирование и развитие у обучаемых познавательных интересов, положительных мотивов учения, навыков самостоятельной работы, творческой инициативы и т. п.

**Организационные требования** к уроку предполагают наличие продуманного плана урока, организационную четкость его проведения, рациональное использование средств обучения, в том числе технических.

Качественное своеобразие уроков определяется их целями, содержанием, методикой проведения, особенностями учебного заведения, мастерством педагога, уровнем интеллектуального развития учащихся. Чтобы определить общие стороны урока, необходима их классификация.

В дидактике существуют разные подходы к **классификации уроков**:

- **по способу проведения** — урок-лекция, киноурок, урок-беседа, урок практических занятий и т. д.;
- **по характеру познавательной деятельности** — урок первичного закрепления, урок образования понятий и т. д.;
- **по степени самостоятельности** — урок самостоятельной работы, урок работы педагога с группой и т. д.

В настоящее время чаще всего применяется классификация уроков по дидактическим целям и месту уроков в их общей системе, предложенная с некоторыми видоизменениями Б. Есиповым, Н. Болдыревым, Г. Щукиной, В. Онищуком и др.

В соответствии с данной классификацией выделяются такие **типы уроков\***:

- уроки овладения учащимися новыми знаниями;
- уроки формирования умений и навыков;
- уроки повторения и закрепления (комплексного применения знаний, умений и навыков);
- контрольно-проверочные уроки, комбинированные уроки, на которых решается сразу несколько дидактических задач;
- уроки обобщения и систематизации знаний, умений, навыков.

---

\* Эта классификация, к сожалению, также несовершенна.

Урок имеет определенное строение (структуру). В понятие “**структура**” вкладываются три признака: из каких элементов (этапов) состоит урок; последовательность, в которой эти элементы включаются в урок; взаимосвязь этих элементов.

В уроках выделяют такие общие **структурные элементы**: организация начала урока, проверка усвоения изученного, постановка цели и задач урока, объяснение, закрепление, повторение, подведение итогов, повторение содержания, домашнее задание.

Дидактическими целями урока являются изучение нового материала, формирование знаний, их закрепление, проверка, применение и др.

**Дидактическая структура** признается необходимой для всех типов уроков. Она может быть следующей (по В. Онищуку): актуализация прежних знаний; формирование новых понятий и способов действия; формирование умений, навыков, умственных и практических действий.

**Логико-психологическая структура** исходит из характера процесса творческой познавательной деятельности обучаемых и может включать возникновение проблемной ситуации и постановку проблемы, обоснование и доказательство гипотезы, проверку правильности решения проблемы (по М. Махмутову).

Приведем пример **комбинированного урока**, имеющего следующую структуру: воспроизведение ранее изученного (организация опорных знаний, навыков, умений); мотивация обучения (объявление темы, цели, задач урока); изучение нового материала, его восприятие, понимание, осмысление; первичное закрепление знаний; усвоение навыков и умений на готовом материале (в нестандартных условиях); самостоятельная работа по творческому усвоению знаний, навыков, умений; проверка результатов выполненной работы; итоги урока; домашнее задание [4].

В настоящее время используются **нестандартные уроки**. Это *интегрированный урок*, когда материал нескольких тем изучается одним блоком; *межпредметный урок*, когда объединяется материал нескольких родственных предметов; *урок-эссе*; *театрализованный урок*; *урок-конкурс*; *урок — пресс-конференция*; *урок — деловая игра*; *урок-суд*; *урок-экскурсия*.

Эффективность использования разных форм обучения определяет во многих случаях способами организации учебной деятельности обучаемых. Выделяют три способа (формы): индивидуальная, групповая, коллективная (фронтальная) работа обучаемых на уроке.

**Индивидуальная работа** на занятии предусматривает выполнение заданий самостоятельно каждым обучающимся на уровне его учебных

возможностей. Эта форма работы используется и в условиях программированного и компьютерного обучения (для проверки знаний, умений и навыков).

**Групповая работа** — это способ организации учебных занятий, при котором ставятся определенные задания группе из 5–7 чел. (задания дифференцированные, индивидуализированные; при этом оценивается каждый ученик).

**Коллективная работа** предполагает выполнение всеми обучаемыми одного и того же задания (например, беседа, диктант).

Основные требования к формам организации обучения (по В. Онищуку):

**воспитательные** — единство нравственных и других видов воспитания общей культуры обучаемых; формирование инициативы, ответственности, трудолюбия; выработка привычек к систематическому труду и сознательной дисциплине;

**дидактические** — реализация принципов обучения; четкое определение целей и задач обучения; умелая организация учебной работы (подбор содержания, методов, приемов); определение структуры занятий (глубина, сознательность, прочность, объем, умение работать самостоятельно, по образцу или творчески);

**психологические** — учет психологических особенностей обучаемых, их реальных возможностей; стимулирование положительных отношений обучаемых к учебно-познавательной деятельности, формирование положительной мотивации учения. Важен и настрой педагога, который требует собранности, внимания, самоконтроля, контакта с группой;

**гигиенические** — не допускать переутомления обучаемых; предупреждать однообразие в учебной работе, монотонное объяснение, обладание репродуктивных методов.

Наряду с урочной формой организации учебного процесса применяются такие формы, как лекции, семинары, практикумы, консультации, факультативы, самостоятельная работа, курсовое и дипломное проектирование, учебная и производственная практика. Рассмотрим некоторые из них.

Основная дидактическая цель **лекции** — сформировать ориентировочную основу для последующего усвоения обучаемыми учебного материала. В лекции реализуются две функции — методологическая и организационная. Первая вводит студентов в науку в целом, придает учебному курсу концептуальность; вторая связывает все другие формы учебных занятий, которые логически следуют за ней, опираются на нее содержательно и тематически [5].

Лекция состоит из трех основных этапов:

I — вводная часть. Формулировка цели и задач лекции. Краткая характеристика проблемы. Показ состояния вопроса. Список литературы, освещающей проблему;

II — изложение. Доказательства, факты, анализ понятий, освещение событий, демонстрация опытов, слайдов. Характеристика разных точек зрения. Связь с практикой. Область применения полученных знаний;

III — заключение. Формулировка основного вывода. Установка для самостоятельной работы. Методические советы, ответы на вопросы.

Лекция будет полноценной, если выполнены такие условия: правильно спланировано содержание лекции; найдены точные средства, позволяющие без потерь донести содержание материала к слушателям; обеспечен четкий контакт с аудиторией.

**Семинарское занятие** дает обучаемому возможность развивать продуктивное мышление, овладевать умениями точно и доказательно выражать свои мысли на языке конкретной науки, вести дискуссию, диалог, оппонировать. Для семинара характерны непосредственный контакт обучаемых с преподавателями, атмосфера взаимопонимания и сотрудничества. Особенности семинара состоят в том, что он проводится по заранее подготовленному плану обсуждения выдвинутых вопросов. Критерии оценки качества семинарского занятия: целеустремленность — постановка проблемы, связь с практикой; планирование; организация работы — умение вызвать и поддерживать дискуссию; стиль проведения занятия — оживленный, предполагающий обсуждение острых вопросов; взаимоотношения преподавателя и обучаемых, обучаемых с обучаемыми; управление группой — контакт с участниками семинара; заключение — квалифицированный, содержательный вывод [5].

