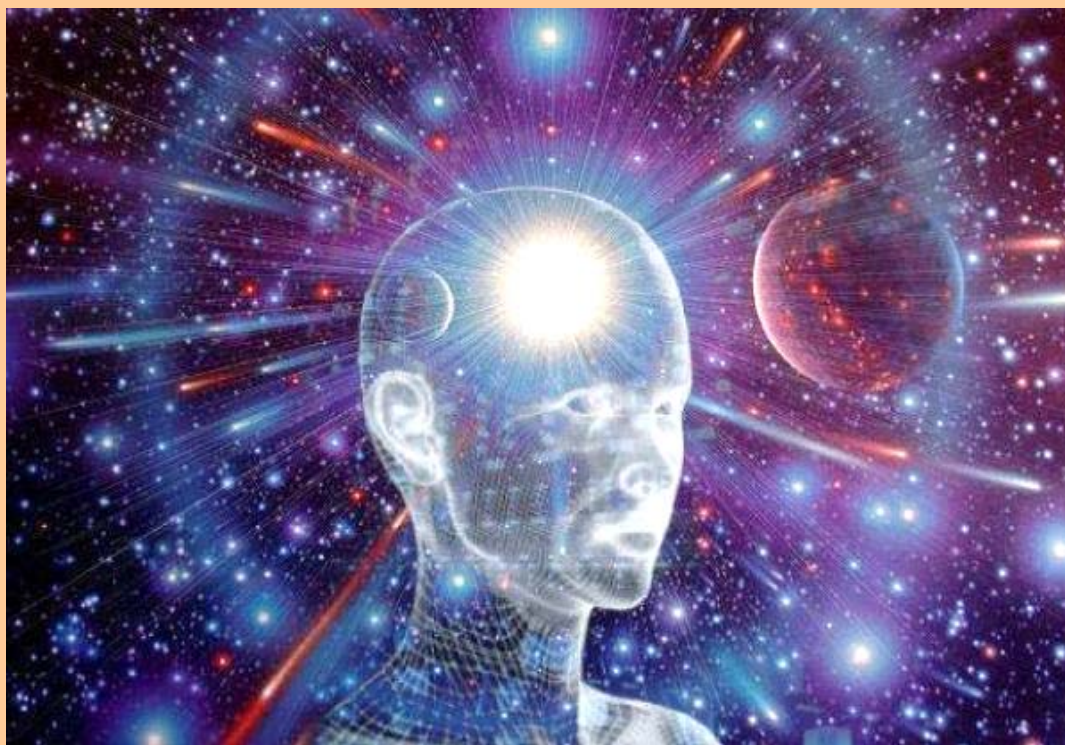


Учебно-методическое пособие для вузов

СТАНДАРТ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ



Ф. Н. ЗИАТДИНОВА, И. Г. МУХАМАДЕЕВ

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Человек и его познание
Чувственное и рациональное познание
Общее и индивидуальное в психике
Проблемы личности в различных образовательных моделях
Организация образовательной деятельности

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Ф. Н. Зиатдинова, И. Г. Мухамадеев

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие

Допущено Учебно-методической комиссией
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Башкирский государственный аграрный университет»
в качестве учебного пособия для обучающихся непрофильных факультетов
высших учебных заведений по всем направлениям и профилям

Уфа
Башкирский ГАУ
2016

УДК 159.9:37(07)
ББК 88.497
3-59

*Рекомендовано к изданию методической комиссией
факультета информационных технологий и управления БГАУ
(протокол № 6 от 9 февраля 2016 г.)*

Рецензенты:

Н. М. Ахмерова – д.п.н., профессор Стерлитамакского филиала
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»;

Р. Г. Аслаева – профессор, д.п.н., заведующий кафедрой специальной
педагогике и психологии ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»;

Р. М. Зиязетдинов – доктор исторических наук
ФГБОУ ВО «Башкирский ГАУ»

Зиятдинова Ф. Н., Мухамадеев И. Г.

3-59 Психология и педагогика : учебно-методическое пособие / Ф. Н. Зиятдинова,
И. Г. Мухамадеев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Уфа : Башкирский ГАУ, 2016. – 360 с.

ISBN 978-5-7456-0477-5

Учебно-методическое пособие «Психология и педагогика» представляет собой издание для непрофильных факультетов высших учебных заведений реализации компетентностного подхода в системе непрерывного высшего образования. Новые подходы к содержательному наполнению учебно-методического пособия, а также к структурированию учебного материала обусловлены переходом отечественного высшего образования на многоступенчатую модель обучения. Многообразие затронутых в учебном пособии тем должны способствовать максимальному развитию соответствующих компетентностей и компетенций в предметной области «Психология и педагогика». Освоение материала в учебно-методическом пособии позволит более эффективно и компетентно использовать психолого-педагогические знания с проблемными ситуациями в обучении, в ходе самостоятельной образовательной, а в дальнейшем в профессиональной деятельности и самому обучающемуся и преподавателю определить уровень достигнутых компетентностей и компетенций на основе разработанной трехуровневой шкалы критерий.

Учебно-методическое пособие предназначено для бакалавров, магистров, аспирантов вузов, слушателей дополнительного образования и курсов послевузовской психолого-педагогической переподготовки преподавателей вузов.

УДК 159.9:37(07)
ББК 88.497

ISBN 978-5-7456-0477-5

© Зиятдинова Ф. Н., Мухамадеев И. Г., 2016
© Башкирский государственный
аграрный университет, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	5
Раздел I. Теоретическая часть.....	9
Модуль 1. Человек и его познание.....	9
Тема 1. Введение в психологию. Психология как наука и практика (основные школы и направления в психологии).....	10
Тема 2. Психологические знания о себе и других людях.....	46
Тема 3. Развитие психики человека (животных) и происхождение сознания человека и бессознательное.....	54
Модуль 2. Чувственное и рациональное познание. Познавательные психологические процессы, реализующие чувственное познание.....	63
Тема 1. Мотивационно-потребностная сфера человека (понятие о деятельности).....	65
Тема 2. Понятие об ощущениях, восприятии и представлении.....	76
Тема 3. Чувственное познание. Внимание. Память.....	85
Тема 4. Рациональное познание. Мышление и речь как способ оформления мысли, образа.....	91
Модуль 3. Общее и индивидуальное в психике.....	101
Тема 1. Целостное и парциальное описание психологии человека. Личность. Характер.....	103
Тема 2. Конституциональный уровень психики. Способности. Темперамент.....	112
Тема 3. Роль уровня поведения и его отражение в психике. Чувства. Эмоции. Воля.....	116
Тема 4. Понятие группа и коллектив. Общение.....	119
Модуль 4. Педагогика. Проблемы личности в различных образовательных моделях.....	129
Тема 1. Педагогика как наука. Предмет, цели и задачи педагогики. Ценности и цели образования.....	131
Тема 2. Современные стратегии и модели образования.....	167
Тема 3. Развивающие педагогические технологии.....	197
Тема 4. Педагогика межличностных отношений.....	228
Тема 5. Основы проектирования учебно-воспитательных ситуаций.....	252

Модуль 5. Организация образовательной деятельности.....	268
Тема 1. Организация образовательной деятельности. Формы организации учебной деятельности	269
Тема 2. Педагогический контроль и оценка качества образования.....	284
Тема 3. Управление образовательными системами	292
Контрольные вопросы для рефлексии по модулям	309
Контрольные вопросы к зачету (экзамену) по всему курсу	310
Список литературы к модулям	311
Раздел II. Практическая часть	317
II.1. Категориальный аппарат по понятиям	317
II.2. Определение теоретических и практических задач психологии и педагогики	325
II.3. Конспектирование.....	334
II.4. Самостоятельное чтение научной литературы по выбору	337
Приложение	338

ПРЕДИСЛОВИЕ

Не для школы, а для жизни мы учимся

Российская сфера образования с 2003 года участвует так называемом Болонском процессе. Для признания дипломов высшего образования в Европе, стран, входящих в Болонский процесс¹, все учебные планы, программы, контрольно-оценочные материалы представляются в терминах компетентностного и модульного подходов. Диплом выпускника является формой академического признания не только квалификации, но и компетенций. Для того, чтобы обучающийся высшей школы, преподаватель, работодатель правильно понимали образ бакалавра, магистра, аспиранта сообществом Европы определены «родовые признаки» с обобщенным описанием их компетенций. В связи с этим появились и новые термины, новая лексика, как «компетенция», «компетентность», «модульная программа», «рейтинг», «рейтинговая система оценок». Значение этих терминов должны быть хорошо понятны обучающимся высшей школы, для адекватной оценки своих образовательных результатов, понимания содержания и предназначения новых учебников, а также требований работодателей на рынке труда. Преподавателям это необходимо для эффективного использования содержания учебных пособий в своей практике и создания условий для активизации обучающихся.

Понятие «компетентный» вкладывает разный смысл. И не случайно в литературе наряду с этим термином употребляются смежные с ним понятия – «профессионализм», «профессионал», «квалификация», «профессиональная компетентность», «компетенции», «профессиональное мастерство», так как этот термин охватывает многие стороны личности и профессиональной деятельности. Но в любом случае авторы вкладывают один смысл в эти разные определения термина «компетентный». Более подробно значение смысла термина «компетентный», «компетенции», «компетентность» можно узнать уже в содержании первого модуля учебного пособия. Поэтому в учебном пособии термины «компетенция» и «компетентность», «активность» используются и как цель, и как содержание, и как средство, и как условие, и как метод, и, в конце концов, как ожидаемый результат освоения учебной программы дисциплины.

Человеческая жизнь характеризуется обилием психологических ситуаций разного характера: любви, дружбы, одиночества, вражды, стресса, депрессии, фобии, фрустрации, психологических болезней и т. д., которые влияют на поведение, самочувствие человека, на его уровень бытовой, производственной и общественной жизни, и человек должен научиться преодолевать эти ситуации с наименьшими для себя и других людей осложнениями.

Поскольку на сегодняшний день актуальным является вопрос о целостном развитии обучающегося высшей школы, конкурентоспособности выпускаемых специалистов в условиях рыночной экономики, его профессиональная

¹ Инновационные процессы в образовании: Основные материалы Болонского процесса / Под ред. В.Б. Касевича. – СПб., 2006. – С. 3–191.

компетентность, активность, субъектность, ответственность, способность к исследовательской деятельности, и в такой ситуации психологическая, педагогическая подготовка становится важнейшим способом, «инструментом» освоения профессии и в дальнейшем – профессиональной деятельности.

Данное издание направлено на освоение обучающимися в высшем учебном заведении основного курса психологических и педагогических знаний, необходимых в структуре психологической и педагогической компетентности специалиста, бакалавра, магистра. Учебное издание подготовлено в соответствии с документами Федерального государственного образовательного стандарта ФГОС третьего поколения и ФГОС 3+ высшего профессионального образования, утвержденного Министерством образования и науки Российской Федерации.

Учебная дисциплина входит в структуру гуманитарного, социального и экономического цикла вариативной (профильной) части ООП ВО, базовая (обязательная) часть» ФГОС ВО по направлениям подготовки всех специальностей, бакалавров и магистров. В курс изучения входят сведения из разных областей психологической, педагогической наук, имеющие прямое или косвенное отношение к обучению и воспитанию: общая психология, психофизиология, педагогика, педагогическая психология, социальная психология, психодиагностика, психология управления. Также входит необходимый методический аппарат, что дает возможность преподавателю и обучающемуся высшей школы ознакомиться с фрагментами программы курса, которые изложены в начале каждого модуля (раздела) как краткое содержание компетентности и компетенций.

Структура и содержание учебного пособия позволяет обучающемуся приобщиться к элементам психологической и педагогической культуры как составляющей общую культуру будущего специалиста, бакалавра, магистра в рамках Федерального образовательного стандарта, понять значение каждой изучаемой темы, важности практического и теоретического применения полученных компетентностей и компетенций в будущей деятельности как профессионал своего Дела.

Теоретическая и практическая части включают модули (разделы), темы для освоения: «Человек и его познание», «Чувственное и рациональное познание», «Общее и индивидуальное в психике». «Проблемы личности в различных образовательных моделях», «Организация образовательной деятельности».

Изучаемые темы содержат максимум информации, проблемные вопросы для самостоятельного самоанализа и самооценки уровня компетентности. Дают возможность студенту обучающемуся (специалисту, бакалавру, магистру) самому ориентироваться в содержании изучаемого материала, а также в форме активных действий дополнять, обновлять содержание необходимым, заинтересовавшим содержательным материалом. Главное, обучающийся, как будущий профессионал, в компетенции которого входят многоуровневые взаимодействия и взаимоотношения с другими людьми, производственные отношения, сотрудничество, партнерство и исследовательская деятельность смог предвидеть количество необходимых качественных знаний и умений для предстоящей самостоятельной деятельности.

В блоках как: «Основные вопросы темы», «Основные понятия и термины», «Контрольные вопросы для рефлексии к модулю», «Темы рефератов и докладов к модулю», «Методические рекомендации» – прозрачно описаны изучаемые темы, материалы для рефлексии и перехода на более сложный цикл компетентностей в знаниях и умениях. А блок «Критерии и параметры оценки к уровню выполнения самостоятельной работы» позволит самостоятельно анализировать и оценить уровень достигнутых компетенций, развивать акмеологические и аутопсихологические компетенции.

Глубокое усвоение обучающимся высшей школы (специалистом, бакалавром, магистром) психологических и педагогических знаний, невозможно без самостоятельного изучения научной и учебной литературы, без овладения самостоятельными навыками приобретения умений, знаний, без навыков самостоятельно мыслить, самостоятельно вести поиск научной истины приобретения субъектных признаков, достаточного уровня развития, поэтому особое внимание обращается на уровень выполнения самостоятельной работы. Наличие этих качеств обеспечивает творческую готовность к самодвижению к вершинам зрелости, мудрости, профессионализма, продуктивности в предстоящей созидательной деятельности. Исходя из этого, в практической части даны задания для семинарских занятий, категориального аппарата по понятиям, контрольные вопросы для рефлексии, тесты-задания для контроля знаний для совершенствования и развития подробное описание содержания научного труда, значимость для общества, для отдельно взятого человека, для исследовательской деятельности будущего профессионала, тем самым расширяя познания свои и других.

Самостоятельная работа обучающегося предполагает чтение и обсуждение на лекционных, практических занятиях научной литературы по выбору самого обучающегося или по предложению преподавателя, в области психологии и педагогики, связанного с компетентностным, личностно ориентированным, деятельностным подходом, необходимой для формирования инновационного мышления) и как показатель уровня достижений общего интеллектуального развития.

В блоке «Приложения» включены: авторская концепция «Педагогика жизни» и технология деятельностного развития кооперации (ТДРК, утвержденная НИМЦ при ГУНО г. Уфа, 1999 (протокол № 10 от 24.06.1999 г.)), освоение и использование которой в учебной деятельности может помочь обучающемуся в формировании способности к активности, диалогу, групповой дискуссии, субъектности, исследовательской деятельности, анализу и оценке деятельности и рефлексии. Кроме этого при освоении технологии формируются способности к сотрудничеству, многоуровневым отношениям, к работе в команде, формированию лидерских качеств при решении усложняющихся педагогических, психологических и жизненных задач, конкурентоспособности, соревновательного духа. Обучающийся может ознакомиться с Законом РФ «Об образовании», требованиями к современному студенту.

Современный обучающийся высшей школы редко обращается к источникам рукописного издания, чаще пользуется электронными ресурсами и данное

учебно-методическое пособие является удобным «инструментом» для пользования как рукописный вариант, где имеются все данные: задания, текст лекций, т. е. программный материал, который необходимо изучить, обсуждаемые вопросы, вопросы к рефлексии, ключевые слова – термины, которые необходимо запомнить как новые слова в лексиконе будущего специалиста, вопросы к зачету и тестовый материал для проверки уровня своих познаний, литература для дополнительного изучения психологии и педагогики и т. д.

Учебно-методическое пособие в своем содержании опирается на научную литературу в областях психологии и педагогики, на приведенные примеры из научных исследовательских работ видных ученых мирового значения и на библиографические источники, подтверждающие научные данные содержания пособия.

В учебно-методическом пособии подробно освещается в каждой конкретной теме практическая сторона изучаемого материала, которая включена в контрольные вопросы для рефлексии, в темы для рефератов и докладов.

Методический уровень изложения материала соответствует современным образовательным технологиям. В соответствии с этим структура построения данного учебно-методического пособия является продуктом проектирования на основании технологий, предусматривающий личностный подход, учет индивидуальных психических особенностей человека (студента), субъект-субъектных отношений, социализации, индивидуализации, активной самоактуализированной, самоопределяющейся личности.

Желаем успеха!

От авторов

Раздел I.
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Модуль 1
ЧЕЛОВЕК И ЕГО ПОЗНАНИЕ

Тема 1. Введение в научную психологию. Психология как наука и практика (основные школы и направления в психологии). Задачи ее исследования.

Тема 2. Психологические знания о себе и других людях.

Тема 3. Развитие психики человека (животных) и происхождение сознания человека и бессознательное.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Содержание данного модуля дисциплины «Психология и Педагогика» способствует: развитию компетентностного использования многообразия форм человеческого знания, научных познаний объективной и субъективной реальности, использования данных психологических тем и понятий для анализа и оценки собственных переживаний, знаний о себе и других людях, методы анализа и оценки поведения людей при работе в команде, в группе, при выходе из трудных жизненных ситуаций в быту и на производстве.

Развиваются такие компетенции как необходимые способности:

- чтения психологической литературы, поиск необходимой дополнительной литературы для решения психологических задач, проблем, ситуаций и т. д.;
- выделения собственных психических явлений: процессов, свойств, состояний среди других и их значение для каждого отдельно взятого человека;
- в умении определения и выделения собственных переживаний и отношений к знаниям;
- выделения научных и псевдонаучных психологических знаний, способствующих развитию психологической науки;
- выделять видных отечественных и зарубежных теоретиков, чьи труды способствовали и способствуют развитию психологии и педагогики как наука;
- изучать результаты анализа и оценок личных качеств других людей, например, работать в коллективе, оценивать свои личные качества при достижении успешности и личные качества других людей при решении сложных жизненных и производственных задач;
- освоения и применения технологии деятельностного развития кооперации, как современный необходимый психологический подход при решении сложных педагогических и жизненных задач и как подход решения выхода из сложных ситуаций;
- определять аутопсихологические компетенции, т. е. отыскивание своих слабых и сильных сторон в учебной, а затем и в производственно-практической деятельности для устранения ошибок;
- развивать в себе лидерские качества и умения работать в команде;
- учета значения мотива и цели деятельности и в успешном его выполнении;
- ставить цели и задачи на сегодня и на перспективное будущее, исходя из изучаемых тем и методик, корректировать их;

- анализировать свои достижения, сравнивать их с достижениями других участников образовательного процесса как результат критерий успешности, как результат обсуждения и взаимодействия на примере изучаемых тем и психологических проблем;
- к развитию научно-исследовательских способностей и применения этих знаний в дальнейшей производственной деятельности.

СОДЕРЖАНИЕ МОДУЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Многообразия форм человеческого знания. Соотношение знания и веры, рационального и иррационального в человеческой жизнедеятельности. Уровни научного познания объективной и субъективной реальности. Мировоззренческие картины мира. Источники гуманитарного знания и способы работы с ним. Психологическое совершенствование – условие профессионального и личностного роста специалиста. Соотношение субъективной и объективной реальности. Психология как наука и как практическая деятельность. Основные формы психики. Научные школы в западной и отечественной психологии. Современные личностно-ориентированные направления. Современные познавательные ориентированные направления. Отражение психологических концепций в современной педагогической практике. Психологическая компетентность специалиста как элемент его профессиональной компетентности.

Житейские психологические знания о себе и других людях. Источники научных психологических знаний. Методы психологии. Психологическое тестирование. Тесты развития и тесты успешности. Проблема достоверности получаемой психологической информации. Использование научных психологических методов в практической деятельности специалиста.

Предположительные знания в психологии: аксиомы и постулаты. Соотношение возрастных новообразований и психического развития человека. Соотношение наследственности и социальной среды. Взаимоотношение телесного и духовного в человеке. Зона ближайшего развития и ведущая деятельность. Сензитивные периоды. Принципы – основа научных исследований. Исторический подход. Системный подход. Деятельностный подход.

Внутренний мир и состояния сознания. Сущность сознания и его взаимоотношения с бессознательным.

ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ. ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА И ПРАКТИКА (ОСНОВНЫЕ ШКОЛЫ И НАПРАВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ)

Основные вопросы темы.

1. Психология – наука, выступающая как один из видов познания, обладающий своей спецификой. Объект, предмет психологии и задачи ее исследования.
2. Основные отрасли научной психологии.
3. Соотношение знания и веры, рационального и иррационального в человеческой жизнедеятельности (современные типы психологических знаний).
4. Этапы развития психологических знаний (научные школы и направления в западной и отечественной психологии).

5. Необходимость изучения психологии и педагогики в современности. Психологическая компетентность и компетенции в многоуровневом образовании.

Основные понятия и термины:

«Наука»; «душа»; «наука психология»; «предмет психологии»; «сознание»; «объект»; «субъект»; «объективность»; «субъективность»; «картина мира»; «психологическая компетентность»; «глубинная психология»; «бихевиоризм»; «гештальтпсихология»; «гуманистическая психология»; «прикладная психология»; «психотехника»; «когнитивная психология»; «интроспекция»; «научная психология»; «житейская психология»; «психология в искусств»; «трансперсональная психология»; «иррациональная психология»; «бакалавр»; «магистр», «психология многоуровневого образования», «психология деятельностного подхода».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. С чем связан всевозрастающий интерес к психологическим знаниям?
2. В чем отличие донаучной психологии от научной? Опишите и сравните предмет и объект психологии.
3. Феномен человека: проблема соотношения биологического, социального и духовного в человеке.
4. В чем принципиальные отличия зарубежной и отечественной психологии?
5. Раскройте содержание основных концепций отечественных авторов (которых мы с вами рассматриваем).
6. Возможно ли, грамотно и эффективно строить профессиональную деятельность без применения психологических знаний? В чем заключается психологическая образованность?
7. Перечислите, какие, по вашему мнению, качества человека могут проявляться в том, как он обычно оформляет свою внешность?
8. Насколько важны и необходимы психологические знания в процессе управленческой деятельности руководителя?
9. Какими особенностями характеризуются типы психологических знаний? Необходимость их познания.
10. Проблема человека в основных психологических школах XX и XXI вв.
11. Психологические проблемы компетентностного направления в современном образовании.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. История возникновения и развития психологических знаний.
2. Современные психологические теории и профессиональная деятельность.
3. Функционалистский подход У. Джеймса.
4. Бихевиоризм: основные идеи.
5. Психоанализ, фрейдизм.
6. Индивидуальная психология А. Адлера.
7. Аналитическая психология К.Г. Юнга.
8. Когнитивная психология.

9. Культурно-историческая теория развития психики личности Л.С. Выготского.

10. Теория деятельности (С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова).

11. Профессиональная компетентность в вузе.

Методические рекомендации.

*Умей понять психологические качества других людей,
и тогда поймешь, что представляет собой их внутренний мир*
Lope de Vega

1. Психология – наука, выступающая как один из видов познания, обладающая своей спецификой. Объект, предмет психологии и задачи ее исследования.

Что такое психология, в чем ее специфика?

На протяжении многих веков человек является предметом изучения многих и многих поколений ученых. Человечество познает собственную историю, происхождение, биологическую природу, языки и обычаи, и в этом познании психологии принадлежит совершенно особое место. Еще древний мудрец сказал, что нет для человека интереснее объекта, чем другой человек, и он не ошибся. В основе развития психологии лежит постоянно усиливающийся интерес к природе человеческого бытия, условиям его развития и формирования в человеческом обществе, особенностям его взаимодействия с другими людьми. В настоящее время невозможно осуществление многих видов деятельности на производстве, в науке, медицине, искусстве, преподавании, в игре и спорте без знания и понимания психологических закономерностей. Система научных знаний о законах развития человека, его потенциальных возможностях необходима для всего общественного развития. Однако человек является объектом комплексного исследования средствами различных наук, каждая из которых имеет свой специфический круг проблем. Еще С.Л. Рубинштейн в своей книге «Основы общей психологии (1940) писал: «Специфический круг явлений, который изучает психология, выделяется отчетливо и ясно – это наши восприятия, чувства, мысли, стремления, намерения, желания и т. п., т. е. все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни и что в качестве переживания как будто непосредственно нам дано...». Первая характерная особенность психического – принадлежность индивиду непосредственных собственных ощущений и никаким иным способом не приобретается. Ни из какого описания, как бы ярко и красочно мы не описывали, слепой не познает красочности мира, глухой – музыкальности его звучаний без непосредственного их восприятия².

Трудность выделения психологии как науки состоит в том, что они издавна осознавались человеческим умом как из ряда вон выходящие явления. В качестве примера можно привести глубоко укоренившиеся представления о душе как особом существе, отдельном от тела. В этой связи и возникло верование, что человек состоит из двух частей: осязаемой, т. е. тела и неосязаемой,

² Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.

т. е. души. Таким образом, задолго до того как психические процессы, свойства, состояния стали предметом научного анализа, накапливалось житейское психологическое знание людей друг о друге.

Что такое психология? В буквальном переводе с греческого оно означает «знание о душе» или «наука о душе», происходя от соответствующих греческих корней: *psyche* (душа) и *logos* (знание, учение). В истории психологии явления внутреннего мира человека обычно обозначались как душа и душевные явления.

Само слово «психология» используется относительно недавно. Мнения историков по поводу того, кто изобрел слово «психология», расходятся. Одни считают его автором соратника Лютера Ф. Меланхтона, другие – философа Гоклениуса (Ярошевский, 1976, с.3).

Слово «психология» появилось в научной литературе в XVIII веке. В философский язык этот термин впервые ввел немецкий философ Христиан Вольф в своих работах «Рациональная психология» и «Эмпирическая психология» (Годфруа, 1996, с. 84), которые стали первыми учебниками по психологии. Экспериментальные, строго научные исследования человеческой психики начались 150 лет назад, когда немецкий ученый В. Вундт создал первую экспериментальную лабораторию. С этого времени принято вести отсчет истории психологии как самостоятельной экспериментальной науки [104, с. 9]. Отсюда ***«психология – это знания о психике как внутреннем мире людей, о психологических причинах, объясняющих их поведение»***. Слово «психика» и «душа» – синонимы, поскольку слово «психика» производна от греческого слова *psyche* (душа). Появление нового слова в русском языке для обозначения внутренних, субъективных процессов, отличных от процессов телесных, неслучайно. Новое слово подчеркивает и новый аспект в их понимании. В донаучной психологии феномены внутреннего мира человека воспринимались и воспринимаются скорее как неделимое целое, как «душа». В современном научном понимании это целое может быть передано скорее словами «субъект» и «субъективный», которые как раз и подчеркивают активный и глубоко личный характер внутренних переживаний человека. Но понятия «субъект» и «субъективный» – это тоже специальные термины, которые не очень годятся для повседневного общения. Поэтому в обыденной жизни чаще пользуются словом «душа». Необходимо отметить, что при его использовании внимание акцентируется на эмоциональном, чувственном аспекте душевной жизни. Таким образом, в процессе развития культуры и науки значения этих понятий приобрели специфический смысл – в настоящее время в житейской психологии и в искусстве чаще используется слово «душа», слово «психика» употребляется реже. И наоборот, понятие «душа» в науке теперь используется сравнительно редко; более научным считается понятие «психика».

Под психическими явлениями (см. Приложение № 1) обычно понимают факты внутреннего субъективного опыта. К числу этих фактов относят разнообразные проявления душевной (психической) жизни человека.

Ощущение, восприятие, представление, воображение, мышление, речь, запоминание, сохранение, воспроизведение – это познавательные психические процессы. С их помощью человек познает окружающий и внутренний миры. Ощущения и восприятия дают человеку знания, непосредственно отражаемые с помощью таких органов чувств, как зрение, слух, осязание, обоняние, вкус.

В результате восприятия возникают образы, содержащие максимально детальную информацию о предметах и явлениях.

Представления, возникающие в памяти человека, воспроизводят образы предметов, непосредственно не воспринимаемых в данный момент. Они предназначены для сохранения прошлого опыта впечатлений, полученных с помощью органов чувств.

Воображение часто отождествляется с фантазией.

Мышление позволяет получить новые знания с помощью умственных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, с помощью сложных умозаключений. В результате этого у человека формируются новые образы, суждения, помогающие ему глубже понять существенные свойства и закономерности окружающего и внутреннего мира.

Познавательные процессы могут быть произвольными или непроизвольными. Непроизвольные процессы возникают и протекают без сознательного намерения человека, как бы сами собой. Они вызываются особенностями предметов и явлений, которые запоминаются, вспоминаются, представляются. Они возникают в силу новизны наблюдаемых явлений, интереса к предметам, то есть, как бы притягиваются самими этими предметами и явлениями.

Произвольные процессы возникают и протекают под влиянием сознательного намерения человека увидеть, запомнить, вспомнить, представить, обдумать. Они целенаправленно регулируются и превращаются в наблюдение, изучение, припоминание, обдумывание.

Важную роль в психической жизни человека играют эмоциональные явления. С их помощью человек переживает свое отношение к предметам и событиям, происходящим в окружающем и внутреннем мирах. Эмоции – наиболее типичная форма протекания эмоциональных процессов. К числу основных эмоций относятся гнев, презрение, отвращение, страх, ревность, грусть, удивление. Они могут быть положительными или отрицательными, но порой характеризуют двойственное, неоднозначное отношение к какому-либо явлению. Они могут протекать с большей или меньшей силой. В эмоциональном возбуждении человек теряет способность отдавать себе отчет в том, что он думает и делает, когда оказывается неспособным контролировать свои действия, говорят об аффективном переживании, или аффекте. Стрессы как распространенные эмоциональные явления современной жизни характеризуют состояние нервно-психической напряженности. Противоположностью этого становится состояние релаксации.

К психическим явлениям относятся также различные стороны регуляции деятельности. Потребности и мотивация описывают систему побуждений человека к деятельности, объясняя причины тех или иных его поступков и особенности поведения в целом. Внимание характеризует особенности сосредоточения человека на выполняемой внешней или внутренней деятельности. От степени внимания к ней в значительной мере зависит успешность ее выполнения. Повышает степень внимания интерес и способность к волевому усилию. С их помощью человек регулирует свою деятельность, свое воздействие на окружающий мир и на себя самого. Они могут быть произвольными или непроизвольными. Именно оно делает познавательные психические процессы непроизвольными или произвольными.

К психическим явлениям относят психические состояния, такие, как вдохновение, стресс, усталость, адаптация. Они изменяют протекание психических процессов в течение определенного промежутка времени, активизируют или тормозят их, придают им особый качественный оттенок. Вдохновение повышает уровень творческой активности человека. Стресс представляет собой нервно-психическую напряженность. Усталость снижает эффективность деятельности. Адаптация проявляется в приспособлении человека (животных) к изменяющимся условиям среды.

К психическим явлениям относят психические свойства человека, такие, как темперамент, характер, способности. Они передают своеобразие психической жизни человека. Темперамент характеризует биологически обусловленные типичные динамические особенности психической жизни, которые проявляются постоянно и во многих ситуациях. К ним относят темп движений, речи, уровень активности и др.

Характер определяет типичное отношение человека к тем или иным явлениям, вещам, людям, к себе. Это отношение проявляется в определенных чертах характера, например, ответственности, настойчивости, аккуратности, эгоизме и др.

Способности – это психологические свойства, которые определяют успешность освоения и выполнения каких-либо видов деятельности. Они проявляются прежде всего, в быстроте и легкости усвоения знаний и умений, необходимых для успешного выполнения соответствующих видов деятельности.

К психическим свойствам также относят самосознание, представления о самом себе, его самооценка, самоуважение, уровень притязаний и др.

Психические явления бывают осознанные и неосознанные. Сознание – это одно из наиболее сложных психических явлений, это совокупность психических явлений, в которых человек может дать себе отчет. В сознании человек осознает себя, свои образы, мысли, чувства. Частичная потеря сознания может происходить под влиянием алкоголя, наркотиков, человек не может понимать, что с ним происходит, почему он ведет себя определенным образом.

Итак, ***«психика – это системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении им неотчуждаемой от него картины мира и саморегуляции на этой основе своего поведения и деятельности»***³.

Во-первых, психика – это не сама материя, а ее свойство, которая проявляется только при его взаимодействии с другими объектами. Нет, и не может быть свойства объекта как такового! Следовательно, психика как свойство материи – это не какая-то исходящая от нее эманация, а некое качество, проявляющееся в специфическом характере взаимодействия ее с другими объектами.

Во-вторых, психика – системное свойство высокоорганизованной материи. Высокая организация, сложность ее обусловлена, сложностью процессов жизнедеятельности, составляющих сущность элемента данной *живой* материи, клетки – это один уровень ее сложности. Она определяется также сложностью организации элементов в целом высокого уровня – нервную систему – это второй уровень, включающий в себя первый.

³ Психология: словарь, 1990.

Психика человека, в нормальных условиях, которую мы наблюдаем, является следствием третьего – надорганизменного уровня – социальной организации той же живой материи. Предельно упрощая картину можно сказать, что *психика возможна только в процессе жизнедеятельности живых организмов. Психика не только результат этого процесса, не просто некий эпифеномен, побочное его следствие, она сама по себе процесс, причем процесс активный.*

Научная психология как самостоятельная дисциплина сформировалась в середине XIX века. Статус научной дисциплины психология обрела в связи с появлением методов исследования. Выделившись в самостоятельную научную дисциплину, психология определила свой предмет и объект, споры, относительно которых не утихают до сих пор. Каждая научная дисциплина обладает собственным предметом исследования.

Для того чтобы более точно выявить предмет, задачи психологической науки кратко рассмотрим науку как проблему.

В целом под наукой понимают сферу человеческой деятельности, основная функция которой – выработка знаний о мире, их систематизация, на основе чего возможно построение образа мира (так называемая научная картина мира) и построение способов взаимодействия с миром (научно-обоснованная практика). Разумеется, знания, вырабатываемые наукой нельзя считать абсолютными. Законы формируются в рамках определенных теорий. Теории же представляют собой попытки целостного представления относительно закономерностей и существенных свойств определенных областей действительности и возникают на базе гипотез, т. е. предположений относительно этих свойств и связей. Но гипотезы также невозможно окончательно подтвердить, если даже весь обозримый опыт человечества подтверждает правомерность гипотез, это не означает ее универсальной достоверности – всегда есть вероятность появления новых данных, ей противоречащих, и тогда гипотеза должна быть пересмотрена. То же и с теорией. Она накапливается до тех пор, пока не появятся новые данные, противоречащие ей, требующих пересмотра теории вплоть до отказа от нее. Собственно развитие науки и есть развитие и смена теорий. Новые теории охватывают все большее количество явлений и надежно служат практике этим определяется прогресс в науке. Это позволяет говорить и о ситуации «возвращения» старых с новыми взглядами на них – переосмысливаются на новом уровне и открываются новыми сторонами.

Всякая наука складывается из следующих составных компонентов: 1) изучаемого предмета; 2) методов изучения этого предмета; 3) задач, определяющих целенаправленность и практическую значимость проводимых исследований; 4) выводов, предназначенных для использования на практике.

Отсюда вытекает структура любой учебной дисциплины, передающей общее содержание той или иной науки. Изучение учебной дисциплины должно начинаться с определения предмета, ее методов, задач и целей, а затем в содержании учебного курса раскрываются ее основные выводы, установленные ею закономерности существования данного предмета.

Предмет науки – это то, что изучает данная наука. Любая теоретическая, любая экспериментальная наука имеет свой предмет исследования.

Из сказанного может создаться впечатление, что наука – это некоторый изолированный от других способ познания мира, обеспечивающий при этом небольшую достоверность и эффективность познания.

Но наука связана и с другими формами познания. Принято выделять обыденное познание, художественное и религиозное.

Обыденное – это познание, осуществляемое нами в повседневной жизненной практике (американский ученый Д. Келли – вообще любого человека полагал возможным уподобить ученому: чтобы жить, мы должны выполнять определенные закономерности жизни, опираемся на какие-то гипотезы – формулируем их, при не подтверждении меняем их, действуем соответственно и т. д.). Иногда полагают, что наука и родилась из обыденного опыта и представляет собой своего рода «упорядоченный здравый смысл».

Есть и отличия: в житейском опыте мы опираемся на эмпирические обобщения, т. е. на наблюдения, переживания, тогда как наука ориентирована на теоретические обобщения.

От искусства (художественного метода) науку отличает то, что она, как правило, стремится к максимальному обезличенному знанию (хотя в психологии это не всегда так), тогда как для искусства основным является ориентация на уникальную личность творца, его субъективное видение мира. Носит образно-эмоциональный характер против интеллектуализма и рационализма науки. Но многие ученые (например, А. Эйнштейн) подчеркивали роль образно-эстетических переживаний в процессе совершения научных открытий и построения теорий.

От религии науку отличает, прежде всего, готовность к самопожертвованию (хотя не всегда реализуемая) – вплоть до базовых принципов, тогда как в рамках той или иной конфессии – обычно направлено на утверждение и подтверждение исходных догматов, символа веры. Вместе с тем на практике также не всегда очевидно. С другой стороны мир представляется как проявление божественных замыслов и сил, в науке он рассматривается как относительно самостоятельная реальность, которую можно обсуждать как таковую.

В психологии религиозные искания имеют особое значение, часто оказывают влияние глубже и тоньше, нежели традиционно-научный подход, и «уход» от научной строгости неизбежен, (например, в работах религиозных мыслителей В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, Н.О. Лосского и др., в трудах по построению психологических теорий и психотерапевтических систем У. Джеймса, К.Г. Юнга, К. Роджерса, В. Франкла и др.).

Наука психология выступает как один из видов познания, обладающий своей спецификой. **Психология – это определенный упорядоченный взгляд на события, относящиеся к внутренней, ментальной, психической, душевной жизни человека, а также к области поведения человека (и животных).**

Предмет научной психологии. Важно четко представлять предмет изучаемой науки, чтобы овладеть ею на профессиональном уровне. В учебниках и словарях есть разные точки зрения на предмет, который должна изучать психологическая наука: а) психология изучает «закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности»⁴; б) психология

⁴ Краткий психологический словарь. – М., 1985. – С. 274.

изучает «факты, закономерности и механизмы психики»⁵; в) предметом изучения психологии является «психика человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления»⁶; г) предмет психологии – ориентировочная деятельность⁷.

В чем причина того, что существуют такие разные точки зрения на предмет психологии? Какая из названных точек зрения Вам представляется наиболее убедительной и почему?

В истории психологии сложились также различные представления о предмете психологии. В дословном переводе **психология – наука о душе**. Объектом в этом случае психологии станет душа. Если она некая метафора, объясняющая человеческую активность, особенности переживаний, мышление и др., то она не может быть объектом, а выступает как объяснительный принцип.

А существует ли душа как реальность?

Опять на этот вопрос ответа нет, потому что признание ее объективности только может сделать ее объектом науки. Скажем, если душа существует, то мы ее «ухватить», измерить, увидеть не можем.

В этом и заключается **специфические особенности психологии как науки**. Если в религии и искусстве можно рассуждать о душе, то в психологии как науке указывая о ее существовании необходимо доказывать или обосновать.

Если мы будем говорить вместо «душа» «психика» как особая форма отражения мира, присущая высокоорганизованным существам, то ничего не изменится. Доказать ее как самостоятельной реальности невозможно.

Но если подойти с другой стороны, ведь в нас живут образы, чувства, переживания, есть особенная реальность, которую мы воспринимаем в отличие от внешней среды. Есть мир, и есть то, как этот мир живет во мне и в других людях – в образах, в мыслях, отношениях, т. е. мир психических явлений (процессов, свойств и состояний), субъективная реальность. Субъективная реальность у каждого своя.

Таким образом, если психика как объект размышлений, то также не может стать объектом психологии. И ей приходится искать «вторичные объекты», чтобы через их анализ сделать выводы.

Психология как наука обладает особыми качествами, которые отличают ее от других дисциплин. Как **систему проверенных знаний** психологию знают немногие, в основном только те, кто ею специально занимается, решая научные и практические задачи. Вместе с тем **как система жизненных явлений** психология знакома каждому человеку. Основные психические явления мы можем обнаружить у самих себя и косвенно наблюдать у других.

Следовательно, **психология – это знания о психике как внутреннем мире людей, о психологических причинах, объясняющих их поведение**.

В XVI в. в научном употреблении впервые появился термин «психология» как наука, изучающая душевных или так называемых психических явлений.

В XVII–XIX вв. – психология становится самостоятельной и экспериментальной областью научных знаний.

⁵ Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – С. 7.

⁶ Немов Р.С. Психология. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение : Владос, 1994. – С. 8.

⁷ Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – С. 93–142.

Предметом изучения психологии, прежде всего, становится психика человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления. С помощью одних, таких, например, как ощущения, восприятия, внимание и память, воображение, мышление и речь, человек познает мир. Поэтому их часто называют познавательными процессами.

Другие явления регулируют его общение с людьми, непосредственно управляют действиями и поступками. Их называют **психическими свойствами, состояниями личности**. Все психические процессы, состояния и свойства разделяются и исследуются отдельно (см. Приложение № 2). Они тесно взаимосвязаны между собой, составляют единое целое, называемые жизнедеятельностью человека и естественно являются предметом изучения психологии.

Кроме индивидуальной психологии входят **отношения между людьми** в различных человеческих объединениях – **группах, коллективах**.

С помощью этих понятий формулируются 12 классов явлений, изучаемых в психологии: процессы, состояния, свойства. Все явления нельзя рассматривать безоговорочно только относя к одной группе, они могут быть – индивидуальные и групповые, внутренние (психические) и внешние (поведенческие).

Предметом психологии как любой научной дисциплины являются **изучаемые ею однородные закономерные связи, раскрывающиеся при изучении взаимодействий внутри объекта, а также его взаимодействий с другими объектами**.

Таким образом, процессы, состояния и свойства присущие человеку и животным являются предметом изучения психологии.

Отсюда, **«Психология – это определенный упорядоченный взгляд на события, относящиеся к внутренней, ментальной, психической, душевной жизни человека (и животных)»**.

Что же является тогда **объектом** психологии как науки?

Конечно **человек!**

Об объекте психологии можно было бы и не говорить, однако здесь требуется некоторые пояснения.

Человек основной уникальный объект психологии, уникальность заключается в том, что он сам может что-то сообщить о себе исследователю. Также объектом психологии являются **животные**, которые становятся объектом и такого рода экспериментальных исследований, которые по этическим нормам и гуманным соображениям нельзя производить над человеком (эксперимент Г.Ф. Харлоу с макаками-резус, где было доказано катастрофические последствия развития детенышей при их раннем отлучении от матери, при полной или частичной изоляции от сверстников и сородичей). В качестве объекта исследования для психологии выступает также группа людей или высших животных. Организованная группа – это надиндивидуальное целостное образование, внутри которого действуют собственные психологические закономерности, определяющие как поведение группы в целом, так и психические процессы, и поведение отдельных индивидов. Еще одну группу объектов составляют материальные продукты человеческой деятельности или как их еще называют – **артефакты**. Под влиянием мотива, руководствуясь образом окружающей среды, человек осуществляет свою деятельность, оставляя в ней определенный след, но только те следы, в которых объективируется человеческая субъективность.

Таким образом, мы определили предмет и объект психологии как науки, а отсюда вытекают и задачи.

Задачи психологии. Задачами психологической науки являются:

1) изучение и раскрытие закономерностей психической деятельности в ее развитии (человека, формирование его личности (в совершенствовании теоретических (где психология вносит определенную позицию относительно познаваемости мира) и практических значений (заключается в том, что знание законов психической деятельности человека помогает решать задачи обучения и воспитания, психодиагностики, психокоррекции, рациональной организации трудовой деятельности. Все конкретные теоретические и практические значимые задачи психологических исследований включаются в приведенную классификацию, поэтому более узкая формулировка задач есть конкретизация этой квалификации);

2) раскрытие законов развития психики на основе анализа условий деятельности человека в обычных и экстремальных ситуациях;

3) выработка рекомендаций людям по повышению их стрессовой устойчивости и психической надежности при решении профессиональных и других задач в различных обстоятельствах жизни и деятельности, а также психологические вопросы формирования руководителя, лидера.

Таким образом, можно суммировать задачи так:

Психология – это наука о законах психической деятельности человека.

Предметом психологии является психика человека в конкретных условиях его деятельности.

Решая свои задачи, психология использует основные методы – наблюдение и эксперимент, а также некоторые частные методические средства и приемы.

Задачей психологии является изучение закономерностей психики человека в интересах совершенствования социальной и педагогической практики.

Следовательно, психология как наука выполняет **две функции:** фундаментальную и прикладную.

1) Как фундаментальная наука она призвана разрабатывать психологическую теорию, выявлять закономерности индивидуальной и групповой психики людей и ее отдельных феноменов;

2) Как прикладная область знаний – формулировать рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности и обыденной жизни людей.

2. Основные отрасли научной психологии.

Многообразие проблематики психологии затрудняет точную характеристику ее места среди них. В течение длительного времени шли дискуссии о том, является ли психология естественной или гуманитарной наукой. Однозначного ответа на этот вопрос быть не может, поскольку, одни отрасли в психологии больше связаны гуманитарными науками (например, психология личности, социальная психология), а другие – с естественными (например, нейропсихология, патопсихология).

Такое линейное разделение всех наук на гуманитарные и естественные считается несколько устаревшим. В нелинейной классификации наук, разработанной Б.М. Кедровым, психология помещается внутри треугольника, вершины

которого составляют естественные, общественные и философские науки. Остальные науки находятся на стыке этих основных⁸.

Швейцарский психолог Жан Пиаже критиковал теорию Кедрова, за то, что в ней, по его мнению, психология поставлена не во главу угла всей квалификации наук, а где-то в промежутке между тремя основными группами наук. Современная психология, по мнению Ж. Пиаже развивается во взаимодействии с другими науками. Прежде всего, психология характеризуется тесными связями науками о человеке – философией, социологией, историей, педагогикой.

Более подробно можно ознакомиться в других источниках (Карандашев В.Н., 2003, с. 84–85).

Есть науки, которые являются своеобразной теоретической основой, базой для психологии является: например, философия, физиология высшей нервной деятельности человека. Базовой основой выступают педагогическая, юридическая, медицинская, политологическая и ряд др. наук. Психология выступает как базовая и профессиональная наука для педагогики, этики, политологии, технических наук [100, с. 5–15].

Психология в течение XX столетия накопила огромное количество научных знаний о мире психических явлений. В зависимости от предмета исследования выделяется множество разделов психологического знания, например, психология познавательных процессов, психология эмоций, дифференциальная психология, зоопсихология, психология развития и т. д. Нередко в качестве самостоятельных разделов психологии рассматриваются и более частные проблемы, например, психология творчества, психология посттравматического стресса и т. д. На основе связи с другими науками утверждаются такие научные дисциплины, как психофизиология, нейропсихология, социальная психология, математическая психология. В течение всего XX века и до сих пор психологические знания накапливаются не только в рамках психологической науки, но и во многих других науках, изучающих человека [49, с. 78].

В конце 19 века начали развиваться и отдельные отрасли психологии. Современная психология включает в себя более 40 относительно самостоятельных отраслей и представляет собой весьма разветвленную систему научных дисциплин, находящихся на разных ступенях формирования и связанных с различными областями практики. Обычно основным принципом классификации отраслей психологии считают принцип развития психики в деятельности. Поэтому чаще всего в основу классификации отраслей психологии кладут различные виды человеческой деятельности. На этом основании и выделяют отрасли психологии.

Необходимо обратить особое внимание на четыре направления в психологии:

- 1) теоретическая психология – фундаментальная,
- 2) прикладная психология,
- 3) общая психология,
- 4) специальная психология.

Итак, 1) фундаментальная психология изучает психические явления, характерные для человека (или животных) в целом, общие психологические зако-

⁸ Кедров Б.М. Классификация наук. – Москва: Мысль, 1965. – Ч. 2. – 543 с.

номерности, которые имеют место во всех сферах психической жизни, призвана разрабатывать психологическую теорию, выявлять закономерности индивидуальной и групповой психики людей и ее отдельных феноменов;

2) прикладная психология изучает психологические проблемы, характерные для определенных сфер жизни или профессиональной деятельности людей. К отраслям прикладной психологии относятся: педагогическая психология, медицинская психология, юридическая психология, экономическая психология, психология труда, политическая психология, психология спорта, психология искусства, психология религии, психология семьи. Помогает формулировать рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности и обыденной жизни людей;

3) общая психология имеет две подотрасли: психология личности и познавательные психологические процессы. Изучает общие свойства и закономерности функционирования психики взрослого человека: познавательные и эмоциональные процессы, а также процессы регуляции деятельности, психические состояния человека. Нередко выделяют в качестве отдельной отрасли психологию личности. Общая психология не является ветвью психологической науки. В задачи общей психологии входит разработка проблем методологии и истории психологии, теории и методов исследования наиболее общих законов возникновения и развития и бытия психических явлений.

К психологии личности относятся: чувства, эмоции, воля, темперамент, мотивация, способности, характер, а к познавательным психологическим процессам относятся: ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь.

4) к специальной психологии относятся:

Генетическая психология, изучающая зависимость психики от генотипа человека.

Возрастная психология изучает онтогенез различных психических процессов и психических качеств личности. Имеет несколько отраслей: детская психология, психология подростка, юности, взрослого человека и геронтопсихология (психология старости).

Педагогическая психология имеет предметом изучения психологических закономерностей обучения и воспитания человека. К ее разделам относятся: психология обучения и воспитания, психология учебно-воспитательной работы, работа с аномальными детьми, психология учителя.

Дифференциальная психология (или психология индивидуальных различий) изучает индивидуально-психологические особенности людей, их темперамент, характер, способности, личностные свойства.

Социальная психология имеет предметом изучения психические явления, возникающие в процессе взаимодействия, взаимоотношения людей друг с другом, понимание людьми друг друга, в группах, коллективах и т. д.

Военная психология, исследует поведение людей в условиях боевых действий, отношения начальника и подчиненных, методы контрпропаганды и психологической пропаганды и т. д.

Политическая психология изучает психологические основы политических процессов, происходящих в обществе. К важным проблемам относятся:

психология пропаганды, агитации, проблемы имиджа политического деятеля и власти и т. д.

Экономическая психология изучает психологические особенности трудовой деятельности человека, научной организации труда.

Спортивная психология рассматривает психологические особенности личности и деятельности спортсменов, условия и средства эффективного тренировочного процесса, а также психологические проблемы, связанные с соревнованием.

Медицинская психология изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного. К ней относятся такие отрасли как нейрофизиология, психофармакология, психотерапия, психопрофилактика и психогигиена.

Психология аномального развития или специальная психология: олигофренопсихология, сурдопсихология, тифлопсихология, инклюзивная психология.

Сравнительная психология исследует филогенетические формы психической жизни.

Психология семьи занимается изучением психологических вопросов формирования семьи, анализом межличностных, интимных, экономических, хозяйственно-бытовых отношений супругов, взаимоотношений родителей и детей в семье, стилей семейного воспитания.

Определенное представление об основных сферах современной психологии может дать библиотечно-библиографическая классификация, знание которой полезно при работе с литературой по какой-либо проблеме в каталогах библиотек.

Все отрасли психологии взаимосвязаны и обогащают друг друга. А потому психологическое образование специалиста не может быть полным, если оно осуществляется в рамках лишь отдельной отрасли психологии [90, с. 20–22; 51, с. 78; 100, с. 4].

3. Соотношение знания и веры, рационального и иррационального в человеческой жизнедеятельности (современные типы психологических знаний).

Психология в последние годы стала популярной отраслью знаний в нашем обществе. В то же время «психология» для многих остается непонятной до конца словом, окутанной завесой тайны. Нередко люди путают значение слов «практический психолог», «психиатр», «преподаватель психологии», затрудняются точно сказать, кто такой психолог, что он делает, какую пользу может принести. Правильному пониманию мешает и то обстоятельство, что появилось много людей, которые называют себя психологами: это хироманты, астрологи, гадалки, телепаты, ясновидящие, предсказатели и т. д., книги, телевизионные программы с типичными названиями стали частью массовой культуры.

Для правильного понимания того, чем занимаются люди с психологическим образованием не нужно путать рациональную психологию с иррациональным, научную с оккультным.

В общественном мнении распространено мнение, что психолог это человек, который может излечить душу, умеющий проникать в мысли и чувства

людей, способен понять чужие замыслы души, чужие тайны, помочь изменить судьбу, оказать влияния на переживания, эмоции, поведение, оказать влияние при трудных жизненных ситуациях. Однако следует знать, что есть люди – психолог «по образованию, психолог по «жизни», психолог «практический по образованию» – это не одно и то же. Психологическое образование вовсе не гарантирует влияние на поведение, на чувства, переживания, умения воздействовать на других людей. Но есть знатоки человеческой психологии, которые умеют выслушать другого, постараться понять их переживания, чувства, эмоции, обладают даром общения, контактности и оказать моральную помощь, поддержку, ответить на те или иные интересующие их вопросы.

Определенное представление о психике дает человеку и его личный жизненный опыт. Психологические знания как знания о душевном мире человека могут иметь разные источники. Не случайно слова «психология» и «психологический» встречаются не только в научной психологии, но и обыденной жизни, и в искусстве. Традиционно различают два типа психологических знаний: житейскую и научную психологию (более подробно в источниках: Общая психология, 1986; Слободчиков и Исаев, 1995; Гиппенрейтер, 1996; Маклаков, 2001).

С другой точки зрения выделяют пять основных типов психологических знаний, которые отличаются методами получения, особенностями построения, способами выражения и обоснования, а также критериями истинности⁹: житейская психология, научная психология, практическая психология, психология в искусстве, иррациональная психология.

Житейская психология. В нашей жизни мы нередко используем слова «психология», «психологический», «психолог», «ну он псих», «этот человек хороший», «он душевный» и т. д., означающую эмоциональную характеристику другого человека как здорового, умеющего наладить и поддерживать отношения с людьми, или неполноценного, больного. **Такие психологические знания накапливаются и используются человеком в повседневной жизни и называются житейской психологией.** Они обычно конкретны и формируются у человека в процессе его индивидуальной жизни в результате наблюдений, самонаблюдений и размышлений. Их достоверность проверяется на личном опыте. Человек применяет эти знания во взаимодействии с другими людьми. Желание лучше понять внутренний мир людей побуждает сравнивать их поступки друг с другом и приходить к общим выводам. В сущности, житейская психология – это обобщение повседневных психологических знаний. Содержание житейской психологии воплощается в народных обрядах, традициях, пословицах, поговорках, афоризмах народной мудрости, песнях, сказках и т. д. Например, «Мягко стелет, да жестко спать», «В тихом омуте черти водятся», «Пуганная ворона и куста боится». В таких сказках: «Иванушка дурачок», «Василиса Прекрасная», «Кощей Бессмертный», «Медведь, волк, лиса, заяц» и т. д. сказочные персонажи часто характеризуют определенные психологические типы и характеры людей, встречающиеся в жизни.