**Практикум** — своеобразная форма связи теории с практикой, которая служит для закрепления знаний путем вовлечения обучаемых в решение разного вида учебно-познавательных задач, вырабатывает навыки использования вычислительной техники, умение пользоваться литературой [11]. Обычно эта форма работы применяется после изучения больших разделов учебного курса.

Средством управления учебной деятельностью обучаемых при проведении практикума служит инструкция, которая по строго определенным правилам последовательно определяет действия обучаемых. В нее входят задание, предполагающее повторение значительной части учебного материала, объяснение основных теоретических вопросов, описание, графическое изображение лабораторного оборудования, конкретные

предписания, определяющие характер деятельности обучаемых, порядок работы, контрольные работы по теме. В пределах отводимого на практику времени преподаватель составляет план работы, дополнительные инструкции и указания к имеющимся в учебных пособиях и учебниках. Практикумы способствуют развитию высокого уровня самостоятельности обучаемых, их творческого отношения к выполнению заданий.

Важнейшей формой, служащей для углубления и расширения научно-теоретических знаний, удовлетворения познавательных интересов и развития творческих способностей, является **факультатив**. По дидактическим целям выделяют такие виды факультативов: по углубленному изучению учебных предметов; по изучению дополнительных дисциплин; с целью получения специальности (программирование, стенография, машинопись и др.); межпредметные факультативы.

Факультативы подразделяют на теоретические и практические. Каждый из них имеет свою структуру. *Теоретические* включают обоснование темы, теоретическую и практическую значимость рассматриваемых вопросов, создание проблемной ситуации и ее решение совместными усилиями преподавателя и обучаемых, обсуждение результатов поисков тех или иных положений, обобщений, уточнений, систематизацию знаний.

*Практические* факультативы служат для формирования навыков и умений исследовательского характера с целью углубления знаний. Структура их такова: постановка задачи, обоснование актуальности и практической значимости, конкретизация результатов работы, их обсуждение и подведение итогов (анализ и коррекция ошибок, поиск более рациональных решений, интерпретаций, защита отчетов).

На факультативах в зависимости от дидактических целей и логики учебного предмета используются вводные, обзорные или обобщающие лекции.

*Вводная лекция* знакомит обучаемых с направлениями темы или курса в целом. Ей присущ проблемно-поисковый и поисково-информационный характер. Обычно после вводной лекции проводится семинар, на котором подробно обсуждаются проблемы, поставленные в лекции. *Обзорная лекция*, как правило, используется для обобщения и систематизации знаний материала больших объемов и большой сложности.

К теоретическим факультативам относятся такие формы работы, как научно-теоретическая и научно-практическая конференции. Цель первой — подведение итогов по факультативу и ознакомление обучаемых с достижениями науки в этой области. Цель второй — ознакомление участников конференции с результатами опытной, исследовательской работы, выполненной членами факультатива.

К индивидуальным формам учебного процесса относятся производственная (педагогическая) практика, выполнение курсовых и дипломных работ.

**Производственная практика** создает определенный прецедент для образования тесной творческой взаимосвязи колледжа (вуза) и производства. Практику целесообразно проводить на тех предприятиях, куда специалисты будут направлены на работу. При этом должны проследиваться определенные связи: профилирующие учебные дисциплины, практика, конструкторская и исследовательская работа должна охватывать всех обучаемых.

Дипломные и курсовые работы, рефераты выполняются согласно учебному плану. **Дипломная работа** по структуре напоминает кандидатскую диссертацию. В нее входят: вступление, где раскрываются актуальность темы, объект, предмет работы, цель и практическое значение; в первом разделе рассматривается теоретическая часть; во втором разделе освещается исследовательско-практическая работа с примерами, обобщениями, а также используются графики, рисунки, таблицы, диаграммы и т. п.; заключение, которое должно содержать выводы.

Дипломной работой руководит преподаватель высокой квалификации; ее защита проводится на государственном экзамене.

По аналогичным правилам пишут **курсовые работы и рефераты**, которые обобщают узкую тему и раскрывают ее шире, чем в учебнике.

Роль преподавателя при написании дипломных и курсовых проектов велика. Он дает установки по выполнению работ, сообщает перспективные темы курсовых и дипломных работ, проводит консультации, корректирует планы работ, помогает в подборе необходимой литературы, определяет поисково-экспериментальную часть и т. д.

**Консультации** предназначены для оказания обучаемым педагогически целесообразной помощи в их самостоятельной работе по каждой дисциплине учебного плана. Обычно консультации проводятся по мере необходимости после лекций перед семинарскими и практическими занятиями, в период подготовки к коллоквиумам, зачетам, экзаменам. Вопросы, задаваемые на консультациях, можно разделить на такие группы: обусловленные проблемами в знаниях, неверно сформированными способами деятельности; нацеленные на получение дополнительной информации, расширяющей границы учебного курса; проблемные, ориентированные на обсуждение, выяснение точек зрения обучаемых.

Консультации могут проводиться в индивидуальном порядке или для группы в зависимости от целей, которые ставятся преподавателем.

В настоящее время, когда значение самостоятельной и индивидуальной работы студентов существенно возрастает, роль консультаций увеличивается.



### КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите основные формы организации учебной работы.
2. В чем вы видите сильные и слабые стороны разных форм обучения?
3. Что, по-вашему, позволяет структурно правильно спланировать урок?
4. Чем отличается стандартный урок от нестандартного? В каких случаях применяются нестандартные уроки?
5. Какие функции выполняет урок как форма организации учебного процесса?
6. Подчеркните правильный ответ:  
Комбинированный урок проводится ...
  - а) когда нужно объяснить новый материал;
  - б) в меру необходимости;
  - в) после изучения отдельных тем или разделов.



### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дидактика современной школы* / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — Гл. VI, IX, XI.
2. *Древс У., Фурман Э.* Организация уроков в вопросах и ответах. — М.: Просвещение, 1984. — 62 с.
3. *Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.
4. *Онищук В. А.* Урок в современной школе. — М.: Просвещение, 1986. — 158 с.
5. *Основы педагогики и психологии высшей школы* / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 303 с.
6. *Охитина Л. Т.* Психологические основы урока. — М.: Просвещение, 1977. — 96 с.
7. *Педагогика* / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1988. — Гл. 23.
8. *Педагогіка* / За ред. А. М. Алексюка. — К.: Вища шк., 1985. — С. 169–200.
9. *Педагогіка* / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Вища шк., 1986. — С. 169–229.
10. *Підласий І. П.* Як підготувати ефективний урок. — К.: Вища шк., 1989.
11. *Рогинский В. М.* Азбука педагогического труда. — М.: Высш. шк., 1990. — С. 28–29, 111.
12. *Яковлев Н. М., Сохор А. М.* Методика и техника урока в школе. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.