Широко известны сборники афоризмов, которые составляли в свое время М. Монтень, Ф. Ларошфуко, Ж. Лабрюйер, Дейл Карнеги. **Главный критерий**

⁹ Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2003. – 382 с.

истинности знаний житейской психологии – их правдоподобность и очевидная полезность в повседневных жизненных ситуациях. Особенности житейских знаний: конкретность и практичность, фрагментарность, интуитивный характер, доступность изложения и наглядность, опора на жизненный опыт и здравый смысл.

Таким образом, житейские психологические сведения, почерпнутые из общественного и личного опыта, образуют **донаучные психологические знания**, обусловленные необходимостью понимать другого человека в процессе совместного труда, совместной жизни, правильно реагировать на его действия и поступки. Эти знания могут способствовать ориентировке в поведении окружающих людей, могут быть правильными. Но в целом они лишены систематичности, глубины, доказательности и т. д.

Научная психология. Ее главная цель – поиск новых психологических знаний о внутреннем мире людей. Причем для научной психологии представляют интерес общие закономерности психической жизни. В течение многих столетий научно-психологические знания накапливались в рамках философии, биологии, медицины, педагогики, социологии и др. наук, связанных с изучением человека. Во второй половине 19 века психология стала самостоятельной наукой. С тех пор она разработала большое количество собственных методов научного познания, направленных на исследование фактов, закономерностей и механизмов психической жизни. Научная психология опирается на эмпирические научные факты. Характеризуются объективностью, рациональностью, осознанностью, логичностью, доказательностью, обобщенностью, систематичностью. Опирается на абстрактные понятия и общие научные категории.

Практическая психология. Ее главная цель – психологическая помощь людям.

Практическая психология – отчасти искусство, отчасти опирается на прикладную психологию как систему практически ориентированных научных знаний. Работа практических психологов направлена на поиск путей и разработку методов психологической помощи людям в решении их жизненных или профессиональных проблем. Методы направлены именно на психологическую помощь. В этом ее принципиальное отличие от научной психологии (фундаментальной или прикладной). К основным методам практической психологии чаще всего относят: психодиагностику, психотерапию, психокоррекцию, психологическое консультирование.

Предметом практической психологии являются индивидуальность человека и конкретных обстоятельств его жизни, конкретный индивид или конкретная группа.

Критерием достоверности знаний этого типа служат опыт и эффективность работы специалистов (Донцов, Жуков, Петровская, 1996).

Особенности знаний в практической психологии можно считать конкретность, практичность, целостность в описании человека, метафоричность, влияние личности психолога на процесс и результаты работы, стремление к популяризации.

Психологические знания в искусстве обнаруживаются в различных видах искусства: художественной литературе, изобразительном, музыкальном искусстве, в театре и кино. В них зафиксировано огромное многообразие челове-

ческих судеб и реальных психологических проблем. Это своего рода «экспериментальные ситуации», которые создала сама жизнь или творческое воображение писателя, художника, музыканта, драматурга, режиссера. Приоритетное значение принадлежит конечно художественной литературе (Л.Н. Толстой, Г. Гессе, О. де Бальзак, Э. Золя, Ф.М. Достоевский, Ф. Кафка, Жорж Санд и др.).

Психологические знания носят образный, описательный, фрагментарный характер, эмоциональность.

Главный критерий истинности психологических знаний в искусстве – принятие и узнаваемость образов читателем, зрителем, слушателем.

Иррациональная психология. Под иррациональной психологией понимается круг психологических знаний, недоступных объяснению научными и вообще рациональными методами.

Традиционно научному знанию противостоит религиозное знание. Наука и религия – два принципиально разных пути познания внутреннего душевного мира человека. Религиозное познание основано на вере и сопереживании.

К иррациональной психологии относятся **эзотерические знания**, опирающиеся на некоторое тайное знание, недоступных для большинства людей. Эзотерические знания буквально означают, доступное только для посвященных, для особого круга избранных. К эзотерическому познанию относятся астрология, йога, нумерология, хиромантия, мистические, философские подходы к человеку (работы А. Бейли, Е. Блаватской, Р. Штайнера). Критерием истинности эзотерических знаний для посвященных является их соответствие постулатам тайного знания и внутренняя убежденность в их истинности. Важнейшими особенностями этих знаний является их целостность, взаимосвязанность, неопределенность выводов, практичность.

К иррациональному типу может быть причислена и трансперсональная психология Станислава Грофа. Предмет ее изучения – «мистические переживания», «космическое сознание», т. е. особые формы духовного опыта. В центре внимания трансперсональной психологии (т. е. психологии за пределами личности) – так называемые измененные состояния сознания.

К иррациональной психологии могут быть отнесены также и многие знания, полученные в парапсихологии. Парапсихология занимается изучением экстрасенсорного познания, ясновидения, телепатии, предвидения. Трудно выяснить, что имеет большее значение в парапсихологических опытах: особые экстрасенсорные способности или просто «ловкость рук». Многие парапсихологические факты не удовлетворяют научным критериям проверки. Поэтому, долгое время, многие десятилетия парапсихология не признавалась академическим психологами как заслуживающая внимания и даже упоминания; ей просто отказывали в праве называться наукой. В последние два-три десятилетия эта ситуация стала меняться. Научная проверка достоверности эзотерических знаний также может существенно дополнить наши знания о психическом мире человека.

Отсюда, каждый из этих типов психологического знания оправдан, полезен и даже необходим на своем месте и в своем собственном качестве.

Владение психологическими знаниями других типов может обогатить профессиональный опыт не только психолога, но и людей, чья деятельность связана взаимодействием с другими людьми.

4. Этапы развития психологических знаний (научные школы и направления в западной и отечественной психологии).

Что же представляет собой психология как наука? Что входит в предмет ее научного знания? Ответ на этот вопрос не так прост, как кажется на первый взгляд. Чтобы ответить на него, необходимо рассмотреть историю развития психологической науки, к вопросу о том, как на каждом этапе ее развития трансформировалось представление о предмете научного знания в психологии. Психология и очень старая и совсем молодая наука. Ее существование как самостоятельной научной дисциплины едва насчитывает столетие, но основная проблематика занимает философскую мысль с тех пор, как существует древнейшая наука. **Точкой отчета их развития считается античность, т. е. психологические знания накапливались начиная 2–3 века до н. э.**

Как уже было сказано выше в дословном переводе психология – наука о душе. **Душа как предмет психологии** признавалась всеми исследователями до начала 18 века, до того, как сложились основные представления, а затем и первая система психологии современного типа. Душа считалась причиной всех процессов в теле, включая и собственно «душевные движения». Представления о том, что в человеке живет особенное, отличное от его физического тела, сложились в глубокой древности. Это часто связывали с дыханием – тем, что уходит со смертью тела. Первые представления можно проследить в мифологических и религиозных системах.

По сути, с этого начинается **1-й донаучный этап психологии**, или **1 этап психологии – наука о душе** начиная с античности и включая эпохи Средневековья и Возрождения, где в центре внимания античных философов и средневековых богословов (Фома Аквинский, Августин Аврелий) находилась душа, поэтому понимание ее на этом этапе развития психологии являлось предметом психологического знания и завершившийся лишь в конце 19 века (по известному выражению психология имеет короткую историю, но давнее прошлое, по мнению Г. Эббингауза: «У психологии огромная предыстория и очень короткая история»).

Психология долгие столетия была связана с философией. В философии древней Греции – душа часто предстает как некое начало, родственное определенной стихии или ее воплощение. Раскрывая историю психологии, мы обращаемся к именам философов – от Платона до Хайдеггера. Первые системы знаний о душе появились в странах Древнего Востока (в Китае, Индии, Египте), в Древней Греции и в Древнем Риме.

В Древней Греции наиболее известные описания психических явлений были даны философами Гераклитом, Демокритом, Анаксагором, Гиппократом, Сократом, Платоном, Аристотелем и др.

Например, согласно учению великого диалектика **Гераклита** (530–470 гг., конец 6 – начало 5 в. до н. э.) все вещи – суть модификации огня. Все существующее, в том числе телесное и душевное, непрерывно изменяется. Огненное начало в организме и есть душа – **Психея**¹⁰ – приобщающейся к «космическому огню». Тем самым душа человека оказывалась причастной Космосу. В целом

¹⁰ Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности : учебник для студ. псих. фак-ов университетов. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Изд-во «Российское пед. агенство», 1997. – С. 442.

для античных представлений часто было характерно видение в Космосе живого, движущего существа, в связи с чем, часто говорилось о «мировой душе», слабой копией, отражением являлась душа отдельного человека (по цит. Ярошевский, 1976, с. 33).

Демокрит (460–370 гг., 5-й век до н. э.) думал, что душа – материальное вещество, которое состоит из атомов огня, шарообразных, подвижных. Все явления душевной жизни он пытался объяснить физическими и механическими причинами. Душа принадлежит всем, даже мертвому телу, но только очень мало у него души. Так он приходит к панпсихизму – все – даже камни, растения имеют душу.

Гиппократу (ок. 460–377 гг. до н. э.) принадлежит учение о темпераменте и его типах. Оно находило объяснение в идее соотношения в организме 4-х жидкостей («соков») – крови, слизи, желчи желтой и черной. На этой основе выделялось 4 типа темперамента: холерической (преобладание желтой желчи), флегматический (с преобладанием слизи), меланхолический (с преобладанием черной желчи) и сангвинический (с преобладанием крови).

Мыслители 4 века до н. э. **Платон и Аристотель** создали системы, которые на протяжении многих веков оказывали глубокое влияние на философско-психологическую мысль человечества.

Платон (428–348 гг. до н. э.) считал, что душа состоит из трех частей – вожделеющей, страстной, разумной. Преобладание той или иной части души у человека объясняло его индивидуальность. Платон говорил о процессе мышления как припоминание того, что душа знала в своей космической жизни, но забыла при вселении в тело. Причем он говорил об ощущении, памяти, мышлении. Был первым ученым, который говорил, что память самостоятельный психологический процесс (изложены в работе «Федон», который в древности называлась «О душе»).

Платон утверждал, что в основе всего лежат идеи – общие понятия, вечные и неизменные, существующие сами по себе, до всего, как своеобразный замысел. Идеи образуют свой мир, невидимый для человека. Человек может стараться постичь идею посредством разума, но в полной мере они доступны только богу. Миру идей противостоит мир материи. Между ними, как посредник – мировая душа. Мир – живое существо, душа его не в нем, а окутывает его. Мировая душа одушевляет в том числе звезды и планеты (они живые божественные существа). Душа человека родственная мировой душе. Первоначально она обитает на звезде, а затем переселяется в человека и теряет гармонию. Задача человека – вернуть гармонию через познание. По Платону мы не столько познаем свою душу, сколько вспоминаем то, что душа уже знала в своем совершенном состоянии. Душа бессмертна. Цель души – достижение идей, поэтому душа подобна идее.

Он выделил в душе три части: разум, мужество, вожделение, которые разместил в различных частях тела, считал, что эти части распределены у человека неравномерно, а преобладание той или иной части души связывал с принадлежностью человека к социальной группе и даже к соответствующему этносу.

Платон создал учение об «идее» как вечных и неизменных сущностях... [104], создал **классификацию душевных явлений:**

1. Разум (разум в голове).

2. Мужество (воля в груди).

3. Вожделение (потребности в брюшной области).

Аристотель считал, что душа мельчайшие неделимые частицы – атомы. Его трактат «О душе» стал первым в мире специальным психологическим сочинением (монографией), в котором было создано первое систематизированное учение о психике. Также предложил объяснение пяти основным чувствам: зрению, слуху, осязанию, обонянию и вкусу.

Таким образом, первые научные работы в мире Аристотеля – это **Трактат: «О душе», «О памяти», «О сновидениях».**

Крупнейшими философами, изучавшими мир психических явлений были **Лукреций** (99–55 гг. до н. э. использовал термин анимус – дух) и **Гален** (129–199 гг. до н. э. использовал понятие «пневма»).

В дальнейшем в течение многих веков психологические знания накапливались в рамках философских, естественных и социальных наук и в различных сферах практической деятельности.

Развитие психологических идей в VIII–XII веках интенсивно происходило в арабской культуре. Среди ученых и философов того времени наибольшую известность имели **Ибн-Сина** (980–1037 гг.) – разграничил две не совпадающие точки зрения на душу: медицинскую и философскую, им соответствовали две психологии (Авиценна), **Ибн аль-Хайсам** (Аверроэс) (965–1039 гг.) – им были изучены такие феномены, как бинокулярное зрение, смешение цветов, контраст и т. д. В их учениях наиболее полно отразились достижения арабоязычных мыслителей в различных областях знания, в том числе в познании организма и психических явлений.

В средние века считалось, что душа является божественной сущностью и поэтому исследовать ее научными методами было нельзя. Это положение сохранялось вплоть до 17 века.

Таким образом, уже в античные времена философам удалось разделить единый душевный процесс на отдельные процессы, качественно отличающиеся друг от друга. Демокрит, Анаксагор, Аристотель в едином душевном потоке выделили и развили такие процессы, как ощущение и восприятие, их эмоциональный тон, воображение и мышление, мнения в противовес суждениям как формам мышления посредством понятий, чувства, стремления, памяти.

2-й этап развития психологических знаний.

В эпоху **Возрождения** вновь появился интерес к естественнонаучным исследованиям души. Однако работы тех времен не оказали значительного влияния на развитие психологии.

В 17 веке стремление к опытному изучению мира приобретает новый импульс благодаря работам английского философа **Френсиса Бэкона** (1561–1626 гг.) и французского философа **Рене Декарта** (1596–1650 гг.). Наибольший вклад внесли в тот период **Р. Декарт, Б. Спиноза, Т. Гоббс, Д. Локк.**

Термин **ассоциация** был введен Английским философом, педагогом, основоположником эмпирической (опытной) психологии **Джоном Локком** (1632–1704 гг.). Он полагал, что главной задачей психологии должно быть не философствование о душе, а получение и анализ объективных научных фактов

эмпирическим знанием. Для него ассоциация – один из механизмов мышления, причем не главный; Локк выступил против Декарта, утверждая, что идея не врожденная, а основывается на опыте. Опыт двояк: его источники – ощущения рефлексия («рефлексия» обозначал «внутреннее восприятие деятельности нашего ума», т. о. его можно считать в некотором роде и основателем метода *интроспекции – гляжу внутрь, всматриваюсь*). Из этих двух источников разум получает идеи – все, что является объектом человеческого мышления. Человек рождается как «табула раза» – чистая доска, на которой можно написать все, что и будет потом знанием. Согласно Локку, идеи ощущений в ходе развития предшествуют идеям рефлексии; простые идеи, ассоциируясь, складываются в сложные. Его идеи активно развивались в ассоцианизме XVIII и XIX вв.; психология основное внимание сосредотачивает на изучении умственной деятельности, познания, объясняемого на основе принципа ассоциации.

Р. Декарт пытался объяснить душевные явления органическими процессами, происходящими в мозге человека. Душа оказалась по Декарту равной сознанию, что дано человеку в мышлении о своем внутреннем мире. Рене Декарт сформулировал механический принцип объяснения поведения человека. Ввел в научный оборот понятие «**рефлекс**», где рефлекс – это биологический автомат на внешнее механическое воздействие.

Таким образом, в 17 веке Р.Декарт выделил в целостной психической жизни сознание как способность к рефлексии. Заметив субъективный характер психической реконструкции человеком действительности, он сформулировал единственную непреложную истину, выраженную в его знаменитом тезисе «Я мыслю, следовательно, я существую».

В дальнейшем XVIII и XIX вв. внутренний мир душевных явлений человека изучался чаще всего именно интраспективным методом.

Немецкий философ **Готфрид Лейбниц** (1646–1716 гг.) ввел понятие бессознательной психики (публикует учение о бессознательных умозаключениях), считая, что нельзя отождествлять психику и сознание.

Голландский философ **Бенедикт Спиноза** (1632–1677гг.) утверждал наличие единой субстанции – это природа. Все вещи – это состояния субстанции или модуса. Человек сложный модус, образуемый модусом – душой и модусом – телом. Душа тесно связано с телом и без него не существует.

Дальше психология развивалась благодаря философам Томас Гоббс, Джон Локк, Дэвид Гартли, Христиан Вольф (ему принадлежит заслуга в разработке немецкой психологической терминологии, и само слово «психология» стало в Европе общеизвестным после выхода его книги «Эмпирическая психология»), где главным предстают как основоположники эмпирической (опытной) психологии.

В XVIII в. ученые находят связь психических явлений с деятельностью мозга (до этого предполагалась, что психика находится в сердце, печени или в других частях тела).

Вклад в развитие психологического знания в XVIII в. внесли также многие ученые Франции (Кондильяк и Ламетри), России (Я.П. Козельский и П.И. Новиков), США (Б. Раш и Бьюкенен).

В XIX в. исследователи разных областей знания, прежде всего в области естествознания, описывали психологические факты.

Одним из самых выдающихся физиологов 19 века был немецкий физиолог **Йоганнес Мюллер** (1801–1858 гг.), профессор Лейпцигского университета **Э.Х. Вебер**, работавший в сфере осязания и его работа показала возможность измерения этой сферы в психологии, позже его идея была осуществлена **Т. Фехнером**.

Герман Гельмгольц и **Йоганнес Мюллер** создают первые психофизиологические теории, объясняющие зрительное, слуховое и осязательное восприятие.

Франц Галь, Пьер Флуранс (1794–1867 гг.) – вместо размышлений ставят эксперимент.

В XIX в. в психологии по-прежнему доминировало учение об ассоциациях. Оно позволяло описывать и объяснять многие психические явления. Идеи ассоцианизма получили большую популярность в Англии, благодаря работам Джеймса Милля и его сына Джона Стюарта Милля.

Интерес к особенностям детской психики в связи с задачами обучения и воспитания был всегда характерен для научно-педагогических трудов **Нового времени**. Выдающимися представителями педагогики, интересовавшимися психологией, были Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И. Песталоцци, Иоганн Гербарт, Эрист Мейман, Александр Бэн, Герберт Спенсер (1820–1903 гг.) стремились сделать психологию объективной наукой.

В середине XIX в. в науках о живой природе взамен механической причинности утверждается биологическая.

Чарльз Дарвин, Клод Бернар работают над «Выражением эмоций у человека и животных». Чарльз Дарвин разработал теорию естественного происхождения видов животных и человека, которая получила название «Теория эволюции».

Русский физиолог и психолог **И.М. Сеченов** считается основоположником отечественной научной психологии (1829–1905 гг.). Разработал естественнонаучную теорию психической регуляции поведения. В 1863 г. выходит книга «Рефлексы головного мозга», где основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. В основе книги – необходимость соединить физиологические знания и психологические знания в единое, рефлекторное объяснение психики и поведения человека. Их схема такая же что и у рефлексов: они берут начало во внешнем воздействии, продолжаются центральной нервной деятельностью и заканчиваются ответными действиями – движением, поступком, речью.

Русский физиолог **И.П. Павлов** (1849–1936 гг.) один из наиболее известных в мире русских ученых в области психологии, хотя он и не был психологом – создатель учения о высшей нервной деятельности, которое в значительной степени преобразило физиологию и психологию, обогатило медицину и педагогику. Он развил идеи И.М. Сеченова о рефлекторном характере происхождения психики, разработал теорию условного рефлекса, концепцию двух сигнальных систем, учение о различных типах высшей нервной деятельности.

Э. Вебер и Г. Фехнер (XIX в.) – основатели новой науки «Психофизика». Экспериментально подтверждают тесную взаимосвязь между физическими и психическими явлениями. Выводят основной психофизиологический закон для измерения порогов ощущений.

3-й этап развития психологических знаний начинается с формирования психологии как отдельной науки и психологической практики – вторая половина XIX в. (особенно 60–70 гг.). Большое значение приобретали эмпирические методы изучения психических явлений, особенно эксперимент. В психологических исследованиях все чаще использовались измерения, что становилось важным критерием научности.

Большой заслугой стали разработки немецкого физиолога, философа **Вильгельма Вундта** (1832–1920 гг.). Он стал активно использовать метод лабораторного эксперимента для расчленения сознания на элементы и изучения закономерных связей между ними. Он же основал первый в мире экспериментальную лабораторию в Лейпциге в 1879 г., где применяет метод исследования «интроспекция» – это метод самонаблюдения.

Через два года лаборатория превратилась в Институт экспериментальной психологии. Там начинали работать известные психологи из Германии – Э. Крепелин, Г. Мюнстерберг, О. Кюльпе, Э. Мейман, из Англии – Э. Титченер, из Америки – Ст. Холл, Ф. Энджелл, Дж. Кэттел, из России – В.М. Бехтерев, Н.Н. Ланге.

Наряду с лабораторным экспериментом в психологии стал использоваться естественный эксперимент. Методология естественного эксперимента разрабатывалась, в частности, отечественными российскими психологами **А.Ф. Лазурским** (1874–1917 гг.), **В.М. Бехтеревым** (1857–1927 гг.). В 1885 г. **В.М. Бехтерев** организовал подобную лабораторию в России (в Казани).

Другим крупным психологом того времени – американский ученый **Уильям Джеймс** (1842–1910 гг.) – создатель теории «потока сознания», он был первым профессором психологии в Гарвардском университете.

Он полагал, что кроме вопроса как устроена душа, что лежит в ее основе, как она меняется и по каким причинам и т. д. не менее, а возможно и более важен вопрос, какую ценность она составляет для человека, чему она служит. Это направление получило название – функционализм. Но несмотря на оригинальность идей они не оставили больших научных школ, теорий, которые «переворачивали» бы психологию.

Глубинная психология (психоанализ) – одним из наиболее важных для развития современной психологии направлений, явился как направление психологии **20 века**, включает ряд концепций, в основе которых лежит положение о ведущей роли бессознательных, иррациональных, инстинктивных процессов и побуждений.

К этому направлению относятся **З. Фрейд**, а также неопрейдисты **А. Адлер**, **К. Юнг**. Австрийский психолог Альфред Адлер (1870–1937 гг.) создал научную школу под названием «индивидуальная психология».

В первую очередь он связан с именем З. Фрейда, австрийского психолога и психиатра (1856–1939 гг.) (он выделил три компонента человеческой психики, каждый из которых выполняет свои функции: «**ид**» (**оно**) – врожденный компонент, включающий общие инстинктивные влечения и поиск удовольствия – его основные составляющие – либидо, т. е. позитивные любовные, сексуальные импульсы, и танатос, т. е. деструктивные, агрессивные импульсы; «**эго**» – (**Я**) – эта та рациональная часть психики человека, которая объясняет и помогает ослабить или снять конфликт между либидо танатосом с одной стороны и то,

что перенимает от родителей в процессе воспитания, общения с другой; «**суперэго**» (**сверх Я**) – это примерно то, что **называют сознанием** или нормы поведения, усваиваемые с помощью родителей – позволяющая часть психики, которая всегда конфликтует с «ид» и «эго» разрешает рационально этот конфликт).

Психоанализ основывался на идее о том, что поведение человека определяется не только его сознанием, но и бессознательным, к которому относятся влечения, переживания, желания, в которых человек не может себе признаться и которые поэтому либо не допускаются до сознания, либо вытесняются из него, как бы исчезают, но в реальности остаются в душевной жизни и стремятся к реализации, побуждая человека к тем или иным поступкам, проявляясь в искаженном виде (в сновидениях, творчестве, невротических нарушениях, фантазиях, оговорках и т. д.).

Фрейд утверждал наличие в человеке двух начал, двух влечений – стремления к любви и стремления к смерти и разрушению. Основное место в концепции Фрейда – эротическое влечение, связываемое им со специфической энергией, называемой либидо. Она и движет человеком. Вся жизнь, начиная с рождения связана с эротичностью.

Психоанализ рождался как метод психотерапии неврозов, в частности, истерии – заболевания при котором, именно, психологические причины, внутренний конфликт вызывают симптомы физических нарушений (паралич, слепота, боли и т. д.). По Фрейду **все люди внутренне конфликтны**. Его теории до сих пор вызывают самые противоположные мнения от восторга до полного неприятия. В психоанализе предметом изучения стала динамика отношений между бессознательным и сознанием; сексуальная сфера человеческой жизни вошла в круг психологического изучения; далее роль детского, прежде всего семейного опыта в развитии личности; идея психологической защиты – одна из центральных в современной психотерапии. Фрейдовский психоанализ действительно представлял абсолютно новую психологическую систему: в литературе можно встретить термин «психоаналитическая революция». Ученики Фрейда не разделяли пансексуализм своего учителя. Такими известными были А. Адлер, К. Юнг, Эрик Эриксон (1902–1990 гг.), Г. Салливан (1892–1949 гг.), Эрих Фромм (1900–1980 гг.). Например, основа теории Юнга – учение о коллективном бессознательном, существующем в душевной жизни наряду с личным бессознательным и сознанием (архетипы – первообразы, своего рода образцы поведения, мышления, видения мира, существующие наподобие инстинктов).

Таким образом, в середине XIX века сформировалось, а затем было развито З. Фрейдом стойкое убеждение о том, что поведение человека может быть обусловлено бессознательными процессами, относимыми в то же время к процессам психическим.

Важная роль в развитии психологических знаний в начале XX века принадлежит русским ученым, хотя явного тяготения к каким-либо школам у них не было. Александр Федорович Лазурский (1874–1917 гг.) много занимался проблемами изучения характера человека. Одним из первых начал проводить исследования личности в естественных условиях деятельности.

Русский психолог Николай Николаевич Ланге (2858–1921 гг.) стал одним из лидеров экспериментальной психологии в России. Разработал на экспери-

ментальной основе концепцию стадильности восприятия, моторную теорию внимания.

Георгий Иванович Челпанов (1862–1936 гг.) сыграл особенно заметную роль в истории русской психологии. Он основатель первого и старейшего в России психологического института (в 1912 г.). Ему принадлежат работы по восприятию пространства и времени, труды по экспериментальной психологии.

Выдающимся направлением XX века является генетическая психология. Основателем считается Жан Пиаже (1896–1980 гг.), создал Женевскую школу генетической психологии, которая изучала умственное развитие ребенка.

Бихевиоризм. Бихевиоризм другое направление, существующее до настоящего времени. От английского слова – поведение, программу провозгласил основатель бихевиоризма американский ученый Джон Уотсон (1878–1958 гг.). Понятия как «осознание», «переживание», «страдание» не могут считаться научными; все они продукт человеческого самонаблюдения, т. е. субъективны, наука же не может оперировать представлениями о том, что не может быть зафиксировано объективными средствами. Он рассматривал психологию как теорию поведения, исключив из изучения субъективные явления и сознание человека.

Идеи бихевиоризма получили развитие в трудах других американских психологов – **Э. Толмена** и **К. Халла**. Современным представителем бихевиоризма является американский психолог **Берхус Скиннер** (1904–1990 гг.), называл подобные понятия «объяснительными фикциями» и лишал их права на существование в науке. Он считает, что психология должна ограничиться описанием внешне наблюдаемых закономерных связей между стимулами, реакциями и подкреплением этих реакций. Но невнимание к внутреннему психическому миру человека бихевиористов приводит к общей дискредитации.

Гештальтпсихология. Это направление появилось в Германии благодаря усилиям **М. Вертгеймера** (1880–1943 гг.), он считал, что сознание строится из целостных образов (гештальтов, неразложимых на отдельные сенсорные элементы). **Курт Коффка**, **Вольфганг Келер**, **Курт Левин** в своей психологической теории опирались на представление о целостности психических явлений. Они выдвинули программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Гештальтпсихология выступила против ассоциативной психологии В. Вундта. Гештальты (от нем. – «форма»). Первичными являются структура образов, вторичными ощущения. Мышление состоит в усмотрении, осознании структурных требований элементов проблемной ситуации и в действиях, которые соответствуют этим требованиям (В. Келер). Построение сложного психического образа происходит в инсайте – особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом поле. Принцип научности был главным в их исследованиях.

Гуманистическая психология. В середине 20 века новое направление – гуманистическая психология – основателем считается американский психолог **Карл Роджерс** (1902–1987 гг.), в своей теории личности описывает определенную систему понятий, характеризующих представлений человека о себе и своих близких. Важнейшее место занимает в ней «**Я-концепция**». «**Я-концепция**», где Хочу! Могу! Надо! Должен!, если не «Я», то кто? Занимает очень важное место и в гуманистическом воспитании, и личностном (авт.).

Представителем гуманистической психологии считается другой американский психолог **Абрахам Маслоу** (1908–1970 гг.), который пришел к выводу о необходимости формирования третьего психологического направления, альтернативному бихевиоризму и психоанализу. Его теория имело ключевое понятие – «самоактуализация», одно из центральных в концепции гуманистической психологии. Цель развития личности – стремление к росту, к самоактуализации, в то время как остановка личностного роста – смерть для человека как личности, для самости.

4-й этап «Развитие прикладной психологии – психотехника».

Когнитивная психология (Д. Келли, Брунер). На рубеже 20 века (1966 г.) появляется новая наука, которая зародилась под влиянием гештальтпсихологии. Когнитивная психология исходит из понимания человека как «**понимающего, анализирующего**», поскольку человек находится в мире информации, которую надо понять, оценить, использовать, когнитивное направление подчеркивает влияние интеллектуальных или мыслительных процессов на поведение человека. Любой в когнитивной психологии рассматривается как своеобразный исследователь, который стремится понять, предвидеть, контролировать мир своих переживаний, дающий выводы из прошлого, строящий планы на будущее. «Когнитивный» означает возросший интерес к изучению познавательных (когнитивных) процессов. Когнитивная психология остается до сих пор самым влиятельным направлением исследований в мировой психологической науке.

Из концепций отечественной психологии наибольшую известность получили работы **А.Р. Лурия** (1902–1976 гг.) в области нейропсихологии, культурно-историческая теория **С.Л. Выготского** (1896–1934 гг.), разработал учение о развитии психических функций в процессе освоения человеком ценностей культуры (одним из наиболее влиятельных направлений, сформировавшийся в 20–30 гг., стала «культурно-историческая теория», разработанная Л.С. Выготским (1896–1934 гг.), где он стремился разрешить проблему генезиса человеческого сознания, найти качественную специфику психического мира человека и определить механизмы его формирования) и психологическая теория деятельности **А.Н. Леонтьева**.

Только во **второй половине 80-х** годов произошел кардинальный поворот, были сняты идеологические барьеры, отечественная психология стала интегрироваться в мировое сообщество психологов (Петровский, Ярошевский, 1996, с. 279–280).

Говоря, о психологии как профессии следует отметить, что первые психологи пришли в психологию из других наук: В. Вунд – физиолог, З. Фрейд – врач-невропатолог, Альфред Адлер – врач-офтальмолог, Л.С. Выготский – получил филологическое образование и стал первоначально специалистом в области литературы и искусства. Аналогичной была судьба и многих других психологов 20 века (см. *Ждан А.Н.*).

В 20-м столетии психологические исследования вышли за рамки тех явлений, которых рассматривали на протяжении веков, первоначальное значение «психология» утратило, но прежнее название сохраняется и сегодня. Индустриальный прогресс обратил интересы психологии к производственной, трудовой

деятельности. Зародилось новое направление прикладной психологии – психотехника (В. Штерн, Г. Мюнстерберг).

В XX–XXI вв. с широким развитием практической психологии появляются психологические центры, отделы в учебных заведениях, телефоны доверия, семейные психологи, консультации и т. д.

Мы рассмотрели основные психологические теории, этапы развития психологических знаний. **Итак, 17 век ознаменовал новый этап в развитии психологических учений, что нашло воплощение в основных принципах ассоцианизма,** явно или неявно присутствовавших в теориях XVIII и XIX веках: *(идеалистические теории Д. Беркли, материалистические (связь одних психологических явлений с другими, вся душевная жизнь строится на основе ассоциирования (связывания) трех типов элементов: ощущений, мыслей (идей), чувств) – Дэвид Гартли, математическими обоснованиями – И.Ф. Гербарт, проблемы наследственной памяти – Г. Спенсер, сузубо философскими теориями – Д. Юм, с выходом на практику – Д. Милль).*

Таким образом, к началу XX века, когда началось интенсивное деление психологии на направления и школы, уже был сформирован тот понятийный аппарат, который составил основу для развития специфического описания психической жизни человека, характерного для данной конкретной школы психологии. В связи с этим все психологи, независимо от направления или школы, остаются едиными в понимании и разграничении общего содержания таких понятий, как ощущение, восприятие, мотивация, мышление, эмоции и чувство, темперамент, личность и ряда других понятий.

В противном случае никакие международные симпозиумы состояться просто не смогли бы, а они, тем не менее, проводятся, и психологи разных направлений, хоть и отчасти, но все таки находят общий язык и взаимопонимание.

5. Необходимость изучения психологии и педагогики. Психологическая компетентность и компетенции в многоуровневом образовании¹¹.

XXI век характеризуется формированием нового общества в России, которое сопровождается сложными и глубокими изменениями в производстве, в социуме, в экономике, в политике, а также и в психологии человека. С изменением общества изменились и ценности, нравственные устои, отношения к семье, к труду, к здоровью и в связи с этим большое значение приобретает компе-

¹¹ Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Высшее образование сегодня. 2003. № 5; Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. 2007. № 11; Матушкин Н.Н., Столбов И.Д. Формирование перечня профессиональных компетенций выпускника высшей школы // Высшее образование сегодня. 2007. № 11; Манаков Н.А., Наумова О.Ю. Ваш первый научный проект. Методические рекомендации, Оренбург, 2006; Слободчиков В.И., Исаев Е.И. «Психология развития человека». М., «Развитие личности». 2000; Асадуллин Р.М. Трансформация регионального образовательного пространства // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 4 (29). – С. 27–55; Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.; Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Дмитрий Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.; Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT; Психолого-педагогический практикум [Текст] / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003; Акбашева Р.Ш. Проектное поле современной системы образования. – Уфа, 2006. – 128 с.; http://www.researcher.ru/methodics/teor_0003.htm; <http://clck.yandex.ru>.

тентный в своем деле, креативно и критически мыслящий человек, а это в свою очередь дает стимул к **необходимости обращения и изучения психологии и педагогики**. От современного специалиста требуются способности работать с другими людьми, сотрудничество, организаторские качества, умеющего понимать другого человека, эффективно использующий свои знания, умения в производстве, специалист, занимающийся инновационной деятельностью. Изменения в обществе побуждают современного студента повышению ответственности за свою судьбу, за свою жизнь, нахождению своего места на рынке труда, личностный и профессиональный рост.

Необходимо рассмотреть разные точки зрения¹² о педагогической и психологической компетентности будущих выпускников, специалистов-профессионалов своего «Дела» в современных условиях.

С начала 90-х годов российское общество живет в условиях перехода от одной социально-экономической системы к другой. Данный переход связан как с изменениями привычного уклада жизни, так и с изменениями философии образования, в том числе духовной, культурной, образовательной сфере, связан с переоценкой ценностей. Отсюда в непрерывно изменяющемся современном обществе большое значение приобретает высокий профессионализм, профессиональная компетентность специалистов разных сфер и уровней производственной и общественной жизни, целостное развитие студента, его конкурентоспособность и результат образованности выпускаемых специалистов в условиях рыночной экономики.

Интеграция России в Европу¹³ и компетентностный подход к образованию, рассматриваемый в контексте Болонского процесса в целях преодоления традиционных когнитивных ориентаций высшего образования изменили психологические видения содержания образования, его методов, форм и технологий. При этом сохранение сильных сторон российской образовательной системы, приобретения гибкости, адаптивности, личностно ориентированности, профессиональная подготовка выпускника в системе образования, на всех ступенях, способного отвечать запросам изменяющейся экономики и складывающегося рынка труда¹⁴ должны остаться приоритетными.

В материалах модернизации образования в русле Болонского процесса основным направлением обновления содержания образования провозглашается компетентностный подход, обозначенный в трудах отечественных педагогов и психологов как желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций, и как качество образования (Н.В. Кузьмина, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.А. Кальней, А.М. Новиков, С.Е. Шишов, А.В. Хуторский и др.), даны определения и состав компетенции и компетентности в профессиональном образовании, которыми должны овладеть будущие выпускники вузов.

¹² Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 200.

¹³ Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

¹⁴ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 139.

Задача педагога в такой ситуации, помочь не только выяснить проблемы в содержании образовательного процесса, что волнует студента сегодня, в его предстоящей профессиональной деятельности, а главное помочь домыслить, т. е. научить «о чем спросить преподавателя», научить «знать» о чем спросить, т. е. *о необходимом содержании для конкретного студента*. Вышесказанное проблема, которую необходимо решить в высшей школе зависит от сформированной способности студента к готовности самостоятельности, активности, работе в команде, группе, само- и взаимооценке уровня компетентности.

Концепцией компетентного подхода (авторы Кузьмина Н.В. и Софьяина В.Н., Санкт-Петербург, 2012) профессия рассматривается как активность студента, выступающий как субъект многоуровневых взаимоотношений, и «инициатор активности», когда активному воздействию на объект предшествует процесс мысленного проектирования этого воздействия и его результатов.

В связи с такой постановкой необходимо обратить особое внимание на концентрацию внимания исследователей компетентного подхода на психологическое содержание такого подхода, когда профессионал как субъект деятельности должен быть наделен мотивом и целями, которые интериоризируются во внутреннем плане студента, определяя его поведение как профессионала и деятельности, становясь содержанием. Таким образом, деятельность современного студента, будущего выпускника в конкретной профессиональной деятельности (направление и профиль) становится его активностью (авт.).

По мнению В.И. Байденко (один из первых российских исследователей компетентного подхода), компетентность направлена на обеспечение интегрированных характеристик качества подготовки выпускника – будущего профессионала, выступающий как результат образования, компетенция выступает новым типом *целеполагания...*, и является *сдвигом от академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников* (причем, с ориентацией на ее рыночную стоимость).¹⁵

В русле Болонского процесса в материалах модернизации российского образования как одно из важнейших концептуальных положений обновления содержания образования отмечается смена представления о качестве образования выпускника, о содержании и о конечном результате в сторону – смены педагогической практики с репродуктивно-педагогической на креативно-педагогическую, со «знаниевой» на личностную.

Участники Болонского процесса подход к результату образования рассматривают как возможная основа формирования общего понимания содержания квалификаций и степеней, который стал определяющим в компетентном подходе.

В связи с этим определением, известная программа стран Евросоюза, в проекте «Настройка образовательных структур» приоритетным направлением называет общие и специальные компетенции выпускников первого и второго уровней обучения (бакалавры и магистры) ***и то, что он должен уметь делать по завершению обучения.***

¹⁵ Байденко В.И., Джерри ван Зантворт, БианкаЕнеке. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий. ТАСИС, проект ДЕЛФИ. Доклад. 4, апрель, 2001. – С. 19.

Инновационный процесс может быть определен как процесс получения и накопления научных знаний в научно-исследовательской деятельности и его следует рассматривать с позиции рациональных условий протекания в конкретной организационной структуре, в успешной реализации, в которой важную роль играет человеческий фактор. Поэтому вуз и производство должны работать в интеграции и – обеспечить плавный переход этапов логической цепочки: от «науки» в этапы «производства», замкнуть их и обеспечить дальнейшее поступательное движение инновационной деятельности.

Это образовательная функция, направлена на подготовку специалистов, готовых к выполнению комплексных научно-исследовательских работ, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и мобильности в техническом творчестве при решении сложных инновационных задач.

Следует обратить внимание на те, важные концептуальные направления по обновлению содержания образования, где ведущим становится освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности, содержание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения. Ю.Г. Татур отмечает, что компетентностный подход к описанию качества личности выпускника высшей школы долгое время не находил применения при создании документов, содержащих описание требований к их профессиональной подготовке. Конечный результат определялся описанием знаний, умений и навыков, так называемыми ЗУНами для профессиональной и социальной деятельности, а содержание образования, его структура раскрывались как результат воспитания, которые и обеспечивали качества личности будущего профессионала¹⁶, таким образом в СССР и в России, до компетентностного подхода, где выработка управляющего решения базировалась на контроле и оценке результата рассматривалось как качество образования.

В большинстве европейских стран в контексте Болонского процесса по отношению к выпускнику была разработана система требований, часть из которых была сформулировано в форме компетентностей (профессиональная компетентность коммуникабельности – коммуникабельная готовность). Таким образом, модель современного образования будет выражаться в терминах: «научиться», «научиться познавать», «научиться делать», «научиться жить вместе», «научиться жить».

По Делору – «научиться делать с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справиться с различными многочисленными сложными ситуациями и работать в группе»¹⁷.

По мнению европейских аналитиков, результатом образования должен стать **степень**, что выпускник должен уметь делать по завершению обучения (степень бакалавра, степень магистра, степень доктора наук).

По мнению исследователей компетентностного подхода (СВЕ-подхода), в настоящее время образование столкнулось не только с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания по-

¹⁶ Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 3. – С. 21–26.

¹⁷ Делор Жак. Образование – скрытое сокровище. UNESCO, 1996 // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 37.

нятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации. В перечень ключевых компетенций, по мнению А.В. Хуторского¹⁸, входят:

- ценностно-смысловая,
- общекультурная,
- учебно-познавательная,
- информационная,
- коммуникативная,
- социально-трудовая,
- личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования.

И.А. Зимняя¹⁹ выделяет три основные группы компетентностей:

- компетентности относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

И эти основные из всех точек зрения позиции трактовки требуют значительного психологического, интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и т. д. всех участников образовательного процесса.

Причем, требует последовательности, преемственности в системе образования, начиная с дошкольных образовательных учреждений, с общеобразовательного и до вузовского при формировании самого понятия «компетентность» и «компетенция» и все что входит «в перечень ключевых компетенций» как новое, инновационное познание.

Подлежит обучению как содержание образования, как средство, как цель и задачи педагогического процесса на всех ступенях в системе образования, чтобы у воспитанников, обучающихся выработалась психологическая установка на **познание знаний**. Только тогда можно будет говорить о полноценном освоении требований нового Федерального государственного стандарта высшего образования (ФГОС ВПО, далее ВО) (от авт.).

Возникновение новых образовательных проблем соответственно способствовало проектированию и утверждению Министерством образования и науки новых стандартов образования (ФГОС ВПО третьего поколения и ФГОС ВПО 3+ (в дальнейшем ФГОС ВО)²⁰, направленных на многоуровневое образование – бакалавриата и магистратуры), что в свою очередь также требует компетентного преподавателя, учителя, воспитателя, готового психологически развивать те

¹⁸ Хуторский А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – Москва, 2002.

¹⁹ Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

²⁰ Половина И.П., Полякова О.П. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения учителей информатики // Актуальные проблемы механики, математики, информатики: сб. тез. всерос. науч.-практ. конф. (Пермь, 12–15 октября 2010 г.) / гл. ред. В.И. Яковлев; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2010. – 283 с. – ISBN 978-5-7944-1510-0.

способности у студентов, которые адекватны современным требованиям в социуме и на рынке труда и естественно, сам педагог должен обладать такими свойствами и качествами познания, которые будут способствовать развитию, как студента, так и самого педагога.

Кто такой бакалавр, магистр и какими компетенциями как результат необходимо их снабдить в высшей школе к окончанию обучения.

Богатая на различные термины латынь подарил миру слово «baccalarius», которое в самом начале своего существования означало «молодой человек». Однако по истечении времени, когда слово покинуло границы Древнего Рима и пошло гулять в мир, его значение незаметно трансформировалось в профессора духовной академии. А еще спустя какое-то время приобрело современную трактовку – степень фундаментального высшего образования.

Итак, кто такой бакалавр? Степень «бакалавр» студенты получают после базового 4-годичного курса обучения в высшем учебном заведении Бакалавр – это степень, которая присваивается студентам, прошедшим первый, базовый уровень образования. Это первая ученая степень, которая дает фундаментальные навыки и знания, хотя не подразумевает узкой специализации. Тем не менее, бакалавры получают диплом о законченном высшем образовании, который наделяет их правом претендовать на работу в той сфере, к которой относится их образование.

Нелегка стезя абитуриента, ведь ему приходится принимать решение, которое определит всю дальнейшую жизнь, да еще в таком вопросе, в котором он вообще мало что смыслит. В каком вузе у него будут лучшие шансы поступить, какая профессия принесет ему успех, кто такой бакалавр и что такое магистр – обо всем этом будущий студент имеет лишь смутное представление. И действительно все эти ступеньки высшего образования – бакалавриат, магистратура – до сих пор остаются для многих непривычными, и даже некоторые работодатели не могут до конца разобраться, что же это такое.

Очень многими бакалавриат воспринимается, как незаконченное высшее образование, так как он представляет собой довольно общую фундаментальную подготовку в широкой отрасли знаний, например, юриспруденции или экономике. Для получения более узкой специализации после бакалавриата требуется дальнейшее обучение.

Однако такое представление не совсем верно. Бакалавр получает полноценный диплом о высшем образовании и имеет все возможности вместо продолжения обучения приступить к работе по своей профессии и обрести экономическую самостоятельность. Вместе с тем по желанию он может продолжить обучение в магистратуре и получить любую специализацию из смежных с его образованием профессий.

Магистр – это второй этап высшего образования. В магистратуре обучение занимает два года и дает студенту возможность получить узкоспециальное образование (например, журналист телевидения), приобрести самостоятельные аналитические навыки и продолжить развитие в научно-исследовательской сфере. Для того чтобы поступить в магистратуру, необходимо иметь степень бакалавра и пройти вступительные экзамены, как это обычно происходит при приеме в вуз.

Бакалавриат и магистратура являются ступенями двухуровневой системы высшего образования, *ставшей основной с 2011 года* во всех вузах. Почему она была введена? Дело в том, что для упрощения обмена кадрами между странами и урегулирования вопросов об их образовании, было решено создать единое европейское пространство высшего образования. Данный процесс был назван Болонским процессом. Сегодня в него входят 47 стран-участниц, в их числе и некоторые страны СНГ. Таким образом, диплом бакалавра или магистра считается действительным не только на родине, но и в странах Европы, и позволяет устроиться там на работу или продолжить образование по своей профессии.

Современный специалист наряду с профессиональными знаниями и умениями должен владеть психологией общения и управления, способами саморазвития, технологиями педагогического влияния и стилями воспитания, приемами самообразования и технологиями коммуникации. Это значит, повышается требование к психолого-педагогической компетентности, которая востребована во всех сферах социальной практики и разных видах профессиональной деятельности, в деловом и межличностном общении, в быту и на отдыхе, в семье и в условиях непрерывного профессионально-личностного развития и самосовершенствования каждого профессионала.

В связи с этими требованиями необходимо специалисту научиться жить и работать в сотрудничестве с другими людьми в учебном процессе, на производстве и т. д., т. е. в команде. По развитию профессиональной компетентности в вузе Н.В. Кузьмина и др. высказали свои сомнения, по поводу формирования команды и эффективной работы в такой команде: *«...хотя, способности работать в команде обеспечивают успешность профессиональной деятельности, но и вызывают наибольшие затруднения у студентов, потому что эффективность командной работы определяется двумя задачами: завершить то, что обязалась команда выполнить посредством взаимосогласованных целей и взаимоотношения, касающаяся не только внутри командных взаимоотношений, но и межгрупповой динамики, которая может способствовать повышению продуктивности посредством сотрудничества».*

Это действительно сложная психологическая задача для студента и для самого педагога, так как пока ни студент, ни педагог не готовы к такому роду сотрудничества, к такому содержанию и методам обучения в вузе, им трудно адаптироваться в таких быстропереходящих с одного состояния в другое, быстроизменяющихся педагогических ситуациях, без базового опыта, и в конечном счете, – выпускнику нести ответственность за содержание своей образованности как конечный результат. Притом, стать сразу и субъектом многоуровневых взаимоотношений, и «инициатором активности».

Наш опыт показывает, что на сегодня имеются разные технологии обучения и воспитания лидерских качеств, работы в команде, но коллективные достижения результатов, постановка общих целей и задач и коллективное продвижение, коллективный анализ и коллективная оценка достигнутых профессиональных успехов еще остается проблемой. Это дано ни всем и не каждый педагог рассматривает это как цель, задача, средство и метод достижения студентами – будущими выпускниками компетентностного результата образования. В основном этим занимаются в специальных научных школах, хотя любой

вуз может стать такой школой, для апробации коллективной работы *посредством сотрудничества (от автора)*.

Цели и задачи компетентностного подхода. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании предполагает достижение его основных целей:

– *подготовить квалифицированного специалиста соответствующего уровня профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности;*

– *научить делать, приобрести профессиональную квалификацию*²¹;

– *научить специалиста возможности справляться с различными сложными многочисленными ситуациями и работать в группе (Жак Делор, 1996)*²²;

– *формировать лидера, умения эффективно работать в команде, самостоятельности*²³;

– *овладение научно-педагогическими технологиями по формированию компетентности*²⁴.

Участники Болонского процесса подход к результату образования рассматривают как возможная основа формирования общего понимания содержания квалификаций и степеней, который стал определяющим в компетентностном подходе. В связи с этим определением, известная программа стран Евросоюза, в проекте «Настройка образовательных структур» приоритетным направлением называет общие и специальные компетенции выпускников первого и второго уровней обучения (бакалавры и магистры) *и то, что он должен уметь делать по завершению обучения*. Все это полагает изменения в методах оценки обучения, и методах обеспечения качества образования.

По мнению В.И. Байденко (один из первых российских исследователей компетентностного подхода), где компетентность направлена на обеспечение интегрированных характеристик качества подготовки выпускника – будущего профессионала, выступающий как результат образования, компетенция выступает новым типом целеполагания..., и является *сдвигом от академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников (причем, с ориентацией на ее рыночную стоимость)*²⁵.

²¹ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 8.

²² Делор Жак. Образование – скрытое сокровище. UNESCO, 1996 // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 37.

²³ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 139.

²⁴ Рекомендации по выполнению магистерской диссертации (направление Педагогика профиль «Психология речи и психолингвистика»): практическое пособие. – Уфа: Издательство БГПУ, 2010. – С. 5.

²⁵ Байденко В.И., Джерри ван Зантворт, БианкаЕнеке. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий. ТАСИС, проект ДЕЛФИ. Доклад. 4, апрель, 2001. – С. 19.

Задачей номер один для всех стран, в том числе и для России²⁶ при компетентностном подходе становится:

– *умение работать в режиме научно-исследовательской деятельности на основе сформированного инновационного типа мышления и поведения.* Инновационный процесс может быть определен как процесс получения и накопления научных знаний в научно-исследовательской деятельности и его следует рассматривать с позиции рациональных условий протекания в конкретной организационной структуре, в успешной реализации, в которой важную роль играет человеческий фактор.

Вуз и производство в интеграции должны:

– *обеспечить плавный переход этапов логической цепочки: от «науки» в этапы «производства», замкнуть их и обеспечить дальнейшее поступательное движение инновационной деятельности,* это образовательная функция, направленная на подготовку специалистов, готовых к выполнению комплексных научно-исследовательских работ, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и мобильности в техническом творчестве при решении сложных инновационных задач;

– *смена педагогической практики с репродуктивно-педагогической на креативно-педагогическую, со «знаниевой» на личностную* в силу того, что в русле Болонского процесса в материалах модернизации российского образования как одно из важнейших концептуальных положений обновления содержания образования меняет представление и о качестве образования, и о содержании, и о конечном результате выпускника;

– *педагогам-практикам, а также студентам необходимы кроме теоретических знаний и такие знания, которые могли бы стать «инструментом» – способом решения образовательных, производственных, педагогических задач.*

Наряду с компетентностным подходом важным и необходимым, востребованным становится развитие личности студента и личностный подход. В связи с этим научные исследования и педагогическая практика свидетельствует, что переход к новым условиям обучения и преподавание возможен только при кардинальной перемене профессионально-педагогических установок и стереотипов. Открытия новых смыслов деятельности педагога-практика, обеспечении адекватности содержания образования требованиям окружающего мира, который непрерывно меняется, нуждается в адаптации к настоящему и предвосхищало бы будущее, пересмотра и определения его содержания, целей, средств и методов (Колесникова И.А., Кумбс Ф.Г., Кульневич С.В.).

Такое утверждение обусловлено тем, что в XXI веке отечественная педагогика вступает в новый этап своего развития, характеризующийся интенсивными поисками и исследованиями, в том числе и в области формирования и развития личности – личности нового поколения (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман и др.). Процесс формирования психических новообразований у педагогов, по мнению многих современных ис-

²⁶ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 131.

следователей (Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Л.Ф. Колесников, Е.Б. Моргунов, В.Н. Турченко и др.), как работа в режиме деятельности развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман), как проектирование, что создает опыт переживания» принципов личностно ориентированного подхода, направленная на формирование готовности к деятельности, что выступает как один из ключевых способов личностно ориентированного образования, как обеспечение субъектной позиции обучающегося в образовательной деятельности и гуманность педагогического процесса (В.Т. Нанивская, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), где педагогическое проектирование используется при выборе содержания и методов педагогического процесса, как активного включения педагогом механизма саморазвития коллектива, команды, группы (Ю.В. Громыко), проектирование как способ достижения педагогических целей, принятия решений по развитию ситуаций, хотя практической реализации еще и не получило (В.А. Болотов, Ю.В. Громыко, В.Т. Кудрявцев и др.), как овладение «инструментом» необходимым для организации готовности к самостоятельному решению педагогических задач (В.С. Ильин) – приводит к необходимости переосмысления философии образования в России путем смены акцентов в мировоззрении педагога со знания обучающегося на его личность.

Таким образом, теоретические исследования и результаты практической деятельности позволили сделать вывод об актуальности *проблемы поиска активного включения механизма саморазвития* студентов, а также педагогов и педагогических коллективов в поиске смысла знаний, умений.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
2. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
3. Батаршев А.В. Тестирование: основной инструментальный практического психолога. – М.: Дело, 2001. – 240 с.
4. Балицкая Н.З. Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя // Педагогическое образование. – 1992. – Выпуск № 5. – С. 101–102.
5. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Транзакционный анализ с гештальтупражнениями. – М.: Прогресс – Универс, 1993. – 336 с.
6. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: учебник для студ. псих. фак-ов университетов. – Изд.2-е, перераб. – М.: изд-во «Российское пед. агентство», 1997. – С. 442).
7. Зиатдинова Ф.Н. Современные тенденции в формировании личности младшего школьника в поликультурной образовательной среде. Вехи Евразии. Вып. 2. Парадоксы антропосферы; Науч.-филос. альм. / Авт.- сост. Э.А. Байков. – Уфа: ЕврАПИ; РИО РУНМЦ МО РБ, 2004. – 92 с.
8. Кроль В.М. Психология и педагогика. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
9. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
10. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

11. Немов Р.С. Психология. Кн.1. Общие основы психологии. М.: Просвещение, 1994. – 576с.
12. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина. М.: Центр, 1997. – 253 с.
13. Психология / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 464 с.
14. Психология / Под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 584 с.
15. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
16. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
17. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
18. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
19. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: ТГУ. – М.: Барс, 1997. – 392 с.
20. Психология и педагогика / Под ред. В.Н. Николаенко. – М.: ИНФРА – М; Новосибирск НГАЭиУ, 1999. – 175 с.