## Тема 12. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- определить роль контроля в управлении учебной деятельностью;
- охарактеризовать педагогические требования к контролю в процессе обучения;
- раскрыть содержание, функции, формы, виды и методы контроля;
- объяснить сущность системы оценивания;
- дать характеристику балльной, рейтинговой, тестовой оценки знаний, умений и навыков.

### 12.1. СУЩНОСТЬ КОНТРОЛЯ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К КОНТРОЛЮ. ВИДЫ КОНТРОЛЯ

Контроль знаний является неотъемлемым элементом управления учебным процессом. Это важное условие повышения эффективности учебно-познавательной деятельности обучающихся. Контроль способствует определению объема, уровня и качества усвоения учебного материала, выявлению успехов в учении, пробелов в знаниях для корректировки в процессе обучения, для совершенствования его содержания, методов, средств и форм организации.

Контроль выполняет также воспитательную функцию в процессе обучения. Он способствует повышению ответственности за работу, выполняемую как педагогом, так и обучающимся, приучает к систематическому труду и аккуратности в выполнении заданий, формированию у них положительных нравственных качеств.

Проверка и оценка знаний должны проводиться согласно дидактическим принципам обучения, поскольку последние предъявляются и реализуются во всех элементах учебного процесса. Выделяют такие требования к контролю знаний:

- **объективность** (создание условий, в которых бы максимально точно выявлялись знания обучаемых, предъявление к ним единых требований, справедливое отношение к каждому);
- **обоснованность оценок** (их аргументация);

- **систематичность** (как важный психологический фактор, организующий и дисциплинирующий обучаемых, формирующий настойчивость и устремленность в достижении цели);
- **индивидуальный и дифференцированный подход к оценке знаний** (предусматривает выбор таких дидактических условий, при которых снимается психологическая напряженность при ответе, и дает педагогу возможность полно, правильно и объективно выявить и оценить знания обучаемых);
- **всесторонность и оптимальность.**

В зависимости от места контроля в учебном процессе выделяют контроль текущий, промежуточный и итоговый, органическое сочетание которых позволяет эффективно управлять познавательной деятельностью обучаемых.

**Текущий контроль** осуществляется в повседневной работе и выражается в систематическом наблюдении педагога за учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Главное его назначение — оперативное получение объективных данных об уровне знаний, умений, навыков и качестве учебно-воспитательной работы на занятиях. Текущий контроль помогает педагогу наметить рациональные методы, приемы, оптимальные формы учебной работы, правильно дозировать учебный материал.

**Цель промежуточного (тематического, периодического) контроля** — установить, насколько успешно студенты владеют системой определенных знаний, общий уровень их усвоения, отвечает ли он требованиям программы. В колледже как высшем учебном заведении используется промежуточная аттестация, которая организовывается 2–3 раза в семестр и представляет собой итоговый контроль-смотр работ обучаемых за один-полтора месяца. Промежуточная аттестация нужна не только последним, но и администрации колледжа для улучшения организации учебно-воспитательной работы.

**Итоговый контроль** проводится за четверть (семестр), за весь учебный год. Его назначение состоит в том, чтобы дать правильную объективную оценку достигнутым успехам обучающегося, уровню его развития, проверить логику усвоения им материала, понимание взаимосвязи идей, понятий, фактов. Особой формой итогового контроля являются экзамены и зачеты.

## 12.2. ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ

Функции проверки знаний были выделены и наиболее полно впервые описаны Е. Перовским в научной работе “Проверка и оценка знаний в средней школе” (1960).

В научном и дидактическом плане дальнейшую разработку этого направления связывают с концепциями Ю. Бабанского, М. Ярмаченко, В. Онищука и других ученых-педагогов. Проверка и оценка знаний выполняют шесть **функций**: контролирующую (проверочную), обучающую, воспитывающую, организующую, развивающую и методическую. Первые две выделяют как основные, а остальные — как сопутствующие, но очень важные.

**Контролирующая** функция заключается в выявлении состояния знаний, умений и навыков как у отдельных учащихся, так и у всей группы (класса) для определения возможности дальнейшего продвижения в изучении программного материала и в то же время служит средством контроля эффективности как преподавания, так и учения. Проверочная функция в условиях итогового контроля (экзамена) имеет еще и оценочную часть, которая существенно усложняет реализацию данной функции в связи с тем, что очень сложно объективно оценить ответы обучаемых.

**Обучающая** функция требует такой организации проверки знаний, чтобы ее проведение было полезно для всей группы. Она способствует самоконтролю (слушая ответы своих товарищей, каждый может сопоставить свои знания со знаниями отвечающих); активизирует деятельность каждого члена группы (например, обучаемый участвует в опросе, задавая дополнительные вопросы); обеспечивает закрепление плохо усвоенного материала и т. п.

**Воспитывающая** функция заключается в приучении обучающихся к систематической учебной работе, в их дисциплинировании, выработке волевых усилий, помогает разобраться каждому в своих знаниях и способностях. На экзаменах должна воспитываться в первую очередь честность (ответ без шпаргалок); справедливо и объективно выставленные оценки также воспитывают учащихся.

**Организирующая** функция начинает действовать задолго до итогового контроля, с самого начала обучения, когда преподаватель дает установки и выдвигает требования, которые будут предъявлены при том или ином виде контроля. В качестве средств и форм, реализующих эту функцию, отметим систему вопросов по программному материалу, систему консультаций и т. д.

**Развивающая** функция связана с первыми двумя, так как при правильной организации контроля развивается мышление и формируются волевые, нравственные и другие качества личности, т. е. она реализуется самими учащимися.

**Методическая** функция осуществляется преподавателем для последующего совершенствования курса, коррекции всего учебного процесса.

### 12.3. МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ

**Методы контроля** — это способы получения обратной информации о содержании, характере и достижениях учебно-познавательной деятельности учащихся, об эффективности работы учителя [2]. Они призваны определить результативность учения и преподавания на всех этапах учебного процесса. В настоящее время применяются следующие методы контроля знаний, умений и навыков: устный, индивидуальный, комбинированный и фронтальный опросы; проверка письменных, графических и практических работ; программированный, стандартизированный (машинный и безмашинный) контроль; тестовая проверка; систематическое наблюдение за обучающимися в учебном процессе.

**Устный опрос** — самый распространенный и эффективный метод контроля знаний, который применяется при изучении почти всех предметов и на всех этапах обучения. Суть его состоит в том, что педагог в прямом контакте с отвечающим выявляет уровень его знаний путем разных форм опроса (фронтального, индивидуального или группового). Важными элементами опроса являются содержание и характер проверочных вопросов. Выделяют (по содержанию) репродуктивные, реконструктивные и творческие вопросы и задания.

Репродуктивные вопросы способствуют четкому выявлению определенных знаний, умений и навыков (например, доказать теорему Пифагора, раскрыть основные черты рыночной экономики).

Реконструктивные вопросы предполагают применение знаний в несколько измененных ситуациях (например, указать основные различия в рефлекторно-ассоциативной теории обучения и теории поэтапного формирования умственных действий).