ТЕМА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ О СЕБЕ И ДРУГИХ ЛЮДЯХ

Основные вопросы темы.

1. Методы исследования в научной психологии.
2. Постулаты и принципы построения психологической реальности.

Основные понятия и термины:

«Наблюдение»; «психологический эксперимент»; «опрос»; «тест»; «моделирование»; «принцип детерминизма»; «принцип единства сознания и деятельности»; «принцип развития психики в деятельности».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. С помощью, каких психологических средств можно повысить эффективность трудовой деятельности людей?
2. Назовите фундаментальные принципы отечественной психологии и раскройте их сущность.
3. Какое практическое значение имеют знания о методах исследования в психологии для профессиональной деятельности специалиста? Проанализируйте основные группы методов, используемых в психологии.
4. Каковы преимущества и недостатки методов исследования психологии?
5. Психические свойства и интегральные характеристики человека.
6. Могут ли помочь студентам теоретические знания об учебной деятельности в повышении эффективности их собственной учебной деятельности?
7. Охарактеризуйте деятельность преподавателя вуза и виды деятельности студента в процессе учебного труда.
8. Механизмы и формы психологической защиты.
9. Практическое значение знаний о результатах оценок личных качеств людей.

10. Принципы в психологии и значение их в компетентностном подходе?
11. Приведите примеры эмпирических методов научного исследования в психологии.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Методы психологического исследования.
2. Отличия метода от методики
3. Экспериментальные методы исследования и их отличие от моделирования.
4. Практическое использование методов сбора первичных данных.
5. Использование методов исследования при написании ВКР в высшей школе.
6. Проективный метод в психологии и его значение на практике.
7. Научные психологические методы в практической деятельности специалиста, бакалавра, магистра.
8. Значение принципов построения психологической реальности в современных условиях.
9. Компетентность о методах и методиках как качество компетентностных знаний о человеке.

Методические рекомендации.

1. Методы исследования в психологии.

Всю массу психологических знаний условно можно разделить на теоретические и эмпирические. Получение знаний в научной психологии осуществляется с помощью совокупности научных методов, часть из которых представляет собой специфические методы, а часть имеет общенаучный характер. В основе любого научного исследования лежит наиболее общая система принципов и способов его организации. Она опирается на соответствующее мировоззрение исследователя, его философскую позицию и взгляды. Это система способов достижения и построения теоретического знания, а также способов организации практической деятельности и есть методология. В зависимости от предмета данной науки, например, психологии она воплощается в конкретно-научной методологии. От этой общей, мировоззренческой позиции зависит способ конкретных исследований и интерпритация получаемых результатов. Поэтому в психологии каждое направление или течение, (бихевиоризм, гештальтпсихология, глубинная психология и т. д.) ориентированная на диалектико-материалистическое мировоззрение, имеет свою методологию.

Методология, будучи общей основой для построения исследования, определяет исследуемые методы. В психологии используются как объективные, так и субъективные методы исходя ее предмета, условий, и целей исследования.

Любой метод находит свое воплощение в конкретной методике, которая представляет собой конкретную совокупность правил проведения исследования. Они описывают набор используемых в конкретных обстоятельствах инструментов, предметов, а также регламентируют последовательность исследовательских действий. В психологии конкретная методика учитывает возраст,

пол, этническую, а некоторые и профессиональную принадлежность испытуемого²⁷. Наиболее распространенными проективными методиками являются: метод чернильных пятен Роршаха, тест тематической апперцепции (ТАТ), метод «Нарисуй человека», «Тест руки» и ряд других, где требуется хорошая, специальная подготовка специалиста, одного здравого смысла здесь недостаточно. Т. о. методика воплощается в его конкретных вариантах, которых может быть очень много [93, с. 28].

В психологии существует особая группа методов, в основе которых лежит **феномен проекции**. Суть его состоит в следующем. Человек обладает совокупностью более или менее устойчивых черт личности, которые определяют его индивидуальное поведение и действия при выполнении им самых разнообразных видов деятельности. Это и характерный для него ритм и темп, и способ подхода к решению возникающих проблем – импульсивность или продуманность, и способ получения и организации материала в памяти, и предпочтения, и эмоционально-волевые особенности, и многие другие устойчивые характеристики, систематически проявляющиеся в различных ситуациях.

Метод – это совокупность конкретных приемов и способов изучения психических явлений.

Психология как наука располагает значительным арсеналом методов исследования, с помощью которых возможно получение объективной достоверной информации о психологических явлениях.

При ознакомлении с отдельными методами психологического исследования следует учитывать сложность и специфичность проявления психики, которые обуславливают своеобразие методов науки психологии. Однако это своеобразие должно быть подчинено неременному требованию объективности психологического исследования.

Следует обратить внимание на то, что, хотя все методы имеют своей целью раскрытие закономерностей психики и поведения человека, каждый метод осуществляет это соответственно с присущими ему особенностями. Должно сложиться отчетливое представление о преимуществах и недостатках каждого метода, обратить внимание на его специфику и на условия его применения.

Существуют несколько примерных классификаций методов: **по сбору первичных данных, стратегические методы исследования, классификация методов по Б.Г. Ананьеву**²⁸.

В отечественной психологии выделяются четыре группы методов (по Б.Г. Ананьеву) (см. Приложение № 3).

К первой группе методов, которые условно принято называть организационными, относятся сравнительный, лонгитюдный (продолжительное наблюдение на протяжении ряда лет над одним объектом), комплексный методы.

Вторую группу составляют эмперические (опытным путем) методы добывания научных данных. К этой группе относятся: наблюдение (самонаблюдение), экспериментальные методы, психодиагностические (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), анализ процессов и продуктов дея-

²⁷ Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с.

²⁸ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

тельности, биографические методы (анализ событий жизненного пути человека, документов, свидетельств и т. д.).

Третью группу составляют методы обработки данных. К ним относятся количественный (статистический) и качественный анализ.

Четвертая группа – интерпритационные методы. К ним относятся генетический (интерпритация развития, фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований) и структурный методы [17, с. 15–17; 43, с. 38].

В психологии также различают классификацию методов по сбору первичных данных, куда входят основные (наблюдение, эксперимент, моделирование) и вспомогательные (опрос – беседа, интервью, анкетирование; и тестирование) методы исследования, с помощью которых выявляются существенно важные факты, закономерности и механизмы психики.

Главным достоинством **наблюдения** является то, что оно позволяет фиксировать факты, явления человеческого поведения, деятельности в момент их совершения. Необходимые условия применения: четкий план наблюдения, фиксация результатов наблюдения, построение гипотезы, объясняющей наблюдаемые явления, и проверка правильности гипотезы в последующих наблюдениях. Важной особенностью метода наблюдения, ограничивающего его применение, является значительная трудоемкость, сложность, а порой и невозможность повторного наблюдения.

В зависимости от характера процесса наблюдения выделяют следующие его модификации: внешнее и внутреннее, свободное и стандартизированное, включенное и невключенное и т. д.

Основным методом психологического исследования является **эксперимент**. Его отличие и преимущество по сравнению с другими методами состоит в том, что он предполагает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых психологический факт может отчетливо обнаруживаться, может быть изменен в направлении, желательном для экспериментатора, может быть неоднократно повторен для всестороннего рассмотрения [91, с. 92].

Различают два основных вида эксперимента: лабораторный и естественный (А.Ф. Лазурский, 1910; В.В. Давыдов), кроме основных существуют еще лонгитюдный, комплексный, сравнительный. Лабораторный эксперимент проводят в лабораторных условиях с помощью специальной аппаратуры, действия испытуемого определяются инструкцией, испытуемый знает, что проводится эксперимент, хотя сущность эксперимента может не знать.

Естественный эксперимент протекает в обычных условиях труда, учебы, общения, где экспериментатор практически не вмешивается в ход происходящих событий, фиксирует их в том виде, как они разворачиваются сами по себе.

Однако в большинстве случаев исследователь должен прибегать к другим методам сбора первичной психологической научной информации: **опросу**, анкетированию, интервьюированию и т. д. Опрос предусматривает, во-первых, устное или письменное обращение исследователя к испытуемым с вопросами, содержание которых представляет изучаемую проблему, во-вторых, фиксацию и статистическую обработку полученных ответов, а также их теоретическую интерпритацию.

Различают несколько вариантов опроса: устный (интервью), письменный (анкета), свободный, стандартизированный и т. д.

Среди других методов исследования особо следует выделить **тесты**, означает «проба» или «испытание». Термин был введен в практику психологических исследований Дж. Кэттелом. Широкое распространение и практическое значение тесты приобрели с тех пор, как А. Бине совместно с Т. Симоном разработал свою систему для определения умственного развития или одаренности детей. Тест – это кратковременное задание, выполнение которого позволяет определить наличие и уровень развития определенных психических качеств человека. Или это краткое, стандартизированное испытание, не требующее, как правило, сложных технических приспособлений, поддающееся стандартизации и математической обработке данных.

Тест имеет несколько вариантов: тест-вопрос, тест-задание, проективный тест и т. д. [92, с. 35–36].

Моделирование это общенаучный метод познания, который также используется и в психологии. Моделируются реальные условия, свойства, структуры и иные особенности объекта на замещающей его модели. В психологии чаще всего моделируются различные виды человеческой деятельности, разнообразные ситуации общения, с тем, чтобы получить естественные данные о психике и ее качествах у испытуемого.

Модель – это идеализированное представление о соответствии ее реальному объекту исследования. Моделирование выполняет следующие функции:

- познавательно-исследовательские;
- научно-теоретические;
- конструктивно-технические;
- нормативные.

Моделирование применяется в том случае, когда вышеназванные методы не дают требуемого результата.

Кроме перечисленных методов, предназначенных для сбора первичной информации, в психологии широко применяются различные методы обработки и анализа данных для получения обоснованных обобщений, выводов, вытекающих из интерпретации, переработанной первичной информации. В зависимости от методов получения первичной информации применяются разнообразные методы математической статистики, методы качественного анализа.

В 17 веке благодаря французскому философу Рене Декарту в едином потоке душевных переживаний была открыта новая психическая сущность – сознание человека. По сути Р. Декарт «изобрел» его. Метод интроспекция «гляжу, всматриваюсь внутрь» породило и специфический субъективный метод, благодаря которому удалось расширить знания о структуре сознания. В нем были выделены отличающиеся друг от друга четкостью переживаний центр и периферия. Появление методов опроса, проективных методов и т. д. способствовало расширению исследовательской деятельности в получении данных о личности.

Валидность метода – это такая характеристика методики, которая обеспечивает уверенность в том, что она измеряет именно ланное свойство, а не какое-то другое.

Надежность – это способность делать аналогичные результаты при повторном исследовании. Методика исследования достаточно свободна от влияния факторов, не имеющих отношения к оцениваемому качеству.

2. Постулаты и принципы построения психологической реальности.

Системный подход. Формирование профессионального мышления выступает как составная часть системы профессионального образования. Только во второй половине XX века термин профессиональное мышление вошел в практический и научный обиход. Понятие «профессиональное мышление» употребляется в двух смыслах. В одном смысле, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, здесь речь идет об особенностях мышления, выражающего «качественный» аспект. В другом смысле, когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, здесь имеется в виду предметный аспект. Но чаще употребляется это понятие в обоих этих смыслах. Так принято говорить о «техническом» мышлении инженера, о клиническом мышлении врача, об экономическом – экономиста и менеджера и т. д. Наряду с требованиями профессиональных задач, которые должен решать специалист, к нему предъявляется ряд требований к его интеллектуальному развитию, к его способностям охватить суть проблемы не обязательно в профессиональной области, способность видеть оптимальные формы решения проблемы, выхода на практические задачи, прогнозирование. Такой подход требует от педагогической психологии разработки специальных информационных моделей или передачи системы профессионально востребованных знаний и организации их усвоения. В этой связи разрабатываются психологические основы формирования системного мышления как способность видеть предмет изучения с разных позиций.

Идея связи мышления с усваиваемыми знаниями, выдвинутая Л.С. Выготским, стала одной из основополагающих в деятельностной теории учения. Знания о предмете раскрываются не в стихийно-описательном, а в системном ракурсе, содержащем следующие моменты:

- раскрытие предпосылок происхождения предмета;
- описание ее специфических свойств как целого;
- выделение типа структуры, связи.

Знания при системном подходе характеризуются осознанностью, адекватным выражением понятийными средствами и предмета и метода; возможностью использования знаний в любых ситуациях:

- выделение уровней строения системы;
- описание своеобразия структур на каждом из уровней в многообразия форм существования системы;
- выделение главного.

Понятия системного анализа не «засоряют» язык конкретной науки, а несут функцию обобщения и т. д.

Мышление – одна из форм ориентировки. По мнению П.Я. Гальперина особенности мышления состоят в том, что эта деятельность регулируется ориентировкой в понятийной форме, открывающей субъекту новую действительность, благодаря чему и становится возможным решение «мыслительных» задач. Уровни абстракции и обобщения фиксируются разными системами понятий. Их усвоение и переход субъекта от ориентировки в одной системе понятий

к другой – системе более высоких абстракций – означает овладение им все более широкой действительностью, раздвигающей горизонты его возможностей по решению мыслительных задач, другими словами, переход к новому уровню интеллектуального развития. Эта концепция Гальперина позволяет усматривать психологические основы профессиональной деятельности в особенностях ориентировки специалиста в предмете своей деятельности.

В логике системного анализа не только излагается лекционный курс, но и строится деятельность учащихся по усвоению его содержания в форме решения системы познавательных задач, которая организуется по ходу лекционного курса на семинарских и практических занятиях.

Отечественная психологическая наука развивалась в борьбе за диалектико-материалистическое понимание своего предмета. В 1923 году состоялся Первый психоневрологический съезд, где была сформулирована задача построения психологии на основе марксизма. В ходе идейно-теоретической борьбы постепенно складывалось материалистическое понимание предмета. Устанавливались важнейшие методологические принципы науки. Выдающуюся роль в становлении психологической науки сыграли Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, С.Л. Выготский, А.В. Запарожец, К.Н. Корнилов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, Д.Н. Узнадзе и др. Только в 30-е годы формулируются основные принципы психологической науки детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики.

Важно подробно изучить основные методологические принципы психологической науки.

Принцип детерминизма выражает понимание причиной обусловленности всех проявлений психики. В общем плане вся психика, ее развитие обусловлены влиянием ряда материальных факторов: среды, нервной системы, раздражителей. Применительно к отдельному человеку содержание и особенности его психики, его поведенческих реакций рассматриваются как следствие влияний социального окружения, духовной атмосферы, материальной среды, конкретной деятельности и конкретных людей. Соответственно этому принципу в психологическом исследовании необходимо, прежде всего, установить систему прочных связей и зависимостей.

Важным этапом в постепенной реализации этого принципа было создание Л.С. Выготским культурно-исторической концепции. Впервые внимание исследователей было обращено на изучение специфики человеческих высших психических функций.

В культурно-исторической концепции была отчетливо сформулирована мысль о том, что природные механизмы психических процессов преобразуются в ходе онтогенетического развития человека в результате усвоения человеком продуктов человеческой культуры, в ходе его общения с другими людьми.

Восприятие социальных воздействий усвоение культуры осуществляется человеком в процессе его деятельности. Значение роли деятельности в формировании психических явлений подчеркивали С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев.

Этот принцип в теории и практике психологии реализовался путем решения еще одной проблемы – психического развития, обучения и воспитания. Важным стал вопрос о движущих силах психического развития, от решения которого зависело то или иное понимание детерминизма в теории развития.

Принцип единства сознания и деятельности выражает различие и фактическую связь, и взаимную зависимость этих двух реальностей.

Систематическая разработка этого принципа в советской психологии началась в 30-е годы (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов и др.). С.Л. Рубинштейн впервые выдвинул положение о единстве сознания и деятельности, поведения. Деятельность и сознание – это не тождество, а единство, они образуют органическое целое. Не может быть сознания без деятельности, и деятельности без сознания.

Сознание человека формируется, развивается и проявляется в деятельности, а деятельность имеет в качестве своей предпосылки, переходного начала, сознание человека. По содержанию и особенностям сознания можно прогнозировать деятельность – а по деятельности судить о внутреннем мире человека. Через организацию деятельности осуществляется влияние на внутренний мир личности, отклоняющихся от признанных адекватными для человека, его природной сущности.

Принцип развития психики является ведущей и в системе понятий психологической науки. Идея развития вошла в психологию под влиянием эволюционной теории Ч. Дарвина и легла в основу формирования детской, а затем возрастной психологии. Важной вехой, ознаменовавшей преобразование понятия «развитие» в фундаментальную категорию психологии, стало включение его С.Л. Рубинштейном в систему понятий общей психологии и возведение в статус важнейшего методологического принципа психологической науки. «Развитие – это общий принцип или метод исследования всех проблем психологии. Закономерности всех явлений, и психических в том числе, познаются лишь в их развитии, в процессе их движения и изменения, возникновения и отмирания». В его трудах в проблематику общей психологии был включен весь жизненный путь человека и показана зависимость развития всех сторон его сознания и личности от особенностей генеральной линии жизни индивида. Развитие стало пониматься как основной способ существования личности на всем протяжении ее индивидуального пути.

Психическое возникает, существует и изменяется в процессе реального развития [93, с. 84–86].

Принцип развития психики утверждает ее понимание как постоянно развивающийся, изменяющейся сущности. Это развитие идет по пути от простого к сложному, более глубокому и функционально дееспособному. Их мнения, конечно, могут носить и обратный характер – редукции или даже деструкции.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Климов Е.А. Основы психологии. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
2. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
3. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. М.: Просвещение, 1994–2014. – 576 с.
4. Общая психология / Под ред. В.В. Богословского. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
5. Петровский А.В. Личность, Деятельность, Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

6. Психология / Под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 584 с.
7. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
9. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
10. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.

ТЕМА 3. РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА (ЖИВОТНЫХ) И ПРОИСХОЖДЕНИЕ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ

Основные вопросы темы.

1. Психика.
2. Сознание.
3. Бессознательное.

Основные понятия и термины:

«Психические процессы»; «сознание»; «бессознательное», «структура психики»; «эмоции», «психика»; «психические свойства»; «психические состояния»; «панпсихизм», «антропсихизм», «биопсихизм», «нейропсихизм»; «процесс ассимиляция»; «процесс диссимиляции». «раздражимость»; «рецепторы», «интеллектуальное поведение», «язык», «труд».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Почему нельзя понять сущность психического, ограничиваясь изучением только мозга как природного тела?
2. Какие рекомендации могут почерпнуть в психологии руководители и организаторы производства?
3. Назовите и раскройте сущность важнейших черт сознания человека.
4. Что означает понятие «субъективный» в известном высказывании: «Ощущение есть субъективный образ объективного мира»?
5. Написать эссе на тему: «Как я понимаю, что такое психика, сознание, бессознательное». Приведите примеры.
6. Опишите чем отличается сознание от бессознательного.
7. Назовите ученых, исследовавших возникновения психики на Земле.
8. Раскройте факторов возникновения сознания.
9. Объясните функции взаимодействия сознательного и бессознательного в человеческом мозгу.
10. Перечислите отличительные особенности сознания.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Биологические основы психики.
2. Естественнонаучные основы психики.
3. Сон и сновидения.

4. Изменение состояния сознания.
5. Наркотические средства и патологические состояния сознания.
6. Неосознаваемые психические процессы.
7. Внутренний мир и состояния сознания.
8. Сущность сознания и его взаимоотношения с бессознательным.

Методические рекомендации.

1. Психика.

Опираясь на определение психики как **особого свойства высокоорганизованной материи, функции мозга, заключающейся в отражении реального мира, необходимо осмыслить вытекающие из него важные методологические выводы.**

Во-первых, **психика нетождественна** материи, она лишь одно из ее свойств и, следовательно, вторична по отношению к материи, т. е. она обусловлена, производна, зависима от своего материального носителя - мозга; кроме того, будучи отражением, образов предметов материального мира, она и зависит от этого мира. Наконец, **психика вторична** и в том смысле, что ее появлению исторически **предшествует материя**, длительная эволюция живых организмов на Земле.

Во-вторых, психика субъективна, т. е. любое ощущение, мысль несут на себе черты, отпечаток субъекта (человека), его опыта, потребностей, установок, мотивов и т. п. Ведь окружающий нас мир отражает не мозг сам по себе, а человек как живое социальное существо со своими устремлениями, желаниями, знаниями и т. д. В силу этого психические образы неизбежно включают в себя элемент субъективности, так или иначе зависят от субъекта, его прошлого и настоящего. Поэтому психику человека следует рассматривать не только в процессуальном плане, но и в ее содержательном значении.

Для правильного понимания психики человека существенное значение имеет то, что она – не пассивный зеркальный отпечаток предметов внешнего мира, воздействующих на его органы чувств. **Психика имеет активный характер, выполняет функцию непрерывного познания окружающей действительности и управления поведением и деятельностью человека.**

Выясняя, в чем конкретно проявляется активность психики, следует отметить ее способность к опережающему отражению действительности в виде постановки цели, задач, образования модели будущей деятельности, предвидения хода событий, воображения, фантазии, а также способности ретроспективно обозревать далекое прошлое и др.

Характерной особенностью активности психики также является избирательный характер отражения воздействий внешнего мира (например: вижу то, что хочу, что нужно, интересно и т. д.).

Трудно понять природу психики, не выяснив характера ее взаимосвязи с **мозгом как своим материальным носителем.** Известные диалектико-материалистические установки на сей счет необходимо дополнить более конкретным современным естественно-научным материалом и его философскими истолкованиями. Это позволит, с одной стороны, глубже уяснить суть проблемы, а с другой – со знанием дела подходить к так называемой психофизиологической проблеме о соотношении между психическими и физиологическими процессами.

С этой целью следует обратиться к материалам учебников, а также специальной литературе²⁹.

Обратите особое внимание на следующее положение, позволяющее правильно понять природу психического. Многообразные **психические проявления (процессы и свойства) человека тесно взаимосвязаны между собой (см. Приложение № 5)**, не даны в готовом виде ему с момента рождения, а возникают, развиваются, превращаются в относительно устойчивые психические образования, сознательно регулируемые действия в его реальной жизни и активной деятельности. Отражая внешний мир, человек познает не только законы развития природы и общества, но и оказывает на них определенное воздействие, чтобы приспособить окружающий мир к наилучшему удовлетворению своих материальных и духовных потребностей. Следовательно, все психические проявления человека обусловлены его жизнью и деятельностью как общественного существа, как личности.

При рассмотрении задач психологии особое внимание следует уделить методологическим вопросам: специфика психического; принципы, методы психологии; сущность и источники научных психологических знаний.

Основные формы проявления психики. Рассматривая **структуру психики** человека, следует обратить внимание на различные формы ее проявления. К основным формам проявления психики человека относятся **процессы** (ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, воображение), **свойства личности** (способности, темперамент, характер), **состояния** (устойчивый интерес, творческий подъем, тревожность и др.). При этом важно уяснить взаимосвязь всех этих форм, т. е. раскрыть, как определенное протекание психических процессов приводит к образованию определенных свойств личности, а сложившиеся свойства личности всегда существенно влияют на протекание тех или иных психических состояний.

Этапы развития психики. Как известно, существует целый ряд попыток принципиального решения этой проблемы, существуют несколько точек зрения на происхождение психики: «панпсихизм», «антропсихизм», «биопсихизм», «нейропсихизм».

Прежде всего это точка зрения, получившая название **антропсихизм** – психика существует только у человека. Приверженцы этой точки зрения встречаются и в настоящее время. В истории философской мысли антропсихизм связана с именем Р. Декарта.

Другая противоположная теория называется **панпсихизм**, т. е. всеобщая одухотворенность природы.

Следующая точка зрения – **биопсихизм** – психика признается свойством не всякой материи вообще, а свойством только живой материи.

Существует еще одна точка зрения на решение данной проблемы: **нейропсихизм** – психика свойственна не всякой живой материи, а только таких организмов, которые имеют нервную систему.

²⁹ Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – С. 9–15; Психология / Под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2000. – С. 67–69; Немов Р.С. Психология. В 2 кн. Кн 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – С. 38–63; Ярошевский М.Г. История психологии. – М.: Мысль, 1976. – С. 206–211.

Материалистическая психология не может безоговорочно принять ни одну из этих концепций. Научная психология исходит из совершенно иных положений и ставит перед собой задачу ответить на вопрос о происхождении психики, описать условия, в результате которых должна была появиться эта сложнейшая форма жизни.

Известно, что основным условием появления жизни является возникновение **сложных белковых молекул**, которые не могут существовать без постоянного обмена веществ со средой, должны усваивать – **ассимилировать** из окружающей среды вещества, которые являются предметом питания, для поддержания жизни, и выделять во внешнюю среду продукты распада, которые могут нарушить нормальное существование, т. е. **диссимиляция**. **Раздражимость** – это простейшая форма биологического отражения, ею обладают все живые организмы на всех этапах эволюции растительных и животных форм. **Раздражимость** – свойство коацерватов (основные условия появления формы жизни) – это **первый этап** развития психики.

Второй этап эволюции – стадия животной жизни – **чувствительность** – (способность реагировать на нейтральные, биологически незначимые раздражители при условии, что они сигнализируют о появлении жизненно важных воздействий, называется чувствительностью) зачаточная форма психического отражения, возникает в ходе развития простой раздражимости, присущей любому жизнеспособному телу (А.Н. Леонтьев) – этап возникновения психики.

Третий этап эволюции психики – возникновение **ганглиозной** нервной системы и формирование поведения с ее помощью (американским ученым Иерксом) помогает выработать не только новые формы поведения, но и сохранять выработанные навыки (исследования дождевого червя показали, что он обладает примитивной формой памяти).

Четвертый этап эволюции психики связана с появлением сложнодифференцированных **аппаратов рецепции** (**рецепторы** – возбуждение рецепторных аппаратов распространяется по нервным волокнам), позволяющих воспринимать высокоспециализированную информацию из внешней среды и, с развитием сложнейших программ, помогающих животному приспосабливаться к сложным постоянным условиям среды (особенно наглядно это проявляется у насекомых: комар, пчела, оса, паук и т. д.) – **этологи назвали это** – врожденное поведение – **инстинктивные** программы поведения. А.Н. Леонтьев эту стадию развития психики назвал **стадией элементарной сенсорной психики**, охватывающей длинный ряд видов животных.

Пятый этап эволюции психики связан с навыками – сложными динамическими схемами (реакция крысы в лабиринте, ищущей выход) связь врожденных программ поведения с выработкой новых индивидуально-изменяемых форм деятельности. Высший этап эволюции – **интеллектуальное поведение** – формирование особенно сложные виды поведения со сложной структурой, включающей – ориентировочно-исследовательскую деятельность, формирование изменяемых программ, ведущих к достижению цели, сличение выполненных действий с исходным намерением (человекообразные обезьяны). Исследователи (В. Келлер, К. Вюлер, И.П. Павлов) пользовались для решения вопросов методами, получившие название «выработки навыков» или «инструментальных

или оперантных условных рефлексов», где животные, преодолевая трудности, достигают цели.

И.П. Павлов использовал метод «классических условных рефлексов», успех или неуспех животного зависит от его активных действий. Иных позиций придерживались Э. Толмен, К. Креч, считали, что движения животного нехаотичны, а животное анализирует ситуацию при достижении цели (крыса в лабиринте, лиса, хищные птицы – ориентировочная деятельность протекает в виде активных поисков). У позвоночных, в частности, у приматов, возникают новые формы индивидуально-изменчивого поведения, которые могут быть обозначены как «интеллектуальное» поведение. На высших этапах начинают формироваться особенно сложные виды поведения со сложной структурой (саморегулирующийся характер, экстраполяционный рефлекс и развитие усложняющихся форм памяти: крыса – до 10–20 сек., собака – до 10 мин., обезьяна – до 16–48 час.).

2. Сознание.

Шестой этап развития психики – человеческое сознание. Возникновение и психологическая характеристика сознания представляет собой начало нового, высшего этапа развития психики. Сознательное отражение предметной действительности в отличие от психического развития – это сознание. История развития **человеческого сознания** (предысторию человеческого сознания составляет длительный и сложный процесс развития психики животных – появление у животных элементарной сенсорной психики – отражение отдельных свойств среды, затем перцептивной психики – отражение целостных вещей, затем появление чувственного восприятия у животных). Совершенно иную форму представляет собой психика человека – человеческое сознание. Главное отличие – появление изменение законов, управляющих развитием психики – развитие психики подчиняется законам общественно исторического развития.

Сознания как отражение предметной действительности (А.Н. Леонтьев), возникает у человека в процессе становления труда и общественных отношений – три основные черты отличия человеческого сознания: 1) сознательная деятельность, 2) в отличие от животных необязательно определяется наглядными впечатлениями от сред, 3) подавляющее большинство знаний, умений человека формируется путем усвоения общечеловеческого опыта, накопленного в общественной истории и передающего в обучении – можно назвать – первой формой сознательной деятельности.

Итак, сознание понимается как особая форма отражения, которая является общим качеством всех психических функций человека. Индивид как человек не может существовать вне системы общественных отношений. Не овладев этой формой, он не может развиваться как человек, как член общества, как личность. **Сознание есть не что иное, как общественное бытие (К. Маркс)³⁰.**

Условия развития сознания:

1) **труд**, человек в отличие от животных не только употребляет, но и изготавливает орудия. В свою очередь это требует знания. Будучи основным условием изготовления орудия, оно может быть названо первым проявлением сознания, другими словами – первой формой сознательной деятельности.

³⁰ Маркс К. Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. – С. 189.

2) условием является возникновение **языка**. Под языком понимается система кодов (символов), с помощью которых обозначаются предметы внешнего мира, их действия, качества отношения между ними. Естественно слова, соединенные в фразы, являются основным средством общения, благодаря которому человек сохраняет и передает информацию и усваивает опыт целых поколений других людей.

Центральный вопрос темы – сущность **сознания человека**. На протяжении всей истории психологической науки сознание признавалось как неотъемлемый атрибут человеческой психики и вместе с тем являлось труднейшей проблемой для научного исследования.

Возникновение и психологическая характеристика сознания человека представляет собой начало нового, высшего этапа развития психики. Наиболее полную характеристику сознания дает А.Н. Леонтьев в книге «Деятельность. Сознание. Личность». Отсюда сознание человека – высшая ступень развития психики, функция мозга.

Сознание – это высшая, свойственная только человеку форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, в результате чего достигается познание и преобразование окружающей действительности.

Возникновение и развитие человеческого сознания в филогенезе обусловлено не только биологическими, но в первую очередь и социально-историческими факторами. Биологические факторы – определенные анатомо-физиологические особенности строения организма предчеловека – создали лишь возможность для появления человеческого сознания. А превратится ли возможность в действительность зависит от множества условий. Здесь следует особо подчеркнуть факторы социальной активности, определяющие возникновение и развитие сознания человека. К таким основным социальным факторам относятся: изобретение орудий труда, производство предметов материальной и духовной культуры, возникновение языка, речи и других знаковых систем.

Давая характеристику выше перечисленным факторам, необходимо показать, что решающим условием, благодаря которому возникло человеческое сознание, явился труд. Трудовая деятельность, в каких бы формах она ни совершалась, играет решающую роль в развитии и формировании психических свойств человеческой личности.

Характеристику исторического развития сознания следует завершить раскрытием качественных особенностей сознания человека, обратив внимание на следующие его свойства:

- 1) познание,
- 2) построение отношений к миру, к людям,
- 3) переживание.

Реально существуя в едином потоке сознания, образ и мысль могут, окрашиваясь эмоциями, становиться **переживанием**. Сознание возможно лишь в условиях существования языка, речи, возникающей одновременно с сознанием в процессе труда.

Выделяют два слоя сознания (В.П. Зинченко):

- 1) бытийное сознание (сознание для бытия, куда входят: биологические свойства движений; опыт действий; чувственные образы);

2) рефлексивное сознание (сознание для сознания, куда входят: значение, смысл).

Отличительные особенности сознания: Выясняя, в чем конкретно проявляется активность сознания, следует отметить его **способность наметить цели деятельности, планировать ее и тем самым предвидеть будущее.** Возможность же предвидеть будущее позволяет человеку активно воздействовать на социальную и природную действительность, творить новое.

Первичный акт сознания: это идентификация (человек пытается поставить себя на место другого, уподобиться другому).

Вторая отличительная особенность сознания – познание окружающего мира, формирование отношений к окружающей среде, к другим людям.

Важной отличительной особенностью человеческого сознания является **самосознание** – познание других психических явлений (мышление, память и др.), самого себя. Человек производит сознательную оценку межличностных отношений, самооценку своих поступков и себя самого в целом, формирует образ собственного «Я» поэтому центром сознания является: сознание собственного «Я», т. е. самосознание.

Критерии самосознания:

- 1) выделение себя из среды,
- 2) осознание своей активности (я управляю собой),
- 3) осознание себя «через другого»,
- 4) моральная оценка себя.

Наиболее известная в современной науке модель структуры самосознания предложена К.Г. Юнгом:

– основана на противопоставлении осознаваемых и неосознаваемых элементов человеческой психики,

– в основе модели архетип «самость» (осознаваемых и неосознаваемых), «Я знаю себя», «Я ненавижу себя», «Я чувствую, что устал».

Сознание:

- 1) рождается в бытии,
- 2) отражает бытие,
- 3) творит бытие.

Функции сознания: отражательная, порождающая (творчески креативная), регулятивно-оценочная, рефлексивная – основная функция характеризует сущность сознания.

Сознание и бессознательное. Седьмой этап развития психики – бессознательное – неперенная составная часть психической деятельности каждого человека.

Многие знания, отношения, переживания, составляющие внутренний мир каждого человека, не осознаются им.

3. Бессознательное.

Большой вклад в разработку бессознательного внес З. Фрейд. Кроме сознания или осознаваемых психических явлений у человека есть то, что называется бессознательным. Бессознательное – неперенная составная часть психической деятельности каждого человека. Первое упоминание обессознательном встречается у Платона. Бессознательное представлено практически во всех психических процессах, свойствах и состояниях.

Современные представления о феноменологии бессознательного позволяют раскрыть следующие положения.

В зоне ясного сознания находит свое отражение лишь малая часть всех одновременно поступающих из внешней и внутренней среды организма сигналов. Как пишет Р.М. Грановская, сигналы, попавшие в зону ясного сознания, используются человеком для осознанного управления своим поведением. Остальные сигналы также используются организмом для регулирования некоторых процессов, но на подсознательном уровне. С точки зрения современного понимания сознание и бессознательное работают в режиме гармоничного единства. Когда перед нами возникают обстоятельства, затрудняющие выбор стратегии поведения или требующие нового способа решения, эти обстоятельства попадают в зону ясного сознания. Но как только решение принято, стратегия найдена, управление поведением передается в сферу бессознательного, а сознание освобождается для решения вновь возникающих затруднений. Хотя каждый момент лишь малая часть всех процессов регулируется осознанно, сознание может оказывать определенное внимание и на неосознаваемые процессы. Бессознательное объединяет все те факторы, которые воздействуют на регуляцию поведения, протекающего без непосредственного участия сознания.

Бессознательная память (ни один человек не в состоянии точно сказать, что на самом деле хранится в его долговременной памяти) человеку не дано знать о том, что хранит и передает по наследству его генетическая память.

Бессознательное воображение (галлюцинации, сноведения). Содержание сноведений, по Фрейду связано с бессознательными желаниями, намерениями, неудовлетворенными, но важными потребностями. Это всегда скрытые бессознательные намерения и цели.

Бессознательное мышление (то, что приводит к неожиданным выводам и открытиям).

Бессознательное проявляется в оговорках (искажение смысла и звуковой основы слов), забываниях имен (происходит помимо воли говорящего).

3. Фрейд противопоставил бессознательную и сознательную регуляцию поведения друг другу. Представил в своих работах сознание и бессознательное как противоположные, несовместимые друг с другом части психики человека.

Бессознательное есть не что иное, как общественное бытие.

Многие исследователи считают, что бессознательное нельзя считать низким уровнем психики, ибо это специфически человеческое психическое явление, которое детерминировано общественными условиями сознания человека и неразрывно с ним связано.

А.В. Петровский в **структуре сознания** выделяет следующие четыре основных характеристики [92, с. 45–46]:

1. Сознание есть совокупность знаний об окружающем мире. В структуру сознания входят все познавательные процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение.

2. Закрепление в сознании различий субъекта и объекта. В истории органического мира только человек выделяет и противопоставляет себя окружающему. Он единственный среди живых существ способен к самопознанию, т. е. способен обращать свою психическую деятельность на самого себя.

3. Обеспечение целеполагающей деятельности.

4. В структуру сознания входят также определенные отношения. К.Маркс писал: «Мое отношение к моей среде есть мое сознание... Обязательным условием формирования и проявления всех указанных выше специфических качеств сознания является язык. Язык – это особая объективная система, в которой запечатлен общественно-исторический опыт или общественное сознание. Будучи усвоен конкретным человеком, язык становится реальным сознанием этого человека.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
2. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. – М.: Лист, 1997. – 320 с.
3. Годфруа Ж. Что такое психология. – М.: Мир, 1992. Т. 1. – 496 с.
4. Готвальд Ф.-Т., Ховальд В. Помоги себе сам. Медитация. – М.: Интерэксперт, 1992. – 174 с.
5. Кроль В.М. Психология и педагогика. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
6. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1994. – 576 с.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии. – М.: РГГУ, 1994. – 448 с.
8. Психология / Под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 584 с.
9. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 736 с.

КРИТЕРИИ И ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОМ УРОВНЯ СВОЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛА И ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДАННОГО МОДУЛЯ

*«Успех, которого вы хотите добиться всегда и везде, на самом деле находится внутри вас. Он только ждет руководства к действию»
Колин Тернер*

Творческий уровень (5 баллов) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, демонстрируется полное понимание и самостоятельное, творческое осмысление сути понятий и пройденного материала.

Продуктивный уровень (4 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, допустимы упущения, демонстрируется приемлемое понимание на основе продуктивной деятельности.

Репродуктивный уровень (3 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, в основном суждения истинные, имеются ошибки, демонстрируется непонимание сути некоторых понятий, но не более 15, деятельность по осмыслению пройденного материала носит репродуктивный характер.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИИ

Выпишите из учебников по психологии основные теоретические и практические задачи. Ответьте на вопросы: все ли ученые едины в обозначении задач? Чем эти задачи отличаются друг от друга? Как Вы думаете, какие задачи Вы добавили бы для себя, для будущего специалиста, бакалавра, магистра? Что значит теоретические и практические задачи в Вашей будущей работе? На основе теоретических и практических задач сформулируйте функциональные Ваши будущие обязанности по работе с людьми, социумом, со средой.

Алгоритмы

1. Прочитайте тексты, предложенные в темах.
2. Сделайте краткую запись в соответствующих столбцах, данных ниже (лучше, если студент сам выберет и тему и проблему).
3. Строка «Примечание» дана для дополнения задач, которые обозначены или выделены Вами, а также для ответов на поставленные вопросы.
4. В конце поставьте подпись.

Задачи психологии

Теоретические задачи	Практические задачи

Современные психологические теории и профессиональная деятельность

В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь

Психологическая компетентность бакалавра, магистра (специалиста) как профессиональная компетентность

Роль в жизни человека	Роль в профессиональной жизни

Примечание:-----Подпись студента

Модуль 2

ЧУВСТВЕННОЕ И РАЦИОНАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ, РЕАЛИЗУЮЩИЕ ЧУВСТВЕННОЕ ПОЗНАНИЕ

- Тема 1. Мотивационно-потребностная сфера человека.
Тема 2. Ощущения. Восприятие. Представления.
Тема 3. Чувственное познание. Внимание. Память. Воображение.
Тема 4. Рациональное познание. Мышление.
Тема 5. Речь как способ оформления мысли, образа.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Освоение содержания данного модуля дисциплины «Психология и Педагогика» способствует развитию компетенций о познавательных психологических процессах, в организации личной познавательной деятельности в соответствии с личностными особенностями человека, в оценке влияния познавательных процессов на аутопсихологические способности человека, в оценке влияния на ситуации и процессы познания.

Развиваются такие компетенции как необходимые способности:

- учета феноменологии деятельности в своей деятельности и жизни, осознавая ее значение, цели и мотивы для успешного ее выполнения;
- описывать для себя и других отличительные свойства познавательной деятельности человека;
- использовать для устранения повторяющихся ошибок в своей структуре деятельности и соответствующе их корректировать;
- осознания и описывания значения и роли феноменологии ощущений, восприятия, воображения, внимания, памяти, приобретая способность к сохранению своих познавательных способностей для личной жизни и трудовой деятельности;
- учитывать индивидуальные различия в восприятии, мышлении, организации памяти людей для эффективного взаимодействия с ними;
- разграничивает адекватные и иллюзорные образы восприятия;
- осознанного учета этапов мыслительного процесса для эффективного решения сложных задач и умения находить решения при выходе из сложных жизненных ситуаций;
- анализирует и оценивает влияние различных ситуаций на познавательные процессы: воображение, восприятие, память, мышление;
- оценивать свои возможности в развитии познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышлении, языка (русский, родной и иностранные языки));
- к взаимодействию и взаимодейтельности, к активности, диалогу, субъект-субъектным отношениям с другими людьми, участвуя в совместной деятельности;
- к анализу и оценке своих возможностей и возможности других как результат влияния познавательных процессов на личность: восприятия, внимания, памяти мышления, воображения и как личностное развитие;
- осознания роли рефлексии как средство для оценки результата образования, образованности, успешном достижении поставленных целей и задач как результат компетентности.

СОДЕРЖАНИЕ МОДУЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Мотивационно-потребностная сфера человека. Иерархия потребностей. Когнитивные теории мотивации. Познавательные процессы. Общая характеристика, произвольность, опосредованность психики. Психологические особенности восприятия, каналы получения и переработки информации. Эмоционально-волевая сфера. Мышление, память и общение.

Чувственное познание. Психические функции, реализующие чувственное познание: ощущения, восприятие, внимание, эмоции, память. Стереотипы восприятия. Восприятие человека человеком. Внимание и его психофизиологическая характеристика. Свойства и виды внимания. Психологические закономерности памяти. Условия, влияющие на продуктивность запоминания. Эмоции и чувства. Простейшие приемы психической саморегуляции.

Рациональное познание. Мышление как психологический феномен. Средства рационального познания: действие, образы, логика. Эмпирическое и теоретическое мышление. Мышление как процесс разрешения проблем и решения задач. Продуктивное и репродуктивное мышление. Пространственное мышление как специфический вид мыслительной деятельности. Стратегии в решении задач. Речь как способ оформления мысли, образа. Культура мышления. Целевые, смысловые и операциональные установки. Учет психологических установок в работе профессионала. Продукты рационального познания. Понятийное отражение действительности. Диагностика интеллекта. Способность к анализу собственных возможностей и саморазвитию. Приемы логического и психологического обоснования принятия решения. Мышление, творчество, коммуникация и рефлексия в деятельности современного профессионала.

Шесть основных путей, ведущих к мозгу: мы узнаем новое, воспринимая то, что видим, слышим, пробуем, трогаем, нюхаем, делаем³¹
Драйден Г.

ТЕМА 1. МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ЧЕЛОВЕКА (ПОНЯТИЕ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Основные вопросы темы.

1. Мотивационно-потребностная сфера человека (Понятие о деятельности).
2. Операционально-технические аспекты деятельности.
3. Личностно-мотивационные компоненты деятельности – внутренняя структура психики.

Основные понятия и термины:

«Деятельность»; «опредмечивание»; «распредмечивание»; «действие»; «операция»; «умение»; «навык»; «привычка»; «потребность»; «мотив деятельности»; «цель деятельности»; «перенос навыка»; «интерференция навыка»; «общение»; «игра»; «учение»; «труд»; «самоактуализация».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Что означает в психологии выражение «познавательные психические процессы»? Проанализируйте их подробно на примерах собственной деятельности, какой вклад в познание человеком окружающего мира и самого себя в нем вносит каждый из них?
2. Назовите основные структурные элементы деятельности и раскройте их сущность.

³¹ Драйден Г. Революция в обучении: пер. с англ. / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 160 с., стр. 156.

3. Деятельность представляет собой последовательность действий, каждое сложное действие состоит из более частных действий, продемонстрируйте это положение на конкретном примере, какие действия, в какой последовательности, и в какой иерархической соподчиненности Вы должны произвести для достижения цели деятельности?

4. Верно ли следующее предположение: человек, получивший возможность легко удовлетворять все возникающие у него потребности, тем самым автоматически вырабатывает в себе высокие качества личности и активность её будет закономерно направлена к высоким целям?

5. Проанализируйте профессиональную деятельность специалиста и место в ней психологических и педагогических знаний.

6. Приведите примеры «опредмечивания» и «распредмечивания» и как эти выражения используются в вашей жизни?

7. Назовите основные виды деятельности, раскройте характер их взаимосвязи и роль в процессе формирования развитой личности.

8. Раскройте значение общения как основного вида деятельности при подготовке будущего компетентного специалиста.

9. Объясните значение выражения «конечный результат» и его образ в вашем представлении в компетентностном подходе как фактор деятельности.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Специфика человеческой деятельности.

2. Структура и особенности потребностей.

3. Психологическая характеристика мотивов.

4. Эмоционально-волевая сфера.

5. Виды деятельности человека.

6. Мотивация деятельности.

7. Анализ профессиональной деятельности специалиста и место в ней педагогических и психологических знаний.

8. Зарубежные и отечественные концепции о деятельности и их роль в учебно-воспитательном процессе? (И. Кант, Й. Хейзинг, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.).

Методические рекомендации.

1. Мотивационно-потребностная сфера человека. Понятие о деятельности.

В теме ставится задача подробно раскрыть деятельность с точки зрения структурных элементов, характера выполняемых функций, содержания и качественных особенностей получаемых результатов.

Содержательный аспект темы раскрывается на основании понимания **деятельности** как проявления физической и психической активности человека, регулируемая сознаваемой целью.

«**Деятельность** по мнению И. Канта – есть наше определение». По А.Н. Леонтьеву: «**Деятельность** – это реальная связь субъекта с объектом, в которую необходимым образом включена психика». Н.С. Каган предполагает деятельность соотносить с появлением жизни как формы существования: у животных – жизнедеятельность, у человека – деятельность.

В психологической литературе **деятельность** – это осознанная, целенаправленная активность человека, которая может разворачиваться как физическом, так и в пространстве психических образов, или деятельность поможет понять тайну психики, в том числе и души человека, или деятельность – это физическая и психическая активность человека. Проблемой деятельности занимались многие видные отечественные и зарубежные психологи и педагоги. Одной из центральных идей работы С.Л. Рубинштейна является деятельностная концепция психики: отражение реального бытия опосредовано конкретной деятельностью человека, при этом внешние воздействия проявляют себя через внутренние, психологические факторы: содержание и состояние психики индивида. Он утверждал, что психика и деятельность едины и что психика формируется только в деятельности... (С.Л. Рубинштейн, Бытие и сознание, 1957) [100, с. 50]. Большой вклад в разработку деятельностного подхода к пониманию и исследованию психики человека внес советский психолог А.Н. Леонтьев (Проблема развития психики, 1959; Деятельность, сознание, личность, 1975). Им была разработана теория, названная психологической теорией деятельности. Раскрыл структуру деятельности, показал взаимодействие ее основных компонентов: мотивов, целей, условий. Значительный вклад внес В.В. Давыдов, создав теорию деятельностного подхода. Л.С. Выготский разработал теорию происхождения и развития высших психических функций, с позиции которой он объясняет возникновение сознания человека. Он утверждал, что развитие человеческой психики, сознания осуществляется через усвоение общечеловеческого опыта. По мнению Л.С. Выготского, сознание является динамической смысловой системой, функционирующей в единстве ее эмоциональных, волевых и интеллектуальных компонентов [100, с. 49–50].

Главным способом познания считается специфически человеческая сознательная деятельность по преобразованию мира и самого себя (**познавательная деятельность**). Познание человеком окружающего мира представляет собой сложнейшую психическую деятельность. Она включает в себя различные уровни отображения объективной действительности, разные по содержанию психические процессы и состояния. Процесс познания окружающего мира осуществляется, как было сказано выше, главным образом, посредством так называемых познавательных психических процессов: ощущения, восприятия, мышления, представлений, памяти, внимания и воображения. В то же время на познавательные процессы в их узком значении оказывают влияние мотивационные установки, эмоциональные переживания, свойства личности, ситуационные факторы. Кроме того, человеческое познание решающим образом определяется межличностным взаимодействием. В процессе общения происходит формирование общепринятых понятий. Они в свою очередь, во многом определяют восприятие и интерпретацию событий настоящего и прошлого, а также проектирование будущего. Термин «познавательная деятельность» может использоваться как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле он относится ко всем формам и уровням познавательных психических процессов. В более узком смысле термин характеризует специфически человеческую осознанную, произвольную организацию познавательных психических процессов, которая реализуется в форме так называемых высших психических функций (Л.С. Выготский) [11, с. 288].

Деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе. Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей он выходит за пределы своей природной ограниченности, т. е. превосходит свои же генотипически обусловленные возможности. Создал знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу, пользуясь этими орудиями он построил общество, города, машины и т. д. Исторический прогресс, имевший место за последние несколько десятков тысяч лет, обязан своим происхождением именно деятельности, а не совершенствованию биологической природы людей. Современный человек живет в окружении таких предметов, ни один из которых не является чистым творением природы. Во всем приложены руки и разум человека. Всем этим человеческая деятельность от активности животных, которые не производят ничего подобного. Для удовлетворения своих потребностей животные пользуются только тем, что им предоставила природа. Деятельность человека в основном порождается и поддерживается искусственными потребностями, возникающими благодаря присвоению достижений культурно-исторического развития людей настоящего и предшествующих поколений.

Эта активность направлена на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Следует отметить отличительные психологические черты человеческой деятельности. 1) Деятельность человека носит творчески, созидательный характер. 2) Деятельность человека преобразует его самого, его способности, потребности, условия жизни. 3) Деятельность человека в основном порождается и поддерживается культурными потребностями. 4) Формы и способы организации человеческой деятельности связаны со сложными двигательными умениями и навыками, приобретенными в результате сознательного целенаправленного организованного обучения. 5) Деятельность человека связана с изготовлением и применением орудий, т. е. использованием воздействия одних вещей на другие. 6) Деятельность человека предметна, она формируется и развивается в обучении и воспитании.

Здесь важно понять то обстоятельство, что создавая предметы, удовлетворяющие его потребности, человек создает свою предметную социальную среду и реализует в предметах уровень достигнутых знаний о законах природы и общества. Воплощение способностей человека в продукте деятельности называют опредмечиванием.

Приобщение человека к человеческой культуре происходит в результате присвоения им тех способов действия с предметами, которые в них заложены. Превращение свойств предметов в способности человека использовать их, познавать через их применение закономерности мира называют распрепредмечиванием.

Формы и способы организации человеческой деятельности также отличаются от активности животных. Почти все они связаны со сложными двигательными умениями и навыками, которых нет у животных.

Структура деятельности человека имеет сложный генетический, функциональный характер, состоит из двух частей: **операционально-технического аспекта деятельности и личностно-мотивационного компонента деятельности.**

2. Операционально-технические аспекты деятельности.

Деятельность человека имеет сложный генетический, функциональный и структурный характер. Она имеет свои истоки, «причины» и более или менее определенную структурную и функциональную организацию. Изучение структурных элементов деятельности строится исходя из следующих положений. Деятельность человека представляет собой сложное структурное построение. В структуре деятельности принято выделять действия, движения, операции, умения, навыки, привычки.

Главной структурной единицей деятельности является действие. Поэтому необходимо более внимательно рассмотреть особенности данной единицы. **Действие** – часть деятельности, направленная на достижение сознательной цели. Действия реализуют социальные, производственные и культурные цели, имеют определенное предметное содержание, в них проявляется активное отношение человека к окружающей действительности. Сложившиеся предметные действия, ставшие достоянием определенной личности, выступают в качестве способов поведения и деятельности данной личности. Деятельность представляет собой последовательность действий, каждое действие состоит из определенных движений. В движении проявляется двигательная или моторная функция организма. Все **движения** человека могут быть разделены на две группы: врожденные и приобретенные. Конкретный набор и последовательность движений зависят от цели действия, свойств предмета, на который это действие направлено, и условий действий.

Действия бывают простые и сложные, волевые и импульсивные, физические и умственные. Простые содержат два структурных элемента: постановка и исполнение цели. Сложные имеют три структурных элемента: осознание, планирование и исполнение цели. Волевые действия характеризуются наличием цели, преодолением трудностей, своеобразного напряжения, переживаемого в ходе преодоления препятствий. Импульсивные действия характеризуются малой степенью осознанности человеком целей и возможных последствий действия, провоцируются непосредственно потребностями и эмоциями.

Операция – способ выполнения действия. Характер используемых операций зависит от условий выполнения действия, от имеющихся у человека умений и навыков, от средств осуществления действия. Предпочитаемые человеком операции характеризуют его индивидуальный стиль деятельности. Так, запомнить информацию и написать текст можно при помощи различных операций.

Операции бывают двух видов: 1) осуществляемые путем адаптации, непосредственного подражания и практически не осознающиеся; 2) вытекающие из действий путем их автоматизации и могут стать актуально сознаваемыми.

Деятельность человека всегда предполагает владение навыками и умениями. **Навыки** – полностью или частично автоматизированные компоненты деятельности, реализуемые на уровне бессознательного контроля.

Умение, навык образуются в процессе упражнения. Физиологическим механизмом формирования навыка является выработка устойчивой системы временных связей – динамического стереотипа. Благодаря формированию навыка действие выполняется быстро и точно, действие освобождается от сознательного контроля, сознание может быть направлено на освоение более сложного действия. Но это освобождение не абсолютно, выполнение действия человеком всегда так или иначе контролируется сознанием. Контроль осуществляется следующим образом. Поле сознания неоднородно: оно имеет фокус, периферию и границу, за которой начинается область неосознаваемого. Наиболее сложные и неотработанные компоненты действия оказываются в фокусе сознания, средне выученные – в периферии сознания, самые отработанные компоненты – за границей сознания. Отношение различных компонентов действий к сознанию динамично. В поле сознания происходит постоянное движение компонентов действия из фокуса сознания на его периферию, с периферии за его границу, возвращение каких-то компонентов навыка в сознание. Этот процесс имеет большое значение для человека: обеспечивает гибкость навыка, возможность его совершенствования. Но автоматизации подвергается не вся деятельность, а лишь отдельные ее компоненты, некоторые способы употребления средств деятельности. Хорошо отработанные навыки дают человеку возможность быстрее овладеть учебным материалом, навыками трудовой деятельности.

Выработанные навыки оказывают положительное влияние на процесс овладения новыми. Это влияние называется переносом навыков. Но в ряде случаев сформировавшиеся навыки затрудняют выработку новых. Это отрицательное влияние называется интерференцией навыков. На основе навыков закладывается фонд умений человека.