Творческие вопросы раскрывают знания и умения в нестандартных условиях, на основе сложных мыслительных действий, в зависимости от конкретного материала.

**Индивидуальный опрос** предусматривает основательную проверку знаний, умений и навыков отдельных учащихся. Его недостаток — пассивность остальных обучающихся. Поэтому в практику вводится **комбинированный опрос**, когда один обучаемый отвечает у доски, а другие выполняют либо индивидуальные, либо групповые самостоятельные задания.

**Фронтальный опрос** позволяет педагогу в относительно короткий срок проверить знания у большого количества учащихся, побуждая их к высокой активности; способствует обобщению и систематизации повторяемого материала, что очень важно при переходе к изучению нового материала.

Среди других методов отметим **проверку письменных и графических работ** (текущих и контрольных). Письменные работы могут быть кратковременными (10–15 мин) и продолжительными (45–90 мин). Этот довольно эффективный метод предусматривает выявление знаний фактического материала, а также понимания сущности изучаемых предметов, явлений, закономерностей, умения обучаемых мыслить самостоятельно. Письменные и контрольные работы дают возможность более эффективно, объективно и оперативно проверить знания студентов и представляют собой полезное упражнение, в процессе которого обучаемый самостоятельно выполняет индивидуальное задание. Контрольные работы составляются на основе учебных программ и учебников. При их разработке тщательно анализируется учебный материал, намечаются вопросы, в которые следует включать и такие, ответы на которые покажут способность обучающихся применять знания на практике.

Суть **программированного опроса** состоит в предъявлении всем обучающимся одинаковых (стандартных\*) требований, т. е. в ходе такого опроса применяются одинаковые по количеству и сложности контрольные задания или вопросы. Для оценивания знаний используются количественные характеристики.

Эффективны **тестовый опрос и оценка знаний**. Они служат для быстрого выявления уровня усвоения знаний у большого количества обучаемых. Например, навыки — это: а) способность человека выполнять какое-нибудь действие на основе ранее приобретенного опыта; б) способности выполнения действий, доведенные до автоматизма; в) способности

---

\* Стандарт означает образец, мерило. Стандартизация — это выделение основных, типичных особенностей в объектах изучения и ведущих характеристик усвоения учебной информации [2].

выполнения практических действий и т. п. Ответ: правильно б). В педагогической теории и практике выделяют тесты достижений (усвоения знаний) и тесты интеллекта.

## 12.4. СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ И ИХ КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Результаты учебно-познавательной деятельности учащихся колледжа выражаются в оценках (характеристиках ценности, уровня или значения каких-либо объектов или процессов). Оценка, как и контроль, имеет образовательное и воспитательное значение. **Оценка учебно-познавательной деятельности** выражается в оценочных суждениях и заключениях педагога, которые могут быть сделаны в устной или письменной форме. Количественным выражением оценки является отметка. Объективность и точность выставления отметок при оценивании учебной деятельности обучающихся обеспечиваются соответствующими критериями: 5 баллов ставится за знания в полном объеме требований, предъявляемых программой; 4 балла — за знания в объеме требований программы с небольшими отклонениями; 3 балла — за знания, которые позволяют работать дальше; 2 балла ставится тогда, когда уровень знаний не позволяет студенту продвигаться по программе дальше. В высших учебных заведениях принята такая система оценивания: “отлично”, “хорошо”, “удовлетворительно”, “неудовлетворительно”, что соответствует цифровой отметке.

Наряду с балльной системой для выявления качества знаний, умений и навыков применяется рейтинговая система. Ее суть состоит в том, что обучаемые получают определенное количество баллов за различные виды работ, которые суммируют и определяют уровень знаний, умений и навыков обучаемых. Обычно требования, предъявляемые к рейтинговой оценке, доводятся до сведения обучающихся; им объясняют, сколько баллов и за что выставляется. Рейтинговые оценки активизируют учебную деятельность, способствуют творческой работе, проявлению инициативы, вызывают интерес к учебе.

Учет учебной работы представляет собой осмысление количественных итогов учебной деятельности обучаемых за определенный период. Основой этого учета служит фиксация результатов всех видов контроля, который выражается в виде отметок в классных (групповых) журналах и других формах документации, а также оценочные суждения педагогов.

Учет учебной работы обучающихся проводится по темам, разделам программы, итогам четверти, полугодия (семестра) или учебного года.

В соответствии с педагогическими требованиями психолого-педагогический анализ в сочетании с количественными и качественными характеристиками дает возможность судить об успехах работы как педагогов, так и обучаемых.



### КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каково образовательное и воспитательное значение контроля знаний?
2. Назовите особенности текущей проверки знаний, умений и навыков обучающихся.
3. Какой вид проверки наиболее приемлем при систематизации знаний? Почему?
4. В течение длительного времени обучающийся учился посредственно. Его типичная отметка — “3”. В данный момент он отвечает лучше, но этого недостаточно, чтобы оценить его ответ 4 баллами. Что вы предпримете? Объясните свои действия.
5. Можно ли осуществлять эффективный контроль за учебной работой учащегося без оценки его результатов в количественном отношении (с помощью отметок)? Мотивируйте свой ответ.



### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. — М.: Педагогика, 1984. — Гл. I, III.
2. *Дидактика современной школы* / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — Гл. V.
3. *Лозовая В. И.* Основные вопросы дидактики: Учеб. пособие. — Харьков: Изд-во Харьк. пед. ин-та им. Г. С. Сковороды, 1992. — 102 с.
4. *Педагогіка* / За ред. А. М. Алексюка. — К.: Вища шк., 1985. — С. 207–209.
5. *Педагогіка* / За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Вища шк., 1986. — С. 229–242.
6. *Практикум з педагогіки* / За ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко. — К.: ІЗМН, 1996. — С. 420–426.
7. *Тальзіна Н. В.* Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 343 с.
8. *Фицула М. М.* Педагогіка. — К.: Академія, 2000. — С. 192–204.

## Тема 13. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

*Изучив данную тему, вы должны уметь:*

- определить цели, задачи и содержание воспитания;
- назвать и разъяснить сущность движущих сил, закономерностей и принципов воспитания;
- выделить основные направления воспитания и охарактеризовать их содержание и источники (научное мировоззрение, умственное, физическое, нравственное, эстетическое, экологическое, правовое, экономическое, конфессиональное воспитание);
- назвать и расшифровать формы и методы воспитания;
- перечислить пути стимулирования духовного становления личности;
- показать роль трудовых коллективов в воспитании личности;
- раскрыть условия рационального выбора и оптимального применения методов и приемов воспитания.

### 13.1. СУЩНОСТЬ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

В условиях демократизации общества, перехода к рыночным отношениям происходят значительные изменения в общественном сознании, а потому существенное значение приобретает взгляд на личность с позиции культурно-исторической педагогики развития. Актуальной становится необходимость воспитания творческой личности, способной к восприятию инновационных процессов в обществе, использованию новых технологий.

Все это требует совершенно иных концептуальных подходов к воспитанию всесторонне развитой, национально сознательной личности в социально-педагогических условиях ее жизнедеятельности.

Процесс воспитания имеет свои особенности. Он всегда носит целенаправленный характер; является многофакторным (оказывают влияние семья, среда, общественность, воспитательные учреждения), длительным и непрерывным, комплексным. Для воспитательного процесса характерны отдаленность результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия, а также неодинаковость результатов воспитания, что связано с индивидуальными особенностями воспитанников.



Для процесса воспитания присуща двусторонность, т. е. обязательное участие в нем и взаимодействие двух сторон — воспитателя и воспитуемых. В процессе воспитания воспитанник выступает и как объект воспитания, и как субъект, который сам совершает определенные действия, усваивает нормы поведения, определяет ту или иную линию поведения в своих отношениях с сокурсниками и коллективом в целом.

Таким образом, **процесс воспитания** — это целенаправленный педагогический процесс взаимного активного воздействия при руководящей и направляющей роли воспитателя. Его сущность состоит в организации жизнедеятельности каждого студента и группы в целом, выработке у них стойких положительных норм поведения, принятых в обществе.

Воспитание осуществляется двумя универсальными путями: средствами духовного воздействия и включения человека в различные виды деятельности, которая дает ему возможность усвоить социальный опыт, направленный на формирование гуманистических межличностных и общественных отношений в реально существующих или специально созданных условиях.

#### **Основные задачи процесса воспитания:**

- формирование национального сознания, любви к своему народу, родной земле, готовности ее защищать;
- обеспечение духовного единства поколений, воспитание уважения к родителям, женщине-матери, культуре и истории родного народа;
- формирование высокой языковой культуры;
- воспитание духовной культуры личности, создание условий для свободного выбора ею мировоззренческой позиции;
- утверждение принципов общечеловеческой морали: правды, справедливости, патриотизма, трудолюбия и др.;
- обеспечение высокой художественно-эстетической осведомленности и воспитанности личности;
- формирование экологической культуры и гармонии ее отношений с природой;
- развитие индивидуальных способностей и талантов молодежи, обеспечение условий ее самореализации;
- обеспечение физического развития молодого поколения, охрана и укрепление его здоровья;
- формирование умений межличностных отношений и подготовка молодежи к жизни в условиях рыночных отношений.

## 13.2. ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Эффективность процесса воспитания определяется закономерностями и внутренними противоречиями, которые являются его движущими силами. К ним относятся противоречия внутренние и внешние. Внешними являются противоречия между внешними требованиями и поведением самой личности, внутренними — противоречия между притязаниями личности воспитуемого и его возможностями, между потребностями и способами их удовлетворения и др.

Отсюда вытекают соответствующие **закономерности**, обусловленные противоречиями между целями и характером их достижения в системе воспитания и самовоспитания; между требованиями, которые выдвигает государство к коллективу и личности, и социальным опытом, возможностями их выполнения; между новыми потребностями и интересами воспитанников и уровнем готовности последних к их реализации, что определяется достижениями культуры, деятельности и человеческих отношений; между авторитарными отношениями и отношениями сотрудничества в обществе и коллективе.

В организации и управлении учебно-воспитательным процессом важная роль отводится **принципам воспитания**. Основные из них следующие:

- принцип народности — единства общечеловеческого и национального; любви к родному краю, его культуре, народным традициям;
- принцип природосообразности воспитания (учета многогранности и целостности природы человека, его возрастных, анатомо-физиологических, региональных особенностей);
- принцип культуросоответствия воспитания;
- принцип гуманизации, демократизации воспитания;
- принцип непрерывности воспитания;
- принцип этнизации воспитания (наполнение воспитания национальным смыслом, развитие национального самосознания, чувства принадлежности к своему народу);
- принцип дифференциации и индивидуализации процесса воспитания;
- принцип последовательности, систематичности, вариативности и интегративности форм и методов воспитания;
- принцип активности и сознательности личности;
- связь воспитания с жизнью и практикой;

- принцип воспитания в коллективе;
- принцип единства требований и уважения к личности;
- принцип соответствия возрастным и индивидуальным особенностям личности.

Эти принципы, отражая общие закономерности процесса воспитания, определяют требования к содержанию, организации и методам воспитательного процесса.

### 13.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВОСПИТАНИЯ

Выделяют несколько основных направлений в воспитании: нравственное, умственное, трудовое, эстетическое, физическое, экологическое, правовое, экономическое, профессиональное, семейное воспитание и воспитание в обучении. Рассмотрим некоторые из них.

**Нравственное воспитание** предусматривает развитие у воспитуемых нравственного сознания, устойчивых моральных качеств, нравственных потребностей на основе усвоения норм и принципов общественной морали; развитие чувства патриотизма; формирование ответственного отношения к своей трудовой деятельности; выработку умений сопереживать, сочувствовать окружающим людям посредством развития чувства уважения к старшим, дружбы и товарищества со сверстниками; формирование активной жизненной позиции; привитие заинтересованности в конечных результатах труда и др.

Основными задачами нравственного воспитания являются формирование национального сознания и самосознания, сознательной дисциплины, обязанностей и ответственности, чувства уважения к закону, к старшим, женщине, желание жить в гармонии с природой.

Таким образом, система нравственного воспитания, содействуя формированию нравственного опыта и являясь основой духовной сферы личности и вместе с тем ее интеллектуальным развитием, служит формированию волевых качеств.

Основной критерий оценки нравственной воспитанности — поведение учащегося, отношение его к труду, обучению, окружающей действительности, собственности, к старшим, самому себе.

**Умственное воспитание** человека характеризуется развитием его интеллекта, способности к мышлению, учебно-познавательной деятельности. Оно происходит в условиях специального обучения и воспитания.

Содержание умственного воспитания — это система фактов, понятий, положений во всех областях науки, культуры и техники. Образованный человек должен овладеть основами науки и техники, искусства и культуры, так как специальные знания, высокая профессиональная подготовка, общая культура человека превращаются сегодня в обязательное условие успешного труда в разных сферах деятельности.

Умственное воспитание решает следующие задачи: вооружение воспитуемых запасом знаний соответствующих социально-экономическому прогрессу общества; формирование основ научного мировоззрения; развитие интеллекта и познавательных способностей, культуры труда; развитие потребности в образовании, постоянном пополнении своих знаний, расширение кругозора. Реализация задач умственного воспитания связана и с применением методов, ориентированных на максимальное развитие познавательных и творческих сил личности. При организации занятий больше времени уделяется всем видам работ, опирающимся на самостоятельность учащихся, активизирующим их мышление, а также обучению их приемам самостоятельного добывания знаний, в работе с разными источниками получения необходимой информации. Этому способствуют новые принципы организации учебного труда и воспитательной работы в учебно-воспитательных учреждениях. В их числе выделение ведущих научных и мировоззренческих идей, усиление межпредметных связей, интегративный подход в обучении и воспитании.