Умения – это элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством в новой ситуации. В отличие от навыков умения представляют собой сознательно контролируемые части деятельности и проявляются в новых условиях. Каждое новое самостоятельное действие, ставя человека перед необходимостью сознательно применять знания, опыт действия, объективно расширяет круг человеческих умений.

Умения и навыки делятся на несколько видов: двигательные, познавательные, теоретические, практические. Двигательные умения и навыки встречаются в самых различных видах деятельности, составляя ее моторные аспекты. Познавательные умения и навыки – обязательные компоненты мыслительной деятельности. Теоретические умения и навыки выражаются в способности человека анализировать, обобщать материал, строить гипотезы, теории.

Классификация умений и навыков может быть дана и по видам деятельности. По видам деятельности, в которые включены умения и навыки, различают игровые, учебные, трудовые умения, навыки и навыки поведения.

В результате повторных действий наряду с навыками образуются привычки. **Привычка** – усвоенное действие, ставшее потребностью человека. Привычки входят в моральный фонд личности, составляют фундамент характера человека, поведения личности. Среди разнообразных привычек, связанных с трудовой деятельностью, особо необходимо выделить привычку заполнять свое время плодотворным трудом и разумным отдыхом.

3. Личностно-мотивационные компоненты деятельности – внутренняя структура психики.

Психологический анализ деятельности в индивидуально-психологическом плане позволяет выделить ее личностно-мотивационные компоненты. К личностно-мотивационным компонентам деятельности относятся потребности, мотивы, цели личности.

Необходимо раскрыть источники и предпосылки деятельности человека. Источником деятельности человека является потребность. Понятие «**потребность**» означает переживание человеком или животным нужды в чем или ком-либо, необходимом для их нормального существования или развития. Именно потребность побуждает человека к активному действию, поиску нужных средств и предметов.

В отличие от потребностей животных (более или менее стабильных), ограниченных биологическими нуждами, потребности человека:

- множатся (из-за непрерывного общественного производства);
- изменяются в течение его жизни;
- общество создает все новые потребности, которые отсутствовали у предыдущих поколений (сотовые телефоны, компьютер, холодильник, телевизор ...).

Существуют:

- материальные – в пище, в одежде, в жилище;
- духовные – в приобретении знаний, в общении, в изучении наук, в искусстве, в творчестве.

Структура и особенности потребностей 1) носят конкретный характер, например, предмет, который хотят иметь люди или деятельность: работа, игра, которая доставит удовлетворение. 2) более или менее ясное осознание данной потребности в эмоциональном состоянии (неудовлетворение, страдание и т. д.); 3) эмоционально-волевое состояние, ориентированное на поиск возможных путей удовлетворения потребностей; 4) ослабление или полное исчезновение этих состояний после их удовлетворения, а иногда и отвращение (пресыщение); 5) повторное возникновение новой потребности.

Существует много классификаций потребностей человеческой деятельности. Одна из наиболее известных принадлежит психологу А. Маслоу. Он выделил следующие семь групп потребностей в иерархической последовательности: 1) потребности физиологические: голод, жажда, половое влечение и др. 2) потребности в безопасности: защите от боли, страха, гнева, неустроенности и т. д. 3) потребности в принадлежности и любви: социальной принадлежности, чувстве идентификации, нежности. 4) потребности уважения: достижение успехов, одобрение, признание. 5) познавательные потребности: знать, уметь, исследовать, понимать. 6) эстетические потребности: гармония, симметрия, порядок, красота. 7) потребности в самоактуализации: реализации своих целей и способностей, развитии собственной личности.

Иерархия потребностей человека состоит в том, что стойкая высшая потребность возникает лишь на основе устойчивой потребности низшего порядка. Затруднение в удовлетворении одной из потребностей приводит к деформации личностного поведения в целом. Так например, невозможность удовлетворить

потребность в безопасности затрудняет формирование потребности в осмыслении себя, своих ценностных ориентаций, смысла своей жизни.

Высшие потребности – в самопознании, самоактуализации (личностный рост, реализация цели) возникают к моменту достижения человеком психологической зрелости, делают его потенциально богаче, жизнь осмысленной. Жизнь на более высоком уровне потребностей чаще приносит счастье, ведет к развитию личности.

По мнению А. Маслоу потребности человека представляют иерархизированную систему («пирамидами» человека-самоактуализатора), где самой важной и главной потребностью человека как высокоразвитой личности является стремление к самоактуализации. Новые потребности могут появиться и актуализироваться только тогда, когда хотя бы в минимальной степени удовлетворены старые потребности или потребности более низкого уровня. Основная потребность, которая характеризует человека как личность (самоактуализация) согласно теории А. Маслоу представляется следующим образом:

- принятие себя и других людей такими, какие они есть без попыток «переделки» их на свой лад;
- обладание хорошо развитым чувством юмора;
- наличие творческих способностей;
- озабоченность благополучием других людей;
- способность к глубокому пониманию сложностей и противоречий реальной жизни;
- установление с окружающими людьми, хотя и не со всеми подряд, хороших, доброжелательных отношений;
- умение полагаться на свой опыт, разум и чувства, а не на других людей;
- готовность брать на себя ответственность (А. Маслоу).

Системообразующую роль в системе потребностей играет потребность в труде. Ее отсутствие – основной показатель социальной деформации личности и источник многих преступлений. Смысл, который человек вкладывает в свою деятельность, определяется его внутренними ценностями – **мотивами**. Поэтому важно раскрыть содержание этого понятия.

Мотив деятельности – это то, что побуждает ее, ради чего она осуществляется. Мотивами деятельности могут быть знания, потребности, содержание, оплата труда, т. е. человеческая деятельность полимотивирована.

Потребности перерастают в мотивацию, активизируя при этом центральную нервную систему и другие потенциалы организма. **Мотивы** – это внутренние силы или осознанные, осмысленные, прочувственные потребности. Они многообразны! Но обычно их подразделяют на виды:

низшие (биологические, т. е. отражающие физиологические потребности):

- влечения,
- желания,
- хотения человека.

высшие (социальные):

- интересы
- идеалы,
- убеждения человека.

Мотивация создает особое состояние функциональной системы – предпусковую интеграцию, которая обеспечивает готовность организма к выполнению соответствующей деятельности. Под его влиянием происходит возбуждение (повышение) тонуса симпатической нервной системы, в результате чего усиливаются вегетативные реакции и возрастает поисковая активность организма человека.

Кроме того, возникают субъективные эмоциональные переживания, которые имеют преимущественно негативный оттенок до тех пор, пока не будет удовлетворена соответствующая потребность.

Одновременно у человека возникает не одна потребность. Разные потребности сосуществуют одновременно, побуждая человека к разным действиям. Поэтому в осуществлении нужного действия играет роль доминирующее мотивационное возбуждение.

Принцип доминанты сформулировал А.А. Ухтомский. Согласно этому принципу в каждый момент времени превалирует та мотивация, в основе которой лежит наиболее важная потребность. Критический уровень удовлетворения потребности получил название **нейроновый механизм мотивации**.

Рассмотрим **эмоционально-волевою сферу человека**. **Воля** – это способность человека сознательно управлять своим поведением, мобилизовать все свои силы на достижение поставленных целей. Воля проявляется в действиях (поступках).

Особенности воли:

- социальная целеустремленность;
- связь с мышлением (достичь чего-то человек может только тогда, когда он все хорошо обдумал);
- связь с движением (для реализации своих целей человек всегда двигается, изменяет формы активности).

Волевой акт – это волевое действие:

1) побуждение к совершению волевого действия (побудительные силы – это определенные потребности и мотивы человека, они заставляют активно работать мышление человека и заставляют ставить определенные цели); **2) осмысление цели действия** (это борьба мотивов, что заставляет человека задуматься, каковы будут последствия? В ходе борьбы мотивов оформляется цель деятельности); **3) представление средств, необходимых для достижения намеченной цели** (обычно осмысливаются не только цель, но и средства и способы волевого действия, т. е. какими средствами будет достигнут результат?); **4) намерение осуществить данное действие** (в ходе борьбы мотивов, осмысления цели, человек принимает решение, для этого требуется **волевое усилие**); **5) выполнение принятого решения** (человек строит свое поведение так, чтобы имеющийся в его сознании замысел воплотился в вещи, предметы, при этом он не только действует, но и проявляет волю, контролирует и корректирует свои действия).

Эмоции и чувства. **Эмоции** – это особый класс субъективных психических состояний: радость, печаль, восхищение, возмущение, гнев, страх и др. По мнению Ч. Дарвина: эмоции возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого, живые существа выражают смысл.

Чувства – устойчивые психические состояния, выступают как обобщение эмоций. Чувства и эмоции могут не совпадать. Чувства можно воспитывать и формировать.

Настроение – эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека.

Страсть – сложное эмоциональное состояние сплав эмоций и чувств.

Стресс – состояние чрезмерно сильного и продолжительного психологического напряжения: горе, несчастье, недомогание, нужда.

Фрустрация – (пер. с лат.: обман, тщетное ожидание) переживается как напряжение, тревога, отчаяние, гнев, которое охватывают человека, когда на пути к достижению цели он встречается с неожиданными помехами, непреодолимыми препятствиями.

Деятельность всегда целенаправлена.

Цель деятельности – мысленное предвосхищение ее результата. В качестве цели деятельности выступает ее продукт. Важно различать цели и мотивы деятельности человека. В отличие от мотивов, цели человеческой деятельности всегда сознаваемы. Мотивы же могут осознаваться, а могут и не осознаваться, могут осознаваться неполностью и даже неверно. Сознание цели – всегда необходимый признак деятельности. Следует различать конечную цель и промежуточные цели. Достижение конечной цели равнозначно удовлетворению потребности, опосредствуется промежуточными. Промежуточные цели реализуются быстро во времени, выступают в качестве условия, этапа достижения цели конечной. Заметим, что искусство успеха в деятельности и определяется во многом способностью человека видеть этапы достижения этой цели, наметить ближайшие перспективы, разрешать частные задачи, в итоге которых будут созданы условия для достижения конечной цели.

Основные виды деятельности. При раскрытии видов деятельности подчеркивается, что к основным видам деятельности относятся общение, игра, учение, труд.

Общение. Первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития человека, за ним следует игра, учение и труд. Общение рассматривается как вид деятельности, направленной на обмен информацией между общающимися людьми. Оно также преследует цели установления взаимопонимания, добрых личных и деловых отношений, оказания взаимопомощи и учебно-воспитательного влияния людей друг на друга. Общение может быть непосредственным и опосредованным, вербальным и невербальным. При непосредственном общении люди находятся в прямых контактах друг с другом, знают и видят друг друга, прямо обмениваются вербальной или невербальной информацией, не пользуясь для этого никакими вспомогательными средствами. При опосредованном общении прямых контактов между людьми нет. Они осуществляют обмен информацией или через других людей, или через средств записи и воспроизведения информации (книги, газеты, радио, телевидение, телефон, телефакс, компьютер, интернет и т. д.).

Игра. Возникновение и развитие различных видов деятельности у человека представляет собой сложный и длительный процесс. Выделяют три генетически сменяющихся друг друга и сосуществующих на протяжении всего

жизненного пути деятельности: игру, учение и труд. Они различаются по конечным результатам, по организации, по особенностям мотивации.

Игра – одно из замечательных явлений жизни, деятельность как будто бесполезная и, вместе с тем необходимая. С.Л. Рубинштейн считает, что игра – это порождение деятельности, посредством которой человек преобразовывает действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры – в способности, отображая, преобразовывать мир.

Игра является таким видом деятельности, результатом которого не становится производство какого-либо материального или идеального ребенка до поступления в школу. Игра определяет психическое развитие ребенка, приносит ему физическое и эмоциональное удовлетворение. Мотивом игровой деятельности является удовольствие, которое ребенок получает от самого процесса игры. Игры часто имеют характер развлечения, преследуют цель получения отдыха. Иногда игры служат средством символической разрядки напряженностей, возникших под влиянием актуальных потребностей человека, которые он не в состоянии ослабить иным путем.

Типы игр. Существуют несколько типов игр: функциональные, конструктивные, сюжетно-ролевые, индивидуальные, коллективные, по правилам, дидактические. Нередко в жизни встречаются смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, игры с правилами и т. п. Игры имеют большое значение в жизни людей. Для детей игры имеют по преимуществу развивающее значение, а у взрослых служат средством общения, разрядки, а в последние годы нового столетия стали бичом для многих семей: например, азартные игры, карты, игровые автоматы, казино и т. д.

Характерная черта игры: 1) в игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию;

2) игровое действие реализует многообразные мотивы специфически человеческой деятельности, но они не связаны с теми целями и средствами и условиями действия, которыми эти действия осуществляются в не игровом, практическом плане;

3) одни предметы в игровой деятельности могут замещаться другими. Происходит переход к воображаемой ситуации;

4) игровая деятельность ребенка развивается в тесной связи с овладением речью.

Результатом игры является формирование личности, способной к более высокому уровню деятельности – к учению [65, с. 155].

Учение. Выступает как вид деятельности, целью которого является приобретение знания, умения и навыков. Может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях. Может быть неорганизованным и происходить попутно, в других видах деятельности как их побочный, дополнительный результат. У взрослых людей может приобретать характер самообразования. Усвоение знаний, умений и навыков требует ответственного и сознательного отношения к учебной деятельности. Учебная деятельность формирует у личности также способность самостоятельно мыслить, добывать знания, управлять своими психическими процессами, организовывать и направлять свои действия в соответствии с решаемой задачей. Учение подготавливает личность к трудовой деятельности.

Особенности учебной деятельности состоит в том, что она прямо служит средством психологического развития индивида.

Труд. Особое место в системе человеческой деятельности занимает труд. Благодаря труду человек построил современное общество, создал предметы материальной и духовной культуры, преобразовал условия своей жизни таким образом, что открыл для себя перспективы дальнейшего, практически неограниченного развития. Цель трудовой деятельности – создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные или духовные потребности личности общества. В труде раскрываются и формируются способности человека, его характер, личность в целом. Современное производство требует широкой политехнической подготовки личности, творческого подхода к делу.

Профессиональные виды деятельности весьма разнообразны, и изучение их психологических особенностей и самой личности в разных областях труда ведут обычно по группам профессий в соответствующих отраслях психологии: психологии труда, педагогической, космической, спортивной психологии и т. д.

Психологический анализ деятельности возможен с точки зрения реализуемых функций: ориентировочная функция, исполнительская и функция оценки и контроля.

Анализ деятельности возможен и с точки зрения достигаемых результатов. В этом случае можно говорить о репродуктивной (воспроизводящей) и продуктивной (творческой) деятельности. С трудом прежде всего связано создание и совершенствование орудий труда. Они в свою очередь явились фактором повышения производительности труда, развития науки, промышленного производства, технического и художественного творчества [65, с. 155].

На сегодняшний день существуют множество концепций о деятельности. Наиболее известные теории деятельности С.Л. Рубинштейна и теории деятельности с точки зрения А.Н. Леонтьева, деятельностный подход В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, В.Т. Кудрявцева, а также интересная для анализа концепция об игровой деятельности **Й. Хейзинга и др.** Более подробно можно ознакомиться с трудами этих ученых в научной литературе.

ТЕМА 2. ПОНЯТИЕ ОБ ОЩУЩЕНИЯХ, ВОСПРИЯТИИ И ПРЕДСТАВЛЕНИИ

Основные вопросы темы

1. Понятие об ощущении. Виды ощущений и их характеристика.
2. Характеристика общих закономерностей ощущений.
3. Восприятие. Восприятие: значение, свойства и виды.
4. Представление: значение, характеристика.

Основные понятия и термины:

«Ощущение»; «экстероцептивные ощущения»; «интероцептивные ощущения»; «проприоцептивные ощущения»; «латентный период ощущения»; «инерция ощущения»; «нижний абсолютный порог ощущения»; «верхний абсолютный порог ощущения»; «восприятие»; «предметность восприятия»; «целостность восприятия»; «константность восприятия»; «осмысленность восприятия»; «структурность восприятия»; «избирательность восприятия»; «представление».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Перечислите отличительные особенности познавательной деятельности человека.
2. Опишите феноменологические особенности ощущения, восприятия и представления.
3. Дайте обстоятельную характеристику сущности, основным закономерностям ощущения и восприятия.
4. Каковы основные функции ощущения и восприятия?
5. Ощущение есть функция мозга. В чем состоит эта функция мозга?
6. В чем заключается специфика отражения реального мира в ощущениях, восприятии?
7. В случае потери слуха у человека обостряются зрение и деятельность других анализаторов. Дать объяснение этого факта.
8. Если восприятие субъективно, то есть зависит от опыта, знаний, убеждений и т. д., то, как можно утверждать, что содержание образа вещи в восприятии объективно?
9. Верно ли утверждение, что содержание восприятия картины определяется целенаправленностью внимания? Обосновать ответ.
10. Содержание и эффекты межличностного восприятия человека человеком.
11. Представление, чем отличается от восприятия, что общего между этими двумя познавательными психическими процессами?

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Сенсорная адаптация и взаимодействие ощущений.
2. Нарушения восприятия.
3. Психофизическое действие цветов.
4. Чувствительность как свойство личности.
5. Наблюдение и наблюдательность.
6. Индивидуальные различия в восприятии и наблюдении.
7. Эйдетическая память как особенность человеческого представления.

Методические рекомендации.

1. Понятие об ощущении. Виды ощущений и их характеристика.

О роли деятельности («действия») в человеческом способе познания мира отчетливо сказал Г.В.Ф. Гегель. Он утверждал, что и предмет знания, и знание об этом предмете по своему содержанию определяются преимущественно субъектом познания. Он либо действует, порождая предмет, либо рефлексивирует на свое действие, сознавая его и получая знание [11, с. 287].

Исключительно большую роль в жизни и деятельности человека играет его познавательная сфера, включающая в себя совокупность психических процессов: внимание, ощущение, восприятие, память, представление, мышление, речь, воображение. Эти процессы выступают своеобразными инструментами познавательной, а также и других видов деятельности, обслуживая их и обеспечивая их эффективность.

Исходя из этого, в теме ставится задача – на основе всестороннего рассмотрения сущности и важнейших качественных характеристик ощущения и восприятия конкретизировать методологические принципы и категориальные

психологические понятия, наполнить их более глубоким содержанием и обеспечить прочное овладение ими.

Прежде всего, *«ощущение – это простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы»* (Введение в психологию, 1996). В действительности уже в ощущениях субъекту представлены не только отдельные свойства окружающего мира, но и иные, более общие его характеристики – пространство, время и энергия как мера движения. Можно определить ощущение и несколько иначе: *«Ощущение – исходный познавательный психический процесс, содержанием которого является отображение отдельных свойств объектов и явлений внешней по отношению к нервной системе действительности при непосредственном воздействии их на органы чувств животных и человека»*.

Таким образом, ощущение возникает при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств – анализаторы.

Ощущение, как и всякое психическое явление, имеет рефлекторный характер, зависит от отражательной функции мозга. Ощущения, мысли – суть «продукты человеческого мозга», образующиеся в познавательной деятельности личности.

Физиологической основой ощущения является нервный процесс, возникающий при действии раздражителя на адекватный ему анализатор.

Надо обратить внимание на значение ощущений в жизни человека. Ощущения как основной источник знаний о мире, о состоянии организма связывают нас с внешним миром, обеспечивают чувственную основу психической деятельности, предоставляют нашему разуму весь материал мышления, выполняют активирующую мозг функцию.

Ощущения отражают: 1) основные внешние признаки предметов и явлений (цвет, форма, величина, звук, вкус ...) и 2) состояние внутренних органов (мышечные ощущения, боль и др.).

Ощущения отражают не состояния и качества самих органов чувств, а свойства объективного мира, являются его копиями, снимками, а не условными знаками; они совпадают с самими явлениями, предметами и процессами действительности во всех отношениях, кроме одного: предметы материальны, а их образы в нашем сознании – идеальны, субъективны.

Важно при этом иметь в виду, что совпадение образов предметов и самих предметов, т. е. адекватность их отражения, обусловлено естественноисторическим процессом эволюции отражательной способности нервной системы, органов чувств. Даже в тех случаях, когда явление непосредственно не воспринимается нашими органами чувств или отражается неполно и даже неадекватно, человек в состоянии правильно познать это явление, устранить возможные искажения.

Классификация ощущений. Вес ощущения классифицируются в соответствии с классификацией рецепторов, предложенной знаменитым английским физиологом И. Шеррингтоном. Все рецепторы он предложил разделить на три группы в зависимости от характера отражения и места расположения рецепторов: экстероцептивные, интероцептивные и проприоцептивные ощущения.

Экстероцептивные. Дистантные и контактные экстероцепторы располагаются на поверхности тела и реагируют на воздействия со стороны внешней среды. Это зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые и кожные ощущения. Они отражают все, что происходит вне человека.

Интероцептивные ощущения – относятся органы чувств, рецепторы которых находятся внутри тела человека во внутренних его органах, реагируют на изменения во внутренних органах. Эти ощущения несут информацию о состоянии внутренней среды организма. Они обычно не осознаются.

Проприоцептивные ощущения – сюда относятся анализаторы, рецепторы которых находятся в мышцах, связках и сухожилиях. Это кинестетические (двигательные) и статические ощущения (ощущения равновесия). Кинестетические ощущения обеспечивают управление движениями, оценивают направление, скорость движения, величину расстояния. Эти ощущения носят подсознательный характер, формируются автоматически. Статические ощущения свидетельствуют о положении тела относительно направления силы тяжести, способствуют поддержанию и сохранению равновесия, т. е. сюда относятся и вестибулярный аппарат человека. Они обычно не осознаются.

Приведенная выше классификация ощущений не единственная. В повседневной жизни обычно выделяются явно переживаемые ощущения, именуемые «чувствами», – зрение, слух, обоняние, вкус и осязание. Специальные исследования позволяют добавить к ним также кожные ощущения прикосновения, давления, температурные и болевые. Кроме названных у человека имеются статические ощущения (чувство равновесия, обеспечиваемое вестибулярным аппаратом), кинестетические, вибрационная чувствительность и органические ощущения (ощущения жажды, голода, ощущения, поступающие от сердечно-сосудистой, дыхательной, половой системы) [11, с. 291].

2. Характеристика общих закономерностей ощущений или чувствительность и пороги чувствительности.

Следует выяснить те объективные закономерности, которым подчиняются возникновение и функционирование ощущений. Здесь важно уяснить не только особенности каждой из них, но главное то, как они взаимосвязаны друг с другом, каковы их место и роль в возникновении и функционировании ощущений. *Под чувствительностью понимают способность давать ощущение вообще. Под порогами чувствительности понимают такие выраженные в физических величинах значения интенсивности воздействий, пересечение которых приводит либо к возникновению, либо к исчезновению адекватных ощущений.*

Таким образом, возникновение и функционирование ощущений подчиняется следующим закономерностям (**пороги ощущений**).

Латентный (скрытый) период ощущения – промежуток времени от начала действия раздражителя на орган чувств до начала появления ощущения.

После прекращения действия раздражителя ощущение исчезает не сразу, а постепенно. След от раздражителя сохраняется в виде последовательного образа. Это **инерция** ощущения.

Нижний абсолютный порог ощущения – минимальная сила раздражителя (минимальная сила воздействия на рецепторы, при которой возникает ощущение), вызывающая едва заметное ощущение. Он определяет уровень абсо-

лутной чувствительности анализатора: чем меньше величина порога, тем выше чувствительность.

Здесь важно подчеркнуть, что раздражители меньшей силы – подпороговые – человеком не ощущаются. Однако они влияют не только на его нервную систему, но и на мотивацию поведения. На формирование личности влияет вся окружающая обстановка, а не только те раздражители, которые обычно осознаются человеком.

Абсолютная чувствительность (АЧ) – способность ощущать слабые раздражения. АЧ ограничивается не только нижним, но и верхним порогом ощущения. Абсолютные пороги чувствительности у человека чрезвычайно низкие, и, следовательно, чувствительность органов чувств очень высока. Например, чувствительность зрения такова, что в абсолютной темноте человек может увидеть пламя свечи на расстоянии приблизительно 27 километров. Слуховая чувствительность настолько высока, что ощущение звука возникает уже при смещении барабанной перепонки на 10^{-10} сантиметров. Это значит, что человек может услышать тиканье наручных часов на расстоянии 6 метров. Чем же определяются пределы чувствительности и нужно ли, чтобы она была еще выше? Расчеты показывают, что большая чувствительность основных органов чувств только ухудшила бы приспособление к физическому миру. В этом, однако, нет нужды, поскольку организм в гораздо большей степени «интересуют» колебания воздушной среды, создаваемые макротелами. Таким образом, пороги чувствительности определяются «соображениями» адаптации нашего организма к жизненно важным условиям окружающей действительности [11, с. 292].

Верхний абсолютный порог ощущения – максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение. Дальнейшее увеличение силы раздражителя вызывает исчезновение ощущения или боль. Можно рассматривать не только как превышение возможностей органа чувств, но и как сигнал о возникновении опасности для целостности и, возможно, даже существования организма.

Наряду с абсолютной чувствительностью следует различать относительную чувствительность (ОЧ). ОЧ – чувствительность к различению силы одного воздействия от другого. ОЧ характеризуется разностным (относительным, дифференциальным) порогом ощущения.

Разностный порог ощущения (РПО) – минимальное различие между двумя раздражителями, вызывающее едва заметное различие ощущений. РПО показывает, какую часть первоначальной силы раздражителя надо прибавить (убавить), чтобы получить едва заметное ощущение изменения в силе данных раздражителей. РПО определяет уровень относительной чувствительности анализатора: чем выше разностный порог, тем меньше относительная чувствительность.

Практическую значимость представляет вопрос **о формах ощущений** – развитие и формирование чувствительности у человека. Чувствительность человека изменяется в зависимости от различных условий. К важнейшим условиям относятся: адаптация, взаимодействие анализаторов, деятельность.

Адаптация – изменение чувствительности анализатора в результате его приспособления к действующим раздражителям.

Взаимодействие анализаторов проявляется в явлении, называемом сенсбилизация и синестезия.

Сенсибилизация – повышение чувствительности в результате взаимодействия анализаторов. При взаимодействии ощущений наблюдается следующая закономерность: слабые раздражители повышают, а сильные понижают чувствительность анализаторов.

Синестезия – это возникновение под действием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора. Например, звуки музыки могут вызвать цветовые ощущения.

Контраст – слабые раздражители увеличивают чувствительность к другим одновременно действующим раздражителям, а сильные – уменьшают эту чувствительность.

Виды ощущений:

Сенсорные – осознаваемые ощущения (человек имеет связанные с ними переживания, может их описать, передать информацию о них другим людям).

Субсенсорные – неосознаваемые ощущения (эта реакция, которые не представлены в сознании человека в виде особенных переживаний).

Контактные – возникают при непосредственном контакте источника энергии с поверхностью тела (осязательные, вкусовые).

Дистантные – находятся на расстоянии от поверхности тела человека (зрительные, слуховые, обоняние, т. е. отражение запахов).

Чувствительность человека обостряется в процессе практической деятельности, когда он прислушивается, присматривается и т. д. Высокий уровень развития чувствительности обеспечивает богатство субъективного отражения мира человеком.

3. Восприятие: значение, свойства и виды.

Как указывает Р. Солсо, вопрос о том, где кончается ощущение и начинается восприятие, в психологии обсуждался долго и имеет свою историю. Но также он считает, что важна не история, а осознание наличия зависимости этих двух компонентов в процессе восприятия.

В категории психических процессов, обозначаемой как «восприятие», подчеркивается новое, по сравнению с ощущением, качество – формирование в сознании целостных структур, в которых субъекту даны объект, ситуация, явления физического мира непосредственно, целиком в момент взаимодействия с ними. Переход от ощущений к восприятию происходит тогда, когда интерпретация наличных изменений на сенсорной поверхности завершается *«опредмечиванием»*. Мы слышим не просто шуршание, но шуршание листвы или автомобильных шин. Видим не только светящуюся точку на небе, но звезду и т. д. По этому поводу Р.Л. Грегори пишет: «Органы чувств возбуждаются специфическими формами энергии, организованной в определенные структуры, но, если речь идет о зрении, мы редко видим структуры, мы видим предметы. Структура – это бессмысленный набор признаков, предметы же имеют множество характеристик, которые выходят за пределы сенсорно воспринимаемых признаков. Они имеют прошлое и будущее, они меняются и воздействуют друг на друга, они имеют скрытые аспекты, проявляющиеся только в особых случаях... Мы обычно определяем предметы не по их виду, а скорее по назначению или по их основным свойствам [11, с. 294].»

Более сложный по сравнению с ощущением психический познавательный процесс – это **целостное отражение предметов и явлений, непосредственно**

воздействующих на органы чувств человека (И.М. Сеченов отмечал, что целостность и структурность восприятий являются результатом рефлекторной деятельности анализаторов).

Восприятие – это осмысленный образ ощущения.

Или *Восприятие – это познавательный психический процесс, состоящий в целостном отображении предметов, ситуаций и событий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств* [11, с. 295].

Опираясь на определение восприятия как психического процесса целостного отражения человеком предметов и явлений материального мира при непосредственном воздействии их на органы чувств, важно не только отметить отличие восприятия от ощущения, но и показать их общую природу как субъективных образов объективного мира, активных регуляторов целесообразной деятельности человека, провести сопоставительный анализ физиологических механизмов восприятий и ощущений.

Выясняя особенность восприятия, необходимо отметить следующее. Содержание чувственных образов определяется не внутренним миром человека, его желаниями и целями, а свойствами, связями и отношениями самого предметного мира, воздействия.

Следует обратить внимание и на то, ощущения, восприятия и другие познавательные психические процессы не обладают свойством материальности, вещественности, а носят субъективный характер. Полученные знания, имеющийся опыт, представления памяти, внутренние установки, направленность личности включаются в процесс восприятия, предопределяя его субъективный характер. Своеобразие сенсорной деятельности в определенных условиях также может увеличить роль субъективных качеств восприятия. Примерами тому служат иллюзии восприятия, нарушение константности, явления одновременного и последовательного контрастов, взаимоотношения фигуры и фона восприятия.

Следует остановиться на **свойствах восприятия**. Восприятие обладает рядом свойств: предметностью, целостностью, константностью, осмысленностью, структурностью и избирательностью.

Предметность восприятия – способность воспринимать мир в форме отделенных друг от друга предметов, обладающих свойствами – мозг четко различает предмет, фон, контур...

Целостность восприятия – способность отражать предмет в совокупности его свойств. Целостный образ восприятия возникает из отдельных свойств предмета, отражаемых мозгом, но не является их механической суммой, а включает синтез ощущений разных модальностей, формируется в процессе практики, т. е. восприятие – это система перцептивных действий, которыми надо овладеть.

Константность восприятия – не врожденное, а приобретенное свойство, относительное постоянство восприятия предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия. Относительное постоянство воспринимаемой величины, формы, цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности. Но существуют такие изображения, когда нам кажется, что константность нарушена. Это – зрительные иллюзии. Эти иллюзии имеют место

только на изображениях, а не в реальных условиях восприятия, и именно ограниченность условий наблюдения делает возможным иллюзии изображения.

Важную роль при восприятии играют контур предмета, улавливание отношений между качествами предметов, действия с предметом, прошлый опыт личности.

Осмысленность восприятия – это значит мысленно назвать предмет, отнести его к определенной группе предметов.

Структурность восприятия – способность воспринять абстрагированную от ощущений обобщенную структуру.

Избирательность восприятия – преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими.

Апперцепция – зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности. Закономерность субъективного восприятия – одну и ту же информацию люди воспринимают по-разному, субъективно, в зависимости от своих интересов, потребностей, способностей и т. д.

Категориальность восприятия – человек обозначает образ предмета словом-понятием и относит его к определенной категории предметов (стол – мебель, огурец – овощ).

Восприятие пространства – это восприятие формы, величины, объемности предметов.

Восприятие глубины и удаленности предметов – осуществляется с помощью одного глаза, что позволяет правильно оценить расстояние.

Линейная и воздушная перспектива – по мере удаления предметов от наблюдателя их изображение на сетчатке глаз уменьшается (кажущееся схождение рельсов издали железной дороги, цвет под влиянием слоев воздуха искажается).

Зрительная иллюзия – искаженное восприятие величины, формы, удаленности предметов (высокий человек рядом с маленьким кажется намного выше, чем на самом деле...).

В процессе активной познавательной деятельности восприятие приобретает целенаправленный характер – становится наблюдением. Систематически организуемое наблюдение, а также потребности практической профессиональной деятельности способствуют выработке наблюдательности как устойчивой черты поведения или деятельности личности. Наблюдательность становится свойством личности.

Систематически организуемое восприятие влияет на протекание познавательной деятельности и развитие определенных личностных свойств. Наблюдательным людям свойственно более углубленное, аналитическое восприятие, большой объем восприятия взаимосвязанных предметов, более эффективная активизация аппарата памяти, воображения, мышления, внутренней речи.

Надо обратить внимание на индивидуальные особенности восприятия. Возрастные особенности, интересы и склонности человека, профессиональная устремленность, практический и жизненный опыт влияют на формирование индивидуальных особенностей восприятия.

Важно отметить, что восприятие взаимосвязано с различными психическими процессами. Оно строится на их основе и в свою очередь конструирует

их. Восприятие тесно связано с личностными особенностями. Оно протекает сообразно с интересами, установками, убеждениями и отношениями личности.

Необходимо разобраться в многообразии **видов восприятия**. Различают восприятие предметов, пространства, времени, движения, человек человеком. А еще можно назвать **преднамеренное восприятие** – в их основе лежит сознательно поставленная цель, они связаны с волевыми усилиями человека; **непреднамеренное** – восприятие без специально поставленной задачи, процесс восприятия не связан с волевыми усилиями человека; **организованное** восприятие (наблюдение) – целенаправленное, планомерное; **неорганизованное** восприятие – обычное непреднамеренное восприятие.

4. Представление: значение, характеристика.

Образы воспринятых объектов не исчезают бесследно – они остаются в памяти. Запечатленные образы восприятия могут быть произвольно или непроизвольно снова воспроизведены в сознании человека. Воспроизведенные в данный момент образы воспринятых ранее объектов называются в психологии представлениями или образами представления. Таким образом, **образы предметов или процессов реальной действительности, которые мы воспринимали ранее, а сейчас мысленно воспроизводим, называются представлениями. Представление – вторичный чувственный образ, который либо непосредственно, благодаря памяти, воспроизводится в сознании субъекта, либо является результатом умственных манипуляций с различными чувственными образами, т. е. деятельности воображения, в котором присутствуют элементы мышления.** Поэтому для лучшего понимания человека необходимо как можно больше знать о нашей памяти. Представление имеет свои характеристики. Образы представления возникают в сознании при отсутствии внешних воздействий, подчиняются тем закономерностям, которые определяют хранение любого материала в памяти. У большинства людей представления имеют следующие характеристики.

1. Пространственно-временные характеристики (панорамность представлений заключается в том, что воспроизводимые в представлении объекты или сцены по их охвату могут превосходить объем поля восприятия. Например, мы можем представить комнату вместе с предметами целиком, хотя воспринимаем всегда только ее часть; фигура может существовать отдельно от фона и наоборот; размеры объекта; искажение длительности временных интервалов – чем более заполненным был реальный отрезок времени, тем более длительным он представляется).

2. Модальность (отнесенность представления к определенному органу чувств) представлений – это качественное своеобразие образа, определяется его возникновением в зрительной, слуховой и других сферах. Именно модальность представлений позволяет отнести их к чувственным образам, хотя и вторичным.

3. Интенсивность представлений. У подавляющего большинства людей представления гораздо менее яркие, чем образы, возникающие при непосредственном восприятии. Встречаются люди с очень яркими, насыщенными представлениями, например, люди с эйдетической памятью.

Фрагментарность – отсутствие в представленном образе каких-то его сторон, части или черты.

Неустойчивость – представление обладает своеобразной текучестью, он как бы мерцает, постоянно меняя форму и окраску.

Обобщенность представления – одна из наиболее важных его характеристик. Уже на уровне представления происходит процесс обобщения, который при формировании понятий выходит на передний план. Например, образ розы, в котором будут представлены наиболее характерные ее особенности, но отсутствовать ее индивидуальные черты [11, с. 297]. Именно процесс обобщения лежит в основе формирования понятий – основных элементов человеческого мышления.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии. – М.: Юристъ, 1996. – 631 с.
3. Кузин В.С. Психология. – М.: АГАР, 1999. – 304 с.
4. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1994. – 576 с.
5. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина. – М.: Центр, 1997. – 253 с.
6. Психология / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 464 с.
7. Психология и педагогика / Под ред. В.Н. Николаенко. – М.: ИНФРА – М; Новосибирск НГАЭиУ, 1999. – 175 с.
8. Педагогика [Электронный ресурс]: учебник для студентов вузов: рек. УМО по специальностям педагогического образования / П.И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 512 с. – Режим доступа: <http://biblio.bsau.ru/metodic/9406.djvu>.
9. Психология / Под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 584 с.
10. Рогов Е.И. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
11. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.

ТЕМА 3. ЧУВСТВЕННОЕ ПОЗНАНИЕ. ВНИМАНИЕ. ПАМЯТЬ

Основные вопросы темы

1. Особенности внимания как психического процесса и состояния человека.
2. Свойства, виды, функции и теории внимания.
3. Процессы, виды, теории и законы памяти.

Основные понятия и термины:

«Внимание»; «устойчивость внимания»; «сосредоточенность внимания»; «переключаемость внимания»; «распределяемость внимания»; «объем внимания»; «непроизвольное внимание»; «произвольное внимание»; «послепроизвольное внимание»; «память»; «запоминание»; «сохранение»; «воспроизведение»; «мгновенная память»; «кратковременная память»; «воображение».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Дайте обстоятельную характеристику сущности, основным свойствам внимания, процессом памяти.
2. В чем состоит сущность произвольного внимания, запоминания? Почему произвольное внимание присуще только человеку?
3. По каким внешним признакам поведения человека можно установить его внимательность?
4. Какой вклад в познание человеком окружающего мира и видов деятельности вносит внимательность?
5. Что нужно сделать для того, чтобы запомнить 8 917-417-71-79.
6. Объясните, какое значение в развитии личности может иметь внимание к прекрасному в природе.
7. В каких ситуациях срабатывает эмоциональная память. Приведите примеры.
8. Какие свойства внимания очень важны для вашей специальности? Укажите возможные пути их формирования.
9. Почему совместное решение задач более продуктивно, чем решение в одиночку?
10. Чем отличается воображение от представления и восприятия. Обоснуйте доказательствами.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Физиологические основы внимания.
2. Психологические теории внимания.
3. Свойства внимания и внимательность человека.
4. Организация внимания.
5. Психологические теории памяти.
6. Мнемические приемы.

Методические рекомендации.

1. Особенности внимания как психического процесса и состояния человека.

Основная задача при изучении темы – всесторонне рассмотреть сущность и важнейшие качественные характеристики внимания и памяти, как проявления сознания личности.

В психологии **внимание** определяется как состояние, характеризующее направленность и сосредоточенность человека на каком-нибудь предмете, явлении, деятельности или переживании.

Внимание – это избирательная направленность сознания человека на определенные предметы и явления.

1) Внимание не имеет такого специального нервного центра как ощущения и восприятие.

2) Внимание обеспечивается за счет доминанты в полушариях головного мозга.

Очень важно понять значение внимания в познании человеком реального мира, в различных видах деятельности; особенности внимания.

Внимание как форма психической деятельности имеет ряд особенностей.

Особенности внимания: Во-первых, оно включено во все психические процессы, влияет на протекание мыслительных действий и операций, характеризует динамическую сторону всех познавательных процессов, активность личности и ее избирательное отношение к предметам и явлениям действительности. Во-вторых, проявляясь в других познавательных процессах, внимание обеспечивает качество и результативность всех видов деятельности человека. Так с вниманием связано ясность, точность и полнота восприятия, понимания и усвоения учебного материала. Развитое внимание нередко перерастает в наблюдательность как интеллектуальное качество и во внимательность как черта характера, что выражается в способности подмечать, в чуткости, в отзывчивости и понимании другого человека. В-третьих, внимание обладает рядом самостоятельных свойств: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, распределяемостью, объемом.

Первичное восприятие и дальнейшая работа по осознанию учебного материала, его закрепление в памяти требуют от человека устойчивого внимания.

Устойчивость внимания – способность внимания сохраняться на одном объекте достаточно высоком уровне в течение длительного периода времени. Формирование устойчивости внимания неразрывно связано с развитием волевых качеств человека, с ответственным отношением к работе, к своим обязанностям в самых разнообразных условиях, со способностью произвольно и целенаправленно направлять внимание на определенный объект, не давая себя отвлечь посторонними раздражителями.

Решение любого вопроса и любой жизненной задачи требует от человека сосредоточенности внимания на их содержании и способах действия.

Сосредоточенность внимания – это выделение сознанием воспринимаемых или вспоминаемых объектов с одновременным отвлечением от других. Максимальная сосредоточенность человека является важным условием успеха в работе.

Переключаемость внимания – скорость перехода внимания от одного объекта другому, от одной деятельности к другой. Различают произвольное и непроизвольное переключение внимания. Непроизвольное переключение – человек невольно переводит свое внимание на то, что его случайно заинтересовало. Такое переключение при продолжительной работе предотвращает утомление, способствует временному отдыху организма. Однако оно не должно быть слишком частым. Частые переключения внимания вызывают переутомление центральной нервной системы.

Распределяемость внимания – возможность одновременного успешного выполнения несколько видов действий, способность одновременно концентрироваться на нескольких объектах и воспринимать их с одинаковой степенью ясности. Высокий уровень распределения внимания является одним из обязательных условий успешности многих современных видов труда.

Объем внимания – количество одновременно отчетливо воспринимаемых объектов. Средний объем внимания взрослого человека – 5–7 единиц информации в интервале времени 0,07–0,1 секунды.

Физиологической основой внимания является устойчивый очаг повышенной возбудимости (доминанта) структур мозга, врожденный ориентировочный

рефлекс. Доминанта обуславливает направленность сознания на определенный предмет, вызывает отвлечение от всего остального. Врожденный ориентировочный рефлекс сопровождается повышением чувствительности анализаторов, активизацией деятельности мозга.

2. Свойства, виды, функции и теории внимания.

Обратите внимание на произвольное, непроизвольное и послепроизвольное внимание, характеризуя виды внимания.

Виды внимания. Непроизвольное (непреднамеренное) внимание возникает и поддерживается независимо от сознательных намерений и целей человека. Непроизвольное внимание вызывает все необычное, то, что интересно, занимательно, эмоционально насыщено. Устойчивость непроизвольного внимания всего 2–3 секунды.

Произвольное (преднамеренное) внимание возникает, если человек ставит перед собой определенные задачи, сознательные цели. Благодаря наличию произвольного внимания человек способен активно, избирательно «извлекать» из памяти нужные ему сведения, выделять главное, принимать правильные решения, осуществлять задачи, возникающие в деятельности. Это внимание интенсивно развивается в процессе учебной деятельности, которое постепенно становится ведущим видом внимания. Устойчивость произвольного внимания 15–20 минут при напряженной работе.

Послепроизвольное внимание связано с сосредоточенностью не только на результате деятельности, но и на ее содержании и самом процессе деятельности. Оно характеризуется длительной высокой сосредоточенностью, обеспечивает высокую производительность всех видов труда.

Знание основных свойств, видов внимания необходимо для организации собственного внимания. Как организовать собственное внимание? Необходимо соблюдать правила умственной гигиены, использовать обращение к работе кроме зрительного других анализаторов. Организации собственного внимания помогает самогипноз, способствует желто-зеленый или сине-зеленый цветовой фон и т. д.

Таким образом, можно сказать, что внимание при подготовке специалиста предполагает формирование у него, прежде всего профессиональной наблюдательности как качества личности.

3. Процессы, виды, теории и законы памяти.

В психической жизни человека памяти принадлежит особое место. Оно лежит в основе любого психического явления и обеспечивает единство и целостность личности. На основе памяти осуществляются такие психические процессы, как представление, мышление и творчество. Играет важную роль в жизни человека и его профессиональной деятельности. Вот почему в центре нашего внимания – овладение закономерностями процессов памяти, глубокие знания и умения развивать память, организовать процесс усвоения знаний и т. д.

Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение человеком данных своего опыта называется памятью. *Память – это «цемент», который соединяет все строительные элементы психической мозаики в единую, полную жизни картину. Память – это «процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.* Память связывает прошлое субъ-

екта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения» (Психология. Словарь, 1990) [11, с. 302].

Память – это одна из форм психического отражения, состоящая в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении в психике, сознании человека прошлого опыта, его отдельных элементов.

В памяти выделяют три процесса: запоминание, сохранение и воспроизведение. Эти процессы взаимосвязаны. Так организация запоминания влияет на сохранение. Качество сохранения, запоминания определяет воспроизведение.

Запоминание – процесс закрепления нового путем связывания его с приобретенным ранее. Различают произвольное, произвольное, кратковременное, долговременное, механическое, осмысленное запоминание.

При произвольном запоминании человек ставит перед собой задачу – «запомнить», т. е. осуществляет специальную мнемическую (от греч. «μνημα» – память) деятельность. Важными условиями успешного произвольного запоминания человека являются: четкая постановка задачи (установка) запомнить материал точно, полно и последовательно; составление плана заучиваемого материала; выделение опорных слов; установление логической взаимосвязи между элементами воспринимаемого; классификация и систематизация материала; установление образных связей; сравнение, подчеркивание не только общих связей между объектами, но и различий в объектах; пересказ самому себе запоминаемого содержания после предварительного его осмысления, осознания. Выводы о лучшем запоминании материала следует дополнить.

Основным критерием запоминания является воспроизведение. **Воспроизведение** – процесс извлечения из памяти ранее закрепленного материала. Выделяют **виды воспроизведения**: узнавание, собственно воспроизведение и припоминание.

Узнавание – воспроизведение объекта в условиях повторного восприятия. Оно может быть произвольным и произвольным. Когда узнавание определенное, ясное, полное, оно осуществляется как произвольный акт. Так, мы произвольно, без каких-либо усилий, в процессе восприятия узнаем предмет, который ранее воспринимали. Когда узнавание неопределенное, неполное, оно может приобретать произвольный характер. Так, увидев человека, мы можем пережить «чувство знакомого», но не в состоянии отождествить этого человека с тем, которого знали в прошлом.

Собственно воспроизведение – воспроизведение объекта без повторного восприятия. Оно осуществляется как произвольный и как произвольный акт. Произвольное воспроизведение вызывается содержанием деятельности, воспринятыми предметами. Произвольное воспроизведение вызывается задачей, которую человек ставит перед собой.

Припоминание – воспроизведение, связанное с активным поиском.

Серьезное внимание должно быть уделено видам памяти. Знание особенностей своей памяти помогает человеку правильно организовать процесс усвоения знаний. Вначале определить преобладающий тип памяти, а затем организовать деятельность. Следует развивать память в формах и методах изучения вузовских дисциплин.

Виды памяти. По характеру психической активности, преобладающей в деятельности, выделяют двигательную, эмоциональную, образную, словесно-логическую память.

Двигательная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Эта память служит основой для формирования различных практических и трудовых навыков.

Эмоциональная память – сохранение в сознании переживаний и чувств. Способность к сочувствию и состраданию основана на эмоциональной памяти. Отсутствие эмоциональной памяти ведет к эмоциональной тупости.

Образная память – это память на образы (предметы, изображения, звуки, цвета и т. п.). Она бывает зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной и вкусовой.

Словесно-логическая память – это память на понятия, мысли, числа и т. п.

В чистом виде эти типы памяти встречаются редко, чаще встречается смешанный тип: **зрительно-двигательный, зрительно-слуховой, слухо-двигательный.**

По времени закрепления и сохранения материала выделяют **мгновенную, кратковременную, долговременную и оперативную** память.

Мгновенная (иконическая) память связана с сохранением точной и полной картины только что воспринятой информации без ее переработки. Ее длительность от 0,1 до 0,5 сек. Из мгновенной памяти значимая информация попадает в кратковременную память.

Анализируя кратковременную память, следует подчеркнуть, что она характеризуется непродолжительным сохранением информации после одноактного, непродолжительного восприятия. Объем кратковременной памяти в среднем равен от 5 до 9 единиц информации и определяется по числу единиц информации, которое человек в состоянии точно воспроизвести в первые же секунды (обычно 20 секунд) после одноактного предъявления ему этой информации.

Долговременная память – память, способная хранить информацию в течение достаточно длительного времени после многократного ее повторения и воспроизведения.

Оперативная память – хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока. Срок хранения определяется задачей, вставшей перед человеком, и рассчитан только на решение данной задачи.

Говоря о видах памяти, следует отметить, что память развивается путем упражнений и упорной работы по запоминанию, длительному сохранению, полному и точному воспроизведению.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995. – 352 с.
2. Климов Е.А. Основы психологии. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
3. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. – М.: Мир, 1993. – 240 с.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
5. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1994. – 576 с.

6. Практическая психология для менеджеров. – М.: Филинь, 1997. – 328 с.
7. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина. – М.: Центр, 1997. – 253 с.
8. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
9. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 736 с.

ТЕМА 4. РАЦИОНАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ. МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ КАК СПОСОБ ОФОРМЛЕНИЯ МЫСЛИ, ОБРАЗА

Основные вопросы темы

1. Понятие о мышлении.
2. Виды, закономерности и логические формы мышления.
3. Операции мыслительной деятельности.
4. Речь как способ оформления мысли, образа.

Основные понятия и термины:

«Мышление»; «обобщенное познание»; «опосредствованное познание»; «проблемная ситуация»; «задача»; «виды мышления»; «качества мыслительной деятельности»; «мыслительные операции»; «понятие»; «суждение»; «умозаключение»; «творческое мышление»; «творчество»; «речь и язык».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Почему мышление называют обобщенным и опосредствованным познанием?
2. Расскажите о логических формах мышления. Приведите свои примеры, характеризующие логические формы мышления.
3. Охарактеризуйте основные виды и качества мышления.
4. Каким образом можно активизировать мыслительную и творческую деятельность?
5. Психологические механизмы воображения.
6. Охарактеризуйте концепцию творческого мышления Дж. Гилфорда.
7. Свобода воли и личная ответственность.
8. Мышление как психологический феномен.
9. Можно ли прожить день без мышления?
10. Человек как субъект, индивидуальность, личность.
11. Эмпирическое и теоретическое мышление.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Мышление и решение задач.
2. Естественный интеллект.
3. Искусственный интеллект.
4. Творческое мышление.
5. Мышление и межполушарная асимметрия мозга.
6. Психологические теории мышления.
7. Задача как условие возникновения мышления.
8. Фазы мыслительного процесса.

Методические рекомендации

1. Понятие о мышлении.

Основная задача при изучении темы – всесторонне рассмотреть сущность и важнейшие качественные характеристики **мышления, как высшего познавательного психического процесса, особого рода теоретическая и практическая деятельность, включающая умственные и практические действия и операции ориентировочного, исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.**

Венцом эволюционного и исторического развития познавательных процессов является мышление человека. Благодаря понятийному мышлению человек беспредельно раздвинул границы своего бытия, очерченные возможностями познавательных процессов более «низкого» уровня – ощущения, восприятия и представления. Мышление – главный инструмент познания. Дать исчерпывающее определение мышлению единственным предложением практически невозможно, однако, мышление можно описать с разных сторон.

Приступая к изучению мышления, надо иметь в виду, что в психологии мышление определяют обычно как обобщенное и опосредствованное познание человеком существенных связей предметов и явлений, преобразование имеющихся представлений, получение новых знаний, творческое созидание новых идей, открытие существенно нового, прогнозирование событий и действий.

Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с языком познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности. Добавим, что основное средство человеческого продуктивного мышления – это знаки. Главным из них является слово [11, с. 298].

Мышление – это познание окружающей действительности.

Мышление – это получение знаний о мире при помощи специальных средств: логики мышления, инструментов, приборов, машин и т. д.

Следует отметить существенные **признаки мышления.**

Итак, особенности протекания мышления:

1. Мышление – обобщенное и опосредствованное познание. Обобщенное познание – познание общих существенных свойств предметов и явлений реального мира; основных закономерных связей предметов и явлений. Опосредствованное познание – познание свойств предметов и явлений без непосредственного контакта с ними, а через посредство других, путем анализа ранее усвоенных знаний.

2. Мышление у человека протекает на базе речи. Всякая мысль возникает и развивается с помощью речи. Если мысль продумана глубоко и основательно, то она четко и ясно выражается в речи, и, наоборот, чем больше совершенствуется словесная формулировка мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

3. Мышление человека всегда возникает в связи с решением определенной задачи, проблемы. Чем обширнее и глубже знания человека, чем совершеннее опыт его умственной деятельности, тем чаще возникают в его сознании мыслительные задачи, требующие разрешения, и наоборот, перед человеком с наивным умом, низким уровнем знаний, как правило, не возникает нерешенных

вопросов. Задача появляется из проблемной ситуации, тесно связана с ней, но отличается от нее.

Итак, необходимо различать проблемную ситуацию и задачу. Проблемная ситуация – это довольно смутное, еще не очень ясное и малоосознанное впечатление, как бы сигнализирующее: «что-то не так», «что-то не то». В результате анализа проблемной ситуации возникает, формулируется задача. Возникновение задачи – в отличие от проблемной ситуации – означает, что теперь удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленить известное и неизвестное. Это расчленение выступает в словесной формулировке задачи.

Познание окружающего мира в процессе мышления совершается посредством определенной системы мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, конкретизации, классификации и систематизации. Данные мыслительные операции подробно раскрыты в рекомендованной литературе по психологии. Здесь важно уяснить не только особенности каждой из них, но главное то, как они взаимосвязаны друг другом, каковы их место и роль в познании окружающего мира.

Психологические теории мышления. К экспериментальным исследованиям мышления психологи приступили только в 20 веке, когда сложились первые психологические теории мышления. Их можно разделить на 2 группы.

Первая группа теорий: в них утверждается, что интеллект дан человеку в готовом виде, он начинает действовать по мере созревания мозга.

Вторая группа утверждает, что умственные способности человека формируются и развиваются в процессе его жизни.

Следующая теория «Операциональная» или «Теория операциональной структуры интеллекта», (автор Ж. Пиаже) утверждает, что мышление (интеллект) человека – это система действий (операций). Мышление развивается от 0 до 6-ти лет. Постепенно дооперациональное мышление переходит в операциональное, начинают складываться первичные морально-эстетические понятия (что такое хорошо и что такое плохо).

Операциональное мышление – человек может выполнять практически или в уме операции с одним и тем же материалом. Например, $2 + 3 = 5$; $5 - 2 = 3$; $5 - 3 = 2$.

Культурно-историческая теория (Л.С. Выготский) считает, что мышление человека состоит из двух видов: низший – наглядно-действенное и высший – словесно-логическое, промежуточное – между первым и вторым – наглядно-образное. Он считает, что словесно-логическое мышление не является врожденным, считает его феноменом (связь между филогенезом и онтогенезом).

Гештальтпсихология (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Левин) считают – мышление человека и животных объясняют как ИНСАЙТ – озарение, вспышка, т. е. особый психический акт мгновенного схватывания (структуры).

Бихевиоризм (Уотсон, Скиннер, Бандура) – развитие мышления рассматривают как процесс становления умений и навыков в процессе решения практических задач через связи между стимулами (S) и реакциями (R).

Когнитивная психология (У. Найссер, А. Пайвио) – организация знания и решения задач по аналогии ЭВМ. Основа мышления – алгоритм (операция, выбор, цикл и др.). Мышление человека в значительной части представляет алгоритмические действия, совершаемые по определенным правилам.

По мнению **А. Бине** интеллект как «способность адаптации средств к цели». Подробнее о теориях можно прочитать в предлагаемой литературе.

2. Виды, закономерности и логические формы мышления.

Работая над содержанием темы, следует иметь в виду, что результат мыслительных операций выражается в трех логических формах мышления: понятие, суждение и умозаключение.

Понятие – отражение общих, существенных и отличительных признаков явлений и предметов действительности. Понятия бывают: житейские и научные, общие и единичные, конкретные и абстрактные. Содержание понятий раскрывается в суждениях.

Суждение – отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками; утверждение или отрицание связей между предметами, явлениями. Связи, которые мы отражаем в суждении, весьма разнообразны. Это определяется тем, что любой предмет объективной реальности находится в самых разнообразных связях с другими предметами и явлениями.

Суждения бывают общими, частными и единичными. В общих суждениях утверждение или отрицание относится ко всем предметам данной группы. В частных суждениях утверждение или отрицание относится лишь к некоторым предметам. В единичных суждениях – только к одному предмету.

Суждения образуются двумя основными способами:

Непосредственно, когда в них выражают то, что воспринимается.

Опосредствованно, когда с помощью рассуждения из одних суждений выводят другие (или другое) суждения.

Умозаключение – серия логически связанных суждений, из которых выводится новое суждение.

Различают умозаключения индуктивные, дедуктивные, по аналогии. **Индуктивное** умозаключение – логический вывод из частных случаев. **Дедуктивное** умозаключение – логический вывод от общего закона, положения, правила к частному случаю.

Аналогия – логический вывод от одного частного случая к другому.

Виды мышления. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей проявляется в видах мышления. В психологии распространена следующая **классификация видов мышления**:

По форме: наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое.

По степени развернутости: дискурсивное и интуитивное.

По степени новизны: репродуктивное и продуктивное.

По характеру: практическое и теоретическое. При этом в практическом мышлении выделяют наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а в теоретическом – теоретическо-понятийное и теоретическо-образное.

Кроме этого есть **аутическое мышление** (необычное мышление, встречается у больных шизофренией, первооткрыватель этого мышления Э. Блейлер, мысли подчиняются не логике, а эмоциям, желаемое выдается за действительное...).

Эгоцентрическое мышление (характеризуется невозможностью принять точку зрения другого человека).

Используя рекомендованную литературу, с видами мышления познакомьтесь самостоятельно. Здесь важно заметить, что все виды мышления взаимодействуют, взаимодополняют, могут быть представлены в одной и той же деятельности, обеспечивают глубокое и разностороннее, точное и богатое разнообразными оттенками восприятие бытия.

Индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей проявляются и в **качествах мыслительной деятельности**: самостоятельность, широта, логичность, четкость, критичность, гибкость и глубина. Следует проследить, как они влияют на выбор и осуществление способов решения мыслительной задачи. **Самостоятельность** мышления определяет свободу выбора задач и их решений; **широта** мышления – разносторонний подход к решению задачи; **логичность и четкость** – последовательность и точность решения; **критичность и гибкость** мышления обеспечивают как нахождение проблемы, так и оригинальность построения и проверки гипотез; от **глубины** мышления зависит существенность избранных задач и доказательность их решений.

Для решения необычных, творческих задач человек обращается к возможностям творческого мышления. Что же такое творческое мышление? Одним из первых попытался дать ответ на этот вопрос американский психолог Дж. Гилфорд³². Подробнее об этом можно ознакомиться в учебниках. При этом следует обратить внимание на то, что существуют условия, которые способствуют проявлению творческого мышления. Важнейшие условия проявления творческого мышления: должная мотивация и оптимальный уровень эмоционального возбуждения, вера в себя и разнонаправленный характер знаний человека, упорный кропотливый труд и увлеченность делом.

Творчество определяют обычно как психический процесс создания принципиально нового в форме образа, представления или идеи.

Творчество проявляется во всех конкретных видах деятельности: изобретательском, научном, литературном, художественном и т. д.

Какие факторы определяют возможность творчества конкретного человека? Факторов, обуславливающих успех творчества, много. Важнейшими из них являются: знания, которые подкреплены соответствующими способностями; переживания, которые создают эмоциональный тон творческой деятельности; организованность человека; увлеченность и устремленность; неустанный и вдохновенный труд. Творчество в любой области деятельности – плод неустанного думанья человека.

3. Операции мыслительной деятельности.

Актуальный вопрос темы – развитие мышления в процессе жизни конкретного человека.

1. Анализ – мыслительное расчленение сложного объекта на составляющие части.

2. Синтез – обратный анализу процесс мышления – восстановление целого из частей.

3. Сравнение – мыслительное сопоставление: сходство, различие.

4. Абстракция – выделение отдельной стороны предмета для изучения.

³² Немов Р.С. Психология. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – С. 243–246.

5. Обобщение – выделение того, что присуще многим предметам и явлениям.

6. Конкретизация – обратная операция обобщению, из общего – конкретизация.

Также развивают и стимулируют мыслительную деятельность человека посредством различных **задач**:

- 1) задачи с избыточными данными;
- 2) задачи с частично неверными данными;
- 3) задачи, допускающие только вероятностное решение;
- 4) творческие задачи.

Существенно развивает мышление человека постановка собственных задач.

Для активизации мышления человека используют специальные методы организации мыслительного процесса, например, «мозговой штурм» или брейнсторминг; «синектический штурм»; метод фокальных объектов; метод морфологического анализа; метод контрольных вопросов.

Для усиления творческих мыслительных возможностей используют «экзотические» приемы: введение человека в особое **суггестивное** состояние психики (активизация бессознательного), внушение в состояние гипноза воплощения в другую личность, в известного ученого, знатока. Для повышения эффективности мыслительной деятельности применяется и методика «гимнастика ума». Она направлена на активизацию и гармоничную синхронизацию активности левого и правого полушарий мозга с помощью специальных упражнений.

Речь как способ оформления мысли, образа. Важнейшим достижением человека, позволившим ему использовать общечеловеческий опыт, как прошлый, так и настоящий, явилось речевое общение, которое развивалось на основе трудовой деятельности. Речь – это процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми. Речь – это язык в действии. Язык – система знаков, включающая слова с их значениями и синтаксис – набор правил, по которым строятся предложения [105, с. 309].

Язык – это средство общения людей друг с другом. Л.Д. Столяренко выделяется следующие основные функции языка: средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта; средство общения (коммуникации); орудие интеллектуальной деятельности (восприятие, памяти, мышления, воображения). Язык – сложная система знаков, являющейся единственным средством дискурсивного мышления и главным средством общения и социального исследования – передачи накапливаемого опыта из поколения к поколению.

Обладание языком приводит к возникновению новых возможностей для манипулирования психическими образами. Пользуясь языком как средством отображения реальности, человек, как уже говорилось в разделе о мышлении, может осуществить основное, главное, недоступное ни одному животному умственное действие – выделить и обобщить идеальные по своей сущности отношения и связи между объектом и его свойствами между отдельными объектами.

Язык и речь формируют у человека два разных, взаимосвязанных пласта индивидуального сознания: систему значений и совокупность смыслов. А.Н. Леонтьев выделил и рассмотрел их как основные составляющие индиви-

дуального сознания. Язык является основным орудием планирования интеллектуальной деятельности, да и вообще решения мыслительных задач.

Речь имеет три функции: *сигнификативную* (обозначения, отличает речь человека от коммуникации животных, рассматривается как внутренняя психическая деятельность), *обобщения* (слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков, рассматривается как внутренняя психическая деятельность), *коммуникации* (передачи знаний, отношений, чувств, выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми). В коммуникативной функции речи выделяют три стороны: информационную (передача знаний и тесно связана с функциями обозначения и обобщения), выразительную (помогает передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения) и волеизъявительную (направлено на подчинение слушателя замыслу говорящего) [105, с. 310–315]. Более подробно можно ознакомиться в источниках, указанных в литературе к модулю.

Интеллект. Совокупность познавательных процессов человека определяет его интеллект. «**Интеллект – это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами**» (Д. Векслер (1896–1981)), т. е. способность человека адаптироваться к окружающей среде. Он выделил в человеке две сферы: вербальный интеллект и интеллект действия. Педагогическая трактовка интеллекта: это «способность к обучению, обучаемость всему новому».

Р. Солсо рассматривает человеческий интеллект как способность приобретать, воспроизводить и использовать знания для понимания конкретных и абстрактных понятий и отношений между объектами и идеями, применять знания осмысленным способом.

Большинство исследователей приходили к выводу, что уровень общей интеллектуальной активности константен для индивида. «Ум сохраняет свою мощность неизменной» – отмечал Ч. Спирмен. (в 1930 г. это было подтверждено экспериментами К. Лешли на животных).

З. Фрейд ввел термин «психической энергии», а в последствии появилось понятие G-фактора (от лат. general – общий) как общего фонда психической активности). Существуют различные концепции, пытавшиеся ответить на этот вопрос. Но главное – он показал, что успех любой интеллектуальной деятельности зависит от некоего общего фактора, общей способности, т. о. он выделил генеральный фактор интеллекта (фактор G) и фактор S, служащий показателем специфических способностей, что каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающей среде, но также у всех людей имеются развитые специфические способности, при решении конкретных задач.

Г. Айзенка интерпретировал генеральный фактор интеллекта как скорость переработки информации центральной нервной системой (умственный темп). Исходя из этого для проверки генерального фактора интеллекта применяются скоростные интеллектуальные тесты Г. Айзенка, «Прогрессивные матрицы Д. Равена, тесты интеллекта Р. Кеттела. По исследованиям Кеттела (1967) – у каждого из нас с рождения имеется потенциальный интеллект (его основа – способность к мышлению, абстрагированию и рассуждению). Примерно к 20-ти

годам интеллект достигает наибольшего расцвета, т. е. формируется «кристаллический интеллект» (знания, умения, навыки).

Позже А. Терстоун общий интеллект назвал первичными умственными потенциями, выделив 7 таких потенций (счетная способность – оперировать числами; вербальная словесная гибкость – легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова; вербальность восприятия – способность понимать; пространственная ориентация – различные представления о формах, предметах и т. д. в пространстве; память; способность к рассуждению (быстрота восприятия сходств или различий между предметами и изображениями). Факторы интеллекта или первичные умственные потенции связаны между собой, что говорит о существовании единого генерального фактора.

Позже Дж. Гильфорд (1959) выделил 120 факторов интеллекта – т. е. 120 специфических способностей, исходя из трех размерностей мышления: о чем мы думаем (содержание), как мы думаем (операция), к чему приводит умственное действие (результат).

По Д. Хеббу (1974) интеллект состоит из интеллекта А – потенциал, который создается в момент зачатия и из интеллекта В – формируется в результате взаимодействия этого потенциала интеллекта с окружающей среде. Оценивать можно лишь интеллект В, а интеллект А – не сможем узнать никогда [105, с. 291].

В настоящее время существует много трактовок интеллекта.

1. **Биологическая трактовка** – способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации.

2. **Педагогическая трактовка** – способность к обучению, обучаемость.

3. **Структурный подход**, сформулированный А. Бине – «способность адаптации средств к цели», т. е. это совокупность тех или иных способностей.

4. **Общепринятое определение Векслера** – «Интеллект – это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами», т. е. интеллект рассматривается как способность человека адаптироваться к окружающей среде.

Оценка интеллекта: Наибольшей популярностью пользуется так называемый «коэффициент интеллектуальности (IQ)», который позволяет соотнести уровень интеллектуальных возможностей индивида со средними показателями своей возрастной и профессиональной группы.

Средний уровень соответствует 100 баллам, а самые низкие – 0, а самые высокие – 200 [105, с. 294–295].

Используя «коэффициент интеллектуальности (IQ)» психологи и психиатры классифицируют интеллект:

1. Олигофрения (малоумие), т. е. врожденная недоразвитость интеллекта, IQ = 35 б.

2. Идиотия – (слабоумие) самая тяжелая форма интеллекта, речь, мышление практически не формируются, IQ = 20 б. (речь и мышление почти не формируются, преобладают эмоциональные реакции)

3. Дебильность – (легкая степень слабоумия), IQ = 75–80 б.

4. Творческое мышление – (способности) мышление оригинально, IQ = 120 б.

По мнению ученых, кора головного мозга у детей с самым высоким коэффициентом умственного развития достигала наибольшей толщины только к 11 годам, а у детей со средними способностями – в 6 лет, но в юности у всех кора мозга становится тоньше. По мнению новозеландского ученого Дж. Флинна, коэффициент умственного развития за последние 50 лет вырос на 12 баллов. Каждое поколение детей становится умнее и сообразительнее предыдущего поколения. Он считает, что уровень интеллекта зависит не от генов, а от социального окружения – возрастает так называемый «результатирующий интеллект» [105, с. 297].

Таким образом, использование языка ведет к коренной перестройке всей психической жизни человека. Только с помощью языка человек может сформировать абстрактные категории таких пространственных отношений, как «над», «под», «перед», «за», «впереди», «расстояние», и т. д. таких временных категорий, как «до», «после», «день», «завтра», «слабый», «тяжелый», «синий», «гладкий» и т. д. Нигде в природе нет таких объектов, как например, «животное» или «еда». Итак, между развитием знаковой системы как средства отображения категорий отношений и развитием сознания имеется прямая связь. Подчеркивая, именно эту связь Л.С. Выготский высказал мысль о том, что «речь – коррелят сознания, а не мышления». В этом высказывании подчеркивается очень важный момент – речь не является сознанием, она лишь коррелирует с его содержанием. Следовательно, чем богаче речь, тем богаче и содержание сознания. Речь же в свою очередь тем богаче, чем богаче деятельность и общение в процессе ее осуществления [94, с. 98–99].

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Кроль В.М. Психология и педагогика. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
2. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1994. – 576 с.
3. Педагогика [Электронный ресурс]: учебник для студентов вузов: рек. УМО по специальностям педагогического образования / П.И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 512 с. – Режим доступа: <http://biblio.bsau.ru/metodic/9406.djvu>.
4. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина. – М.: Центр, 1997. – 253 с.
5. Психология / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 464 с.
6. Психология / Под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 584 с.
7. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
8. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.
9. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: ТГУ. – М.: Барс, 1997. – 392 с.
11. Психология и педагогика / Под ред. В.Н. Николаенко. – М.: ИНФРА – М; Новосибирск НГАЭиУ, 1999. – 175 с.

КРИТЕРИИ И ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИМСЯ УРОВНЯ СВОЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛА И ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДАННОГО МОДУЛЯ

«Успех, которого вы хотите добиться всегда и везде, на самом деле находится внутри вас. Он только ждет руководства к действию»

Колин Тернер

Творческий уровень (5 баллов) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, демонстрируется полное понимание и самостоятельное, творческое осмысление сути понятий и пройденного материала.

Продуктивный уровень (4 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, допустимы упущения, демонстрируется приемлемое понимание на основе продуктивной деятельности.

Репродуктивный уровень (3 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, в основном суждения истинные, имеются ошибки, демонстрируется непонимание сути некоторых понятий, но не более 15, деятельность по осмыслению пройденного материала носит репродуктивный характер.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Выпишите из учебников по психологии познавательные психологические процессы, влияющие на познавательные профессиональные способности, на аутопсихологические компетенции человека и оцените их влияние на ситуации в процессе познания.

Ответьте на вопросы: все ли ученые едины в определении познавательных процессов? Чем эти мнения отличаются друг от друга? Как Вы думаете, какие познавательные процессы Вы усилили бы для себя, для будущего специалиста, бакалавра, магистра? Что значит теоретические и практические познавательные задачи в Вашей будущей работе? На основе теоретических и практических познавательных задач сформулируйте функциональные Ваши будущие обязанности по работе с людьми, социумом, со средой.

Алгоритмы

1. Прочитайте тексты, предложенные в темах.
2. Сделайте краткую запись в соответствующих столбцах, данных ниже (лучше, если студент сам выберет и тему и проблему).
3. Строка «Примечание» дана для дополнения задач, которые обозначены или выделены Вами, а также для ответов на поставленные вопросы.
4. В конце поставьте подпись.

Познавательные процессы

Теоретические задачи	Практические задачи

Современные психологические теории об интеллектуальных способностях и интеллектуальная профессиональная деятельность

В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь

Психологическая компетентность бакалавра, магистра (специалиста) как профессиональная компетентность

Роль мышления в жизни человека	Роль мышления в профессиональной жизни

Примечание:-----Подпись студента

Модуль 3 ОБЩЕЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ В ПСИХИКЕ

Тема 1. Целостное и парциальное описание психологии человека.

Тема 2. Конституциональный уровень психики.

Тема 3. Роль уровня поведения и его отражение в психике. Чувства. Эмоции. Воля и волевые действия.

Тема 4. Коллектив, Группа.

Тема 5. Общение.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Освоение содержания данного модуля способствует развитию компетенций: понимание что такое личность человека, о характере, темпераменте, о способностях и волевых качествах человека как личность, способности взаимодействия с другими людьми в коллективе, в команде, группе.

Развиваются такие компетенции как необходимые способности:

– разграничивать понятия личность, индивид, человек, субъект в решении сложных жизненных проблем и ситуаций;

– участвовать в различных видах деятельности и в процессе общения, для повышения эффективности этих процессов стремиться учесть особенности своей личности;

– оценивать, анализировать и учитывать особенности личности других людей в различных деловых и жизненных ситуациях;

– пытаться проанализировать и оценить степень выраженности различных компонентов в структуре личности отдельно взятого человека;

– разграничивать понятия осознаваемых и неосознаваемых действий в поведении и высказываниях людей, отмечать и оценивать их значение;

– пытаться осознать, проанализировать, оценить свои поступки в структуре целостного своего поведения;

- оценивать в различных видах деятельности свои способности и способности других, особенности темперамента, черты характера, сравнивать их, анализировать;
- при осуществлении любого вида деятельности и в процессе общения постараться учесть особенности своего характера, темперамента, способностей и особенности характера, темперамента, способности других людей;
- при осуществлении совместной деятельности, в работе в команде анализировать данную ситуацию, ставить цели и задачи к изучаемой проблеме, планировать или проектировать свои действия, реализовывать свои планы и цели, анализировать полученные результаты деятельности, корректировать их, и корректно при взаимодействии с другими членами команды участвовать в анализе и оценке действий других с учетом особенностей характера, темперамента, способностей;
- проявлять толерантность по отношению к индивидуальным особенностям людей;
- строить многоуровневые субъект-субъектные взаимоотношения исходя из индивидуальных особенностей людей;
- отделять собственное волевое усилие от усилия, обусловленного сильной биологической потребностью;
- определять различия между эмоциями, чувствами, аффектами человека как личности.

СОДЕРЖАНИЕ МОДУЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Уровни, правила, способы построения психологических характеристик. Понятие нормы в психологии. Отклонения от норм. Индивид как родовая форма индивидуального бытия. Понятие о субъекте и его психической организации. Личность как социокультурная реальность. Личность и индивидуальность человека. Уникальность жизненного пути личности.

Физиологические основы психики и здоровья человека. Строение и основные свойства нервной системы. Психика и строение мозга. Темперамент и его психологические особенности. Неравномерность представленности в сознании объективного и субъективного мира. Личностная и ситуативная тревожность. Половые и возрастные особенности человека, их влияние на карьеру и социальный успех. Волевая регуляция поведения человека.

Психологический портрет в межличностных отношениях. Ведущий стиль в межличностном взаимодействии. Характер социальных ориентаций. Структура деятельности специалиста, функции, основные задачи. Индивидуальный деловой стиль. Организационно-психологические составляющие профессиональной деятельности. Объект и субъект конфликта. Границы эффективности конфликтного поведения. Рефлексия в профессиональной деятельности: объекта, субъекта и способа деятельности. Психологическая готовность к изменениям характера своей профессиональной деятельности. Свобода воли и личная ответственность.

Эмоции и чувства. Простейшие приемы психической саморегуляции.

ТЕМА 1. ЦЕЛОСТНОЕ И ПАРЦИАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА. ЛИЧНОСТЬ. ХАРАКТЕР

Основные вопросы темы

1. Личность. Структура личности.
2. Характер. Особенности характера.

Основные понятия и термины:

«Индивидуальность»; «индивид»; «личность»; «самосознание»; «направленность личности»; «экстраверсия и интроверсия»; «акцентуация характера»; «потребность»; «мотивация»; «самооценка»; «сенсорная типология».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Что такое «личность»?
2. Что такое «Я-концепция»?
3. Каково соотношение общего и индивидуального в психике человека?
4. Какие науки занимаются феноменом социальной зрелости личности?
5. Назовите условия и факторы нормального и аномального развития личности.
6. Какова классификация и содержание теорий личности?
7. Что такое характер?
8. Назовите механизмы формирования характера.
9. Какие акцентуации характера встречаются у людей?
10. В чем состоят особенности различных типов акцентуаций характера?
11. Самосознание и самооценка.
12. Цели и ценностные ориентации личности.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Типология характеров в связи со строением тела человека (Э. Кречмер).
2. Проблема устойчивости личности.
3. Особенности подхода к личности в разных науках.
4. Проблема личности в психологии.
5. Понимание психологической структуры личности.
6. Культурно-исторический подход к изучению личности.
7. Проблема перевоспитания характера.
8. Место характера в общей структуре личности.
9. Специфические черты характера.
10. Профессиональные черты характера личности специалиста.

Методические рекомендации.

1. Целостное и парциальное описание психологии человека. Личность.

Данная тема одна из центральных в курсе современной психологии. Проектирование и диагностика личности, определение оптимальных условий и наиболее эффективных путей ее формирования невозможны без знания структуры личности и закономерностей ее становления и развития.

Важно четко представить, что личность человека формируется и раскрывается в процессе активного взаимодействия с окружающей его предметной и социальной средой. Новорожденный человек еще не личность. **Личность – это прижизненное целостно-структурное психическое образование, отражаю-**

щее социальную сущность человека как сознательного субъекта познания. Понимание личности тесно связано с осмыслением таких категорий, как человек, индивид, индивидуальность, субъект, субъектность.

Человек – понятие вековое и включает в себя две взаимосвязанные системы: биологическую и психическую, духовную. Каждая из этих систем, в свою очередь, состоит из подсистем и отдельных феноменов. В своем физиологическом и психическом развитии человек проходит несколько стадий: младенчество, детство, отрочество, юность, зрелость, старость.

Индивид – это отдельный, конкретно взятый человек.

Индивидуальность – обычно рассматривается как совокупность физиологических и психических особенностей конкретного человека, характеризующих его своеобразие.

Субъект – это человек в совокупности таких психических характеристик, которые позволяют ему осуществлять целеполагание и соответствующие целям действия, поступки, деятельности поведение в целом.

Субъектность – это способность человека к тому или иному целеполаганию и соответствующей поставленным целям активности.

Под личностью в отечественной психологии понимают сложное, системное, многоуровневое, иерархически организованное, разноплановое, полисодержательное, прижизненно сложившееся, сформировавшееся психическое образование человека, в котором он выступает не только как объект и продукт, результат педагогических и других воздействий, но и как сознательный субъект познания и активного преобразования действительности.

При изучении данной темы необходимо твердо уяснить, что в процессе онтогенетического развития человека и формирования его личности биологические и социальные факторы, непрерывно взаимодействуя, создают благоприятные внутренние условия, обеспечивающие, эффект внешнего воздействия.

Самосознание как высший уровень развития человека есть основа формирования умственной активности самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Следовательно, структура личности представляет собой совокупность социально-значимых психических свойств, отношений и действий индивида, сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих его поведение и деятельность.

При изучении данной проблематики следует рассмотреть существующие точки зрения на психологическую структуру личности и установить общее и особенное в разных позициях. При определении структуры личности надо постоянно иметь в виду, что личность – это саморегулируемая динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека.

Здесь необходимо уяснить, что элементами психологической структуры личности является ее психологические свойства и особенности, называемые «чертами личности». Многие психологи пытаются условно уложить в подструктуры.

Согласно концепции **К.К. Платонова**:

1) первым уровнем личности является **биологически обусловленная подструктура**, в которую входят возрастные, половые свойства психики, врожденные свойства типа нервной системы и темперамента;

2) следующая подструктура включает в себя **индивидуальные особенности** психических процессов человека, т. е. индивидуальные проявления памяти, восприятия, ощущений, мышления, способностей;

3) уровнем личности является также ее **индивидуальный социальный опыт**, в который входят приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки. Эта подструктура формируется в процессе обучения, имеет социальный характер;

4) последним уровнем личности является ее **направленность**, включающая влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, взгляды, убеждения человека, его мировоззрение, особенности характера.

Важно рассмотреть проблему формирования личности как объекта и субъекта культурного развития, развития при этом **субъект-субъектных** отношений, которая была и остается в центре психолого-педагогических исследований на наш взгляд будут соответственно влиять на профессионализм и компетентность педагога в формировании будущего специалиста, такого же компетентного, конкурентоспособного, будущего профессионала (от авт.).

Изучением личности занимались и занимаются философы, психологи, социологи, педагоги. Теория развития личности разрабатывалась ведущими учеными, психологами и педагогами: Б.Г. Ананьевым, П.П. Блонским, Л.И. Божович, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, Б.И. Додоновым, Э.В. Ильенковым, А.Н. Леонтьевым, Д.А. Леонтьевым, А.С. Макаренко, А. Маслоу, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном, К. Роджерсом, В.А. Сухомлинским, Л.Н Толстым, К.Д. Ушинским.

В краткой философской энциклопедии определяется как **«Личность»** – это, во-первых, человек как субъект отношений и сознательной деятельности, и, во-вторых, устойчивая система социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности (с. 1600). Принципы субъектной деятельности в рамках самоактуализации личности обеспечивают условия реализации качеств, подкрепленных внутренними и внешними мотивами субъекта образования. Е.А. Волкова рассматривает понятие «субъектность» через категорию «отношение». На этом основании субъектность определяется как отношение человека к себе как к культурному деятелю. Субъектность как отношение включает в себя характер эмоционального отклика на себя и на другого человека. Она существует на осознанном и неосознанном уровне. Степень осознаний изменений, происходящих с человеком и производимых им действий, определяет уровень развития субъектности. Субъектность связана с активностью, инициативностью, преобразующими возможностями человека. Вместе с тем Е.А. Волкова подчеркивает, что субъектность нельзя понять как качество, присущее индивидуальному субъекту, поскольку человек не может один быть носителем только своей субъектности. Субъектность как свойство личности проявляется в способности производить взаимообусловленные изменения во внешнем и внутреннем мире человека. При этом специфика субъектности заключается во взаимосвязи предметов преобразований окружающей действительности, самого человека и его внутреннего мира.

В.А. Татенко считает, что под «субъективным» может пониматься все то, что задает качественную определенность жизни конкретного субъекта, принадлежит ему, производится или проистекает из него, и в этом не противостоит

представлению об объективной реальности. Понятие «субъектный» отражает, прежде всего, авторский характер активности человека как субъекта и раскрывается в таких понятиях, как «свободный, самостоятельный, автономный, инициативный, творческий, оригинальный»³³. Сказанное выше свидетельствует о том, что исходной атрибутивной характеристикой субъектности является активность – способность сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Активность субъекта существует как единство познавательной и ценностно-ориентированной деятельности. Субъект в отличие от объекта в процессе деятельности обладает самосознанием, самообладанием, самооценкой, самоконтролем. Человек как субъект характеризуется способностью к целеполаганию. Внутренняя детерминация действий субъекта обеспечивает свободную деятельность. Свобода выбора цели, способов и средств ее реализации, осваиваемых в ходе развития культуры – важнейшая характеристика субъектности. Свобода придает деятельности человека нравственное измерение. Возможность выбора создает предпосылку для появления ответственности, которая выражает нравственные характеристики человека (см. гл. II).

В.М. Розин приводит мнения В.Ф. Сафина о том, что ответственность представляет собой форму проявления личностью своей субъектности, и мнение Г.С. Батищева о том, что замена ответственности исполнительностью (деятельностью, детерминированной внешними целями) привела к тому, что человек утратил свою целостность, самостоятельность и уверенность³⁴. Основу понятия «субъектность» составляет активность, выражающаяся в дефинициях «целостная характеристика активности человека», «активная сторона психической организации человека», «активно-преобразующая функция личности», «авторский характер активности», «деятельность – преобразующий способ бытия») и диспозиционность, проявляющаяся в отношении «к жизни как личной проблеме», в «отношении человека как деятелю», способного интерпретировать действительность.

По мнению Л.А. Стахнева, философский аспект рассмотрения проблемы «субъекта» связан с вопросами о творческих силах человека, его свободе, ответственности, активности, диалектике внутреннего и внешнего в жизнедеятельности, роли конкретного человека в историческом процессе. Понятие «субъект» в философской литературе определяется как «носитель» предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленный на «объект» (Репкин В.В., Репкина В.В., Томск, 1997). Анализируя феноменологические особенности понятия «субъект», К.А. Абдульханова-Славская отмечает, что «ему присуща и конкретность, так как личная жизнь, индивидуальный уровень жизни субъекта порождают множество реальных ситуаций и противоречий, которые субъект призван решать. Ему присущ и дифференцированный смысл, раскрывающий реальные различия людей в меру их становления субъектами, в меру того, насколько их отношения стали человеческими, подлинно этич-

³³ Зиатдинова Ф.Н. Вехи Евразии. Вып. 2. Парадоксы антропосферы; Науч.-филос. альм. / Авт.-сост. Э.А. Байков. – Уфа: ЕврАПИ; РИО РУНМЦ МО РБ, 2004. – 92 с.; Зиатдинова Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: дисс. канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 183 с.

³⁴ Репкин В.В., Репкина В.В. Развивающее обучение: теория и практика: Статьи. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.

ны»³⁵. Эту особенность отмечает и Б.А. Сосновский, поскольку считает, что понятие «субъект», являясь одной из базовых философских категорий, не может иметь однозначного вербального определения, оно в равной мере приемлемо для различных научных определений, для разных отраслей человекознания, для всего разнообразия решаемых ими теоретических и, главное, практических задач. В большинстве известных подходов и концепций это понятие не имеет самостоятельного значения, его подменяют некими родственными понятиями (индивид, человек, личность), либо употребляют в сугубо философском понимании. Согласно психологическому словарю, субъект – это существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, т. е. на основе предметного мира. Понятие «субъект» предполагает развитие определенного уровня активности – свойства психики, позволяющего не только отражать, но и преобразовывать среду, себя, творить новое. Субъект – это человек, познающий и преобразующий окружающий мир. По мнению А.В. Петровского, личность – это система социально-значимых черт и отношений, которую можно: 1) описать со стороны мотивов и стремлений, составляющих содержание ее «личного мира», т. е. уникальной системы личностных смыслов, индивидуальных, своеобразных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний; 2) рассматривать как систему устойчивых черт относительно внешне проявляемых характеристик индивидуальности, которые запечатлены в суждениях других людей; 3) раскрывает как деятельное «Я» субъекта: как систему планов, отношений, направленности, смысловых образований, регулирующих выход ее поведения за пределы исходных планов; 4) рассматривает и как субъекта персонализации, то есть с точки зрения ее потребности и способности вызывать изменения в других людях (Зиатдинова Ф.Н., Уфа, 2006). Это действительно, напрямую касается работников образовательной сферы, поскольку, во-первых, педагоги, прежде всего, сами должны быть профессионально компетентны в своей области деятельности, и, во-вторых, профессиональное образование всегда было и продолжает оставаться направленным на всестороннее развитие личности с целью подготовки ее к активному и эффективному участию в общественном производстве с наибольшей пользой для себя и для общества в целом. Важно отметить, что в современных условиях реформирования образования радикально меняется статус учителя, преподавателя, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма. Показателями значимости профессионально-педагогической компетентности являются изменения в сфере общественного сознания в различные периоды истории, которые свидетельствуют о том, что именно в психолого-педагогической компетентности и педагогической культуре заключены большие возможности развития и стабильности общества, поскольку они могут служить основанием для снятия межнациональных конфликтов, конфликтов между старшими и младшими поколениями, способствуют адаптации к новым условиям, более эффективному процессу социализации личности и т. п.³⁶

³⁵ Психология и педагогика: учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.

³⁶ Турбовской Я. Без профессионализма нет ответственности // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 215–222.

Рассматривая сущность современного образования и профессиональную компетентность педагога правомерно опираться на те образовательные модели, которые выдвигают в качестве ведущей идею поликультурного образования, где происходит приобщения к общечеловеческим ценностям и на те международные исследования, в которых выдвигается поиск способов усвоения студентами и самими педагогами диалекта общечеловеческого, международного и национального отношения к себе, языку, культуре народов, к историческому прошлому и настоящему, национальному достоинству личности как ключевому способу трансформации общественных ценностных ориентаций (авт. Зиатдинова Ф.Н.).

2. Характер.

Слово «характер» в переводе с греч. означает «печать», «чеканка». В характере как бы запечатлены, отчеканены основные, наиболее существенные черты данной личности, которые устойчиво проявляются в поведении человека. Таким образом, характер можно определить как иерархизированную, упорядоченную совокупность устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, которые формируются в процессе жизнедеятельности и проявляются в способах типичного реагирования личности в деятельности, поведении и общении [92, с. 164]. **Характер – система относительно устойчивых психических черт, качеств личности, ее психический склад, который определяет линию поведения человека и выражается в его отношениях к окружающему миру, деятельности, другим людям и самому себе.**

Характер человека – это то, что определяет его типичные формы поведения и деятельности, его значимые поступки, а не случайные ситуативные реакции на те или иные обстоятельства.

Основу характера составляют ведущие и устойчивые направленности личности, ее установки, потребности, побуждения, цели и интересы, системы ценностно-смысловых образований, взгляды и убеждения, в целом ее потребностно-мотивационная сфера.

Физиологическую основу характера составляют динамические стереотипы, формирование которых у человека и есть с позиций физиологии высшей нервной деятельности формирование устойчивых базовых основ характера.

В характере также выделяются и инструментальные, исполнительские черты, придающие поведению и деятельности человека определенный стиль, манеру действий и поступков: умения, навыки, привычки, установки.

Изменение характера – это чаще всего сложный и длительный процесс. Характер может изменяться под воздействием нового опыта жизнедеятельности или в результате целенаправленного воспитания и самовоспитания личности. Характер тесно связан с системой отношений личности к миру, к окружающей действительности. Иногда говорят, что характер – есть определенная система отношений человека, только отношения эти стали достаточно устойчивыми. Все таки между характером и отношением человека к чему-то есть важное различие. Отношения являются более подвижными, динамичными, а черты характера – более неизменными, более статичными.

Таким образом, **характер – это совокупность устойчивых свойств личности, определяющих отношение человека к другим людям, к себе самому, к труду, к вещам.** Это сложившаяся система относительно устойчивых

индивидуально-психических модификаций, определяющих образ поведения и действий человека. Будучи продуктом развития личности, характер сам является одним из условий ее формирования как целостной структуры.

Особенности характера личности различают в зависимости от следующих устойчивых ее отношений или в психологии принято выделять следующие группы отношений человека:

1) **отношение к другим людям** – общительные: избирательные или беспринципные и замкнутые – в современных условиях явление не совсем типичное;

2) **отношение к самому себе** – альтруистические и эгоистические характеры людей: есть эгоисты, выраженным себялюбием, высоким самомнением или с альтруистической, гуманистической ориентацией, или с приниженным чувством своего «Я», неуверенные имеющие большие сомнения при принятии решений;

3) **отношение к миру, вещей и явлений** (могут быть идейные) – система взглядов на окружающую его материальную и духовную, социальную и природную среду жизнедеятельности. Эти взгляды могут быть монистическими, материалистическими, идеалистическими дуалистическими и безыдейными (как сорванный лист на ветру), нет системы воззрений, легко подвергается внешним воздействиям. Различают черты характера как аккуратность – неряшливость, бережливость – мотовство и т. д.;

4) **отношение к делу** – у людей складывается деятельный (целеустремленно-деятельный и нецелеустремленно-деятельный) или бездеятельный характер.

Не трудно заметить, что различные черты характера, все же, связаны с определенными отношениями, такими как: увлеченность, самостоятельность, трудолюбие, которые связаны с отношением к делу; эгоцентризм, самовлюбленность, неуверенность, застенчивость, которые отражают отношение к себе; и агрессивность, грубость, черствость, нетерпимость к другим людям... и т. д.

С точки зрения **теории** характера отзывчивость, чувствительность, к примеру, является устойчивой личностной особенностью.

С точки зрения **отношений**, один и тот же человек может проявлять высокую отзывчивость, чувствительность по отношению к одним людям и одновременно демонстрировать образцы черствости, нечувствительности, агрессии по отношению к другим людям. Особенности черт характера чрезвычайно разнообразны, но особенности отношений личности еще более разнообразны и вариативны.

Характеры различают **по чертам и качествам личности**.

Черты характера проявляются в учебной и профессиональной деятельности человека, в его поступках в конкретных жизненных ситуациях, в особенностях общения с различными людьми и в различных ситуациях. В зависимости от особенностей характера люди могут по-разному реагировать, например, на неудачу, один впадет в уныние, другой – просто откажется от решения задачи и радостно примется за что-то другое, третьего неудача только подстегнет, и он с еще большей энергией и упорством возьмется за дело. Но черты характера, когда мы говорим, являются устойчивыми личностными особенностями, конечно не должны воспринимать как неизменность черт характера. В процессе жизни те или иные черты характера могут претерпевать определенные, иногда существенные изменения.

Выделяют **общие и специфические черты характера.**

Общие черты характера: выражают отношения человека к основным сферам его жизни и деятельности – профессиональные, нравственные, эстетические, патриотические, политические и др. В них выражается и своеобразие направленности личности. Конкретное сочетание общих черт у того или иного человека дает основание говорить о соответствующих типах характеров, типах личности.

Специфические черты характера обусловлены своеобразием развития основных сфер личности: интеллектуальной, эмоциональной и волевой. Соответственно говорят об интеллектуальных (любопытность, заинтересованность, аналитичность ума, тугодумие, инерционность...), эмоциональных (впечатлительность, горячность мнительность...) и волевых (настойчивость, решительность, самостоятельность, целеустремленность...) чертах характера.

В современной психологии используются различные основания для выделения **психотипов** личности.

К. Юнг, швейцарский психолог, ввел понятия «экстраверсия» (преимущественная направленность личности на мир внешних обстоятельств, на других людей...) и «интроверсия» (направленность на себя, явления субъективного мира, свои внутренние проблемы интересы, переживания) общие и специфические черты характера. Есть люди, у которых эти направленности выражены в одинаковой степени (нормовертированный, амбовертированный).

Немецкий психолог Э. Кречмер попытался найти те связи, которые существуют между строением тела человека и его психическим складом. По его мнению, существует 4 типа человеческой анатомии:

Астенический тип отличается недостаточной толщиной при среднем и высоком росте тела. Этот недостаток тела присутствует во всех частях тела и во всех тканях. Обычно это худой, хрупкого, тонкого телосложения, с узкими плечами плоской грудью, впалым животом, тонкими, длинными руками слаборазвитой мускулатурой...

Пикник – выраженное развитие головы, груди, живота, склонен к ожирению при относительно слабом развитии мышц и опорно-двигательного аппарата, короткая массивная шея, обычно это люди среднего роста.

Атлетик – характеризуется достаточно развитым скелетом, хорошей мускулатурой, широкими плечами, мощной грудной клеткой, рост – от среднего до высокого.

Дипластик – к ним относятся люди с явно выраженными девиантными аспектами строения тела. Э. Кречмер обнаружил связь психических заболеваний личности с типом телосложения человека.

Необходимо учесть, что симптомокомплексы свойств характера детерминированы условиями жизни и воспитания; вместе с тем все черты характера взаимосвязаны и составляют единство. Важно указать на сложность выделения той или иной черты характера: действительная черта характера может маскироваться другими, внешне ярко выраженными, но не ведущими чертами.

Многообразие условий формирования характера в их сложной динамической взаимосвязи порождает и многообразие характеров. Необходимо учесть, что в настоящее время не все компоненты характера стали предметом психологического исследования.

При изучении темы необходимо уделить внимание и акцентуации характера, что означает яркое выражение отдельных черт характера.

В психологии характера, наряду с понятием «черты характера», «особенности характера», существует и понятие «акцентуация характера». Существуют разные подходы к классификации типов акцентуации характера (К. Леонгард, А.Е. Личко, П.Б. Ганушкин, А.В. Петровский и др.).

Наиболее популярной классификацией характеров является описание **акцентуации черт характера личности**. Это понятие «акцентуации» впервые ввел немецкий психиатр и психолог Карл Леонгард. Им же была разработана и описана известная **классификация типов акцентуации личности**. К. Леонгард выделил 12 типов акцентуации характера: гипертимический, дистимичный, циклоидный, эмотивный, демонстративный, возбудимый, застревающий, педантичный, тревожный, экзальтированный, интровертивный, экстравертивный. Акцентуация характеров часто бывает у подростков и юношей (50–80 %). Такие акцентуации при взрослении теряют свою остроту, но с возрастом могут опять проявиться.

В нашей стране получила распространение иная классификация, предложенная известным детским психиатром А.Е. Личко: акцентуация характеров у подростков: гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сензитивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный³⁷.

В наиболее лаконичном виде **акцентуация – это дисгармоничность развития характера, гипертрофированная выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфических ситуациях**.

А.В. Петровский заимствовал из двух классификационных схем, следующие «важнейшие типы акцентуации характера»: интровертивный, экстравертивный, неуправляемый, сензитивный, демонстративный.

Все представленные типологии акцентуации характеров имеют для этого достаточные основания и могут использоваться в практической работе. Характер существенно влияет на жизнь и деятельность человека, определяя линию его поведения. В психологии описаны не только акцентуации характеров, но и методики их выявления, диагностики. Раскрывая и понимая своеобразие своего характера, человек может соответствующим образом программировать саморазвитие и профессиональное становление личности при обучении в вузе, осуществлении своей профессиональной деятельности. Познания в этой области могут помочь специалисту лучше ориентироваться в окружающей среде, успешнее осуществлять контактное взаимодействие с ней [100, с. 127].

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Психология человеческой судьбы. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология. – М.: Мир, 1992. Т. 2 – 376 с.

³⁷ Личко А.Е. Психотип и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий: Тексты. – М., 1982; Немов Р.С. Психология. – М., 1994. – Кн. 1.

3. Козлов Н.И. Как относится к себе и людям, или Практическая психология на каждый день. – М.: Новая школа: АСТ – Пресс, 1996. – 320 с.
4. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение, 1994. – 512 с.
5. Практическая психология для менеджеров. – М.: Филинь, 1997. – 328 с.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
7. Психология и этика делового общения / Под ред. В.Н. Лавриненко. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 279 с.
8. Руденский Е.В. Социальная психология. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 224 с.
9. Секреты хороших манер и поведения / Сост. О.Н. Улищенко. – Харьков: СП «Инарт», 1995. – 399 с.

ТЕМА 2. КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ПСИХИКИ. СПОСОБНОСТИ. ТЕМПЕРАМЕНТ

*Трудности порождают в человеке способности,
необходимые для их преодоления
У. Филлипс*

Основные вопросы темы

1. Понятие о способностях. Виды, уровни.
2. Задатки и развитие способностей.
3. Понятие и типы темперамента. Психологическая характеристика темперамента.

Основные понятия и термины:

«Способности»; «талант»; «гениальность»; «одаренность»; «задатки»; «сангвиник»; «флегматик»; «холерик»; «меланхолик».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Дайте характеристику основным видам темперамента человека.
2. Какие способности выделяют у людей? Критерии наличия способностей.
3. Как проявляются психологические свойства темперамента в познавательных процессах?
4. Как соотносятся темперамент и деятельность?
5. Как взаимосвязаны свойства нервной системы человека и развитие способностей?
6. Что выступает физиологической основой темперамента? Поясните.
7. Назовите факторы, благоприятствующие ускоренному развитию способностей.
8. Покажите влияние темперамента на познавательную деятельность, чувства и волю человека.
9. Раскройте черты характера, обусловленные особенностями темперамента человека.
10. Раскройте классификацию способностей.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Способности человека.
2. Связь способности с деятельностью.
3. Задатки как природные предпосылки к развитию способностей.
4. Способности, одаренность и талант: взаимосвязь и различия в этих явлениях.
5. Темперамент как основа для формирования эмоциональности, впечатлительности и импульсивности.
6. Проблема соотношения типологических и возрастных особенностей темперамента.
7. Особенности высших человеческих способностей.
8. Задатки и развитие способностей.

Методические рекомендации

1. Понятие о способностях. Виды и уровни.

При изучении материала необходимо подчеркнуть, что **способности** – это отражение сложной взаимосвязи исторических, социальных и индивидуальных условий развития человека.

Способности – это такое своеобразие психических особенностей человека, которые позволяют ему с той или иной степенью успешности овладевать деятельностью и совершенствоваться в ней. Они продукт общественно-исторической практики человека, результат взаимодействия его биологических и психических особенностей [100, с. 127].

Необходимо остановиться на анализе понятия «способности», раскрываемого как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями наиболее продуктивного осуществления деятельности. Разбирая сущность и особенности развития способностей, нужно учесть, что они формируются и проявляются в деятельности, в процессе которого обнаруживаются различия в сенсорной сфере, памяти, воображении, мотивации, установке, характере людей. Способности – это личность в ее продуктивности. Как только человек начинает заниматься какой-либо деятельностью, его способности актуализируются, проявляются и развиваются.

При изучении данной проблемы важно обратить внимание на то, что способности разных людей к одной и той же деятельности могут иметь различную структуру из-за индивидуального своеобразия психических качеств и их сочетания. Важно отметить, что способности тесно связаны со знаниями, навыками и умениями, однако они не сводятся ни к какому-либо одному из этих элементов. При анализе способностей отмечают более общие качества (или одаренность) в отличие от специальных. Одаренность раскрывает возможности успешного выполнения нескольких видов деятельности, в то время как специальные способности обуславливают успешное овладение какой-либо одной деятельностью.

Способности можно разделить на:

1) природные (естественные) – в основе своей биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей;

2) специфические человеческие способности (имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде). Специфические человеческие способности в свою очередь подразделяются на общие (успехи человека в самых различных видах деятельности и общения) и специальные (успех человека в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие).

Выделяются: общие способности, модально общие способности, специальные способности, частные способности, теоретические и практические способности, учебные, творческие (создание произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений и т. д.), гениальность (высшая степень творческих проявлений личности), талант (высшая степень способностей личности в определенной деятельности), коммуникативные (способность к общению, взаимодействию с людьми).

Выделяют следующие уровни способностей: **репродуктивный**, который обеспечивает высокое умение усваивать готовое знание, овладевать сложившимися образцами деятельности и общения и **творческий**, обеспечивающий создание нового, оригинального (Г. Айзенка, Р. Кеттел, Ч. Спирмен, А. Бине, В.П. Эфроимсон и др.) [105, с. 194–198].

Материальной основой способностей являются задатки. Это врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы. Задатки обнаруживаются как устойчивые различия в зрении, обонянии, слухе, кинестезии.

2. Задатки и развитие способностей.

Различают несколько уровней в развитии способностей людей: **одаренность, талант, гениальность, творческие способности** (в психологии).

Одаренность – это совокупность нескольких способностей, обуславливающая успешную деятельность человека в определенной области и выделяющая его среди других лиц. Обычно она проявляется в наличии разносторонних способностей.

Высокий уровень развития способностей проявляется в талантливости. Талантливый человек характеризуют успешность, оригинальность и самостоятельность выполнения сложной деятельности. **Талант** – совокупность способностей, которая позволяет получать продукт деятельности, отличающийся оригинальностью и новизной, совершенством и общественной значимостью. Особенность таланта – высокий уровень творчества при осуществлении деятельности.

Гениальность – высший уровень творческих проявлений личности. Или – высшая степень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиально новое в той или иной сфере деятельности. Творчество гениального человека (гения!) имеет историческое и положительное значение [100, с. 128]. При изучении данного вопроса необходимо уметь дифференцировать понятия: талант, гениальность, одаренность и задатки.

Выявление и развитие способностей возможно в различном возрасте.

Важным моментом в развитии способностей является комплексность – одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей. В целом формирование и развитие у человека соответствующих способностей определяются главным образом тремя обстоятельствами:

- 1) наличием соответствующих задатков, предрасположенностей;
- 2) потребностно-мотивационными особенностями личности;

3) социальными обстоятельствами, которые в определенном смысле имеют решающее значение.

3. Понятие и типы темперамента. Психологическая характеристика темперамента.

Издавна делались попытки свести практически бесконечное множество индивидуальностей к небольшому числу типичных портретов.

Темперамент – это психическое свойство личности, характеризующее динамические особенности психической деятельности, функционирования психических процессов человека, их силу, скорость возникновения и перестройки. Различия людей во всем замечено давно. Причины этого видели в разном.

Древнейшее описание темперамента принадлежит Гиппократу, который определил 4 типа темперамента. Он считал, что поведение человека зависит от соотношения в его организме 4-х жидкостей. От названия этих жидкостей и произошло в дальнейшем название темпераментов: у сангвиников – преобладает кровь, у флегматика – слизь, у холерика – желчь, у меланхолика – черная желчь.

Понятие «темперамент» означает совокупность врожденных особенностей человека, которые обуславливают динамические характеристики психических процессов. Свойства темперамента зависят от свойств нервной системы. Существует 4 основных типа темперамента.

1. Сангвинический – живой, подвижный, очень продуктивный, когда у него есть интересное дело.

2. Флегматический – склонен к сдержанности и невозмутимости, спокойствию и уравновешенности, медлительности и неповоротливости.

3. Холерический – чаще порывист, нетерпелив, быстр, психический темп переживаний быстрый, высокая реактивность и активности с преобладанием реактивности.

4. Меланхолический – пониженной активностью, с неустойчивым вниманием, легкораним, мнителен, болезненно реагирует на малейшие обиды, едва ли не самый несчастный человек среди других людей, по мнению И.П. Павлова, по мнению К.К. Платонова им противопоказана деятельность летчика.

Следует учесть, с точки зрения социальной полезности «плохих» людей по темпераменту не существует. Ведь темперамент не несет в себе социального содержания, это всегда конкретное динамическое проявление личности. Как видим, все люди могут быть социально и личностно полноценными.

При рассмотрении различных видов темперамента, необходимо учесть, что нет лучшего или худшего темперамента, каждый из них имеет свои положительные стороны, и поэтому знать, что главные усилия должны быть направлены не на переделку темперамента, что невозможно вследствие его врожденности, а на разумное использование его достоинств и нивелирование его отрицательных сторон.

В современной психологической литературе выделяют следующие основные свойства темперамента, сочетание которых и создает палитру особенностей темперамента личности, а при определенной устойчивости – выступает и соответствующими чертами характера.

Итак, свойства темперамента.

Реактивность – степень произвольности реакций человека на внешние и внутренние воздействия.

Активность – степень активности, энергичности при взаимодействии со средой и преодолении препятствий при достижении цели.

Соотношение реактивности и активности – зависит ее деятельность и активность – от случайных обстоятельств (настроения, событий, фактов, убеждений...).

Динамичность – проявляется в быстроте и интенсивности реакций, легкости или трудности их возникновения, скорости движений, темпе речи...

Пластичность-ригидность – насколько человек быстро адаптируется, приспособливается или наоборот насколько инертно, шаблонно, стереотипно его поведение, насколько инерционны его рассуждения...

Экстраверсия – интроверсия – в свойствах проявляется преимущественная зависимость реакций и деятельности человека от внешних непосредственных впечатлений (экстраверсия) или от мыслей, представлений и образов (интроверсия).

Эмоциональная возбудимость – проявляется это свойство в том, насколько малое раздражение вызывает возникновение эмоциональной реакции, как сильно она протекает, с какой скоростью нарастает.

Как видим, **темперамент является предпосылкой и основой личностных образований более высокого порядка, например, характера, развития способностей и т. д.**

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: ЛГУ, 1988. – 560 с.
2. Первин Л.А., Джон О.П. Психология личности: Теория и исследования. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
4. Секреты хороших манер и поведения / Сост. О.Н. Улищенко. – Харьков: СП «Инарт», 1995. – 399 с.
5. Филатова Е. Соционика для Вас. Наука общения, понимания и согласия. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. – 283 с.
6. Хомская Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий. – М.: РПА, 1997. – 281 с.

ТЕМА 3. РОЛЕВОЙ УРОВЕНЬ ПОВЕДЕНИЯ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПСИХИКЕ. ЧУВСТВА. ЭМОЦИИ. ВОЛЯ

Основные вопросы темы

1. Природа и сущность чувств, эмоций: значение, функции, виды, теории.
2. Воля: значение, функции и формы проявления. Структура волевого действия.

Основные термины и понятия:

«Чувства»; «эмоциональные состояния»; «интеллектуальные чувства»; «настроение»; «аффективное состояние»; «стресс»; «фрустрация»; «волевые свойства»; «произвольные и произвольные действия».

Контрольные вопросы для рефлексии:

1. Чем отличаются чувства от эмоций?
2. Каковы основные функции чувств и эмоций?
3. Раскройте содержание структурных компонентов волевых действий?
4. В чем проявляется взаимосвязь воли и сознания?
5. Назовите факторы, обуславливающие формирование положительных и отрицательных эмоций?

Темы рефератов и докладов.

1. Становление волевых качеств личности.
2. Функциональное назначение различных эмоций у человека.
3. Основные направления и пути развития воли.
4. Любовь как нравственное чувство.
5. Понятие, признаки и проявление воли у человека.
6. Развитие эмоциональной сферы у человека.

Методические рекомендации.

1. Природа и сущность чувств, эмоций: значение, функции, виды, теории.

При изучении эмоций и чувств раскрывается природа рассматриваемых явлений как своеобразного отражения человеком окружающего мира, а также показывается, что в процессе познания раскрывается своеобразное субъективное отношение человека к предмету познания. Это отношение составляет мир чувств и эмоций.

Эмоции и чувства не существуют вне ощущения, восприятия, представления, вне познания человека, вне его деятельности. Они возникают в процессе деятельности и влияют на ее протекание. Следовательно, складывающееся своеобразное отношение человека к окружающему миру, в конечном счете, детерминировано этим миром.

Эмоции и чувства возникают при очень сложном взаимоотношении объекта и субъекта и зависят от особенностей предметов, которыми могут быть вызваны. В большей мере они определяются особенностями личности, ее индивидуальным опытом.