**Трудовое воспитание** призвано развивать у студентов чувство уважения и готовности к добросовестному труду. Оно решает две группы задач. Одна связана с выработкой трудовых умений и навыков, другая — с выработкой нравственных, эстетических и других компонентов, которые способствуют осознанию будущими специалистами общественной и личной необходимости качества учебного труда как важнейшего условия развития их способностей в сфере избранной профессии. Выработка собранности, воли, работоспособности, целеустремленности является основой трудового самовоспитания, самосовершенствования, самообразования, самостоятельности. При этом критериями трудовой воспитанности станут высокая личная заинтересованность и продуктивность труда, его отличное качество, трудовая активность и творчество, трудовая дисциплина и т. п.

**Эстетическое воспитание** предполагает преобразование эстетических ценностей общества в эстетическую культуру личности. Средствами эстетического воспитания являются природа, искусство, окружающая действительность, духовные идеалы и культура. Эстетическое воспитание вносит значительный вклад в формирование мировоззрения челове-

ка, воздействуя на его чувства, сознание, способствуя выработке его взглядов и укреплению убеждений. Вместе с тем оно предопределяет развитие многих психических качеств человека, прежде всего его эмоциональной сферы, фантазии, воображения, образного и творческого мышления, что очень важно для пробуждения в человеке творческих сил и способностей. Поскольку в современных условиях возрастают роль и значение духовных ценностей и усиливаются нравственные начала в жизни человека, постольку возрастает роль эстетического воспитания, создаются условия для становления эстетического сознания (формы общественного сознания, представляющей собой художественно-эмоциональное усвоение действительности человеком через чувства, переживания, оценки, вкусы, идеалы), развиваются эстетические чувства (чувство удовлетворения, которое переживает человек, воспринимая прекрасное в действительности и в произведениях искусства), эстетический вкус (способность человека правильно оценивать прекрасное, отличать истинно прекрасное от неэстетического), эстетические идеалы (представление человека о прекрасном, к которому он стремится, на которое равняется), эстетика поведения (проявление черт прекрасного в поступках и действиях человека, в общении с другими людьми).

Таким образом, выработка у воспитуемых эстетического отношения к действительности включает активные действия по охране и защите всего прекрасного, стремление творить прекрасное, вносить красоту в окружающую действительность.

**Физическое воспитание** способствует укреплению здоровья, повышению продуктивности учебного труда обучающихся, формирует элементы физической культуры, которая, будучи результатом комплексного воздействия социально-биологических, экологических, медицинских и психо-эмоциональных факторов, служит показателем физического, психического и социального благополучия человека. Основными задачами физического воспитания в условиях колледжа являются: укрепление и закаливание организма; содействие правильному физическому развитию и повышению работоспособности организма; воспитание воли, смелости, настойчивости, дисциплинированности, чувства дружбы и товарищества, навыков культурного поведения и др.; привлечение студентов к регулярным занятиям спортом, что способствует укреплению здоровья, повышению сопротивляемости организма болезням.

**Экологическое воспитание** предусматривает формирование у студентов правильного отношения к проблемам окружающей среды, бережного отношения к природе, историческим памятникам, необходимости

их сохранения и приумножения. Забота о природных богатствах, бережное использование природных ресурсов — важнейшие задачи экологического воспитания. Поэтому будущий специалист как непосредственный участник научно-технического прогресса должен быть заметной фигурой в природоохранительной работе; развивать свою экологическую культуру; формировать навыки принятия экологически грамотных управленческих решений и др.

**Правовое воспитание** направлено на формирование высокой правовой культуры студентов, повышение уровня их правосознания. Содержание правового воспитания определяется особенностями права как нормативно-регулирующего явления, охватывающего различные области социальной жизни: государственное право (закрепляющее основы организации общества и правового положения личности, государственного устройства), административное право (регулирующее организацию и деятельность аппарата государственного управления), гражданское право (регулирующее отношения между людьми и организациями, между организациями), трудовое право (законодательно утверждающее условия приема на работу, перевод и увольнение, организацию, охрану и оплату труда, материальную ответственность и пр.), криминальное право (устанавливающее меру ответственности за нарушение закона). Правовое воспитание решает ряд задач: расширение запаса правовых знаний, формирование устойчивых нравственно-правовых ценностных ориентаций, глубокой убежденности в необходимости выполнения требований законодательства, уважения и строгого соблюдения законов Украины. Правовое воспитание прививает уважение к правилам общежития, непримиримость к любым нарушениям законности, готовность участвовать в охране правопорядка.

К сожалению, в последние годы актуальным стало **антинаркогенное воспитание**, которое решает следующие задачи: вооружение обучаемых знаниями о пагубном воздействии табака, алкоголя, наркотиков; проведение широкой разъяснительной работы о последствиях употребления наркогенных средств; выработка у учащихся своеобразного психологического “тормоза”, который удерживал бы их от употребления психоактивных веществ; своевременное выявление тех, кто периодически употребляет эти средства, и проведение с ними индивидуальной работы с целью преодоления пагубных привычек.

**Экономическое воспитание** предполагает решение таких задач, как развитие экономического мышления личности для правильного понимания действия законов и явлений экономической жизни; формирование

современного понимания процессов общественного развития, понимания роли труда и своего места в трудовом процессе; воспитание бережного отношения к государственной собственности, особенно в условиях рынка; выработка умений, которые дадут возможность принимать активное участие в экономической деятельности на производстве.

Критериями оценки уровня экономического мышления служат глубина экономических знаний, умение проникать в суть происходящих процессов и событий, видеть, как возникают экономические проблемы и находить пути их решения. Современный стиль экономического мышления предполагает ориентацию на конечные результаты деятельности.

**Конфессиональное воспитание** (теистичное, религиозное). В Украине церковь отделена от школы; предметы, изучаемые в разных видах учебно-воспитательных учреждений, строятся на диалектико-материалистическом миропонимании. Однако исходя из дифференцированного подхода к воспитанию мировоззренческих взглядов не отрицается возможность и конфессионального воспитания той части молодежи, которая тяготеет к религии и мечтает о духовной карьере. В связи с этим она может обучаться в альтернативной конфессиональной школе.

## 13.4. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание осуществляется с помощью системы способов (форм и методов), которые используются с целью создания условий для становления и творческого самосовершенствования личности, развития коммуникативных способностей, социальной активности и зрелости, национального самосознания, гуманистической направленности личности.

В широком понимании форма — способ организации, а метод — способ достижения результатов деятельности. Формы воспитания служат для внешнего выражения содержания воспитания, способов организации и взаимосвязи его отдельных элементов.

Выделяют массовые, групповые и индивидуальные формы воспитания, которые имеют свою специфику. Так, массовые формы работы характеризуются эпизодичностью проведения воспитательных мероприятий и значительным количеством их участников (конференции, тематические вечера, смотры, конкурсы, олимпиады, фестивали, туризм и др.). Групповые формы воспитательной работы отличаются продолжительностью, постоянством в определенной группе (диспуты, коллективные творческие дела, кружки, художественная самодеятельность,

спортивные секции, экскурсии и т. д.). Индивидуальная воспитательная работа предполагает самостоятельную работу воспитуемого над собой под руководством воспитателя, постепенно переходящую в самовоспитание.

Методы определяют конкретные пути реализации целей воспитания, повышения эффективности организационных форм.