При рассмотрении этого вопроса необходимо учитывать, что при тесной практической взаимосвязи чувств и эмоций нужно, однако, их дифференцировать. Чувства отражают социальную природу человека и складываются как значимые отношения к окружающему миру, к удовлетворению сложных потребностей, возникающих в процессе развития личности.

Чувства – это одна из форм психического отражения мира. Чувства – устойчивые психические состояния, выступают как обобщение эмоций. Чувства и эмоции могут не совпадать. Чувство можно воспитывать и формировать.

По направленности чувства могут быть: **положительные, отрицательные.**

По форме характеризуя эмоциональный настрой личности, важно указать на особую роль эмоциональных состояний, окрашивающих на определенный период всю деятельность человека. В человеческой психике проявляются

настроения, аффекты, аффективные и стрессовые состояния, фрустрации, зависящие от определенного соотношения объективных и субъективных условий. Они характеризуются длительностью, динамичностью, силой, своеобразием протекания.

Настроения – небольшой силы кратковременные или относительно длительно функционирующие эмоциональные состояния человека;

Аффекты – большой силы кратковременные чувства, вспышки чувств (гнев, панический страх и т. п.). Характеризуются изменениями в сознании, нарушением волевого контроля и т. д.

Страсти – сильные, глубокие, длительные и устойчивые переживания человека.

Эмоции – это особый класс субъективных психических состояний: радость, печаль, восхищение, возмущение, гнев, страх и др. По мнению Ч. Дарвина: **эмоции** возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого, живые существа выражают смысл.

Стресс – состояние чрезмерно сильного и продолжительного психологического напряжения: горе, несчастье, недомогание, нужда.

Фрустрация (пер. с лат.: обман, тщетное ожидание) – переживается как напряжение, тревога, отчаяние, гнев, которое охватывают человека, когда на пути к достижению цели он встречается с неожиданными помехами, непреодолимыми препятствиями.

В чувствах объективная реальность отражается в форме переживаний. В них отражаются действительные отношения человека к значимым для него объектам, явлениям. К.Д. Ушинский не без основания говорил, что в мыслях наших выражается теоретическое, а в чувствах – практическое отношение к жизни. Поэтому, проникая в область чувств, переживаний человека, мы глубже и полнее познаем его: как на самом деле он относится к тем или иным событиям, фактам воспринимаемой им действительности [100, с. 104].

Эмоции отражают отношения к раздражителям при удовлетворении органических потребностей, при непосредственных реакциях человека на предметы окружающей обстановки, они сопровождают процесс ощущений как эмоциональный тон. Чувства зависят от результата жизни и деятельности человека, и выделяют: **интеллектуальных** (в результате познавательной деятельности – любознательность, удивление ясность, твердость мысли), **эстетических** (удовлетворение или неудовлетворение его эстетических потребностей), **нравственных** (тоже, что морально-политические чувства), **морально-политических чувств** (любовь к Родине, ненависть к врагам, честь, достоинство, стыд, совесть и т. д.).

Анализируя эти сложные чувства необходимо подчеркнуть их социальный характер.

В основе образования чувств и эмоций лежит установление и поддержание динамического стереотипа. Благоприятные, привычные внешние условия, хорошее состояние здоровья связаны с легкостью образования временных нервных связей и переживаются как положительные состояния. Нарушение привычных внешних условий, ухудшение самочувствия вызывают отрицательные переживания.

3. Воля: значение, функции и формы проявления. Структура волевого действия.

При изучении этой темы необходимо отметить стимулирующее и тормозящее влияние чувств на деятельность личности и сложные взаимоотношения воли и чувств личности. Раскрывая чувства как своеобразную сторону деятельности личности, показывают своеобразие их сигнальной и регулирующей функций.

Воля – это психические процессы человека, обеспечивающие его поведение и деятельность при возникновении трудностей на пути к достижению осознанно поставленных целей. Отсюда основные признаки воли.

Основные признаки воли:

– **целеполагание** (в отличие от произвольных, импульсивных действий);

– **преодоление внутренних (борьба мотивов) и внешних трудностей.**

Человек не только познает мир, отражая его в своих эмоциях и чувствах, в ощущениях, восприятии, памяти, воображении, мышлении, но и изменяет его, приспособливает к своим нуждам и потребностям. С помощью разума он определяет, когда, где и какое приложить усилие, как организовать свою деятельность, чтобы получить необходимый результат. Создать усилие, удержать его так долго, как это необходимо, и призвана воля – сторона сознания, его деятельное и регулирующее начало. Благодаря воле человек по собственной инициативе, исходя из осознанной необходимости может выполнять движения, действия с заранее спланированным и с заранее предусмотренной силой. Более того, человек может соответствующим образом организовать свою психическую деятельность и направить ее на определенное содержание. Человек может сдерживать внешнее проявление эмоционального состояния, а порой внешне показать даже совершенно противоположное. Таким образом, воля, с одной стороны, направляет действия человека или сдерживает их (активизирует или тормозит), с другой – организует психическую деятельность, исходя из задач и требований.

Для возникновения волевой регуляции необходимы определенные условия – наличие преград и препятствий. Воля именно тогда и проявляется, когда человек встречается с трудностями на пути к цели.

В психологии, закрепившиеся у человека **волевые свойства** обозначают специальными терминами: целеустремленность, решительность, выдержка, самостоятельность, настойчивость, мужество.

Организация практических занятий по теме связана с некоторыми трудностями; в частности, в учебных условиях невозможно воссоздать и продемонстрировать волевой акт во всех звеньях.

При изучении этой темы важно уделить больше внимание вопросам природы воли и волевым свойствам личности.

ТЕМА 4. ПОНЯТИЕ ГРУППА И КОЛЛЕКТИВ. ОБЩЕНИЕ

Основные вопросы темы

1. Понятия группы и коллектива. Классификация групп.
2. Коллектив. Межличностные отношения в группах и коллективах.
3. Общение. Психология общения.

Основные термины и понятия:

«Социализация»; «лидерство»; «коллектив», «группа», «социальные нормы»; «конфликты ролевые и межличностные»; «конформизм»; «суггестия»; «коммуникация»; «интеракция»; «перцепция»; «общение», «вербальное и невербальное общение», «социальная компетентность», «восприятие людей друг друга».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Какие условия способствуют формированию социальных групп? Команд?
2. Как проявляются межличностные отношения в группе? В команде?
3. Какие психологические характеристики присущи группе? Команде?
4. В чем отличие команды от коллектива, группы?
5. В чем отличие общения человека от общения животных?
6. Стили, руководства какие бывают и какие из них эффективнее?

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Сущность коллектива, группы команды, общности.
2. История и современные теории лидерства.
3. Современный лидер команды в компетентностном подходе.
4. Феноменология лидерства.
5. Совместная работа в общности, в коллективе, в группе.
6. Общение и развитие человека как личности.
7. Техника и приемы общения на разных его этапах.
8. Вербальное и невербальное общение.
9. Общение и деятельность.
10. Общение и социальная компетентность.
11. Общение и социальный интеллект.

Методические рекомендации

1. Понятия группы и коллектива. Классификация групп.

Сначала рассмотрим **общение как социальную компетентность**. Мы уже касались этой темы раньше. Человек имеет двойственную природу. С одной стороны, он как индивид – отдельная, независимая, мотивированная биологическая целостность, с другой стороны, – он как личность является элементом организованного сообщества себе подобных, которое представляет собой также целостное, но уже надорганизменное образование – общество, общность или группу. Строго говоря, и в том, и в другом случае мы имеем дело с отдельным, независимо мотивированным субъектом, преследующим индивидуальные цели, связанные с удовлетворением возникающих у него потребностей, действующим при этом в физической и социальной среде. Разделение среды на физическую и социальную условно, поскольку физическая среда предстает перед субъектом не только в форме непосредственно переживаемых чувственных образов, но и в формах (категориях), образованных посредством языка в процессе совместной деятельности с другими людьми.

При этом личность формируется как субъект общественных отношений и общественного отношения. Это значит, что в каждый данный момент мы имеем

дело с личностью как именно с независимо мотивированным субъектом социально значимой деятельности.

Общество представляет собой совокупность субъектов, каждый из которых, действуя в нем, преследует свои личные цели. В то же время любое общество людей может называться обществом или группой только в том случае, если оно определенным образом организовано. Организация же общества, как и любой целостной функциональной системы, возможна только при выполнении определенных условий. Главным является из них: наличие общих для членов общества целей, распределение функций между членами общества и возможность гибкой координации действий посредством коммуникации. Эффективная совместная деятельность людей возможна только при выполнении этих условий. Только согласовав друг с другом свои действия в интересах общей цели, люди могут действовать как единое целое. Согласование действий отдельных субъектов возможно только путем установления взаимных контактов. При их осуществлении происходит взаимное уточнение намерений, выработка общих целей, познание внутреннего мира другого человека, выработка согласованного взгляда на мир, взаимное побуждение к выполнению тех или иных действий, обмен знаниями как взаимное научение, передача опыта младшим поколениям. **Этот взаимный контакт как процесс, в результате которого происходит все перечисленное выше, и есть общение.**

Из сказанного видно, что общение можно рассматривать в разных ракурсах. Во-первых, оно является необходимым условием эффективной совместной деятельности. Во-вторых, общение – необходимое средство реализации личных целей, поскольку человек как личность формирует свои цели и достигает их, действуя в социальной среде. В-третьих, общение представляет собой сложный процесс взаимодействия двух психологических образований – личностей, процесс как бы ищущих согласования двух сознаний.

Напомним, что в поведении человека можно выделить три его формы: **импульсивные (непроизвольные) действия, деятельность и общение.** Сугубо человеческими являются деятельность и общение. Они принципиально отличаются друг от друга по своему содержанию. В процессе деятельности происходит реализация субъектно-объектных отношений, в процессе общения – субъектно-субъектных отношений. Импульсивные отношения имеют, по видимому, универсальный характер – они могут быть вызваны как столкновением с объектом, так и общением с другим субъектом. Несмотря на различия, **все три формы поведения содержат три обязательных компонента – мотивационно-эмоциональный, познавательный (когнитивный) и исполнительный, моторный или собственно поведенческий.** Здесь вновь сталкиваемся с тремя категориями, описывающими психическую активность отдельного субъекта, – мотивом, образом и действием.

Общение поэтому содержит в себе все перечисленные компоненты. Последнее означает, что люди в процессе общения: 1) как-то побуждаются к нему и в связи с этим в процессе общения испытывают соответствующие эмоции; 2) пытаются познать, понять друг друга и смысл ситуации общения в целом; 3) как-то воздействуют друг на друга, выполняя какие-то конкретные действия [11, с. 470].

Общение является социально-психологическим процессом потому, что оно представляет собой взаимодействие людей не просто как физических тел, а как личностей, то есть социально-психологических образований. В процессе общения взаимодействуют не физические тела, а личности. Каждая из них имеет свою историю развития в определенном обществе, свои цели, свои представления о мире, людях, ценностях, о самом себе, свою систему понятий о каждой из этих областей, не тождественную системе понятий другого человека.

Социологический подход к анализу процесса общения направлен на изучение наиболее общих закономерностей взаимодействия субъектов как неких безликих социальных единиц – индивидов. Они рассматриваются как носители таких наиболее общих социально значимых признаков, как пол, возраст, социальный статус, этническая и профессиональная принадлежность. Психологический подход учитывает не только формальную принадлежность к той или иной социальной категории вступающих во взаимодействие людей, сколько их субъективное отношение к ним. Психологов интересуют внутренние психологические процессы, оказывающие влияние на содержание и динамику общения. Социально-психологический аспект рассмотрения процесса общения для полноты его освещения совмещает в себе оба подхода.

Итак, **общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов (процесс согласованных соизменений поведения, К. Бюлер) между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии действия, восприятие и понимание другого человека (Психолог. Словарь, 1990).**

Социальный интеллект является важнейшим следствием такого общения. Это понятие использовал Э. Торндайк, который разрабатывался в начале XX века. Под социальным интеллектом он понимал способность к пониманию и управлению людьми, способность действовать мудро в межличностных отношениях. В дальнейшем это понятие развивалось и обогащалось. В частности в конце 30-х годов прошлого века Г. Олпорт назвал во всем качестве личности, необходимых для понимания людей.

1. **Опыт.** Характеризуется большим количеством навыков общения и поведения в межличностных отношениях и проблемных социальных ситуациях. У человека с более богатым социальным опытом суждения о людях имеют более дифференцированный характер.

2. **Сходство.** Это частный случай опыта – чем больше человек похож на меня, тем лучше я его понимаю, потому что имею богатый опыт общения с самим собой.

3. **Интеллект.** В экспериментальных исследованиях была показана некоторая связь между высоким интеллектом и верными суждениями о других людях. Интеллект играет значительную роль потому, что понимание других людей – это в определенной степени задача на установление связей между поступками в прошлом и настоящем, между внешним поведением и внутренними качествами человека. А интеллект и направлен на решение новых, нестандартных проблем или задач.

4. **Глубокое понимание себя.** Человек, который понимает некоторые свои асоциальные побуждения, притворство, собственные сложные мотивы и

непоследовательность, воздерживается чрезмерно упрощенных и поверхностных суждений о других людях. Ошибочное некритическое понимание себя будет влиять и на суждения о других.

5. **Сложность.** Люди затрудняются понять тех, кто утроен сложнее и тоньше их самих.

6. **Отстраненность.** Менее общительные люди обладают более точным и непредвзятым взглядом на других людей.

7. **Эстетические склонности.** Человек с эстетическим умом всегда ищет гармонию во всем, на что направлено его внимание. Его интересуют уникальность и уравновешенность устройства предмета или явления.

8. **Социальный интеллект.** Это способность высказывать быстрые суждения о людях и предсказывать их наиболее вероятное поведение. Социальный интеллект – это по мнению Г. Олпорта, особый «социальный дар», который обеспечивает гладкость в отношениях с людьми. Его продуктом является не глубина понимания людей, а социальное приспособление [11, с. 474].

Важнейшая проблема, подлежащая изучению – взаимоотношение группы, коллектива и личности. Здесь можно наметить два аспекта: влияние группы, коллектива, команды на личность, влияние личности на группу, коллектив, команду. Первый из указанных аспектов реализуется в нескольких направлениях. Во-первых, группа, коллектив, команда осуществляют функцию организатора. Группа «подчиняет» себе деятельность личности и направляет ее на достижение коллективных, командных целей. Во-вторых, коллектив, группа, команда выполняют воспитательные функции. Под воздействием группы, команды изменяется поведение человека, перестраиваются важные черты его внутреннего облика, возникают новые формы общения с людьми.

Необходимо обратить внимание на то, что проблема групп, в которые объединены люди в процессе своей жизнедеятельности – важнейший вопрос психологии. Психология изучает разнообразные по содержанию и организации группы и коллективы, вычленяет их специфику, находит общее, например: учебно-воспитательные коллективы, группы и коллективы спортсменов, группы школьников по месту жительства, воинские, театральные и др. При этом изучается положение и роль личности, ее общение и взаимоотношения в данных социальных общностях.

Группа – это некоторая совокупность людей, рассматриваемая с точки зрения социальной, производственной, экономической, бытовой, профессиональной, возрастной и тому подобные общности [15, с. 144]. Сразу же следует оговориться, что в общественных науках в принципе может иметь место двойное употребление понятия «группа». С одной стороны, в практике, например, демографического анализа, в различных ветвях статистики имеются в виду условные группы: произвольные объединения (группировки) людей, по какому либо общему признаку, необходимому в данной системе анализа.

С другой стороны, в целом цикле общественных наук под группой понимается реально существующее образование, в котором люди собраны вместе, объединены одним общим признаком, разновидностью совместной деятельности или помещены в какие-то идентичные условия, обстоятельства, определенным образом осознают свою принадлежность к этому образованию.

Группы бывают: большими и малыми, от двух человек и более, условными и реальными. Что же касается **больших групп**, то вопрос об их исследовании значительно сложнее и требует особого рассмотрения. Важно подчеркнуть, что эти «большие» группы также представлены в социальной психологии неравноценно. Одни из них имеют солидную традицию исследования на Западе (это, преимущественно, большие, не организованные, стихийно возникшие «группы», сам термин «группа» по отношению к которым весьма условен), другие же, подобно классам, нациям, значительно слабее представлены в социальной психологии в качестве объекта исследования. В группах первого вида процессы, протекающие в них, хорошо описаны в некоторых разделах социальной психологии, в частности при исследовании способов воздействия в ситуациях вне коллективного поведения.

Разнообразна структура больших групп, в которые входят малые: социальные классы, различные этнические группы, профессиональные группы, возрастные группы (в качестве группы могут быть рассмотрены, например, молодежь, женщины, пожилые люди и другие).

Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов. Целесообразность исследования групп очевидна, так как они являются удобной моделью изучения процессов.

Реальная группа: школьный класс, спортивная команда, производственная бригада и т. д. – это некоторый набор параметров для характеристики состава группы, в зависимости от типа деятельности, с которым данная группа связана. То же можно сказать и относительно структуры группы. Существует несколько достаточно формальных признаков **структуры группы**: структура предпочтений, структура коммуникаций, структура власти.

Реальные группы делят на малые и большие, официальные и не официальные, устойчивые и ситуативные, организованные и стихийные, контактные и неконтактные. Стихийные группы К.К. Платонов назвал «неорганизованными группами» [16, с. 37].

Группы состоят из людей, общества – из групп. Индивиды, группы и общества – это три современные реальности и они взаимосвязаны. Все группы более или менее специализированы. Их специализация зависит от потребности людей. Так, семья в промышленном городе имеет одновременно репродуктивную и воспитательную функции. Другие группы выполняют другие функции. Индивиды одновременно участвуют во многих группах. Некоторые группы предполагают физическое присутствие их членов. Одновременно можно участвовать в нескольких группах: члены команды по футболу, учебные заведения.

Существуют постоянные, временные, случайные группы. Некоторые группы созданы для длительного существования и стремятся к этому: школы, деревня, предприятия, заинтересованные в продолжение своего дела. Это группы, которые не хотят исчезнуть. Другие группы обречены на недлительное существование (туристы). Некоторые группы являются свободными, другие имеют обязательный характер. Так, появившись на свет, мы не выбирали семью,

этническую группу или нацию; другие группы, куда вступают по желанию: спортивный клуб, культурные общества или социальное объединение.

Формальные группы характеризуются организованной структурой. Социальные отношения здесь носят безличный характер (различные партии).

В неформальной группе существуют личные, социальные отношения, которые осуществляются в ролях, определяемых внутренней средой, симпатиями (это друзья, приятели, «клуб по интересам»).

Первичная группа является основой для человека, это – семья. В ней происходит процесс культуризации.

Вторичные группы – большие по размеру и отношения в них формализованы. Пример: баскетбольный клуб, в который входят несколько команд, – это вторичная группа. А отдельно взятая команда – это первичная группа.

Учёными психологами предпринимались многократные попытки построить классификацию групп. Американский исследователь Ювенк вычленил семь различных принципов, на основании которых строились такие классификации. Эти принципы были самыми разнообразными: уровень культурного развития, тип структуры, задачи и функции, преобладающий тип контактов в группе. Однако общая черта всех предложенных классификаций – формы жизнедеятельности группы.

Следует также подробно остановиться на вопросах общих качеств группы.

Непосредственно общие качества группы:

Интегративность – мера единства, слитности, общности членов группы друг с другом, (отсутствие интегративности – разобщенность, дезинтеграция).

Микроклимат определяет самочувствие каждой личности в группе, ее удовлетворенность группой, комфортность нахождения в ней.

Референтность – степень принятия членами группы групповых эталонов.

Лидерство – степень ведущего влияния тех или иных членов группы на группу в целом в направлении осуществления групповых задач.

Интрагрупповая активность – мера групповой активизации составляющих ее личностей.

Интергрупповая активность – степень влияния данной группы на другие группы.

Кроме этого рассматриваются еще и такие качества, как:

направленность группы – социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм;

организованность – реальная способность группы к самоуправлению;

эмоциональность – межличностные связи эмоционального характера, преобладающий эмоциональный настрой группы;

интеллектуальная коммуникативность – характер межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка;

волевая коммуникативность – способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее надежность в экстремальных ситуациях.

2. Коллектив. Межличностные отношения в группах и коллективах.

Коллектив – высшая форма развития малой группы. Но сам коллектив не возникает внезапно. Существуют различные формы коллективных отношений, которые проходят определенные этапы своего развития. Развитие коллектива

проходит через следующий ряд этапов: номинальная группа, группа-ассоциация, группа-кооперация. В результате развития своих членов развивается и сам коллектив: чем ярче и богаче индивидуальность, выше уровень развития каждого члена коллектива, тем более дееспособным, человечным в общественном своем качестве является и коллектив в целом.

Коллектив – взаимодействия опосредуются личностно-значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности (бригада, экипаж, расчет).

В них оптимально могут сочетаться личные, коллективные и общественные цели и ценности.

Замечена закономерность: чем ближе по уровню своего развития группа находится к коллективу, тем более благоприятные условия она создает для проявления лучших сторон личности и торможения того, что в ней есть худшего. И, напротив, чем дальше группа по уровню своего развития стоит от коллектива, (а ближе к корпорации), тем больше возможности она представляет для проявления в системе взаимоотношений худших сторон личности с одновременным торможением лучших устремлений.

Таким образом, в регуляции эффективности коллективистской деятельности участвуют самые разные системы факторов:

- внегрупповые (физические и социальные),
- внутригрупповые (нормы, межличностные отношения),
- внеличностные (однородность – разнородность по индивидуально-психологическим параметрам),
- внутриличностные (индивидуально-психологические особенности членов группы, их состояние, исходные мнения, оценки).

Фактором, связывающим все перечисленные системы, пронизывающим их, является фактор общественной значимости, совместной деятельности группы людей. Он является стержневым, оптимально сочетающим личностно значимые и общественно ценные ориентации коллектива.

3. Общение. Функции и структура общения.

Общение (см. подробнее ниже) – это взаимодействие индивидов в процессе совершается обмен информацией, достигается взаимопонимание, происходит взаимовлияние, вырабатывается определенная позиция друг к другу. В общение могут вступать личности, общности. В любом случае оно носит социальный характер, поскольку общность (группа, коллектив) и личность не могут быть совершенно изолированы от других общностей и личностей. Общественные отношения, так или иначе, накладывают печать на содержание, формы общения.

Выделяют следующие характеристики общения:

1. Ориентация общения. Ориентация может быть общественно и лично направленной. В первом случае мотивы и весь комплекс, составляющие общение, подчинены общественным целям и задачам. Это относится как к группе, коллективу, так и к отдельному индивиду. Во втором – вся структура акта общения подчинена личным мотивам и целям.

2. Содержанием общения может преимущественно выступать результат.

Психологическая оснащенность общения. Сюда следует отнести: речь, чувства, эмоции, мимику, пантомиму, действия, движения, некоторые модаль-

ности ощущений. Речь несет главную нагрузку в общении, поскольку в ней закреплена содержание общения, она выполняет функцию выражения чувств, воздействия. При всей значимости речи нельзя отбрасывать остальные средства и формы общения. В некоторых случаях речь оказывается ненужной и даже излишней в контактировании.

Степень опосредствования общения. Контактующие стороны могут общаться непосредственно лицом к лицу, но могут вклиниваться промежуточные звенья. Ими оказываются другие люди, механизмы (телефон, телевидение, радио, Интернет), предметы несущие информационную или эмоциональную нагрузку.

При изучении данной темы необходимо усвоить теоретическое содержание основных проблем, ознакомиться с методикой, используемой для изучения межличностных отношений в группах, коллективах, увидеть практическую значимость изучения общения и межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
2. Батаршев А.В. Тестирование: основной инструментальный практического психолога. – М.: Дело, 2001. – 240 с.
3. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями. – М.: Прогресс – Универс, 1993. – 336 с.
4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства. – М.: Смысл: Academia, 1996. – 192 с.
5. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. – Санкт-Петербург – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1997. – 69 с.
6. Кашапов Р.Р. Курс практической психологии или как научиться работать и добиваться успеха. – Ижевск: Удм. ун-т, 1996. – 320 с.
7. Кутасов Т.В. Хрестоматия по социальной психологии. – М.: МПА, 1994. – 222 с.
8. Кроль В.М. Психология и педагогика. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
9. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. М.: Просвещение, 1994. – 576 с.
10. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования. – М.: Просвещение, 1994. – 496 с.
11. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. – М.: Мир, 1993. – 240 с.
12. Опалев А.В. Умение общаться с людьми... Этикет делового человека. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1996. – 318 с.
13. Пекелис В.Д. Твои возможности, человек! – М.: Знание, 1986. – 272 с.
14. Психология и этика делового общения / Под ред. В.Н. Лавриненко. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 279 с.
15. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Роспедагентство, 1996. – 637 с.
16. Практическая психология для менеджеров. – М.: Филинь, 1997. – 328 с.
17. Руденский Е.В. Социальная психология. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. – 224 с.
18. Реан А.А. Психология изучения личности. – СПб: Михайлов В.А., 1999. – 288 с.

19. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.Д. Якушева. – М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 416 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/bookread.php?book=392282>.

КРИТЕРИИ И ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИМСЯ УРОВНЯ СВОЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛА И ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ДАННОМУ МОДУЛЮ

*«Успех, которого вы хотите добиться всегда и везде, на самом деле находится внутри вас. Он только ждет руководства к действию»
Колин Тернер*

Творческий уровень (5 баллов) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, демонстрируется полное понимание и самостоятельное, творческое осмысление сути понятий и пройденного материала.

Продуктивный уровень (4 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, допустимы упущения, демонстрируется приемлемое понимание на основе продуктивной деятельности.

Репродуктивный уровень (3 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, в основном суждения истинные, имеются ошибки, демонстрируется непонимание сути некоторых понятий, но не более 15, деятельность по осмыслению пройденного материала носит репродуктивный характер.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ О ЛИЧНОСТИ, О ЕЕ СТРУКТУРЕ, ОБ ОСОЗНАНИИ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА КАК ПОНИМАНИЕ ЧТО ТАКОЕ ЛИЧНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА, О ХАРАКТЕРЕ, ТЕМПЕРАМЕНТЕ, О СПОСОБНОСТЯХ И ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВАХ ЧЕЛОВЕКА

Выпишите из учебников по психологии основные теоретические и практические задачи данного модуля. Ответьте на вопросы: все ли ученые едины в обозначении задач по данному модулю? Чем отличаются друг от друга понятия о личности, о характере, темпераменте, о способностях и волевых качествах человека как личность? Как Вы думаете, какие задачи Вы добавили бы для себя, для будущего бакалавра, магистра? Что значит теоретические и практические задачи взаимодействия с другими людьми в коллективе, в команде, группе в Вашей будущей работе? На основе теоретических и практических задач сформулируйте функциональные способности взаимодействия с другими людьми в коллективе, в команде, группе и Ваши будущие обязанности по работе с людьми, социумом, со средой.

Алгоритмы

1. Прочитайте тексты, предложенные в темах.
2. Сделайте краткую запись в соответствующих столбцах, данных ниже (лучше, если студент сам выберет и тему и проблему).

3. Строка «Примечание» дана для дополнения задач, которые обозначены или выделены Вами, а также для ответов на поставленные вопросы.

4. В конце поставьте подпись.

**Способности взаимодействия с другими людьми в коллективе,
в команде, группе**

Теоретические задачи	Практические задачи

**Современные психологические теории и профессиональная деятельность
в коллективе, в команде, группе**

В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь

**Психологическая компетентность бакалавра, магистра (специалиста)
как профессиональной компетентности в коллективе, в команде, группе**

Роль в жизни человека	Роль в профессиональной жизни

Примечание:-----Подпись студента

**Модуль 4
ПЕДАГОГИКА. ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТИ
В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ**

Тема 1. Педагогика как наука. Предмет, цели и задачи педагогики. Ценности и цели образования.

Тема 2. Современные стратегии и модели образования.

Тема 3. Развивающие педагогические технологии.

Тема 4. Педагогика межличностных отношений.

Тема 5. Основы проектирования учебно-воспитательных ситуаций.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Освоение содержания данного модуля будет способствовать развитию компетентностного: использования педагогических знаний, понятий как ценность в своей жизни: учебной, семейной, производственной, а также анализировать, или организовывать педагогическую практику – обучение и воспитание, самообразование, самоорганизацию, саморазвитие, самостоятельность в профессиональной подготовке, ответственность самовоспитания, самоанализ и самореализацию

Развиваются такие компетенции как необходимые способности:

– выделять образование как ценность и как всеобщая форма развития личности и общества;

- выборе содержания образования и адекватных моделей его усвоения;
- ориентироваться и использовать в учебной и производственной деятельности педагогический лексикон;
- выделять и разрешать педагогические проблемы и задачи в учебной деятельности, в семье, на производстве;
- передавать педагогическую информацию, слышать и слушать других, анализировать эту информацию, уточнять специфику педагогической информации;
- взаимодействует с другими членами образовательного процесса, анализирует достигнутые успехи, анализирует успехи других, оценивает свои и успехи других;
- использует идеи самоактуализации и самореализации личности в учебной, семейной, производственной деятельности;
- осваивает современные педагогические технологии для эффективного способа разрешения сложных жизненных задач;
- совместной деятельности обучающего и обучающихся используя технологию деятельностного подхода (ТДРК) (авт. концепция);
- методы преподавательской деятельности;
- выступает в разных социальных ролях: студент, преподаватель, воспитатель, мама, папа, руководитель организации, организатор производства.

СОДЕРЖАНИЕ МОДУЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Смысл человеческого бытия и ценности образования. Образование – всеобщая форма развития личности и общества. Образование как единство обучения, воспитания и развития. Созидания человеком образа мира в себе самом. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение. Философские и психологические концепции образования. Проблема таксономии образовательных целей. Идея непрерывного образования, его цели, содержание, структура.

Структура педагогической науки. Основные категории и понятия педагогики. Функционально-ориентированная и личностно-ориентированная стратегии развития образования. Основные модели образования: традиционная, культурно-ориентированная, личностно-деятельностная. Критерии выбора содержания образования и адекватных моделей его усвоения обучающимися. Типы и виды обучения. Общая характеристика: догматического обучения; объяснительно-иллюстративного (традиционного), программированного, проблемного, компьютерного обучения. Развивающее обучение (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), теория и технологии контекстного обучения (А.А. Вербицкий). Возможности модульного обучения. Идеи самоактуализации и самореализации личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) и проблемы становления гуманистической педагогики в современной России. Педагогическая антропология.

Понятия «педагогическая технология», «методика», «методы», «средства», «форма». Проблема типологии современных педагогических технологий. Проблемно-поисковые и коммуникативные технологии. Структура диалога, дискуссии, полилога. Анализ производственных ситуаций, имитационное мо-

делирование, игровые технологии. Применение деловых, организационно-деятельностных и инновационных игр в организациях. Рефлексия совместной деятельности обучающего и обучающихся. Критерии выбора педагогических технологий.

Общение как средство передачи форм культуры, социального и профессионального опыта, педагогического сотрудничества. Диалогическая природа общения преподавателя и обучающихся в личностно-ориентированной педагогике. Особенности авторитарного (монологического), демократического (диалогического) и конформного (попустительского) стилей общения, их влияние на развитие познавательной активности, общего и профессионального развития студентов. Педагогические конфликты, способы их предупреждения и разрешения.

Требования к личности современного преподавателя. Компоненты педагогического профессионализма: уровень общей культуры, психолого-педагогическая компетентность, владение содержанием предмета и педагогическими технологиями, способности к целеполаганию и целеосуществлению, к педагогической рефлексии и осуществлению инновационной деятельности в сфере образования. Индивидуальный стиль деятельности преподавателя. Профессионально-педагогическая культура и культура речи преподавателя. Пути и способы развития педагогических способностей. Педагогическая этика.

Виды учебно-воспитательных ситуаций и формы их организации. Этапы проектирования: анализ ситуации и учет особенностей контингента обучающихся, целеполагание, выделение дерева проблем, построение системы понятий, отбор и структурирование информации, выбор технологии, организация совместной деятельности обучающего и обучающихся. Анализ учебно-воспитательных ситуаций. Психолого-педагогические основы саморазвития и самовоспитания. Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности.

ТЕМА 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА. ПРЕДМЕТ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ. ЦЕННОСТИ И ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Основные вопросы темы

1. Истоки происхождения и становления педагогики как науки, предмет, объект, цели, задачи ее исследования.
2. Ценности и цели образования как всеобщая форма развития личности и общества. Современные тенденции развития образования.
3. Философские и психологические концепции образования.
4. Проблема таксономии образовательных целей.
5. Идея непрерывного образования, его цели, содержание, структура.

Основные термины и понятия:

«Ценности», «образование как общечеловеческая ценность», «смысл человеческого бытия», «педагогика»; «образование»; «гуманизация образования»; «гуманитаризация образования»; «качество образования»; «концепция образования»; «стратегия образования»; «образование»; «обучение»; «воспитание»; «развитие»; «цели образования»; «образовательная среда».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Как связаны между собой ценности общества и цели воспитания и образования и каковы доминирующие цели современного общества и ее ценностный смысл?
2. Какое значение вкладывают в слово «педагогика»?
3. Раскройте основные этапы развития педагогического знания и педагогической практики.
4. Приведите примеры известных институтов воспитания и образования из отечественной и зарубежной истории.
5. Определите предмет педагогики как науки.
6. Какие основные задачи предусматриваются педагогикой как науки в современности?
7. Назовите основные педагогические категории, раскройте их суть и общую характеристику.
8. Раскройте сущность образования как всеобщей формы развития общества – какое место занимает педагогика в системе человекознания?
9. Дайте определение понятиям «образование», «цели образования», «ценности образования» в общекультурном развитии современного человека?
10. Какие парадигмы образования сложились в мировой педагогической практике? Дайте краткий анализ.
11. Охарактеризуйте образование как педагогический процесс.
12. Педагогика как наука и ее связь с другими науками о человеке.
13. Ценности и цели современного образования. Парадигмы развития мирового образовательного процесса.
14. Мировые тенденции развития образования.
15. Тенденции развития современного отечественного образования.
16. Общая характеристика системы образования.

Темы для докладов и рефератов к модулю.

1. Образование как социальный феномен.
2. Педагогический процесс как целостное явление.
3. Непрерывное образование как процесс роста образовательного потенциала личности.
4. Коммерческая реализация образовательных услуг.
5. Цели и задачи современного образования.
6. Личностная ориентация современного образования.

Методические рекомендации.

1. Истоки происхождения и становления педагогики как науки, предмет, объект, цели, задачи ее исследования.

Главное в этой теме состоит в том, чтобы обстоятельно познакомиться с понятиями ценности и смысл человеческого бытия, осуществить сравнительную характеристику отечественной и мировой (зарубежной) образовательных систем и выявить приоритетные направления современного (российского) образования. Ответим, в чем же заключается для личности и общества сущность окружающей действительности, какое значение имеют ценности в смысле человеческого бытия? [37, с. 119]; от чего зависят ценности многослойного общества?

«Ценности и цели образования» – центральный вопрос педагогики. Ключевое понятие в этом вопросе – «образование как общечеловеческая ценность», «образование». Чтобы проследить генезис этого понятия в историческом аспекте следует обратиться к материалам учебников, а также специальной литературе³⁸.

В общей педагогике говорится, что **цели образования** (идеальное, мысленное предвосхищение результата, путей и средств его достижения) производны от ценностей общества³⁹.

Есть смысл сказать, о ценностях и доминирующих ценностях в определенную историческую эпоху, которые воспринимаются большей частью общества. Таковые есть всегда.

Проиллюстрируем эту мысль на конкретных примерах. Например, в советскую эпоху большинством воспринимались ценности коллективизма, которые противопоставлялись ценностям индивидуализма. В тоталитарном государстве на первый план выдвигается ценность сохранения и развития того государства, которое закрепляется господствующей идеологией, и личность должна со всей активностью этому способствовать, чтобы вписаться в существующую идеологическую систему.

В демократическом обществе на первый план выдвигается ценность личности (Петровский А.В), что отражено в Законе Российской Федерации «Об образовании». Цели образования – один из определяющих компонентов педагогической системы. Они зависят от социального заказа – требований общества к образованию граждан. Однако при построении педагогической системы цели конкретизируются на основе психолого-дидактических знаний. На сегодняшний день **цель образования** определяется следующим образом: «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, формирование в сознании учащихся картины мира, адекватной современному сознанию, формирование гражданина, интегрированного в обществе и направленного на его совершенствование» (с.14, п. 1, 2). Таким образом, закон знаменует новые приоритеты в системе ценностей – это интересы, потребности, возможности самореализации личности в социально значимой деятельности [38, с. 125]. Хотя необходимо отметить, что **абстрактно-государственный идеологический подход к постановке целей воспитания в этом случае заменяется личностным подходом и является более прагматическим в данный период – начала XXI века** [16, с. 23].

В рыночных условиях необходима личность, способная гибко перестраивать свою деятельность в соответствии с меняющимися условиями. В концепции модернизации российского образования на период сначала, до 2001, затем, до 2010, и до 2025 года обозначены такие целевые приоритеты, как воспитание

³⁸ Степашко Л.А. Философия и история образования. М., – 2003. С. 6–44; Гершунский Б.С. Философия образования для 21 века. – М., 2002. Егоров В.С. Философия открытого мира. – М., 2002.; Никандров Н.Д. Россия: социализация воспитания на рубеже тысячелетий. – М., 2000.; Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емильянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.; Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие»).

³⁹ Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емильянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с., стр. 124.

у молодого поколения инициативности, самостоятельности, мобильности. Цели образования и ценности общества находятся в тесной взаимосвязи. В Национальной доктрине образования РФ до 2025 г. в числе целей и задач образования обозначено «экологическое воспитание, формирующее бережное отношение населения к природе».

Можно сказать, что *ценность – это человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности*. Значимость для личности и общества явлений окружающей действительности определяется не столько объективной сущностью этих явлений, сколько их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, теми интересами и потребностями, которые сформировались у каждой отдельной личности и социальных групп в процессе жизнедеятельности. Все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений, природных явлений может выступать в качестве объектов ценностного отношения и определяться как добро или зло, истина или ложь, красота или безобразие и т. д.

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Необходимо отметить, что общество многослойно, поэтому в одном и том же социуме находится множество разнообразных ценностей: гуманистические и идеалы, которые утверждают ценность каждой личности, ее право на жизнь так и диаметрально противоположные гуманизму ценности фашизма и экстремизма. Чем больше расслоение в обществе, тем более разнообразны ценности и идеалы. Ценностные предпочтения всегда являются предметом выбора каждой отдельной личности, где индивид не просто «стоит» перед витриной покоящихся на ней значений, среди которых ему остается только сделать выбор, а эти значения – представления, понятия, идеи не пассивно ждут, а энергично врываются в его связи с людьми, образуя круг его реальных общений» (А.Н. Леонтьев). Ценности не являются какой-то застывшей на всю оставшуюся жизнь системой, они динамично развиваются, изменяются и имеет место такое явление как переоценка ценностей, которая может происходить как на уровне личности, так и на уровне государства и общества. Для того, чтобы личность могла со всей ответственностью подходить к выбору системы собственных ценностей, каждый человек должен стать субъектом жизни. Способность личности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное его целям и ценностям, есть качество субъекта жизни. Подлинным субъектом жизни становится та личность, которая способна сохранять на протяжении времени свои важнейшие потребности и направлять всю свою жизнь на достижение главных ценностей, на решение задач самовыражения [92, с. 122–137].

Самое главное, уяснить ценности общества и цели образования, такие как **непреходящие социальные ценности:**

– *жизнь как ценность*, потому что высшей ценностью во все времена является человеческая жизнь. Но в современном мире накопился целый клубок проблем, который поставил под угрозу благополучное развитие человека и всего человечества. Решение проблем выживания человека возможно только при осознании всеми и каждым ценности человеческой жизни.

Ценность человеческой жизни тесно связана с отношением:

– **к природе** как к жизненно важной среде. Разрушение ресурсов природы равносильно разрушению человеческой жизни: в природе человек черпает, поддерживает и сохраняет свои жизненные силы (1972, «Пределы роста» – широко известный доклад Римскому клубу);

– **общество как ценность**, где происходит утверждение жизни каждой отдельной личности, реализация, раскрытие ее жизненных сил и возможностей;

– **семья как ценность**, где главное назначение семьи – это воспроизводство и поддержание жизни во всех ее проявлениях. Цели образования и ценности общества находятся в тесной взаимосвязи. На первый план в современном обществе выходят

– **ценности сохранения жизни**. Проводником целей образования является педагог. При этом педагог сам является носителем собственных смыслов и ценностей. Каждый человек должен сам выстроить свою систему ценностей, определить для себя цель и смысл жизни [38, с. 126].

– **образование как общечеловеческая ценность**. На современном этапе развития общества признание образования в качестве общечеловеческой ценности сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается конституционно закрепленным правом человека на образование в большинстве стран (см. Конституцию РФ, Национальную доктрину образования). Его реализация обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования, которые отличаются по принципам организации. В них находит отражение мировоззренческая обусловленность исходных концептуальных позиций.

Как ценность государственное образование является интеллектуальным, научно-техническим и культурным потенциалом государства. Основные задачи образования фиксируются в законодательных актах, а их решение возлагается на аппарат управления образовательной системой. На этом уровне цели образования понимаются, как государственная политика в области образования, что предполагает решение следующих вопросов:

1) Какую роль должны выполнять семья и школа в решении идеологических задач государства?

2) Каким должен быть «идеальный конечный продукт» образовательного процесса, т. е. какие мировоззренческие ценности должны быть сформированы у гражданина, какие личностные качества должны быть сформированы, какие знания и умения он должен получить?

3) Какой должна быть структура образовательной системы, как она должна функционировать, как должны взаимодействовать отдельные звенья системы?

4) Какие требования должны предъявляться к педагогу?

5) Какую специальную материальную поддержку необходимо оказывать государственным образовательным учреждениям?

6) Какую проводить кадровую политику, чтобы реально обеспечивать престиж образования в государстве?

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования.

Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т. е. стремлением ограничивать содержание образовательной

подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека.

Второй тип – ориентирован на широкой культурно-исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем.

Для преодоления первого и второго типов образования стали создаваться образовательные проекты, решающие задачи подготовки *компетентного человека*. Он должен понимать сложную динамику процессов социального и природного развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни. Вместе с тем человек должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, брать на себя **ответственность** за свои убеждения и поступки (*в 20 веке можно сказать, что человек столкнулся с глобальными (земной шар) проблемами, от решения которых зависит судьба всей цивилизации – проблемы алармистского (тревога) характера. Наибольшую известность в решении этих проблем получил Римский клуб, основанный в 1968 г. и объединивший элиту науки, бизнеса, культуры более 30 стран мира, итальянским промышленником Аурелио Печчеи. Основная проблематика исследования этого клуба – глобальное моделирование, которое учитывает взаимосвязи различных аспектов человеческой жизни: социальные, политические, нравственные, культурные, экономические, экологические, в том числе и образовательные и т. д. Выход они видят в самом человеке, а не вне его – это трансформация индивидуальной культуры, обретающей силы в «новом гуманизме», который позволяет воссоздать гармонию непрерывно изменяющегося мира, т. е. зарождением новых, соответствующих XXI веку **ценностей и мотиваций** – социальных, этических, эстетических, духовных и т. д. Одной из основных требований – это воспитание с малых лет у всего населения планеты чувства ответственности⁴⁰).*

Известный психолог В. Франкл выделяет **три группы ценностей**, которые значимы для человека на протяжении всей его жизни и непосредственно связаны со смыслом жизни:

- **ценности творчества** (то, что мы даем миру),
- **ценности переживания** (любовь, дружба – то чем мы обмениваемся с миром),
- **ценности отношений** (позиция, которую мы занимаем по отношению к судьбе). Он показывает неразрывную связь **смысла жизни** с системой ценностей. **Смысл – это то, что имеет внутреннее значение для жизни конкретного человека, дает разумное основание цели** (Франкл В.). Вопрос заключается в том, насколько человек бывает готов определить цель и смысл, тем более, что процесс постижения цели и смысла жизни не прекращается на протяжении всего жизненного пути. Одним из важнейших психологических аспектов смысла жизни является способность человека переживать ценность жизни и готов-

⁴⁰ Драч Г.В., Ерыгин А.Н., Закаворотная М.В. и др. Культурология. Конспект лекций. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 160 с.

ность нести за нее ответственность. Образование должно помочь личности «обнаружить» смыслы [38, с. 126].

– **бытийные ценности: пробуждение и реализация**, А. Маслоу предлагает их принять в качестве главной цели образования (что является попросту другим аспектом самоактуализации), которые могут привести к колоссальному расцвету нового типа цивилизации. По его мнению, с такими ценностями люди стали бы сильнее, здоровее и в большей мере взяли бы свою жизнь в собственные руки. Благодаря повышенной личной ответственности за свою жизнь и рациональному набору ценностей, управляемых производимыми выборами, люди начали бы активно изменять общество, в котором живут.

А. Маслоу само слово «бытие» понимается как «цель» развития, роста, становления, а также может относиться к понятию «человек», «человеческое существо», может означать «выражение своей природы» (натуры), может означать «внутренний стержень» – биологическую природу индивида – «реальное Я» человека, использоваться в качестве обозначения космоса в целом, всего существующего, всей действительности, что предполагает всеобщую холистическую (целостную) взаимосвязь. Характеристики бытия являются также бытийными ценностями: истина, добро, красота, цельность, единство противоположностей, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, завершенность, необходимость, справедливость, порядок, простота, богатство, непринужденность, игра, самодостаточность⁴¹.

Рассматривая истоки происхождения и становления педагогики как науки, предмет, объект, цели, задачи ее исследования необходимо обратить внимание на то, что **Педагогика входит в систему наук о человеке**, интерес к которым стремительно растет. Возрастающий интерес к наукам о человеке вызван тем, что современному человеку необходимо владеть информацией о стилях поведения, о формах обучения и воспитания, о разных типах образования как в своей стране, так и за рубежом, а также о приемах эффективного воспитательного воздействия, о способах взаимодействия, обуславливающих сотрудничество и взаимопонимание.

В наше время пришли к осознанию того, что образование и воспитание являются центральными звеньями в системе обуславливающей стабилизации общества и уровень его культурного развития.

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и программирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе.

Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития подробно можно изучить, обратившись к источникам⁴².

⁴¹ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с., с. 132–133.

⁴² Гершунский Б.С. Менталитет и образование. – М., 1996; История педагогики. – М., Просвещение, 1982.; Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб., 1999.; Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие» и т. д.).

«Педагогика» – слово греческого происхождения, буквально оно переводится как «деторождение», «детовожделение». В России это слово появилось благодаря русским книжникам. Они знавшие греческий язык читали труды античных мыслителей в оригинале и внесли в обиход новые слова – «педагог» и «педагогика». В результате в Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог», «педагогика». Известно, что еще в древнерусской книжности был свой канонический жанр «учительной литературы».

Такая потребность возникла, когда у людей сформировался некоторый опыт в данной сфере, позволивший разработать определенные правила и наставления. Отсюда *Педагогика – это совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию человека.*

Потребность передавать опыт от поколения к поколению появилась, наряду с другими потребностями человека, на самом раннем этапе возникновения общества. Так, на Руси, как и в других странах, веками создавалась самобытная преподавательская культура, развивающая педагогическое самосознание. И, по мнению П.Ф. Каптерева, выдающегося русского педагога конца 19 и начала 20 в. история развития русского педагогического самосознания, проходит три этапа: *церковный, государственный, общественный.*

Историческое развитие *научно-педагогического знания* тесно связанное с развитием педагогической мысли на Руси проходит также несколько этапов своего становления: *доисторический, этап древности, средневековый период и этап нового времени.*

1) *Доисторический период (первобытно-общинный строй)* воплотил в себе народную мудрость. На данном этапе педагогическое знание закреплялось в пословицах и поговорках, сказаниях и былинах. В народной мудрости до сих пор черпают знания, как практики, так и теоретики [38, с. 5]. Основным способом передачи знания являлся совместный труд. Обучение было направлено на формирование навыков трудовой активности, обеспечивающих выживание в существующих условиях. Воспитание заключалось в передаче традиций племени, по принципу «делай как я». Субъектом педагогической деятельности была вся община (племя). Мать пестовала своего ребенка до 4–5 лет, а потом девочек оставляли в женском доме мальчиков передавали в дом мужчин. Со временем воспитательная практика стала заботой старейшин. Они приучали подростков к собиранию плодов, обучали правилам охоты, изготовлению простейших орудий труда, передавали заветы предков, моральные нормы. В педагогической деятельности широко использовались заговоры, заклинания, магические действия, ритуальные песнопения. **Основным смыслом было обеспечение выживания племени в существующих условиях** [37, с. 14].

В трудах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенека, Квинтилиана, Варлаама, Иоанн Дамаскина, Авиценна, Конфуция можно найти бесценные мысли о воспитании и образовании.

В.И. Даль в свое время собрал воедино свод народно-поэтических моральных стандартов. Такие же правила-наставления можно найти в «Поучении» детям Владимира Мономаха.

Таким образом, ученые, занимающиеся изучением социализации детей на этапе *первобытного общества*, считают, что образование в ту эпоху было вплетено в систему общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей, хотя содержание и технологии обучения и воспитания у разных народов были различными и, соответственно, приводили к различным результатам (Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова)⁴³.

2) этап древности (рабовладения) характеризуется зарождением педагогических идей в русле философских учений.

Осмысление процесса мироздания в философских трудах древности сопровождалось размышлениями о человеке, его душе, его месте в общем процессе мироустройства [37, с. 5].

В период рабовладения появился специфический социальный институт, где осуществлялось специально организованная образовательная и воспитательная деятельность – школа. Школа – досуг, отдых от труда. Первые школы возникли в Египте, Ассирии, Вавилоне. Обучение происходило в специальном здании – «доме глиняных табличек». Знание в представлениях того времени давало человеку почти магическую силу и потому высоко ценилось. Педагогические функции выполняли – жрецы. В древней Греции – эту роль выполняли – дидаскалы, педотрибов – занимались физическим воспитанием, педаномы – наблюдали за нравственным воспитанием. В богатых семьях воспитание поручалось особым лицам, из рабов, которых называли педагогами. Позднее появились школы, которые носили имена их создателей – Академия Платона, Ликей (лицей) Аристотеля, Сад Эпикура. Философско-этические труды были пронизаны мыслями о долге, нравственности, обязанностях человека и гражданина.

Педагог был хранителем традиции, поддерживал доминанту старшего поколения над младшим [38, с. 14–15].

Следовательно, возникновение частной собственности, выделение семьи как экономической общности людей привели к обособлению обучающих и воспитательных функций и переходу от общественного образования к семейному, когда в роли педагога стала выступать не община, а родители. Главной целью образования стало формирование хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния. Однако уже мыслители древности осознавали, что материальное благополучие отдельных граждан и семей зависит от могущества государства. Так, древнегреческий философ Платон, например, считал обязательным для детей правящего класса получение образования в специальных государственных учреждениях. Его взгляды отражали систему образования, сложившуюся в Древней Спарте. Контроль государства за воспитанием начинался с первых дней жизни ребенка. С семи лет мальчиков отправляли в интернаты, в которых устанавливался суровый уклад жизни. Главная цель образования состояла в воспитании сильных, жестоких, выносливых, дисциплинированных и искусных воинов, способных самоотверженно защищать интересы рабовла-

⁴³ Вахта В.М. Аотеароа. – М., 1965. – С. 53–54.

дельцев. Аналогичная система образования существовала и в Древних Афинах. Изобретение письменности, математической символики произвело переворот не только в способах накопления, хранения и передачи информации, но и радикально изменяло содержание образования и методы обучения. Усвоение учебного материала требовало ежедневных специальных занятий в течение ряда лет. Для организации учения нужны были люди, подготовленные к этому. Таким образом, произошло выделение из единого процесса воспроизводства общественной жизни духовного воспроизводства – образования, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждениях. Это означало и переход от неинституциональной социализации к институциональной.

3) В Средние века (в период феодализма) (17 век) происходит оформление педагогического знания, формирование педагогики как самостоятельной науки. Родоначальником науки является чешский педагог Я.А.Коменский (1592–1670 гг.). Накопленный опыт образовательной деятельности он осмыслил в своем гениальном – классическом труде «Великая дидактика» (1633 г.), где сформулированы основное содержание и принципы обучения и воспитания [38, с. 6]. Таким образом, Педагогика приобрела статус науки благодаря трудам и авторитету выдающегося чешского педагога Я.А. Коменского.

Однако в Европе употребление слова «дидактика» (поучающий от греч.) первоначально было введено в Германии. С 1613 г., благодаря Кристофу Хельвингу и Йохиму Юнгу, оно понималось как искусство обучения. В практике педагогической деятельности получила распространение также классно-урочная система.

В этот период феодализма появляются сословия, возникают сословные школы, рыцарские академии, торговые и технические школы. Системы подготовки учителей в то время не было.

Существенным продвижением было развитие письменно-печатного способа фиксации знаний, что расширяло возможности массового обучения.

Идеологической силой в период средневековья обладала религия. Именно церковь активно создает школы при монастырях; при этом церковь берет на себя просветительскую миссию, в массовых проповедях раскрывали смысл жизни на Земле и Небе.

В России был широко известен «Домострой» – руководство морального характера, где отражались нравственные нормы и правила поведения, определялись права и обязанности главы семьи и домочадцев, давались наставления от отца сыну. Широкое распространение в семейном обучении и воспитании занимала гувернерская практика. «Гувернер» (наемный домашний воспитатель (ца) детей).

Однако наибольший интерес представляют разные институты воспитания и обучения, существовавшие в тот период на Руси: «Кормильство», «Дядьки», «Кумовство», «Мастеров грамоты» – своеобразная форма воспитания детей в возрасте 5–7 лет. В обязанности наставника-воспитателя входило умственное, нравственное, военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжичей к государственным делам и т. д. (на Руси вначале педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний. Их темой были правила поведения и отношения между родителями и детьми. До того как зародилась

письменность они носили устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. С появлением письменности они обрели характер Советов, неписанных Правил и Рекомендаций).

Особое место в средневековом обществе заняли университеты (пришедшее из римского права слово «университас» применялось для определения групп лиц по роду их деятельности – каменщики, врачеватели, правоведы и т. д.), где обучение было направлено на развитие свободной мысли, на поиск истины. Они возникали как ассоциация студентов и педагогов. В педагогической деятельности господствовал монолог учителя и репродуктивное усвоение учебного материала, от педагога требовалось четкое обозначение мировоззренческих позиций по принципу «хорошо» – «плохо» [38, с. 16–17].

Итак, средние века в Западной и Центральной Европе характеризуются утверждением христианской религиозной идеологии. Поэтому школы, как правило, открывались и содержались церковью, преподавание вели монахи и священники. Их главной целью было распространение религии, упрочение влияния церкви в обществе. В наиболее крупных школах наряду с обучением чтению, письму, счету, пению, латыни изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности.

Усложнение общественной жизни и государственного механизма требовало все больше образованных людей. Их подготовкой стали заниматься городские школы, которые были независимы от церкви. В XII–XIII вв. в Европе появились университеты, достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

Взросшие социальные потребности в образовании столкнулись с недостатком людей, подготовленных для осуществления обучения и воспитания. Выход был найден в отказе от индивидуального обучения и переходе к классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской – в университетах. Применение этих систем обеспечило организационную четкость и упорядоченность образовательному процессу, позволило передавать информацию одновременно десяткам и сотням людей. Это повысило эффективность образования в десятки раз, снизило стоимость обучения, повысило его доступность и охват населения.

Интенсивное развитие педагогической теории и практики в период 17–18 вв. наметил этап генерирования новых педагогических идей из опытно-экспериментальных, инновационных для того времени школ. В истории развития педагогической мысли этот факт связан с именами И. Песталоцци (1746–1827 гг.), И. Гербарта (1776–1841 гг.), Ф. Фребеля (1782–1852 гг.), А. Дистерверга (1790–1866 гг.), Ф. Ницше (1844–1900 гг.), Дж. С.Миля (1806–1873 гг.), Г. Спенсера (1820–1903 гг.). Например, И. Песталоцци разработал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. И. Герbart (1776–1841 гг.) ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, синтетического) и соотнес их с последовательностью учебного процесса. А. Дистерверг сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания – природосообразности и культуросообразности. Он ввел следующие дидактические правила – ясность,

четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика. Ф. Фребель (1782–1852 гг.) сформулировал законы воспитания. И.Г. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания людьми своей нации, а образование как возможность обретения национальной и мировой культуры. Ф. Шлейермахер доказывал, что теория и практика воспитания является историческими и, соответственно, социальными феноменами. Он подчеркивал их согласования с этикой и политикой. Г. Гегель пытался диалектически сопоставить историю цивилизации и развитие воспитания.

Однако к середине 19 века философия на развитие педагогики изменяется. На смену вписывания проблематики в универсальные мировоззренческие схемы приходят философские концепции. Например, Ф. Ницше (1844–1900 гг.) выделял проблему элитного воспитания – гениев, правителей, законодателей, которые должны были проявляться при утверждении жизненных ценностей. Дж. С. Миль (1806–1873 гг.) считал критерием положительных результатов образования готовность человека жить общественными интересами и содействовать благу общества. Г. Спенсер (1820–1903 гг.) настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее полезного для нужд каждого человека. В философии С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше ярко выразилась индивидуалистическая направленность воспитания.

На протяжении столетий педагогика развивалась как *практика обучения и воспитания детей*.

4) Новое время (*капиталистический период*) характеризуется дифференциацией педагогического знания, выделением самостоятельных отраслей педагогики. Действительно, в XX в. границы педагогики расширились. Ее определили как науку об образовании человека в связи с идеей непрерывного образования и осознания установленного наукой факта, что человек развивается и изменяется всю жизнь, а поэтому нуждается в непрерывной педагогической помощи и поддержке на протяжении всей своей жизни.

Развитие экономики стало носить отраслевой характер, что требовало четкой дифференциации знания. Воспитание и образование стало рассматриваться как государственная проблема. Создаются национальные системы образования. Появляются специальные органы управления образовательными учреждениями. Разрабатываются государственные программы. Получает развитие педагогическое образование. Определяются государственные требования к профессиональной подготовке учителя, законодательно оформляется их правовое положение. В России в период огосударствления образовательной практики (19 – начало 20 вв.) наиболее распространены были следующие должности: попечитель, инспектор, учитель, классный наставник, классный надзиратель, классная дама.

Педагогическая деятельность Новейшего времени характеризуется созданием системы подготовки педагогических кадров.

Отсюда, развитие образования в докапиталистическую эпоху было обусловлено потребностями торговли, мореплавания, промышленности, но до сравнительно недавнего времени оно не оказывало существенного влияния на производство и экономику. Многие прогрессивные мыслители видели в образовании лишь гуманистическую, просветительскую ценность. Положение стало меняться по мере того, как крупная машинная индустрия потребовала смены

старого способа производства, стереотипов мышления и систем ценностей. Развитие математики, естествознания, медицины, географии, астрономии и навигации, инженерного дела, необходимость широкого использования научного знания пришли в противоречие с традиционным, преимущественно гуманитарным содержанием образования, в центре которого было изучение древних языков. Разрешение этого противоречия связано с возникновением реальных училищ и технических школ, высших технических учебных заведений.

Объективные требования производства и борьба трудящихся за демократизацию образования уже в XIX в. привели к тому, что в наиболее развитых странах были приняты законы об обязательном начальном образовании. Правда, образование трудящимся давалось лишь в той мере, в какой это соответствовало интересам господствующих классов.

Перед Второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями потребовалось уже среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков обязательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественнонаучных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное образование. Неполное, а затем и полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы.

Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования. Это период так называемого «образовательного взрыва». Такое стало возможным потому, что автоматы, заменив механические машины, изменили положение человека в производственном процессе. Основной его функцией становятся наблюдение за технологическим процессом с целью предотвращения отклонения от заданных параметров, регулирование и настройка (наладка) в случае необходимости автоматизированной системы.

В настоящее время в большинстве стран обозначились тенденции в системе подготовки педагогических кадров:

- переход к высшему образованию как единому типу подготовки учителей;
- достижение баланса между академическими и профессионально-педагогическими занятиями;
- разнообразие видов и форм производственной практики;
- внимание к «человековедческому» знанию учителя;
- система повышения квалификации основными принципами, которой являются непрерывность, всесторонность ориентация на современные достижения науки;
- вырабатываются критерии успешности деятельности педагога [38, с. 18–19].

Следовательно, **Педагогика – наука и практика обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития.**

Спектр ответвлений «педагогик» расширился только в конце 19 и в начале 20 веков.

В современных условиях педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития, поскольку:

- 1) современная система образования и воспитания касается практически всех людей;
- 2) во многих странах создана система непрерывного образования человека;
- 3) педагогика включает в себя все звенья – от дошкольного учреждения до профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации.

Предмет педагогики. Из истории становления педагогики как науки видно, что *предмет* изучения педагогики, как и других социальных наук, очень сложен. Известно, что любая отрасль знаний формируется в качестве науки лишь при условии выделения специфического предмета исследований. Здесь уместно высказывание М. Монтеня: «С наибольшими и наиважнейшими трудностями человеческое познание встречается именно в том разделе науки, который толкует о воспитании и обучении».

Это внутренний мир человека, его взаимоотношения с миром, другими людьми, условия, факторы, способы его становления и развития. Поэтому из-за сложности своего предмета педагогика относительно мало развита, в ней еще много условного и приблизительного. Она редко предлагает однозначные ответы и тем более рецепты. Но она дает отправные точки, исходные положения и схемы для поиска творческих, часто далеко не стандартных решений в системном, деликатном, индивидуализированном процессе «очеловечивания» ребенка, формирования его облика, личностных качеств человека.

Специфика педагогики, особенно ее изучения проистекают из-за того, что в сложном духовном мире растущего или взрослого человека далеко не все можно однозначно определить и измерить. Даже результаты действия уже выявленных педагогических законов и закономерностей можно определить лишь, весьма приблизительно.

Педагогика по своей природе дуалистична: имеет два значения: первое – это область научного знания, наука, второе – область практической деятельности, ремесло, искусство. Педагогом является учитель, ученый, работник управления, менеджер в образовании.

Педагогика изучает воспитание и образование. Таким образом, можно сказать, что **предметом являются воспитание и образование**⁴⁴.

Воспитание в свою очередь имеет также два значения. 1) Воспитание – это социальное явление, функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни. Оно осуществляется общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьей, школой – всем социальным устройством. 2) Воспитание в педагогическом смысле – это специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности.

Образование и обучение являются частью процесса воспитания и тоже составляют предмет педагогики. Термин формирование употребляется в значении «развитие» и в значении «воспитание». Уточняя предмет педагогики, надо помнить, что изучать значит объяснять, находить законы, по которым протекают процессы. Поэтому предметом педагогики являются закономерности кон-

⁴⁴ Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. Конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 192 с.

кретно-исторического процесса воспитания – устойчивые, объективные связи между явлениями, на основе которых строится теория и методика воспитания, педагогическая практика.

Итак, предметом педагогики является (Воронов В.В., 2001):

- воспитание,
- образование,
- обучение,
- закономерности конкретно-исторического процесса воспитания,
- развитие.

Существует несколько иное понимание предмета педагогики. Согласно В.П. Беспалько и Н.В. Кузьмина предметом педагогики является:

1) педагогическая система (ПС) и

2) дидактическая система (ДС) (педагогическая деятельность), где ПС – «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного... педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами».

Наукой выделены шесть взаимосвязанных структурных элементов ПС:

- учащиеся,
- цели воспитания/обучения,
- содержание воспитания/обучения,
- педагогические/дидактические процессы,
- учитель и/или технические средства обучения,
- организационные формы педагогической работы.

ПС бывают разных масштабов: целого общества, отдельного образовательного учреждения, по отдельному учебному предмету.

Исследование, проектирование и разработка ПС также являются предметом педагогики, так как воспитание как социальная функция и как педагогический процесс реализуется в рамках педагогических систем.

В соответствии с элементами ПС выделены пять структурных элементов педагогической деятельности (ПД):

- проектировочный (цель),
- конструктивный (содержание),
- коммуникативный (учитель – ученик),
- организационный (процесс и формы),
- гностический (учитель) [16, с. 10–11].

В.И. Загвязинский и И.Н. Емильянова предметом педагогики считают *интегративные качества* образовательного процесса, его факторы, функции и, прежде всего, целенаправленное формирование развитие личности в системе отношений процесса образования;

социализацию (приобщение к социальным ценностям, вхождение в систему социальных отношений);

индивидуализацию (воспитание неповторимой «самости»);

субъект-субъектных отношений (активность участников самого образовательного процесса – В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и т. д.).

Следовательно, педагогика – это синтез науки и искусства, знания, мастерства, стремления и умения понять другого человека и помочь ему.

Педагогика – научно обоснованное искусство воспитания, обучения и развития человека.

Педагогика – наука об образовании, а образование – это такая социальная подструктура, которая теснейшим образом связана с различными сферами культуры, традициями и современным содержанием общественного сознания, общественной и государственной жизни. Педагогика должна обобщить все знания о человеке ради выстраивания системы его воспитания и развития. В свое время великий педагог К.Д. Ушинский в книге «Человек как предмет воспитания» (1867–69 гг.) обобщил достижения философии, психологии, логики, физиологии и других наук современной ему эпохи. Сегодня достижения этих наук должны стать достоянием педагогики [38, с. 31].

Во взглядах многих ученых⁴⁵ **предметом** педагогики является образование как реальный целостный **педагогический процесс**, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.

Следовательно, на определение предмета Педагогики имеются несколько точек зрения, которые имеют право на существование (авт.).

Объектом педагогики выступает педагогическая действительность как разновидность социальной практики в самом широком значении, которая представляет собой практику педагогического влияния на человека, осуществляемого в целях его воспитания, обучения и образования и конкретизируется через объекты педагогических исследований. Через явления обучения, воспитания или образования, оказавшиеся в центре внимания исследований, уточнялась природа и специфика разновидностей целенаправленного и специально организованного педагогического влияния. Отсюда обучение, воспитание и образование рассматривают в качестве основных областей осуществления педагогического влияния, в рамках которых выделяются объекты педагогических исследований, изучаемые в статистике как функционирующие в социуме педагогические системы, а в динамике – как самостоятельные педагогические процессы.

Уникальность объекта педагогики заключается: 1) в социальной значимости и гуманистической направленности педагогического влияния; 2) в содержательной специфике проявления педагогического влияния на практике... 3) в зависимости эффекта и результата педагогического влияния на соотношения внешних и внутренних факторов. Значит, по содержанию объектом научного анализа и целенаправленного изучения выступает педагогическое влияние на человека или группу с намерением их позитивного изменения в социально-

⁴⁵ Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.

культурном контексте с целью развития личности и реализации интеллектуального, личностного и творческого потенциала.

Традиционно педагогическое влияние оказывается реально на то время, пока педагог целенаправленно что-то говорит, а другой человек каким-то образом реагирует на его слова и действия в процессе взаимодействия с ним. Необходимо подчеркнуть социально-контекстный, процессуально-временной и ценностно-смысловой характер педагогического влияния и его целенаправленной организации. То есть педагогическое влияние – это не только результат целенаправленного воздействия педагога на индивида, но и процесс, получивший название педагогический [11, 44].

Объектом изучения педагогики является **человек** и образование в целом, так и его изучение во всевозможных аспектах: генетическом, социально-культурном, прогностическом, управленческом и т. д. (В.И. Загвязинский и И.Н. Емильянова).

Во взглядах ученых на педагогику, как в прошлом, так и в настоящем времени, существует три подхода (концепции).

Представители первой из них считают, что педагогика – междисциплинарная область человеческого знания. Однако такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т. е. как область отражения педагогических явлений. В педагогике в этом случае оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, политика, социализация, развитие и др.).

Другие ученые отводят педагогике роль прикладной дисциплины, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания.

Так, на первый взгляд, объектом научной педагогики является ученик, воспитанник и вообще любой человек, которого обучают и воспитывают. Однако в этом случае и педагогика, и психология изучают психическую реальность (психику человека), причем педагогика – лишь прикладная часть психологии, ее «практическое приложение». Этот подход объясняет попытки подменить педагогику психопедагогикой.

Сторонники второй концепции, как и первой, фактически отрицают право педагогики на свой предмет и, следовательно, собственное теоретическое знание, подменяя его совокупностью положений, взятых из других наук. Это обстоятельство негативно сказывается на педагогической практике. Ни одна из смежных с педагогикой наук не изучает педагогическую действительность целостно и специально. При таком подходе не может быть разработана целостная фундаментальная основа для функционирования и преобразования педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

Продуктивной для науки и практики, по мнению В.В. Краевского, является только третья концепция, согласно которой педагогика – это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

А.С. Макаренко – ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 г. сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педаго-

гического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является «педагогический факт (явление)». При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не **индивида**, его психику (это объект психологии), а **систему педагогических явлений, связанных с его развитием**. Поэтому объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название **образование**. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Взаимосвязь педагогики с другими науками. Необходимо знать, что педагогика как наука тесно взаимосвязана с другими науками и поэтому место педагогики в системе наук о человеке может быть выявлено в процессе рассмотрения ее связей с другими науками, которые оказывали неоднозначное влияние на ее становление и развитие. Некоторые из этих взаимосвязей возникли давно, еще на этапах выделения и оформления педагогики как науки, другие являются более поздними образованиями: с философией, педагогикой, биологией, антропологией, медициной, социологией, экономикой, политологией, кибернетикой, юриспруденцией, информатикой, этнографией и другими науками.

1) В числе первых сложились связи педагогики с философией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики. Связь педагогики с философией является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали ракурс педагогического поиска и служили ее методологическим основанием. От системы философских взглядов (экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских, материалистических и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

2) Связь педагогики с психологией является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна учитывать ту реальность, с которой имеет дело человек в его своеобразном и конкретном развитии (Я.А. Коменский). При анализе связей педагогики с психологией важно различать психологизм как методологическую позицию и психологию как науку, которая была и остается важнейшим источником научного обоснования образовательного процесса.

3) Педагогика тесно связана биологией (анатомия и физиология человека), антропологией и медициной. Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в антропологии как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

4) Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей, имеющих приобретенные или врожденные откло-

нения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и усваиваются такие позиции, роли, ценности, которые облегчают процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты или снижающие их тяжесть.

5) Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому неслучайно стали устанавливаться достаточно устойчивые взаимодействия между педагогикой и *социологией*. *Связи педагогики с социологией* относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

6) Отношения между *педагогикой и экономическими науками* сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

7) *Связь педагогики с политологией* обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов, воспроизводя ее в концептуальных схемах и теориях. Педагогика стремится выявить условия и механизмы становления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей, установок, политического мировоззрения.

8) Новые, дополнительные возможности для исследования процессов воспитания и обучения открывает перед педагогикой *кибернетика*. Используя ее данные, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом.

Итак, в педагогических исследованиях активно используются данные многих других наук: демографии – изучает динамику народо-населения, половозрастной состав, факторы, влияющие на образовательные запросы и.д. [16, с. 14–15], юриспруденции, информатики, статистики, экологии, этнографии, истории, технических наук и т. д.

Задачи педагогики: Практика в широком смысле понимается как деятельность людей, обеспечивающая развитие общества. В общей структуре активности человека педагогическая практика представляет собой один из ее видов, т. е. педагогика носит «деятельностный» характер. Или Педагогика особая сфера деятельности по воспитанию и обучению человека.

Педагогических проблем, ситуаций, задач в жизни встречаются постоянно и требуют решения. Они решаются или в повседневной жизни или профессионально, поэтому рассматривают непрофессиональную и профессиональную деятельность. Непрофессиональная деятельность – это человек не осознает педагогическую задачу или ситуации, он действует по интуиции и не может объяснить, почему поступает следующим образом, чего хочет достичь, поучая или воспитывая другого.

Педагогическая проблема – это объективно возникающий в педагогической теории и практике вопрос или комплекс вопросов относительно процессов обучения и воспитания человека.

В профессиональной деятельности педагогическую деятельность определяют как решение педагогических задач. Главная особенность педагогической деятельности состоит в специфике ее объекта, что объектом и субъектом деятельности всегда является человек. Поэтому профессионально педагога относят к системе «человек – человек».

Педагогическая задача возникает всегда, когда нужно подготовить переход от состояния «незнания к «знанию», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению», от «беспомощности» к «самостоятельности».

Педагогическая задача – это результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике [93, с. 220–221].

1. Определение ведущих целей и ценностей образования в современную эпоху.

2. Изучение сущности и закономерностей обучения, воспитания, развития личности.

3. Изучение генезиса, современного состояния и перспектив развития образования.

4. Определение основных ориентиров образовательной стратегии и образовательной политики государства.

5. Выявление способов конструирования содержания воспитания и обучения в современный период.

6. Разработка и обновление методов и технологий образовательного процесса.

7. Совершенствование организационных форм и способов управления образованием: оценка и повышение качества.

8. Содействие инновационному процессу в обновлении образовательной практики

2. Ценности и цели образования как всеобщая форма развития личности и общества. Современные тенденции развития образования.

Понятие «**образование**» в научно-педагогической литературе имеет разные значения, объединенные общим смыслом: то, что создает *образ* человека как активного носителя духовности, культуры, информации. Для сравнения проанализируем несколько трактовок:

«**Образование** – сложный и длительный процесс построения личностью своего образа, своеобразное становление самого себя»⁴⁶.

«**Образование** – это система, процесс и результат усвоения человеком знаний, умений и навыков, формирование определенного уровня интеллектуального и эмоционального развития, мировоззрения и познавательных интересов»⁴⁷.

«**Образование** – это процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков и отношений», а также: «об-

⁴⁶ Голованова Н.Ф. Общая педагогика: учебное пособие для вузов. – СПб., 2005.

⁴⁷ Марцинковская Т.Д., Григорович Л.А. Психология и педагогика: учеб. – М., 2009.

разованием называется целенаправленно организованный процесс управления социализацией, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен с множеством сторон и аспектов»⁴⁸.

Образование – это целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государственных уровней – цензов (Российский закон «Об образовании»).

Необходимо обратить внимание на то, что образование как важнейший социальный институт и одна из гуманитарных сфер общества, целенаправленно создаваемых им во имя развития человека, является объектом многих исследований: психологических, социологических, философских, культурологических и педагогических в том числе.

В педагогике образование определяется *и как среда, и как система, и как процесс, и как продукт деятельности*. В образовании пересекаются, содержательно его, наполняя, важнейшие педагогические явления и понятия.

Образование в учебниках и словарях традиционно определяется как создание человека по образу и подобию. В этом определении может содержаться и глубокий религиозный смысл, и светская культурно-историческая трактовка этого понятия. Истоки самого понятия «образование», как известно, находят в раннем средневековье, соотносясь с понятием «образ», «образ Божий». Человек был создан по подобию Божию и понимание, постижение, следование этому образу и трактовалось как образование (сейчас трактуется в христианской православной религии). Начиная с Возрождения человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми, становиться способом создания своего образа, лика, личности.

Понятие «образование» (аналогично немецкому «ildung») «образ» понимается как единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства⁴⁹.

Личностный потенциал в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Требуются целенаправленные усилия со стороны социального окружения. Подтверждения этому факту можно найти в современных теориях личности К. Роджерса, Р. Фрейгера, К. Хорни.

Здесь будет уместно процитировать В.А. Сухомлинского: «Воспитывает и обучает человека каждая минута жизни, каждый уголок земли, каждый человек, с которым формирующаяся личность соприкасается подчас как бы случайно,

⁴⁸ Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2008.

⁴⁹ Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с.

мимолетно». Это значит, что образовательное влияние на человека оказывают окружающая ближайшая среда, и широкие общественные явления.

Роль этого влияния диалектично сформулировал К. Маркс: «Как общество творит человека, так и человек творит общество».

Выражаясь современным научным языком, это означает, что личностное становление человека происходит в процессе социализации, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Социализация, как процесс вхождения человека в общество, предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности. Причем такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком.

Таким образом, **образование** является управляемым извне самообразованием, т. е. построением образа «Я» по образу культуры и ее воспроизводства, которое можно рассматривать как три взаимосвязанные планы:

– **образовательная система,**

– **образовательный процесс,**

– **индивидуальный, коллективный (совокупный) результат этого процесса,** когда имеют в виду «современное образование молодежи» или образование конкретного человека, его образованность⁵⁰.

Итак – **образовательная система.** Анализировать образование невозможно вне системного подхода. Для системы образования характерно наличие инвариативных качеств таких как: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, преемственность, целостность (Б.С. Гершунский). В систему входят социальные общности (обучающие и обучающиеся) а так же учебный процесс. Образовательные системы – это все те социальные институты, чья цель – образование человека.

Рассматривая образование как систему, следует обратить внимание на ее структуру, состоящих из определенных элементов, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой. Взаимосвязь элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение *общей* для системы цели, общего положительного результата – *это обучение, воспитание и развитие личности.* Мерилом достижения этой цели является результат, который в конце концов всегда надо искать в личности выпускника, а не в безличных новообразованиях типа технологий обучения, методик воспитания, организации учебного процесса, создания материальной базы и т. п. Развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности – важнейшая цель и задача любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. В современной школьной практике «развитие» однако вовсе не понимается как комплексная задача. Проблеме личностного и интеллектуального развития внимание уделяется не в равной мере – первый аспект оказывается важнее. Проблема развития поднимается как вопрос передачи знаний учащимся. Школа как социальный институт должна готовить учащихся к жизни в обществе. С этой целью необходимо подробно изучить закон РФ «Об образовании» по состоянию на 20 апреля 2008 года.

⁵⁰ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – С. 47–53.

Закон Российской Федерации «Об образовании» устанавливает **систему государственного образования в РФ**, состоящую из нескольких ступеней:

- дошкольное образование (дошкольные образовательные учреждения);
- общее образование (начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее);
- профессиональное образование (НПО, СПО, ФПО);
- послевузовское профессиональное образование (аспирантура, ординатура, адъюнктура);
- дополнительное образование (музыкальные и художественные школы, дома детского творчества, станции юных натуралистов, институты и факультеты повышения квалификации).

Содержательно понятие «школа» сегодня, как правило, обозначает тип образовательной системы или здание, в котором размещается учебное заведение. На латинском языке «школа» (schola) ступеньки которой ведут вверх. В переводе с греческого – дом радости в процессе познания мира. На протяжении столетий складывались и продолжают появляться особо организованные школы, отличающиеся своими принципами и определенной спецификой и, соответственно, носящие разные названия: в мире известны «Школа радости», «Вальдорфская школа», «Школа Френе», «Гуманитарная школа», «Математическая школа», «Музыкальная школа» и т. д.

Точно также и содержание понятия «университет» (от лат. – родная мать) воспринимается как не только тип высшего учебного заведения, а является очагом мудрости, выполнявшим несколько задач: сохранил, искал, передавал имеющиеся в обществе научные знания, возвышенные духовные и культурные ценности: воспитывал интеллект ради высшей культуры и т. д. В настоящее время слово «университет» обладает общекультурным смыслом: «Гуманитарный», «Классический», «Педагогический», «Медицинский», «Технологический», «Аграрный» университеты [93].

Направленность образования. Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется такими свойствами, как: **гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.**

Гуманизация образования – ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

Гуманитаризация это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация – это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интеле-

ресов, склонностей, способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии; составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т. д.

Диверсификация – это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация – ориентация образовательной системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность – означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, тип образования, дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов.

Многоуровневость – организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования.

Например, многоуровневая система ВО ориентирована на три уровня: первый – общее высшее образование (2 года), второй – базовое высшее образование – бакалавриат (2 года общего образования + 2 года), третий – полное высшее образование – магистратура (4 года бакалавриата + 2 года магистратуры).

Фундаментализация – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Информатизация – образование связана широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека. Информация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие – в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современной видео-, аудиотехники и компьютеров.

Непрерывность означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Итак – *педагогический процесс*. В педагогической науке образование исполняет роль предмета, который выражается в понятии – *педагогический процесс*. Характеристику педагогического процесса воспроизведем в трактовке Ю.К. Бабанского. *Педагогический процесс – это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания*. Важнейшей характеристикой педагогического процесса является его целостность, включающая в себя три компонента: **воспитание, обучение и развитие**, которые не существуют друг без друга.

Воспитание имеет два значения: **1) Воспитание** – это социальное явление, функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни. Оно осуществляется общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьей, школой – всем социальным устройством. **2) Воспитание в педагогическом смысле** – это специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности [16, с. 10].

Воспитание в широком педагогическом смысле – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач [81].

В научных исследованиях Ю.К. Бабанского педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей, как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Образование как процесс – где образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе обучения и воспитания человека, конкретнее – в учебно-воспитательном процессе. На всем протяжении основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно **непрерывно** видоизменяется по целям, содержанию, формам.

В результате педагогического процесса происходит преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности отношениях.

Следует обратить внимание, что образование как педагогический процесс характеризуют обязательные составляющие:

- 1) содержание образования;
- 2) организационные формы;
- 3) средства образования;
- 4) педагогические технологии.

Образование личности включает в себя три важнейших компонента – это *воспитание обучение и развитие*. Каждый компонент целостного процесса образования детерминирует остальные, *они друг без друга не существуют*.

Для правильного понимания процесса взаимопроникновений воспитания обучения и развития, их целостности и неразрывности необходимо обратиться к учебной литературе⁵¹.

Обучение – это способ образования, посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности [79].

Обучение, опирается на цели, выстраиваемые воспитанием, иначе вся познавательная деятельность, окажется малоэффективной.

Развитие – это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения – увеличения физических и духовных сил человека (новое качественное состояние).

Имеются три точки зрения на соотношение обучения и развития:

В. Штерн – обучение следует за развитием и приспосабливается к нему,

Ж. Пиаже – умственное развитие идет по своим внутренним законам, поэтому обучение может только несущественно замедлить или ускорить этот процесс,

К. Коффка – обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования.

Л.С. Выготский – выделил **два уровня** развития: 1) зона актуального развития, как наличный уровень подготовленности ученика, который характеризуется тем, какие знания он может выполнять вполне самостоятельно. 2) уровень зона ближайшего развития – это то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с небольшой помощью. То, что он сегодня делает с помощью взрослого, завтра будет делать самостоятельно.

Итак – **образование как результат**. Рассматривая образование как результат, где необходимо обратить внимание на то, что как всякая деятельность человека образование носит *целесообразный характер: цель проектирует результат образовательного процесса*, от нее зависит выбор средств и методов педагогической деятельности необходимое содержание, характер взаимодействия участников педагогического процесса. Образование как результат – рассматривается в двух планах.

Первый – образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой и фиксированный в форме образовательного стандарта. Очевидно, что содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме.

Второй план существования результата образования – это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений, позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации. Результатом образования в этом плане является образованность, которая может быть общей и профессионально-содержательной. Так

⁵¹ Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование. 2008, Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2008, Психология и педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2009; Гершунский Б.С. Философия образования для 21-го века. – М., 2002.

школа формирует общую образованность выпускника, а выпускник вуза – характеризует специальное профессиональное образование, закладывает основу собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни [43, с. 48–52; 16, с. 11–12; 93, с. 267, 280–284; 101].

Результат это уровень присвоения личностью ценностей, которые реализует процесс образования на уровнях:

1) «*грамотности*» как своеобразный уровень образования, который обеспечивает человеку возможность для дальнейшего продолжения образования.

2) «*компетентности*» как способности человека накапливать, интегрировать, знания и опыт, наличие развитой потребности и навыков в области самообразования.

3) «*образованности*» как показателя определенного уровня кругозора личности в различных областях жизни, природы, общества и человека; системности знаний и мышления, которые проявляются в способности человека самостоятельно мыслить, логически рассуждать.

4) «*воспитанности*» как уровень личностного опыта и умений по самовоспитанию.

В наиболее полном, систематизированном виде ценности и цели современного образования представлены в психологических концепциях А. Маслоу, К. Роджерса, Бандуры и Б.Ф. Скиннера [51].

Цель образования определяется тем обществом, в котором оно осуществляется, однако конкретная постановка цели зависит от многих факторов: культурных традиций, господствующих религиозных воззрений, уровня развития социально-экономических процессов в обществе, государственной политики и даже компетентности лидеров и идеологов науки.

Задача образования как общественного института состоит в жизнеобеспечении общества в конкретно-исторических условиях, в развитии производства, в укреплении гражданского статуса отношений, морально-правовых устоев членов общества, развитии полноценной личности.

Итак, образовательная система – это где образование сформировалось как определенная система, внутри которой дифференцируются разные подсистемы, в зависимости от *возраста обучающихся, от цели, отношения к церкви, к государству.*

Подытоживая сказанное можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать человеку жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для самореализации творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций.

Образование выступает средством трансляции культуры, овладение которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъективность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является его общая направленность на гармоничное развитие личности, которое есть назначение, признание и задача каждого человека. При этом каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования.

Реализация культурно-гуманистических функций образования ставит также проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы **преодолеть безличность образования**, его отчуждение от реальной жизни. Для разработки таких технологий частичного обновления методов и приемов обучения и воспитания недостаточно. Сущностная специфика гуманистической технологии образования заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте педагога и учащихся.

Реализация культурно-гуманистических функций образования, таким образом, обуславливает неограниченный в социокультурном пространстве демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие личности. Качество и мера этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности [101, с. 169].

3. Философские и психологические концепции образования.

Философские и психологические концепции образования – важнейший, центральный вопрос процесса обучения и как всеобщая форма развития человека. Ключевое понятие в этом вопросе – «дидактические концепции», «дидактическая система», «модели обучения», «традиционная система дидактики», «педоцентристская система дидактики», «современная система дидактики».

Чтобы проследить генезис этих понятий в историческом аспекте следует обратиться к материалам учебников⁵². Современной педагогической наукой в стране и за рубежом накоплено вполне достаточное количество концепций, теорий и технологий для нормального достижения новых целей образования. В чем суть и главное для педагога для успешной и плодотворной работы среди этих многочисленных концептуальных основ?

⁵² Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – М., Ростов н/Д, 1999. – С. 16–24; Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. – Ростов н/Д, 2000.; Волков Г.Н. Три кита культуры. – М., 1986; Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М., 1979; Маслоу А. Мотивация и личность. В кн.: Теории личности в западно-европейской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1996. – С. 422–449; Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 221 с.

Какие философские и психологические концепции образования наиболее конкретно представлены в марксизме – это идеалы социализации и технократизации личности, по преимуществу эти концепции ориентированы на западную ментальность образца второй половины 19 века [51, с. 8–9].

Концепция указывает способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов.

Из многообразия концепций необходимо определить наиболее адекватный на ваш взгляд современным тенденциям концепцию и суть целей образования разных концепций. Но между педагогической наукой и образовательной практикой существуют крайне противоречивые ситуации, которые необходимо отметить, потому что речь пойдет о современных подходах, где абстрактно-государственный идеологический подход к постановке целей воспитания заменяется личностным подходом, более прагматическим [16, с. 23].

Первое противоречие определяется тем, что теория воспитания поставляла школе испытанные веками наборы жестких требований и методов воздействия на учащихся, ведущих свою родословную от восточных деспотий. В связи с этим в конце 80-х 20 века психологи, философы, да и многие ученые-педагоги пришли к выводу, что педагогическая наука СССР, особенно в части фундаментальных обоснований и теоретических разработок воспитательной деятельности, утратил свой научный статус. Последовавшие более десяти лет тому назад предложения и концепции о новых научных основах образования реализованы не были, кроме экспериментальных площадок, отличавшиеся новизной педагогических взглядов, их обращенностью не привычным для советской педагогики ценностям личности, ее внутреннего мира, культуры, смыслов и т. д.

Проявлению **второго противоречия** способствовало принятые в последние десятилетия XX века законы и нормативные акты об образовании объединялись требованием концептуализации – в первую очередь – педагогической деятельности учителя. Но эта деятельность продолжает оставаться не концептуальной, а рецептурной. В связи с этим стоит разобраться, что, собственно, имеется в виду ведь *«Концепция – это система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей»*.

Почему внимание акцентируется именно на концепциях? Дело в том, что ознакомление с ними способствует пробуждению концептуального педагогического мышления. Оно отличается от рационально-прагматического (ремесленно-исполнительского) тем, что направлено на глубинное понимание смысла заложенных в ней идей, проникновение в существо предлагаемых принципов реализации научных замыслов. Современной школе необходим учитель не только умеющий, думать, но и способный мыслить, т. е. породить собственные смыслы педагогической деятельности. Если конечно речь идет о гуманистической педагогике. Для того, чтобы поведение ученика стали гуманным, т. е. человеческими, соответствующими его людской, а не механической природе, необходимо изменение режима работы его сознания, переведено в режим творческого производства собственных смыслов и опыта – учения, поведения. При этом сознание – самоорганизуемая система. Ее основным требованием является изменение ценностных отношений учителя, не только ученика к сознанию, как но-

сителю нравственных ценностей, являющихся источником и механизмом саморазвития⁵³.

Практически сегодня каждое учебное заведение имеет собственную «концепцию гуманистического образования», но где понятия «личность», «гуманистическое воспитание», «субъект образовательных процессов» и т. п. понимаются по привычной схеме: только последовательно и систематически, жестко воздействуя на ученика, можно сформировать его как «гуманную» личность. Спрашивается: зачем столько сил, труда, надежд отдано этим концепциям? Ведь ведущие отечественные и зарубежные психологи и педагоги оставили свои труды, точки зрения, концепции именно направленные на воспитание субъект-субъектных отношений, на формирование личности через личностно ориентированные отношения, подходы, сотрудничества, через взаимодействия, взаимодейтельность и т. д. Происходит это благодаря той педагогической грамоте, которой будущие учителя продолжают овладевать в современных вузах. Отсюда и третье противоречие.

Третье противоречие определяется различными пониманиями смысла педагогического творчества. К педагогическому творчеству в России призывают с самых высоких трибун. Важнейшим компонентом, т. е. личностная составляющая, эффект неповторимого обаяния, неодинаковости действий учителя, чем он и западает в душу и память ученика. Судя по последним постановлениям и законам ведущее место отводится субъектности, которая если верить гуманистической философии, есть выражение смыслотворческой активности. Но, по мнению Кульневича С.В., «в отличие от развитого Запада у нас есть то, чего цивилизованный мир себе позволить не может: там законы пишутся для исполнения, а у нас – закон не писан. Не нужны цивилизованному миру учителя-новаторы, и педагогическое творчество в целом...» [7, с. 6]. Отчасти этот феномен объясняется тем, что все российское общество живет по законам самоорганизации снизу и в критические моменты выходит из ситуаций, в которых цивилизованное общество погибло бы, потому, что живет по законам, установленным и соблюдаемым сверху. Необходимо научиться не столько выбирать метод (средство, прием и т. д.) сколько размышлять над тем, почему именно этот метод необходим. Необходимо понимание смысла этого места. Такое понимание может возникнуть только тогда, когда учитель знает концептуальные основы реально гуманистического образования [7, с. 5–9].

В педагогике как развивающейся науке содержатся гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения. Такие концепции представлены вашему вниманию.

1. Концепции дидактического энциклопедизма (Я.А. Коменский, Дж. Мильтон, И.Б. Баседов). Главная цель – передача большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности. «Энциклопедисты» считают, что содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, события, явления или процесса прямо пропорциональна количеству изученного материала. В этом случае содержание образования перегружено информацией,

⁵³ Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб. практич. пособие для учителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.; Зимняя Н.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

лавиной, обрушивающейся на обучающегося. Для полного освоения требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

2. Концепции дидактического формализма (Э. Шмидт, А.А. Немейер, И. Песталоцци, А. Дистерверг, Я.В. Давид, А.Б. Добровольский). Цель – акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование» (Песталоцци), «учить мыслить, и только, а остальное придет к ним в процессе роста» (Добровольский). По мнению представителей можно с помощью математики и классических языков (греческий, латинский) можно наиболее успешно решать задачи обучения, поэтому в образовании этим предметам отдается предпочтение. Слабая сторона – невозможно обеспечить без других предметов.

3. Концепции дидактического прагматизма (утилитаризма) (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, В. Лай) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Для овладения социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные современной цивилизации. Поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» в разные виды деятельности. При этом процесс обучения приспособлявали к субъективно-прагматическим запросам учащихся, предоставляя им полную свободу, что вело к нарушению диалектической взаимосвязи познания и практической деятельности как основы гармоничного развития человека в процессе обучения (спонтанная деятельность).

4. Концепция функционального материализма. В основе лежит положение об интегральной связи познания с деятельностью (В. Оконь). В качестве основного критерия для построения учебных дисциплин видят ряд «ведущих идей», имеющее мировоззренческое значение. Например, идея эволюции в биологии, функциональных зависимостей в математике и т. д.

5. Концепция парадигмальная (пример, образец) – суть концепции состоит в том, что учебный материал следует представлять, во-первых, не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях, во-вторых, «экземпляристски» представлять содержание вместо непрерывного изложения всего учебного материала. Слабость – нарушается значение я принцип систематичности представления учебного материала, например математики.

6. Кибернетическая концепция обучения (С.И. Архангельский, Е.И. Машбиц). Обучение рассматривается как передача и переработка информации. Т. е. абсолютизируется роль учебной информации и механизмов ее усвоения, а значит, процесс усвоения знаний. При этом недооценивается значение логико-психологических и индивидуально-личностных особенностей субъектов учебного процесса. Методологической основой является теория информации и систем, а также кибернетические закономерности передачи информации (Дж. Локк, Я.А. Коменский). Ее основой являются принципы: всякое обучение опирается на чувственное познание: наглядные образы важны постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям; основной метод – упражнение.

7. Ассоциативная теория обучения. Ее методологические основания были заложены Дж. Локком, Я.А. Коменским. Данная теория базируется на

принципах: всякое обучение опирается на чувственное познание: наглядные образы важны постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям; основной метод – упражнение. Недостатки: отсутствие творчества и поиска новых знаний.

8. Теория поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения (П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина). Данная теория установила, что возможности управления повышаются, если учащиеся проводить через взаимосвязанные этапы:

- предварительное ознакомление с действием,
- формирования действия с развертыванием всех входящих в него операций,
- формирование действия во внутренней речи,
- переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.

9. Управленческая модель обучения (В.А. Якунин). Рассматривают обучение в терминах управления. Процесс обучения осуществляется на основе соотнесения дальних, средних, ближних целей (стратегических, тактических, оперативных задач). Выделяют этапы как процесс управления: формирование целей; формирование информационной основы обучения; прогнозирование; принятие решения; организация исполнения; коммуникация; контроль и оценка результатов; коррекция.

10. Тенденция развития системы образования и обучения. Оно основано на подготовке к решению повседневных проблем и предназначено в основном для поддержания существующей системы образа жизни и деятельности человека. Однако в мире обозначились тенденция перехода на тип обучения – «инновационный»:

- 1) обучение предвидению,
- 2) включенность обучающегося в сотрудничество и участие в процессе принятия важных решений на разном уровне [93, с. 298–301].

Активно развивается методология педагогических исследований Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, М.Н. Сыткина и др. Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют специфику, технологию и методику проведения.

В 50–60-х годах 20 столетия гуманистическая педагогика открыто провозгласила целью образования самоактуализацию, самореализацию личности, личностный рост. Самоактуализация в гуманистической концепции обозначена понятием «реализация себя в деятельности и в отношениях с людьми». К. Роджерс доказал, что стремление к самоактуализации, самореализации, самость изначально свойственны природе человека и показал как перестраивать образование, чтобы оно помогло человеку утвердиться на этой позиции. Учение, в котором заинтересован обучаемый, где есть изменение в его «Я-концепции» он назвал значимым для человека учением и определил условия, при которых оно может состояться:

- 1) педагог проявляет положительное отношение к учащемуся, принимает его таким, каков тот есть;
- 2) педагог – помощник, и стимулятор;
- 3) совместное принятие решений по выбору объема и содержания учебной работы;

4) предлагается метод обучения путем открытий.

4. Проблема таксономии образовательных целей.

С 50-х годов XX века в дидактике существовала тенденция формулировать цели обучения в терминах поведения, в виде точного описания планируемых перемен в знаниях, умениях учащихся, в конечных результатах, наблюдаемых признаках и действиях, которым можно дать объективную количественную и качественную оценку. В таксономии целей обучения, которую разработал американский психолог Б. Блум, выделены три группы целей: познавательные, аффективные, психомоторные.

Перечень целей в познавательной группе из этих трех занимает первое значение в освоении знаний и развития интеллектуальных умений, выглядит так.

Знание. Ученик знает факты, терминологию, теории, методы, принципы.

Понимание. Ученик объясняет связи между явлениями, преобразует материал, описывает следствия, вытекающие из данных.

Применение. Ученик использует понятия, принципы, правила в конкретных ситуациях.

Анализ. Ученик выделяет скрытые предположения, существенные признаки, логику рассуждения.

Синтез. Ученик пишет сочинение, делает план эксперимента, решает проблемы с опорой на знания из разных областей.

Такая постановка целей ориентирует педагогов на достижение конечного результата обучения – состояние ученика, достигаемого планируемым учебно-воспитательным воздействием. Это позволяет точно отбирать содержание обучения, делить его на методические единицы и отдельные уроки. Таким образом, цель образования как компонент ПС определяет другие стороны образования, в первую очередь его содержание.

В дидактике имеется ряд теорий отбора содержания образования. Они исходят из определения ряда факторов, детерминирующих содержание образования. Первый фактор – социальные, профессиональные, культурные требования общества к выпускнику школы. Вторым фактором – отбора содержания образования является степень его удовлетворения принципа научности, систематичности, последовательности и др. Третьим фактором – содержание образования должно соответствовать психологическим возможностям и развитию школьников на разных ступенях обучения. Четвертым фактором являются потребности личности в образовании [38, с. 314, 255].

Таким образом, таксономии образовательных целей позволяют в современных условиях обучения и при ориентировке на компетенции как конечный результат будущего выпускника профессионального обучения использовать в педагогической деятельности (авт.).

5. Идея непрерывного образования, его цели, содержание, структура.

Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты. Образование как процесс предполагает:

Во-первых, разграничение обучения и научения (учения), где сами термины трактуются неоднозначно.

Во-вторых, со стороны обучающего образовательный процесс представляет всегда вольно или невольно единство обучения и воспитания.

В-третьих, сам процесс воспитывающего обучения включает с позиции обучающегося освоение знаний, практические действия, выполнение учебных, исследовательско-преобразующих, познавательных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию. Развитие человека определяется в значительной мере тем, какими средствами, на каком содержании оно осуществляется. Со ссылкой на П. Барто, П.Ф. Каптерев приводит три вида формального развития: рефлектирующее – подготовка к исследованию субъективного мира (человеческого духа), объективного – подготовка к исследованию объективного мира (природы), и системообразующее – подготовка к установлению логического порядка во всякой области фактов. Средством первого служат языки, второго – естественные науки, третьего – математика. Эти три вида часто бесполезны друг для друга, но тем самым обнаруживают свою различную природу. Все последующее образование предполагающее фуркацию (разделение) осознанно или основывается на природной разнице этих видов образования. Соответственно складываются две культуры – гуманитарная и естественно-научная (технократическая). Это разрыв углубляется (Дж.К. Джонс, В.Ф. Сидоренко, Г.Л. Ильин) сознательно и может привести к нового направления образования к проектного способа взаимодействия с миром. Это проектное образование есть способ формирования типа культуры – проектной культуры или *Культуры Большого Дизайна*.

Непрерывность означает не образование полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования – самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Начальное образование представляет фундамент, на котором основаны все последующие уровни образования современного человека.

Начальный уровень высшего образования в России можно получить, как и во многих странах мира в специализированном колледже. Полное высшее только после успешного окончания вуза. По закону «Об образовании» к высшим учебным заведениям относят институты, академии и университеты.

Наряду с этим в России после окончания вуза возможно продолжение образования в магистратуре, аспирантуре и докторантуре. Соответственно, при успешной защите магистерской, кандидатской или докторской диссертации специалист, как при обучении, так и при самообучении и самостоятельной научно-исследовательской работе, получает диплом магистра, кандидата или доктора наук по конкретной специальности, известной из классификатора специальностей в России.

Непрерывное обучение включает периодическое обучение и повышение квалификации в системе учреждений непрерывного образования (учреждения начального, среднего, высшего профессионального образования; учреждения дополнительного образования детей и взрослых; учреждения повышения квалификации на производстве, аспирантура и т. д.), а также самообразование.

Необходимо указать, что в процессе получения образования человек может достигать определенного уровня и качества. Говоря об уровне образования, выделяют уровни:

- начального,
- среднего,

- неполного высшего,
- высшего образования.

Каждый уровень подтверждается государственным документом – свидетельством об окончании начальной или средней школы, справкой о прослушанных курсах в высшем учебном заведении или дипломом о высшем образовании.

Среднее образование в России в течение разных исторических эпох и в XX веке не имеет постоянного временного срока и скачет от 9-летнего (1940–1950), 10-летнего (1950–1967, 1970–1991), 11-летнего (1967–1972, 1991–1998) до 12-летнего (2000). В других странах также меняются сроки получения полного среднего образования, и в разных они неодинаковые. Среднее образование является обязательным для продолжения образования в высшем учебном заведении.

В России после окончания вуза возможно продолжение образования в магистратуре, аспирантуре и докторантуре. Соответственно, при успешной защите магистерской, кандидатской или докторской диссертации специалист, как при обучении, так и при самообучении и самостоятельной научно-исследовательской работе, получает диплом магистра, кандидата или доктора наук по конкретной специальности, известной из классификатора специальностей в России.

В оценке уровня образованности школьника выделяют элементарную или функциональную грамотность, предметную и методологическую компетентность.

Образованный человек – это не только знающий и умеющий человек в основных сферах жизнедеятельности, с высоким уровнем развития способностей, но и человек, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы, а понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление, т. е. образованность предполагает и воспитанность человека (Н.Г. Чернышевский).

Образовательная система синергетична, т. е. с одной стороны она определяется политическими социально-экономическими обстоятельствами, а с другой стороны она сама во многом определяет эти обстоятельства. Государство и общество несут ответственность за состояние и развитие системы образования, однако и каждый человек несет перед ними ответственность за то, как он использует гарантированную Конституцией возможность получить образование, а затем его реализовать.

Образование как система может рассматриваться как система в трех измерениях:

1) социальный масштаб рассмотрения, т. е. в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации. Здесь же рассматривается система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и т. д. образования.

2) ступень образования дошкольное, школьное, высшее с различными уровнями, бакалавриат, магистратура, ПК, аспирантура, докторантура.

3) профиль образования – общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т. д.) профессиональное, дополнительное.

Таким образом, образование как система может быть – светским или клерикальным, государственным, частным, муниципальным или федеральным.

Образование характеризуется уровневостью, ступенчатостью, в основе лежит возрастной критерий. Но во всех странах есть – дошкольное образование, школьное с тремя ступенями, где формами могут быть гимназии, лицеи, вузы с тремя ступенями – институты, университеты, академии. Каждая ступень имеет свои организационные формы обучения – урок, лекции, семинар и т. д.

1. как система может характеризоваться *преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью,*

2. как система имеет *качественную и количественную* характеристику, специфическую для своих подсистем.

3. как система определяет одновременно *функционированием и развитием* согласно принципу дуальности в терминах А.И. Субетто, Н.А. Селезневой. Все эти показатели определяют психолого-педагогические аспекты. Они заключаются в ответах на вопросы: как сам человек или его родители, представив всю иерархию ступеней системы образования, могут сделать правильный выбор, как внутри каждой образовательной структуры отражается специфика ее ступеней по отношению к субъекту обучения – обучающемуся; как предыдущий уровень подготовки может обеспечить комфортное продолжение образования в другой; каковы механизмы управления при помощи тестовых батарей достижений. При этом сам процесс определения качества образования посредством изучения образованности обучающихся включает решение собственно психолого-педагогических проблем.

Образовательные системы в последние десятилетия переходят к дистанционному обучению, осуществляют свои действия в пространстве через телекоммуникационные средства.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 2009.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для 21-го века. – М., 2002.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2004.
4. Егоров В.С. Философия открытого мира. – М., 2002.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 20 апреля 2008 года). – Новосибирск: Сиб. унив. 2008.
6. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 2002.
7. Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емильянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.
8. Зиатдинова, Ф.Н. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Ф.Н. Зиатдинова, И.Г. Мухаммадеев; М-во образования и науки РФ, Башкирский ГАУ. – Уфа: [Изд-во БГАУ], 2013. – 376 с. – Режим доступа: <http://biblio.bsau.ru/metodic/20621.doc>.
9. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практич. пособие для учителей и классных рук., студентов, магистрантов и аспирантов, учеб заведений, слушателей ИПК. Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

10. Маслоу А. Психология быта / Пер. с англ. – Киев, 2007.
11. Никандров Н.Д. Россия: социализация воспитания на рубеже тысячелетий. – М., 2000.
12. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
13. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М., 2008.
14. Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. – М., 2002.
15. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие»).
16. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 3. – М., 2001. – С. 133.
17. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М., 2008.
18. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М., 2003. – С. 6–44.
19. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с. – Режим доступна: <http://www.znaniium.com/bookread.php?book=469411>.
20. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. [Текст]: учебное пособие // В.Д. Шадриков. – 2-е изд., прераб. и доп. – М.: Логос, 2004.
21. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.
22. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.Д. Якушева. – М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 416 с. – Режим доступа: <http://znaniium.com/bookread.php?book=392282>.

ТЕМА 2. СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Основные вопросы темы

1. Структура педагогической науки. Основные категории и понятия педагогики.
2. Современные модели развития образования.
3. Закономерности и принципы обучения.
4. Идеи самоактуализации и самореализации личности и проблемы становления гуманистической педагогики в современной России.

Основные термины и понятия:

«Стратегия образования»; «функционально-ориентированная стратегия»; «лично-ориентированная стратегия»; «модель образования»; «структура науки»; «категория»; «догматическое обучение»; «объяснительно-иллюстративное (традиционное) обучение»; «программированное обучение»; «проблемное обучение»; «компьютерное обучение»; «развивающее обучение»; «теория поэтапного формирования умственных действий»; «технология контекстного обучения»; «модульное обучение»; «самоактуализация»; «самореализация»; «гуманистическая педагогика»; «педагогическая антропология».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Каковы основные структурные элементы педагогики?

2. Какое значение вкладывают в категориях словам: «воспитание», «обучение», «образование»?

3. Дайте определение и раскройте смысл данного явления: «воспитание», «обучение», «образование»?

4. Назовите известные вам модели образования и дайте характеристику.

5. Как влияет выбор видов обучения на качество получения знаний?

6. Как связаны между собой процессы познания и обучения?

7. Каковы движущие силы (основные противоречия) процесса обучения?

8. Приведите примеры использования известных моделей на практике отечественного образования.

9. Раскройте сущность гуманистического характера моделей обучения самоактуализации, самореализации и гуманистической педагогики.

10. Сущность и уровни проблемного обучения в вузе.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Сущность педагогической науки или категориально-понятийного аппарата.

2. Системы воспитания в мировой практике.

3. Воспитание – как всеобщая педагогическая категория.

4. Соотношения главных категорий педагогики.

5. Система педагогических наук и ее структура.

6. Проблема целей в воспитании, в том числе глобальных целей.

7. Проблемы педагогических технологий в поведении личности.

8. Роль применения графических иллюстраций в учебных компьютерных системах, способствующих развитию интуиции, образного мышления у обучающихся.

Методические рекомендации.

Структура педагогической науки. Основные категории и понятия педагогики.

Важным является изучение категориально-понятийного аппарата педагогики как инструмент познания, потому что любая наука развивается и передает результаты исследований, пользуясь средствами научного языка, т. е. используя определенный понятийно-терминологический аппарат. В этой системе выделяют прежде всего базовые, наиболее общие понятия, именуемые категориями (от греч. – высказывание, признак), а их совокупность называют термином категориальный аппарат педагогики. Они выражают наиболее существенные, определяющие свойства и отношения изучаемой сферы действительности. Выделим основные категории и ведущие понятия педагогики.

Любое теоретическое построение требует четкого разграничения между обыденными представлениями и научными знаниями. В обыденной речи воплощается повседневная практика воспитания и обучения. Научные понятия передают педагогический опыт и знания в обобщенной форме. К последним относятся: *педагогические категории и понятия, закономерности, методы и принципы организации обучения и воспитания.*

Прежде всего, необходимо уяснить знания о категориях. По данному вопросу существуют различные точки зрения на проблему. В истории педагогики

воспитание выступало в качестве всеобщей категории, включавшей в себя обучение и образование. С данных позиций «воспитывать» означало выращивать и обучать ребенка правилам поведения, давать ему образование. Если «воспитание» понимать как обучение человека правилам поведения (по Ожегову), то оно является частным случаем «обучения».

В законе «Об образовании» образование трактуется как всеобщая категория, где категория определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства».

Она предполагает выделение в каждом понятии аспектов деятельности, результатом которой является развитие человека [93, с. 227–229]. Например, одни ученые к категориям относят:

- образование [38, с. 37],
- воспитание,
- обучение,
- социализацию,
- индивидуализацию,
- педагогический процесс (Н.В. Бордовская, С.И. Розум),
- педагогическую систему (Н.В. Кузьмина),
- образовательную систему (Ю.К. Бабанский, Б.Г. Гершунский).

Другие главными категориями педагогики считают [16, с. 23]:

- воспитание,
- образование,
- обучение,
- развитие личности,
- педагогический процесс, его закономерности и принципы.

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные категории [93]:

- воспитание,
- обучение,
- образование.