Понятия “форма воспитания” и “метод воспитания” близки по значению. Часто одни и те же способы воспитательного воздействия могут рассматриваться и как форма, и как метод (например, беседа).

А. Макаренко, утверждая гуманистическую направленность методов воспитания, отмечал, что метод воспитания — это инструмент прикосновения к личности. Ю. Бабанский назначение методов воспитания видел в сотрудничестве воспитателей и воспитуемых. Метод воспитания, указывал он, — это способ взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленной на решение воспитательных задач.

Методы воспитания имеют **приемы** (совокупности конкретных действий в структуре метода), среди которых выделяют созидающие (похвала, просьба, доверие и др.) и тормозящие (намек, недоверие, осуждение и др.).

Современные педагоги выделяют несколько групп методов\*, положив в их основу целостную структуру деятельности, которая включает осознание процесса деятельности, ее организацию, стимулирование деятельности, контроль и анализ результатов.

К I группе относятся *методы формирования сознания личности*. В их основе лежит слово педагога, по словам В. Сухомлинского — тот мостик, через который наука воспитания переходит в искусство, мастерство. В этой группе выделяют **убеждение** (воздействие на сознание, чувства, волю личности), основными формами развития которого являются беседы, лекции, диспуты, встречи, конференции и др., а также **личный пример** — целенаправленное и систематическое воздействие преподавателя на студентов силой личного примера, а также всеми видами положительных примеров как образцов для подражания, идеала в жизни.

Во II группу входят *методы организации и формирования опыта общественного поведения*, с помощью которых формируются умения, вырабатываются привычки, навыки, создаются условия для формиро-

---

\* Ю. Бабанский и Т. Ильина выделяют три группы методов воспитания, которые и положены в рассматриваемую классификацию методов воспитания.



вания положительных внутриколлективных взаимоотношений, прививаются элементы морального этикета.

К ним относятся:

- 1) **педагогические требования:** прямое (характеризуется такими признаками, как инструктивность, решительность, и проявляется в виде указаний, возможно, приказа) и опосредованное (опирается на сформированность у воспитанников цели, убеждений и проявляется в виде просьбы, совета, намека и др.);
- 2) **общественное мнение коллектива;**
- 3) **метод приучения** — организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий с целью их перехода в формы общественного поведения;
- 4) **создание воспитывающих ситуаций** (специально созданных педагогических условий).

В III группу входят *методы стимулирования деятельности и поведения*. К ним относятся **методы поощрения, осуждения**.

IV группа охватывает *методы контроля и самоконтроля, самооценки деятельности и поведения*. Владея системой методов воспитания, педагог может в каждом конкретном случае выбрать те из них, которые, по его мнению, будут самыми рациональными.

Как писал В. Сухомлинский, наилучший метод — тот, что идет от души педагога. Он подчеркивал: “Воспитываем мы не теми или иными методами или приемами, а личностью. Без одухотворения живой мыслью и страстью педагога метод остается мертвой схемой”.

Однако методы воспитания нельзя выбирать произвольно. Будучи очень гибким и тонким инструментом прикосновения к личности, метод воспитания всегда обращен к коллективу, используется с учетом его динамики, зрелости, организованности. Это означает, что выбор методов подчиняется ряду закономерностей и зависимостей, среди которых первостепенное значение имеют цель, содержание и принципы воспитания, конкретная педагогическая задача и условия.

Значительное место в воспитательном процессе занимает коллектив. Реализация достижений лучших студентов и студенческих групп в повышении качества учебного труда позволяет использовать ряд методов и приемов, которые могут благотворно влиять не только на развитие личности, но и коллектива в целом. Среди них, в частности, **общественное мнение коллектива** — испытанное средство формирования положительных качеств личности, одно из движущих сил воспитания молодого специалиста.

Одной из наиболее продуктивных форм воспитания в коллективе является коллективное творческое дело (КТД), психология которого в педагогической литературе известна как методика И. Иванова.

Коллективное творческое дело — это интегрированная форма воспитательной работы, основанная на творческой деятельности воспитанников. Она предусматривает активное участие воспитуемых в планировании, организации и проведении воспитательного мероприятия, а также анализе проведенной работы. Целью КТД является формирование товарищеских отношений в коллективе, развитие взаимной помощи, формирование умений действовать сообща, учитывая интересы и желания товарищей по группе, проявление активности и самостоятельности в принятии решений и их исполнении.

Коллективное творческое дело организуется, как правило, в шесть этапов:

- 1) предварительная работа воспитателя с коллективом: создание перспективы интересного и нужного дела;
- 2) коллективное планирование — создание микрогрупп для выработки предложений, обсуждение их сначала в микрогруппах, а затем на общем собрании коллектива;
- 3) подготовка КТД — выбор совета дела для общего руководства подготовительной работой, куда входят представители от каждой микрогруппы и старшие организаторы. Совет конкретизирует план работы, осуществляет контроль за ходом подготовки и проведения дела, обмен опытом, регулирует действия участников;
- 4) этап проведения КТД, на котором реализуется намеченный план;
- 5) коллективное подведение итогов — обсуждение результатов КТД, выяснение положительного и отрицательного, пожелания на будущее;
- 6) этап последствий — размышления педагога об эффективности и целесообразности проведенного дела, анализ методических подходов и решений.

Коллективные творческие дела могут быть разнообразными и включать в себя игры и развлечения.

Таким образом, использование различных форм и методов воспитательной работы обеспечивает потребности личности в творческой самореализации, получение дополнительных умений и навыков по интересам, интеллектуальное и духовное развитие, подготовку ее к активной профессиональной и общественной деятельности.



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Общее содержание процесса воспитания.
2. Как соотносятся движущие силы и закономерности воспитания?
3. В чем смысл принципов воспитания?
4. Почему принципы воспитания являются открытыми для творчества?
5. Почему ученые-педагоги утверждают, что в воспитании во главу угла надо ставить принцип природосообразности?
6. В чем суть нравственного воспитания?
7. Какие проблемы решает эстетическое воспитание?
8. В чем наблюдается связь трудового и эстетического воспитания, трудового и экономического?
9. Что такое “метод воспитания”?
10. Какие подходы к классификации методов воспитания вам известны?
11. Какие группы методов вы знаете? Назовите и охарактеризуйте наиболее известные методы I группы.
12. Что такое “форма воспитания”? Какие формы воспитания вы знаете?
13. Каким образом взаимосвязаны формы и методы воспитания? В чем их отличие?
14. Какую роль играют коллективы в воспитательном воздействии на личность? Назовите некоторые основные методы и формы воспитания, применяемые в данном случае.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вишневецький О.* Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. — Львів, 1996.
2. *Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття)* // Освіта. — 1993. — № 44–46.
3. *Закон України “Про загальну середню освіту”* // Освіта України. — 1999. — 23 черв.
4. *Іванов І. П.* Виховувати колективістів // Педагогічний пошук. — К.: Рад. шк., 1988. — С. 336–406.
5. *Іванов І. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. — М., 1989. — 218 с.
6. *Виховання громадянина / Г. Р. Ігнатенко та ін.* — К., 1997. — С. 148–164.
7. *Кабалевський Д. Б.* Воспитание ума и сердца. — М., 1989.
8. *Карпенчук С. Г.* Теорія і методика виховання. — К.: Вища шк., 1997. — С. 60–125.

9. *Касьяненко М. Д.* Педагогіка співробітництва. — К.: Вища шк., 1993. — Ч. II, III.
10. *Концепція національного виховання // Рідна шк.* — 1995. — № 6. — С. 22–23.
11. *Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З. О.* Основи національного виховання. — К.: ІСДО, 1993. — 152 с.
12. *Легенький Г. И.* Цель и способы воспитания. — М.: Педагогика, 1990. — С. 30–32.
13. *Макаренко А. С.* О воспитании. — М.: Политиздат, 1988. — С. 36–70.
14. *Мартинюк І. В.* Національне виховання: теорія і методологія. — К., 1995.
15. *Педагогіка /* Под ред. Ю. К. Бабанського. — М.: Просвещение, 1983. — Гл. 16.
16. *Педагогіка /* За ред. М. Д. Ярмаченка. — К.: Вища шк., 1986. — 544 с.
17. *Писарчук Е. А., Кухта А. М.* Екологічне виховання учнів. — К., 1984.
18. *Практикум з педагогіки /* За ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. — К.: ІСДО, 1993. — Розд. III.
19. *Сухомлинский В. А.* Мудрая власть коллектива. — М., 1983.
20. *Фицула М. М.* Антиалкогольная воспитательная работа в школе. — К., 1997.
21. *Фицула М. М.* Педагогіка: Посіб. — К.: Академія, 2000. — С. 218–372.

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	3
<b>Раздел I. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ</b> .....	4
<b>Тема 1. Психология как наука. Предмет и методы психологии</b> .....	4
1.1. Что изучает психология .....	4
1.2. Основные этапы становления психологии как науки .....	5
1.3. Основные направления психологической науки .....	7
1.4. Место психологии в системе наук. Отрасли психологической науки .....	12
1.5. Методологические принципы психологии. Методы психологии .....	13
<b>Тема 2. Возникновение и развитие психики</b> .....	17
2.1. Психика и мозг .....	17
2.2. Стадии развития психики. Взаимосвязь уровней развития психики и форм поведения живых организмов .....	20
2.3. Сознание как высший уровень развития психики. Сознание и бессознательное .....	23
<b>Тема 3. Психология личности</b> .....	27
3.1. Понятие личности в психологии. Самосознание личности .....	27
3.2. Направленность личности .....	30
3.3. Особенности поведения личности: темперамент и характер .....	32
3.4. Способности человека .....	35
<b>Тема 4. Психические процессы и состояния личности</b> .....	44
4.1. Познавательные процессы .....	44
4.2. Эмоционально-волевые процессы .....	54
4.3. Психические состояния личности .....	57
<b>Тема 5. Личность в деятельности и общении</b> .....	65
5.1. Личность и деятельность .....	65
5.2. Общение и его структура .....	69
5.3. Психологические способы воздействия в процессе общения. Приемы повышения эффективности общения .....	76
<b>Раздел II. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ</b> .....	84
<b>Тема 6. Педагогика как наука.</b>	
<b>Предмет, структура и перспективы развития</b> .....	84
6.1. Что изучает педагогика. Ее основные категории .....	84
6.2. Становление педагогика как науки. Вклад отечественных ученых в развитие педагогика .....	87

6.3. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками .....	90
6.4. Методы научно-педагогических исследований .....	92
6.5. Задачи педагогики на современном этапе развития общества. Государственная национальная программа “Образование” (Украина XXI столетия) .....	96
6.6. Роль и место педагогики в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации современных специалистов .....	97
<b>Тема 7. Теория образования и обучения</b> .....	100
7.1. Предмет дидактики. Ее основные категории .....	100
7.2. Содержание образования. Принципы построения образования. Уровни образования .....	103
7.3. Основные типы учебных заведений, их характеристика. Аккредитация учебных заведений. Документы об образовании .....	106
7.4. Нормативная и учебно-материальная база образования .....	108
<b>Тема 8. Процесс обучения как целостная система</b> .....	111
8.1. Методологическая основа и движущие силы процесса обучения. Функции обучения, их взаимосвязь .....	111
8.2. Структура процесса обучения .....	114
8.3. Понятие о принципах обучения, их характеристика .....	117
<b>Тема 9. Система обучения</b> .....	120
<b>Тема 10. Методы обучения</b> .....	125
10.1. Понятие о методах обучения. Метод и прием. Основные подходы к классификации методов обучения .....	125
10.2. Характеристика словесных, практических и наглядных методов обучения .....	128
10.3. Характеристика репродуктивных и проблемно-поисковых методов обучения .....	130
10.4. Методы стимулирования учебной деятельности. Мотивация в обучении .....	131
<b>Тема 11. Организационные формы обучения</b> .....	134
11.1. Понятие о формах обучения. Основные подходы к классификации форм обучения в историческом развитии .....	134
11.2. Общая характеристика систем обучения .....	137
<b>Тема 12. Контроль и оценка результатов обучения</b> .....	145
12.1. Сущность контроля. Педагогические требования к контролю. Виды контроля .....	145
12.2. Функции контроля .....	147
12.3. Методы контроля .....	148
12.4. Системы оценивания и их краткая характеристика .....	150

<b>Тема 13. Теория воспитания</b> .....	152
13.1. Сущность, цели и задачи воспитания .....	152
13.2. Движущие силы, закономерности и принципы процесса воспитания .....	154
13.3. Характеристика основных направлений воспитания .....	155
13.4. Методы и формы воспитания .....	159

У пропонованому курсі лекцій наведено основні психологічні та педагогічні поняття і категорії, а також їх характеристику. Особливу увагу приділено психології особистості; розкрито психологічні механізми становлення особистості та її взаємодії з іншими людьми. Викладено основи педагогіки; розглянуто основні питання дидактики та теорії виховання виходячи з вимог до освіти на сучасному етапі.

Для студентів, викладачів і всіх, хто бажає самостійно опанувати основи психології і педагогіки.

Розділ I написала О. І. Бондарчук, розділ II — Л. І. Бондарчук.

Навчальне видання

**Бондарчук** Олена Іванівна

**Бондарчук** Лілія Іванівна

**ОСНОВИ  
ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ**

*Курс лекцій*

3-тє видання, стереотипне

(Рос. мовою)

Редактор *М. В. Дроздецька*

Коректор *В. М. Чирков*

Комп'ютерна верстка *А. Б. Нефедов*

Оформлення обкладинки *М. В. Куліков*

*Рєєєтраційне євідоцтво ДК № 8 від 23.02.2000*

Підп. до друку 31.10.02. Формат 60 × 84<sub>1/6</sub>. Папір газетний. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 9,8. Обл.-вид. арк. 8,76. Тираж 15000 пр. Зам. № 2024

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)

03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

Проектно-видавничє колективне підприємство “Укртиппроєкт”

03057 Київ-57, вул. Єжена Потьє, 12