Мы их и рассмотрим.

1) Воспитание – как всеобщая категория исторически включала в себя обучение и образование.

В современной науке под воспитанием как общественным явлением понимают передачу исторического культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

- 1) передает опыт, накопленный человечеством;
- 2) вводит в мир культуры;
- 3) стимулирует к самовоспитанию;
- 4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложного положения.

В свою очередь воспитанник:

- 1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
- 2) работает над собой;
- 3) обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли.

В мировой практике известны такие системы воспитания, как «спартанская», «система рыцарского воспитания», «воспитание джентльмена», «домострой», «система коллективных творческих дел» и т. д.

2) Категория – обучение – понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика.

При этом учитель:

- 1) преподает – целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;
- 2) руководит процессом освоения знаний навыков, умений;
- 3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

- 1) учится – овладевает знаниями, умениями и навыками, передаваемой информацией, выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;
- 2) пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;
- 3) проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (Интернет, справочник, учебник), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое отношение «обучение – воспитание» направлено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений, навыков.

В зависимости от особенной реализации процесса взаимодействия выделяют разные дидактические системы: развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение т. д.

3) Категория – образование – понимается как:

- 1) ценность развивающегося человека и общества;
- 2) процесс обучения и воспитания;
- 3) результат процесса воспитания и обучения;
- 4) система.

Вся совокупность образовательных (учебных или воспитательных) учреждений выстраивается в рамках конкретного города, региона, страны.

В разные времена на протяжении веков оформлялись разные воспитательные и образовательные учреждения: детские сады, школы, гимназии, лицей, колледжи, институты, университеты, академии, дома молодежи, дворцы творчества, центры развития, комнаты школьника.

Как соотносятся эти главные три категории педагогики? По этому поводу имеются разные точки зрения, которые необходимо знать. Воспитание выступало как всеобщая категория, включавшая в себя обучение и образование. С этих позиций «воспитывать» означало выращивать и обучать ребенка правилам поведения, давать ему образование. Если воспитание понимать как обучение человека правилам поведения, то оно является лишь частным случаем «обучения».

Внимательное рассмотрение различных точек зрения ученых и практиков позволяет пойти по пути вычленения общего и особенного в каждой из катего-

рий. Она предполагает выделение в каждом понятии аспектов деятельности взаимодействия, системности. Это значит, что обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека.

Объединяющим началом является педагогический процесс, который организуется и исследуется наукой в рамках конкретной педагогической системы.

Есть точка зрения, что является важным сегодня⁵⁴, где говорится, что в понятийном аппарате как конкретной науке можно выделить одно центральное понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает от предметных областей других наук. Для педагогики такую роль стержневого понятия выполняет «педагогический процесс» – движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Сущностной характеристикой педагогического процесса поэтому являются целостность, как внутреннее единство его компонентов, относительная их автономность. С другой стороны «педагогический процесс» как целостность позволяет увидеть в нем «педагогическую систему» (Ю.К. Бабанский) и «педагогическое взаимодействие» – составляющее сущностную характеристику педагогического процесса. Это позволяет выделить в структуре два важнейших компонента: педагогов и воспитанников, выступающих наиболее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты. Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса с *деятельностью педагога, педагогической деятельностью* – особым видом социальной деятельности, направленной на реализацию целей образования, описанный выше. *Педагогическая деятельность* – может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, в которую неизбежно включены во взаимодействии с педагогами и воспитанники. Педагогическая задача – в этом случае – материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью.

Таким образом, «моменты» педагогического процесса прослеживаются от совместного решения одной задачи к другой [100, с. 143].

Кроме общенаучных понятий, которые употребляются в общепринятом смысле, существуют некоторые ведущие понятия педагогики (раскроем их в дальнейшем рассмотрении тем): *учебно-воспитательный процесс, педагогическая деятельность, педагогическая ситуация, педагогическая задача, самообразование, самовоспитание, непрерывное образование, педагогическое взаимодействие, социальный заказ образования.*

Все же необходимо ознакомиться и структурой педагогического процесса как совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы. Наука рассматривает их отдельно в теории воспитания и в дидактике. При этом целостность педагогического процесса, единство процесса воспитания и обучения.

⁵⁴ Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 480 с., см. стр. 139–143.

Компоненты педагогического процесса таковы:

- целевой – определение целей воспитания, обучения;
- содержательный – разработка содержания образования;
- операционно-деятельностный – процедуры по обучению, воспитанию и взаимодействию участников образования;
- оценочно-результативный – проверка, оценка и анализ результатов воспитания, обучения, суждения об эффективности процесса.

Важно понять, что структура педагогического процесса и деятельности отражает реальную работу педагогов. Знание ее помогает учителю анализировать, осознать и совершенствовать собственную деятельность, а ученым – разрабатывать новые технологии и системы обучения и воспитания.

Отрасли педагогики. Развитие связей педагогики с другими науками приводит к выделению новых отраслей педагогики – пограничных научных дисциплин. Сегодня педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук. В ее структуру входят:

- **общая педагогика**, исследующая основные закономерности образования;
- **возрастная педагогика** – дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых и андрагогика – изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания;
- **специальная (коррекционная или дефектологическая) педагогика** – *сурдопедагогика* (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), *тифлопедагогика* (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), *олигофренопедагогика* (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);
- **частные методики** (предметные дидактики), исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;
- **история педагогики** и образования, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные эпохи;
- **отраслевая педагогика** (общая, военная, спортивная, высшая школа, производственная и т. п.);
- **пенитенциарная педагогика**, изучающая вопросы воспитания людей, находящихся в местах лишения свободы – заключения;
- **социальная педагогика**, изучает воспитание, осуществляемое в среде проживания, прежде всего тех, кто подвергается риску и нуждается в поддержке: детей алкоголиков, наркоманов, преступников, растущих в антисоциальном окружении;
- **сравнительная педагогика**, занимается анализом образования в разных странах.

Процесс дифференциации в педагогической науке продолжается. В последние годы заявляют о себе такие ее отрасли, как философия образования, сравнительная педагогика, социальная педагогика и др. Важно уяснить, что каждая отрасль имеет еще множество подотраслей, которые взаимодействуют между собой, интегрируются и способствуют, расширяясь, развитию каждой отрасли по отдельности.

Цели. Цель педагогического воздействия является системообразующим (определяющим) элементом педагогической деятельности. От нее зависят остальные элементы – содержание и средства получения результатов. В физиологической теории П. Анохина цель – это модель потребного будущего, образ требуемого результата, определяющий отбор действий, ведущих к его достижению. Цель воспитания – это мысленное, заранее определяемое представление о результате педагогического процесса, о качествах, состоянии личности, которые предполагается формировать.

Целеполагание в педагогике – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности. Педагогические цели могут быть разного масштаба (по масштабу освоения культурных ценностей человеческого общества – национальное, отечественное, европейское, международное, глобальное образование) и составляют ступенчатую систему. Обратите внимание на четыре основных ступеней.

Высшие – государственные цели, стандарт образования, общественный заказ. Разрабатываются специалистами, принимаются правительством, фиксируются в законах и других документах.

Вторая ступень – цели отдельных образовательных систем и этапов образования. Например, цели обучения в средней школе и на отдельных уровнях: начальная, основная и т. д.

Третья ступень – это цели обучения по отдельному предмету, дисциплине или детей определенного возраста.

И последняя **четвертая ступень** – цели отдельной темы, занятия, урока или внеурочного мероприятия.

Цели воспитания в мировой практике. В истории человеческого общества глобальные цели воспитания изменялись, изменяются в соответствии с философскими теориями; с требованиями общества к образованию, психолого-педагогическими теориями. В мировой практике имеются в настоящее время различные взгляды на цели воспитания, образования.

Например, в США выработана в 20-е годы и сохраняется в измененном виде концепция адаптации личности к жизни, согласно которой школа должна воспитать:

эффективного работника,
ответственного гражданина,
разумного потребителя,
добротного семьянина.

Гуманистическая (либеральная) педагогика провозглашает целью школы воспитание автономной личности с критическим мышлением и самостоятельным поведением, человека, реализующего свои потребности, в том числе высшую потребность в самоактуализации (А. Маслоу), развитии внутреннего «Я» (К. Роджерс) [64].

Что интересно и неоднозначно спорно – крайним выражением этой позиции является взгляд, по которому школа вообще не должна ставить целей формирования личности. Ее задача – давать информацию и обеспечить право выбора направления саморазвития (экзистенциализм). Другие подходы к целям образования на Западе составляют варианты двух названных [16, с. 20].

Проблема целей в воспитании в том, что глобальные цели формулируются декларативно, слишком вообще. Решение этих проблем видится в педагогических технологиях, по которым, цели должны формулироваться в терминах поведения личности.

Цели воспитания в современной российской школе. По мнению ученых-педагогов с 1919 года по 90-е годы в нашей стране целью воспитания было формирование всесторонне и гармонически развитой личности. Подобная цель имела в образовании Древней Греции, в Европе эпохи Возрождения, у западных и русских утопистов, французских просветителей. Разрабатывалась основателями марксизма, которые считали, что коммунистическое общество потребует именно такой личности. Цель, таким образом, носила характер идеала будущего.

В настоящее время педагогами признается неосуществимость такой цели в новых социально-экономических условиях. У специалистов, однако, нет единства в этом. Имеется взгляд до 90 годов цель воспитания определялась от потребностей общества и носила идеологический характер, а теперь надо идти от потребностей личности в самореализации, развитии ее способностей (А.В. Петровский). Поэтому цель воспитания в самом общем виде формулируется как помощь личности в разностороннем развитии. Это отражено в Законе РФ об образовании. Образование согласно Закону, должно обеспечить:

- самоопределение личности,
- создание условий для ее самореализации,
- формирование в сознании учащихся картины мира, адекватной современному знанию,
- формирование гражданина, интегрированного в обществе и направленного на его совершенствование (ст. 14, п. 1, 2).

Таким образом, можно сказать, что абстрактно-государственный идеологический подход к постановке целей воспитания заменяется личностным подходом, более прагматическим [16, с. 23].

Движущие силы и механизмы образовательного процесса. Внутренней движущей силой (источником) педагогического процесса является противоречие между требованиями к ребенку, возникающими в его жизни, и его реальными возможностями, уровнем его развития. Это противоречие становится толчком к процессу воспитания и дальнейшему росту ребенка, если требования соответствуют возрастным особенностям ребенка, не являются слишком легкими или напротив слишком трудными (В этом отношении Л.С. Выготский указывал на две зоны развития: 1) зона актуального развития – это то состояние, в котором ребенок может делать что-либо без помощи взрослого и, 2) зона ближайшего развития, это тот уровень, когда ребенок потенциально способен освоить новое с помощью взрослого, при обучении) [16, с. 24].

Современные модели развития образования. Когда мы говорим о современных моделях развития образования имеем ввиду сущность и структуру педагогической деятельности, а также связанная с ними продуктивность – один из актуальнейших вопросов педагогической науки и практики. Обычно научный анализ этих важных феноменов заменяется общими рассуждениями о педагогическом искусстве. Творчество педагога неповторимо, это такое же высокое искусство как творчество композитора, художника – а может быть и куда

более сложное. Научный анализ педагогической деятельности отдает должное уникальности творчества педагога, но сам он построен на принципах сравнительного исследования, качественно-количественного анализа.

Особенно перспективным принято считать направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу и построению моделей педагогической деятельности.

Как подчеркивает Б.Ф. Ломов, идея не нова. Системный подход является общим научным методом для решения теоретических и практических проблем. Разработка теории функциональных систем, предпринятая П.К. Анохиным, позволила использовать системный подход в педагогике, а затем и в психологии. По мнению Анохина системной можно назвать только такой комплекс, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов. В педагогике существуют многочисленные варианты применения теории систем.

Так Н.В. Кузьмина в рамках этой модели выявляет пять структурных составляющих: *субъекта, объекта педагогического взаимодействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения, средства педагогической коммуникации.*

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина определила структуру деятельности учителя, где в данной модели были обозначены пять функциональных компонентов: *гностический (познание – знания педагога), проектировочный (перспективы задач обучения и воспитания, стратегии их способов достижения), конструктивный (конструирование собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания), организаторский (организация своей деятельности и активности учащихся), коммуникативный (взаимодействие, направленное на достижение целей дидактических целей).*

В.И. Гинецинский предложил в рамках этой системы четыре функциональных компонента: 1) *презентативный* (сам факт изложения учебного материала), 2) *инсентивный* (вызвать интерес к усвоению информации), 3) *корректирующий* (исправление и составление результатов деятельности самих учащихся) и 4) *диагностирующий* (обеспечение обратной связи).

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана А.К. Марковой, на что также необходимо обратить ваше внимание, на составляющие труда учителя: 1) профессиональные педагогические и психологические знания, 2) профессиональные педагогические умения, 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя, 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках этой концепции она выявляет и описывает десять групп педагогических умений, которые необходимо раскрыть самостоятельно [93, с. 320].

В современной дидактической литературе распространено представление о моделировании как об одном из методов обучения. Определение модели по В.А. Штоффу, содержит четыре признака:

- 1) модель – мысленно представленная или материально реализуемая система;
- 2) модель отражает объект исследования;
- 3) модель способна замещать объект;

4) изучение модели дает новую информацию об объекте.

Моделей в образовании много. Например, модель «Поликультурной образовательной среды», разработанный Зиатдиновой Ф.Н. и педагогическим коллективом начальной национальной школы для школьников предусматривает в своей структуре цели, задачи, принципы, технологии, методы, средства, содержание, формы работы с педагогическим, родительским и детским коллективами, ожидаемые результаты, стратегические планы и т. д. на основе авторской концепции «Педагогика жизни» (авт. Ф.Н. Зиатдинова, Р.Ш. Акбашева, 1999, Уфа). Моделирование направлена на сбалансирование интеллектуального, нравственно-духовного, психического, социального, физического аспектов развития личности через реализацию поликультурных условий (этнокультура, общероссийская культура и мировая культура и языки, изучаемых культур), на самоидентификацию личности студента, школьника или дошкольника, где поликультурная образовательная среда рассматривается в пространстве возможностей в освоении социальных норм, как культурно-исторических, на многоуровневый диалог культур, на многоуровневые отношения, на интеграцию и т. д.⁵⁵

В данной модели реализуется приоритетная ориентация на начальное обучение школьника как основа построения и усиления образовательных механизмов преодоления имеющихся проблем в национальном или поликультурном образовании. При реализации модели формируется коллектив с конечным коллективным продуктом, согласование своих планов с планами других, т. е. по своему внутреннему «Я», отмечается «сдвиг» в содержании, в глубине понимании цели, появляется системность перехода от индивидуального к коллективному от коллективного к индивидуальному, обусловливаемый интеграцией разных точек зрения, мнений и т. д.⁵⁶

Самостоятельно можно рассмотреть модели образования В.В. Давыдова, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской, которые имеют свою интересную специфику построения.

При определении понятия «учебная модель» (С.И. Мещерякова), важным является то, что модель легче воспринимается в учебном смысле дидактически, чем сходные или идентичные характеристики самого объекта.

Если рассматривать высшую школу, то спецификой высшей школы является самостоятельная деятельность студентов. На самом деле подобное положение вещей преподавателя связывают с межэкзаменационным оцениванием, сведенным до минимума. Однако такое понимание специфичной для высшей школы самостоятельности студентов не так уж высока. Исследования Б.Г. Ананьева о том, что «...отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, постольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее», справедлива для любых педагогических систем, а не только для средней школы. Вчерашние учащиеся, попав в вуз, сталкиваются тем, что их фактически никто не кон-

⁵⁵ Зиатдинова Ф.Н., Хакимов Э.Р. Модель поликультурного образовательного пространства // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Ижевск. – Журнал № 10. – 2008. – С. 64–68; Зиатдинова Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: дисс. канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 183 с.

⁵⁶ Зиатдинова Ф.Н. Проблемы актуализации поликультурного образования в школе: учебное пособие / Ф.Н. Зиатдинова. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2010. – 170 с.

тролирует учебу, тем более во многих вузах свободное посещение. Всеобъемлющий и систематический контроль сменяется почти полной самостоятельностью. Таким образом, рубежное (межсессионное) оценивание представляется необходимым элементом деятельности преподавателя высшей школы, особенно на младших курсах. Поэтому, перспективным направлением решения проблемы адаптации является совершенствование методов обучения студентов посредством преподавания приемов самостоятельной работы.

Выбор моделей обуславливается базовой теоретической или практической концепцией, а также теми конкретными задачами, которые ставятся исследователем или практиком.

При изучении темы необходимо отметить, что: система образования рассматривает следующие варианты модели образования:

1. Модель образования как государственно-ведомственной организации. В этом случае система образования рассматривается структурами государственной власти как самостоятельное направление в ряду других отраслей народного хозяйства. Строится она по ведомственному принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры учебных заведений и учебных дисциплин в рамках того или иного типа образовательной системы. При этом учебные заведения однозначно подчиняются и контролируются административными или специальными органами.

2. Модель развивающего образования (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, В.Т. Кудрявцев и др.). Эта модель предполагает организацию образования как особой инфраструктурой через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа, уровня. Такое построение позволяет обеспечивать и удовлетворять потребности различных слоев населения страны в образовательных услугах; быстро решать образовательные задачи и обеспечивать расширение спектра образовательных услуг. Образование также получает реальную помощь быть востребованным другими сферами – напрямую, без дополнительных согласований с государственной властью.

3. Традиционная модель образования (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.) – это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, роль которого сводится в основном к воспроизведению культуры прошлого. Основную роль образования традиционалисты видят в том, чтобы сохранять и передавать молодому поколению элементы культурного наследия человеческой цивилизации. Прежде всего, под этим подразумевается многообразие ЗУНов, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению социального порядка. В соответствии с концепцией образование должна решать вопросы формирования базовых ЗУНов, позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний ценностей, умений более высокого ранга по сравнению с освоенными.

4. Рационалистическая модель образования (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.) предполагает такую ее организацию, которая прежде всего, обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу. В рамках данной модели обеспечивается передача-усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяют молодому поколению безболезненно вписываться в существующие

общественные структуры. При это с любую образовательную программу можно перевести в поведенческий» аспект ЗУНов, которыми следует овладеть учащимся.

В идеологии рационалистической модели образования центральное место занимает бихевиористская (поведение) концепция социальной инженерии. Рационалисты исходят из сравнительно пассивной роли учащихся, которые, получая определенные ЗУНЫ, приобретают, т. о., адаптивный «поведенческий репертуар», необходимый для адекватного жизнеустройства в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества. *Недостатки* – в этой модели нет места творчества, самостоятельности, ответственности, индивидуальности, естественности и т. д. Поведенческие цели вносят в образовательный процесс дух узкого утилитаризма и навязывают учителю негибкий, механический образ действий. Идеалом в этом случае становится точное следование предписанному шаблону, и деятельность учителя превращается в натаскивание учащихся (например, на выполнение тестов).

5. Феноменологическая модель образования (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс, и др.) предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отвергают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». Образование они рассматривают как гуманистическое в том смысле, чтобы оно наиболее полно и адекватно соответствовало подлинной природе человека, помогло ему обнаружить то, что в нем уже заложено природой, а не «отливать» в определенную форму, придуманную кем-то заранее, априори. Педагоги данной ориентации создают условия для самопознания и поддержки уникального развития каждого ученика в соответствии с унаследованной им природой, представляют как можно больше свободы выбора и условий для реализации ребенком своих природных потенциалов и самореализации. Сторонники данного направления отстаивают право индивида на автономию развития и образования.

6. Неинституциональная модель образования (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) ориентирована на организацию образования вне социальных институтов, в частности школ, вузов. Это образование «на природе», с помощью Интернета, в условиях «открытых школ», дистантное обучение» и др. Функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели. Цели образовательной системы – это конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения.

7. Педагогическая антропология или антропоцентрическая модель. Становление антропоцентрической модели образования произошло под влиянием глобальных социокультурных процессов на исходе 20-го столетия. Главными идеологами и организаторами антропоцентрической модели были Мирандола, Фельтре, Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи, М. Монтиссори, С. Френе, Я. Корчак, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, В.В. Розанов и др. [38, с. 145].

Необходимо уяснить основные черты антропологии: антропология от греческого слова означает «человек» и «наука». Выделяют теологическую (богословскую) или религиозную антропологию, философскую антропологию,

естественнонаучную (биологическую), социальную, когнитивную антропологию, изучающие проблемы познания человеком мира.

Здесь нашло свое место и антропоцентрическая модель образования, где определены и основные ее черты. Антропологическая теория образования провозгласила новые педагогические ценности: изначальное совершенство ребенка; природосообразность, естественность воспитания; общечеловеческие целевые ориентиры воспитания; свободу в воспитании; гуманизм.

В современной образовательной реальности антропологическая педагогика проявляется в том, что школа перестает быть единственным источником трансляции знаний. Учитель также перестает функционировать в качестве главного транслятора знаний, а ученику (его родителям) предоставляется возможность: выбирать школу, учителя, учебные курсы, индивидуальные образовательные программы и т. д. Воспитание становится приоритетной составляющей, в обиход образования входят категории «свобода», «выбор» и т. п.

Антропологические технологии еще называют личностно-ориентированными технологиями, где ставят в центр всей образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов, где личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели [105, с. 591].

Для американских гуманитарных исследователей характерно стремление интегрировать все знания о человеке в единую антропологическую науку (физическая – о физиологии и генетике), которая обозначается как соматическая (от греч. «тело»), т. е. имеющие отношения к телу, биологической жизни человека.

Для более подробного рассмотрения процесса обучения в педагогике выделяют специальную дисциплину: «Теория и методика обучения», которая дает обоснование его содержания, методов, организационных форм и называется **дидактикой**, которая отвечает на два вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?».

В **дидактике** обучение рассматривается как деятельность и как процесс. Исходя из этого, обучение можно охарактеризовать как процесс познания, управляемый педагогом. В процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности (учении).

Поэтому **обучение – это преподавание и учение**. Так как развитие ученика происходит только в процессе его собственной деятельности, то учение следует считать основой обучения.

Свойства Российской современной системы образования. Необходимо уяснить, что система образования в России и в других странах – открытая, непрерывно развивающаяся, которая обладает рядом особых свойств.

1. Система образования эффективна, если соответствует времени и основывается на стратегии развития общества и человека в нем.

2. Система образования ориентирована на будущее. В тексте одной из реформ образования в Японии дано такое определение: «образование – столетнее растение».

3. Система образования постоянно обновляется целями, содержанием, образовательными технологиями, организационными формами, механизмами управления.

Основные элементы образования как конкретного образовательного учреждения – это:

1. цели образования;
2. содержание образования;
3. средства и способы получения образования;
4. формы организации образовательного процесса;
5. реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека;
6. субъекты и объекты образовательного процесса;
7. образовательная среда;
8. результат образования, т. е. уровень образованности человека в данном учебном заведении [93, с. 270, с. 307].

Современные тенденции развития образования. Мир сегодня объединен заботой о воспитании гражданина всей планеты. Интенсивно развивается международное образовательное пространство, поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека не зависимо от места его проживания и образовательного уровня. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным, школьное и университетское образование приобретают черты поликультурного образования. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации, создается поликультурная среда.

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Отсюда взаимодействие культуры и образования может рассматриваться в разных аспектах:

- на уровне социума, в историческом контексте;
- на уровне конкретных социальных институтов, сферы или среды развития человека;
- на уровне учебных дисциплин.

Образование человека и образовательную систему рассматривают только в конкретном социокультурном контексте, в связи с многогранностью их отношений.

В случае, когда образование выполняет социокультурные функции, оно:

- является способом социализации личности и преемственности поколений;
- средой общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и техники;
- ускоряет процесс развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;
- обеспечивает формирование духовности в человеке и его мировоззрения, ценностных ориентаций и моральных принципов.

Образование может рассматриваться как социокультурный феномен, объект практики и научного исследования, а также как звено социальной практики.

С позиции практики важно знать специфику всей системы образования на уровне страны, конкретного региона и отдельного образовательного учреждения. Эта специфика проявляется в моделях, содержании образования, формах, видах и качестве получения образования.

Цели и содержание как системообразующие определяются государственной политикой, раскрываются в образовательном стандарте и конкретизируются в реальном образовательном процессе на уровне каждой образовательной системы и каждой учебной дисциплины.

Для мирового образовательного пространства характерны весьма важные тенденции, особенно ярко проявляющиеся в конце XX века:

1) эта повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех.

2) заключается в углублении межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государства и отдельных участников.

3) предполагает существенное увеличение в мировом образовательном пространстве гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых учебных и научных дисциплин, ориентированных на человека: политологии, психологии, социологии, экологии, экономики, этики, эстетики, культурологии.

Важной тенденцией является значительное распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Поэтому пространство становится поликультурным (Зиатдинова Ф.Н., 2006) и ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщение человека к мировым ценностям.

Мировые образовательные модели:

К настоящему времени в мире сложились следующие **образовательные модели:**

– **Американская** – младшая средняя школа – старшая средняя школа – колледж двухгодичный – колледж четырехгодичный в структуре университета, а далее магистратура, аспирантура.

– **Французская** – единый колледж – технологический – профессиональный и общеобразовательный лицей – университет, магистратура, аспирантура.

– **Немецкая** – общая школа – реальное училище, гимназия, основная школа – институт, университет, аспирантура.

– **Английская** – объединенная школа – грамматическая и современная школа-колледж – университет, магистратура, аспирантура.

– **Российская** – общеобразовательная школа – полная средняя школа – лицей, колледж – институт, университет, академия – аспирантура – докторантура.

Реформирование системы высшего образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в Рос-

сийской высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство. На этом пути наблюдаются ряд тенденций:

- многоуровневая система во всех университетах России;
- мощное обогащение вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов;
- университетизация высшего образования в России и процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими в стране и в мире университетами, что приводит к появлению университетских комплексов;
- перевод высшей школы России на самофинансирование;
- включение вузов России в обновление высшего профессионального образования с учетом требований мировых стандартов (переход в режим опытно-экспериментальной работы по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления) [93, с. 311–314].

Типы и виды обучения, характеристики обучения. Исторически обозначилась общность типов образования в странах Европы и Востока, Азии и Америки (первый тип – *мифологическое* образование, освоение мира в форме сказок, былин, мифов, песен и пр.; второй тип – *схоластическое* – учение сущности и смысле человеческого существования; третий тип – *просветительский* – возник в период возникновения классификатора наук и художеств, в период светского регулярного образования. А с начала 20 века в мире наблюдается процесс разнообразия образовательных парадигм, типов и видов образования.).

Выделяют, прежде всего, домашнее, дошкольное, школьное, специальное, высшее образование.

В результате выделяют и **виды образования по разным основаниям**, которые необходимо уяснить:

- 1) по типу и качеству освоения научных знаний – биологическое, физическое, экономическое, филологическое образование и т. д.;
- 2) по виду доминирующего содержания образования – теоретическое и прикладное, гуманитарное и естественнонаучное и т. д.;
- 3) по виду и мастерству освоения человеческой деятельности – музыкальное, художественное, техническое, технологическое, педагогическое, медицинское образование;
- 4) по типу освоения культурных ценностей – классическое, художественно-эстетическое, религиозное образование;
- 5) по масштабу освоения культурных ценностей человеческого общества – национальное, отечественное, европейское, международное, глобальное образование;
- 6) по типу образовательной системы – университетское, академическое, гимназическое образование;
- 7) по сословному признаку – элитное и массовое образование;
- 8) по типу преобладания направленности содержания образования – формальное и материальное, научное и элементарное, гуманитарное и естественнонаучное, общее, начальное профессиональное и высшее профессиональное образование;

9) по уровню образования – начальное, неполное среднее, среднее, неполное высшее, высшее образование [93, с. 282].

3. Закономерности и принципы обучения.

Рассмотрев типы и виды, разные характеристики образования необходимо более подробно рассмотреть само понятие обучение – самый важный и надежный способ получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на всестороннее развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия.

Будучи сложным и многосторонним, **специально организуемым процессом отражения в сознании ребенка реальной действительности, обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом.** Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно-полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, моделирование, конструирование, решение исследовательских задач и т. д.). Успех обучения в конечном итоге определяется отношением школьников к учению, их стремление к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений и навыков, их активностью. Ученик не только объект обучающих воздействий, но субъект специально организуемого познания, субъект педагогического процесса.

Обучение имеет несколько функций о которых можно более полно изучить самостоятельно, по источникам, например, В.А. Сластенин [101, с. 312]: 1) образовательную, 2) воспитательную, 3) развивающую, а также побудительную и организационную [16, с. 98].

Функции обучения.

Образовательная функция – основной смысл этой функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков и ее использование на практике...

Воспитательная функция – воспитывающий характер – отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и в любых условиях. Эта функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности...

Развивающая функция – развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности.

Вместе с тем, поскольку обучение непосредственно связано с организацией познавательной деятельности учащихся, необходимо специальное рассмотрение его методологических основ.

Принципы обучения. Принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению дидактического процесса. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Принципы рождаются на основе научного анализа обучения, вытекают из закономерностей процесса обучения, устанавливаемых дидактикой. Принципы зависят также от принятой дидактической концепции. В современной отечественной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические давно известные, так и появляющиеся в ходе развития науки и практики, а именно: принцип воспитывающего обучения, принцип научности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности. Они характеризуются ниже.

Согласно принципу *воспитывающего обучения* оно должно не только давать знания, но и формировать в целом личность.

Принцип научности требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Выполнение этого принципа отражается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что школьников обучают элементам научного поиска, методам науки, что имеет огромное значение для студентов.

Принцип связи обучения с практикой требует, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, применяя знания в жизни, вырабатывая собственные взгляды. Для этого используется анализ примеров и ситуаций из реальной жизни, ознакомление учащихся с производством, общественными институтами.

Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе, требует логического построения, как содержания, так и процесса обучения, что выражается в соблюдении ряда правил, например:

- изучаемый материал планируется, делится на логические разделы, темы, устанавливаются порядок и методика работы с ним;
- в каждой теме надо установить содержательные центры, выделить главные понятия, идеи, структурировать материал урока;
- при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами.

Принцип доступности требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок.

Принцип наглядности – один из старейших и важнейших в дидактике – означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это «золотое правило» дидактики еще сформулировал Я.А. Коменский. В процессе обучения детям необходимо дать возможности наблюдать, измерять, проводить опыты, практически работать – через это вести к развитию.

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении – один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой

обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности.

Принцип прочности требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти учеников, стали бы частью их сознания, основой привычек и поведения.

Как видно, принципы современной дидактики образуют систему, целостное единство, взаимосвязь. Реализация одного принципа связана с другими. Анализ принципов показывает, что отечественная дидактика в большей мере сохраняет черты традиционной модели обучения: ведущая роль учителя, учебной программы, значительный академизм в преподавании. Это существенно отличает нашу школу от, например, американской, ориентированной на прагматическое обучение.

Общая характеристика проблем обучения показывает, что широкое распространение в педагогической практике многих стран Европы в том числе и в США получили бихевиористические теории. Бихевиористы отождествляют психическую жизнь человека и животных, сводят всю сложную жизнедеятельность к формуле «стимул – реакция». С этой точки зрения обучение – это искусство управления стимулами с целью вызова или предотвращения определенных реакций. А процесс учения – совокупность реакций на стимулы и стимульные ситуации.

Развитие сознания отождествляется с формированием реакций обучающихся. Таким образом, сознательная деятельность человека в процессе обучения объясняется не психическими, а физиологическими процессами. Сознательная деятельность учащихся подменяется чисто рефлекторной. Отличие человека от высокоорганизованных животных они видят в том, что у человека кроме двигательных есть еще и словесные реакции, а также в том, что у человека кроме биологических могут быть и вторичные потребности, как то: честолюбие, корысть и т. д.

Прагматисты, двигая свою теорию, сводит обучение лишь к расширению личного опыта ученика для того, чтобы он мог как можно лучше приспособиться к существующему общественному строю. Обучение может только способствовать проявлению того, что заложено в человеке от рождения, поэтому цель обучения как и воспитания – научить ребенка жить. А это означает приспособляемость к окружающей среде, удовлетворять личные интересы и потребности без ориентации на социальное окружение в соответствии с субъективно-понимаемой пользой. Они отрицают необходимость формирования систематических ЗУНов, а следовательно, отрицают научное обоснование учебных планов и программ, умаляют роль учителя, отводя ему роль помощника, консультанта.

Обе теории наиболее распространенные концепции обучения, которые предпринимают попытку объяснения механизмов научения. Эти теории отвергают начисто физиологические и психологические основы учебного процесса, сводят обучение к процессам, происходящим в душе ученика. Получение знаний объясняется с помощью интуиции, озарения, ума и т. д.

Противоположная материалистическая теория познания показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Само познание без диалектики его развития – ничто, в познании выражена взаимосвязь процессов, элементов внутри единого целого. Но самая сущность диалектики

познания состоит в его противоречивости. Поэтому процесс обучения как специфический процесс познания надо рассматривать в его противоречивости, как процесс постоянного движения и развития. Основное противоречие является движущей силой процесса обучения, потому что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М.А. Данилов его формулирует как противоречие между выдвигаемым ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний умений, навыков учащихся, их умственного развития и отношений. В способности видеть познавательную задачу и стремлении найти ее решение кроется тайна успешного обучения и умственного развития учащихся⁵⁷. Необходимо уяснить, что к настоящему времени сложились две основные теории обучения: *ассоциативная (ассоциативно-рефлекторная) и деятельностная*. Ассоциативная теория оформилась в 17 веке, разработанная Дж. Локком, который и предложил термин «ассоциация». Окончательное оформление ассоциативная теория получила в классно-урочной системе Я.А. Коменского.

Основными принципами этой теории являются: механизмом любого учения является **ассоциация**; всякое обучение своим основанием имеет наглядность, т. е. опирается на чувственное познание, поэтому обогащение сознания учащихся образами и представлениями – основная задача учебной деятельности; наглядные образы важны не сами по себе: они необходимы постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на основе сравнения; основной метод ассоциативного обучения – упражнение.

Поиск путей совершенствования обучения, в основе которого лежат ассоциативные теории находятся в основе объяснительно-иллюстративного обучения, господствующего в современной традиционной школе (не получают полноценного образования, не формируется у учащихся опыт творческой деятельности, умения самостоятельно добывать знания, готовность свободно включаться в любую управленческую сферу деятельности); в основе «зона ближайшего развития» Л.С. Выготского (ориентировка не на имеющуюся сегодня уровень развития, а на тот завтрашний, которого ученик может достичь под руководством и с помощью учителя); на основе развития обучаемости Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской (характерно – обобщенность мыслительной деятельности, экономичность, самостоятельность и гибкость мышления, смысловая память, связь наглядно-образных и словесно-логических компонентов мышления); на основе развивающего обучения на высоком уровне трудности для младших школьников Л.В. Занкова, что дает развивающий эффект при работе с подростками и старшими школьниками.

Ассоциативные теории лежат в основе совершенствования обучения самостоятельности, активности и творческого мышления учащихся. В этом направленной на выявление путей и условий развития познавательной отношении показателен опыт педагогов-новаторов: укрупнение дидактических единиц (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев), интенсификация обучения на основе принципа наглядности (В.Ф. Шаталов, С.Д. Шевченко), опережающее обучение и комментирование (С.Н. Лысенкова), повышении воспитывающего потенциала (Е.Н. Ильин и Т.Н. Гончарова) совершенствование форм организации обучения

⁵⁷ Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М., 1979. – С. 92–96.

и взаимодействия педагогов и учащихся на уроке (И.М. Чередов, С.Ю. Курганов, В.К. Дьяченко, А.Б. Резник, Н.П. Гузик и др.), индивидуализация обучения И.П. Волкова. Но также ассоциативная теория лежат и на основе обучения, опирающейся на деятельностный подход А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, теории учебной деятельности В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина [43, с. 312–321].

Вся система образования в России, и высшее образование в том числе в настоящее время находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили и др.) и передовых практиков современной школы (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский). Эти идеи нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения.

Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогов познавательных интересов учащихся.

Значение этой формы организации обучения столь велико, что существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как педагогику сотрудничества.

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом (Х.Й. Лайметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Т.А. Матис, Л.И. Айдарова, В.П. Панюшкин, Г. Магин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, Й. Ломпшер, А.К. Маркова, Ф.Н. Зиятдинова и др.).

В настоящее время все чаще используется термин «учебное сотрудничество», как наиболее емкий деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой. Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется: 1) пространственным и временным соприсутствием, 2) единством целей, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием позитивных межличностных отношений.

Основные линии сотрудничества: учитель-ученик, ученик-ученик в парах (диадах), и в тройках (триадах), общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, например в языковой группе, в целом классе и 4) учитель – учительский коллектив. 5) по Г.А. Цукерману ученик с самим собой (может и для учителя).

Сотрудничество как совместная деятельность, как многоуровневая, многоплановая взаимодействующая, как строение субъект-субъектных отношений, как междисциплинарная, межпредметная, межсубъектная интеграция рассматривается Ф.Н. Зиятдиновой (авт.), где

а) процесс развития максимально организован в соответствии со структурой деятельности: анализ ситуации (Ас) – целеполагание (Ц) – планирование (П) – реализация плана (Р) – анализ деятельности (Ад) – с последующим выходом на новый цикл деятельности.

б) исходное понятие «кооперация» подразумевает общность людей, организованных для решения какой-либо задачи. Развитие кооперации происходит в соответствии со сложностью задачи, подлежащей решению: чем сложнее жизненная задача, тем выше уровень кооперации.

в) процесс освоения новых знаний сопутствует решению Жизненных Задач (ЖЗ): цель – решение ЖЗ, результат – новые знания. При таком подходе естественно решается проблема связи теории с практикой.

г) развитие кооперации по горизонтали и по вертикали предполагает, как непереносимое условие, непрерывное строительство отношений на основе принципов гуманизации, как с людьми, так и с миром живой и неживой природы.

д) направленность образовательного процесса на формирование потребности и способность к решению усложняющихся Жизненных Задач [42, с. 153].

Влияние сотрудничества на деятельность его участников выражается в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г.С. Костюк и др.), Лучше усваивается новый материал (В.А. Кольцова и др.), активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников на повышение уровня их коммуникативных умений (Х.И. Лайметс).

Анализ преимуществ сотрудничества показывает, что оно косвенно положительно влияет и на деятельность самого учителя, который получает значимое для него положительное подкрепление.

Но в самой проблеме сотрудничества намечаются две стороны: а) влияние на развитие ребенка и б) изучение самого совместного действия и его роли в возникновении новых видов деятельности у детей. Вторая сторона проблемы менее изучена, хотя она представляет основу развития самой учебно-познавательной деятельности благодаря связи действий участников группы с объектами и структурными свойствами этих объектов при распределении и обмене способов действия между участниками (В.В. Рубцов). Другими словами изучение самого совместного действия как предпосылки возникновения другой, новой деятельности есть тоже изучение влияния, но только не на субъекта, а на саму деятельность.

Таким образом, сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников, на всех этапах решение задач ведется совместно со всеми участниками [43, с. 319].

Ознакомимся с **объяснительно-иллюстративным** (традиционный) обучением. Сообщающее (информационно-иллюстративное, репродуктивное) обучение считают настолько привычной, само собой разумеющейся, что почти нигде не уделяют внимания ее специальному анализу. Довольно часто критикуют традиционное обучение, куда в качестве ведущего и входит сообщающее обучение. Как и всякая система она имеет специфические цели, содержание, методы. Ряд общих задач обучения успешно решается именно с ее помощью. Но некоторые важные эта система решает неполно или вовсе не решает. Цель этой системы – обогащение личности познающего знанием фактов, оценок, законов, принципов, методов и приемов деятельности в типичных ситуациях, передава-

емых в готовом виде. Средствами служат: рассказ, объяснение, чтение текстов, демонстрации и иллюстрации, упражнения, решение типовых задач, и т. д. На такой основе становится возможным в сжатом, концентрированном виде путем отбора для изучения наиболее характерных, типичных фактов с выделением главного, а также типовых правил и образцов, передавать большой объем накопленного человечеством опыта.

Сообщающее обучение располагает немалыми развивающими возможностями. Способствует эффективно развитию восприятия, памяти, воссоздающего воображения, эмоциональной сферы, репродуктивного мышления, исполнительской деятельности.

Однако возможности ее ограничены, особенно развивающие. С ограничениями связаны и традиционная критика сообщающих методов, и попытки выйти за их пределы. Прежде всего, информационная емкость лучших образцов сообщающего обучения близка к насыщению. Веками совершенствующися способы передачи готовой информации через письменное изложение, рассказ, лекцию уже настолько отработаны, что серьезно увеличить информационную емкость текста устного или письменного изложения нельзя без существенных потерь в качестве восприятия и усвоения материала. А информация, подлежащая усвоению, растет. Отсюда необходимо использование, наряду с сообщающим обучением, иных способов подачи и переработки информации. Сообщающее обучение ориентировано на некоего усредненного субъекта обучения.

Таким образом, ориентированное на освоение и воспроизведение, на деятельность по образцу или правилу, сообщающее обучение мало способствует развитию инициативы, творчества, продуктивной, творческой активности личности [43, с. 63–64; 93, с. 288].

Программированное обучение – ограничения сообщающего обучения объясняют причину поиска иных, в чем то более продуктивных типов (систем обучения. Одна из таких систем – система алгоритмическо-программированного обучения тесно связано с идеями кибернетики – науки оптимально организованном процессе управления деятельностью. В кибернетической паре два объекта: управляющий (в нашем случае программа) и управляемый (ученик). По каналу прямой связи на основе разработанной программы, заложенных в нее алгоритмов идут информация и команды, по каналу обратной связи – информация о том, как работает управляемая система. Сравнив эту информацию с эталоном, управляющий объект либо посылает положительное подкрепление, либо побуждает найти нужное решение, либо осуществляет коррекцию (исправляет ошибку). Перенесенные на почву учебного процесса идеи кибернетики удачно стыкуются с идеями и методами психологической теории поэтапного формирования умственной деятельности (В.П. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.).

Программированное обучение ведет не преподаватель непосредственно. Оно осуществляется на основе обучаемых программ, реализуемых в двух вариантах: машинном (через персональные компьютеры) или безмашинном (программированные учебники, программы, комплекты заданий и т. д.). При составлении программ четко формулируются цели, проводится логическая проработка содержания, выделяются основные понятия, идеи и ведущие логические связи, устраняются детали, описательный второстепенный материал. Весь ма-

териал делится на большие завершённые по замыслу отрезки (шаги, порции), обеспечивается их проработка по заранее составленным рациональным алгоритмам, формирующим обобщённые подходы и стратегии деятельности, обеспечивается пошаговый контроль, оперативная коррекция, исправление ошибок, если они допущены.

Наибольшее распространение получили программы линейного (Б.Ф. Скиннер) и разветвленного (Краудер) характера. В первом случае – после использования порции материала идет проверочное задание. Если ученик справляется, то получает следующую порцию материала. Логика обучения носит линейный характер. Составители такой программы стараются предупредить ошибки обучаемых. Во втором случае – после изучения материала предлагается также задание, но к нему предлагается несколько вариантов ответов, один из которых верен. Если ученик выбирает неверный ответ, то в очередном «кадре» получает разъяснение допущенной ошибки и возвращается к исходному «кадру». Такой вариант программированного обучения в большей степени адаптирован к индивидуальным особенностям учебной деятельности ученика.

Опыт использования программированного обучения у нас и за рубежом выявил много его позитивных возможностей. Происходит значительное увеличение информационной емкости обучения. В единицу времени усваивается 60–70 % больше полезной информации, а в лучших образцах компьютерного программированного обучения данный показатель возрастает до 90–100 %. Каждый работает в приемлемом для него темпе, каждому даются индивидуальные пояснения допущенных ошибок, предлагается соответствующий инструктивный и вспомогательный материал, обеспечивается оперативная обратная связь, прежде всего внутренняя (в системе учебный материал – учащийся), увеличиваются возможности обучения умениям и навыкам самоуправления, самоконтроля и коррекции учебной деятельности, реально осуществляются поэтапное управление учебной деятельностью и ее формирование на основе оптимально сконструированных алгоритмов.

Несмотря на недостатки с появлением новых возможностей компьютеризации, с массовым внедрением персональных ЭВМ открываются новые перспективы массового использования программированного обучения в самых разнообразных вариантах и модификациях.

Компьютерное обучение. В наше время информация имеет стратегическую ценность, чем традиционные материальные и энергетические ресурсы. Это один из существенных факторов, определяющих конкурентоспособность страны, региона, отрасли и отдельной организации. Например, шестая группа средств обучения по В. Океню представляет сложные электронные устройства и телекоммуникационные сети. Развитие информатики и их создание, и быстрый прогресс породили направление в науке, педагогическую информатику, и процесс информатизации образования. Педагогическое освоение электронных средств глубокая информатизация педагогической деятельности, по мнению ученых, может фундаментально изменить дидактические концепции. Если в современном процессе обучения главное звено – учитель – ученик, то в информационно-коммуникативном может стать «информационная система – ученик». Между тем компьютер становится все более массовым средством обучения – многофункциональной обучающей машиной. В настоящее время среди них, на

первом месте по распространению программы тренировки умений, затем учебно-познавательные игры, упражнения на заучивание, моделирование, освоение понятий и другие. Создание учебных программных продуктов является сложным, но перспективным делом для специалистов по информатике, ЭВМ, педагогов, психологов, отраслевых ученых. Компьютерные технологии помимо функций обучения выполняют задачи по воспитанию, управлению образованием, используется в научно-педагогических исследованиях, что наполняет термин «информатизация образования» большим содержанием, объем которого пока определен приблизительно [16, с. 139].

Говоря об информационной технологии, в одних случаях подразумевают определенное научное направление, в других же – конкретный способ работы с информацией. В каком то смысле, все педагогические технологии являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между педагогом и обучаемым. Но программные средства никогда не обеспечивали всех потребностей педагогов. Начиная с 1960 гг. в научных центрах и учебных заведениях США, Канады, Западной Европы, Австралии, Японии, России и ряда других стран было разработано большое количество специализированных компьютерных систем именно для нужд образования, ориентированных на различные типы вычислительной техники. В современном понимании информационные технологии обучения (ИнТО) – эта педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- видеосредства, компьютер телекоммуникационные сети) для работы с информацией. И суть информатизации создание благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной, научной информации. В учебных заведениях в настоящее время разрабатываются и используются как отдельные, программные продукты, так и автоматизированные обучающие системы (АОС), предоставляющих пользователям не владеющими языками программирования разные возможности [38, с. 325–339]. В качестве наиболее известных примеров АОС можно назвать зарубежную систему PLATO и отечественную АОС ВУЗ. В 1990 гг. в России получили распространение инструментальные среды для персональных компьютеров: Private Tutor, Link Way, Costoc, АДОНИС, УРОК и др., новые направления – создание интеллектуальных обучающих систем (ИнОС), Windows, ROM, CD-RW, мультимедиа (многокомпонентная среда), в 1990 г. новая гипертекстовая технология (сверхтекст – возможность перехода к гиперссылкам).

В 80–90 гг. произошел своего рода скачок в информатизации, связанный с массовым производством персональных компьютеров. С появлением Windows стали доступны диалоговые общения в так называемых интерактивных программах, доступность широкого использования графики (рисунков, схем, диаграмм, чертежей карт, фотографий). Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах позволяет на новом уровне передавать информацию обучаемому и улучшить ее понимание. Учебные программные продукты, использующие графику, способствуют развитию таких важных качеств, как интуиция, образное мышление.

Дальнейшее развитие компьютерных технологий представило для образовательных целей технические и программные новинки – устройства для работы CD-ROM (устройства для чтения с компакт-диска), CD-RW (устройство для

чтения и записи на компакт-диск), позволяющие сосредоточить большие объемы информации (сотни мегабайт) на небольшом и недорогом носителе.

В этом плане актуальным становится внедрение в учебный процесс гипертекстовых курсов, подготовленных как в рамках традиционной технологии HTML, так и с использованием специальных программных средств, дополняющих возможности стандартного гипертекста. Технология HTML основана на создании гипертекста с помощью специального языка HTML (от англ. – HyperText Markup Language – гипертекстовый язык разметки). Для просмотра и поиска информации были разработаны специальные программы, называемые браузерами (средства для просмотра) на любом компьютере. Были разработаны программы представляющие эту технологию, специально предназначенные для учебных целей. Распространение гипертекстовой технологии дает возможность к созданию и широкому тиражированию на компакт-дисках разнообразных электронных изданий: учебников, справочников, словарей, энциклопедий.

Глобальная сеть Internet обеспечивает доступ к гигантским объемам информации. К базовым технологиям относятся: WWW (Word Wide Web – Всемирная Паутина – технология работы в сети с гипертекстами), FTP – протокол передачи файлов – технология передачи по сети файлов произвольного формата, IRC (поочередный разговор в сети – технология ведения переговоров в реальном масштабе времени, дающая возможность разговаривать с другими людьми по сети в режиме прямого диалога), E-mail (электронная почта – целая серия услуг: отправки и прием электронных писем, которые доставляются абонентам электронной почты в любую точку земного шара в течение нескольких часов, 2) информационное обслуживание по пересылке абонентам сети обзоров, сводок и иных справочных материалов от различных фирм и организаций), телеконференции – фактически технология получения и отсылки материалов дискуссий и общений в режиме реального времени, в которых могут принимать участие люди, разделенные большим расстоянием.

Перечисленные возможности способствуют развитию новой формы обучения – дистанционного (обучение на расстоянии), связь с некоторой учебной инфраструктурой, что позволяет решать задачи обучения и повышения квалификации людей, находящихся вдали от учебных, научных и технических центров, и получает все более широкое распространение, поскольку способствует удовлетворению образовательных потребностей общества.

Таким образом, сформулируем педагогические цели использования ИИТО:

- развитие конструктивного, алгоритмического мышления;
- творческого мышления за счет уменьшения репродуктивной деятельности;
- коммуникативных способностей;
- формирование умений принятия оптимальных решений в сложной ситуации (игра);
- развитие навыков исследовательской деятельности;
- формирование информационной культуры;
- реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества;
- подготовка специалистов в области информационных технологий;

- подготовка обучаемых средствами педагогических и информационных технологий к самостоятельной познавательной деятельности;
- интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса;
- повышение эффективности и качества процесса обучения;
- выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности;
- углубление межпредметных связей за счет использования современных средств обработки информации при решении задач различных предметных областей.

Успешное решение внедрения ИнТО будет способствовать повышению качества и степени доступности образования всех уровней – от школы до систем подготовки и переквалификации специалистов, а также интеграции национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и в культурную информационную инфраструктуру российского и мирового сообщества.

Развивающее обучение. Некоторые системы обучения (их авторы Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) получили название систем развивающего обучения, однако и все другие системы обучения обладают развивающим потенциалом, который должен быть реализован [38, с. 369]. Его главная цель состоит в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни (способности «жить своим умом»). Основой такого обучения является продуктивная деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Зона ближайшего развития учеников вызывает появление личностных новообразований как в содержательной стороне психики, так и в сфере способ деятельности и характера поведения. Учитель здесь выступает в качестве организатора поискового процесса, а не просто «передатчика», транслятора знаний и истин. Он организует процесс, активизирующий память, восприятие, воображение, разные формы мышления учащихся. Также предполагает, что учитель открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представляемых учениками в различных формах (доклада, комментария, спора, доказательства, диалога). В данном контексте уместно подчеркнуть, что Х.Г. Гадамер определяет сущность образования как «общее чувство» открытости человека самым разнообразным точкам зрения, свободы от догматизма.

Развивающее образование рассматривает в тактике несколько линий:

1) Учитель ставит вопросы и предлагает задания, не опасаясь тупиковых вариантов в работе обучающихся.

2) Педагог предполагает обучающимся увидеть глубину во внешне простом и привычном, открыть новые грани известного-неизвестного, понятного-непонятного в явлении, событии, процессе. Это должно быть связано со стремлением вызвать удивление к повседневному и привычному. Например, Платон считал, что философское познание начинается с чувства удивления.

3) Ориентирует на развитие логического мышления: учитель вместе с обучающимися формулирует теоретические предположения (гипотезы, обобщения) в контексте общей картины явлений, событий или процессов (более полно см. источник) [43, с. 116–122].

4. Идеи самоактуализации и самореализации личности и проблемы становления гуманистической педагогики в современной России.

Для современного человека чрезвычайно важно понимать то, что он собой представляет, будучи включен в педагогическое взаимодействие с окружающими людьми, то, как он себя понимает, как оценивает.

Вначале 60-х годов 20-го столетия в США в трудах А. Маслоу «Психология бытия» и К. Роджерса «Свобода учиться» формируются идеи **гуманистической психологии** (в педагогической литературе чаще употребляется термин «**гуманистическая педагогика**»).

Гуманистическая педагогика открыто провозгласила целью образования самоактуализацию личности, личностный рост, развивающую помощь. Гуманистическая педагогика понимает **личность** как неповторимую индивидуальность и высшую ценность, которая обладает потребностями в безопасности, уважении, признании, любви. Личность – это сложная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству.

Учение в понимании теоретиков гуманистической психологии представляет собой самоуправляемое структурирование личного опыта в целях саморазвития и самоорганизации человека.

Обучение они воспринимают и трактуют как самостоятельную деятельность учащегося, признают за ним ведущую роль в процессе обучения, обосновывают необходимость использования учащимся личного опыта в решении учебных и творческих задач и сохранения за ним свободу выбора форм деятельности.

Самоактуализация в гуманистической концепции обозначена понятием «реализация себя в деятельности и в отношениях с людьми».

Исследователи гуманистической концепции считают, что **целью обучения** должно быть не приобретение знаний как набора фактов и теорий, а изменение личности обучаемого в результате самостоятельного учения.

Один из самых ярких представителей гуманистического направления психолог и педагог К. Роджерс убедительно доказал, что стремление к самоопределению, «самость» изначально свойственны природе человека и показал как реально перестраивать образование чтобы оно помогало человеку утвердиться на этой позиции. Учение, в котором заинтересован обучаемый, где есть изменение его «Я-концепции», К. Роджерс назвал «значимым для человека учением» и определил следующие условия, при которых оно может состояться:

1. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к учащемуся, принимает его таким, каков тот есть.

2. Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, т. е. учение центрируется на учащемся, а не на учебном предмете.

Ведущий американский психолог в области исследования мотивации А. Маслоу разработал «**иерархию потребностей**» утверждая, что в каждом человеке изначально заложена потребность найти свое истинное «Я», т. е. самореализовываться. Но этот потенциал самореализации может раскрыться только, если в окружающей человека среде будут создаваться условия для удовлетворения его базовых потребностей и потребностей среднего уровня. А. Маслоу поставил педагогику перед необходимостью видеть цель образования в **саморе-**

ализации личности – эта вершина «пирамиды» А. Маслоу, как высший уровень развития личности, – некий идеал, достичь которого почти невозможно, но стремление к нему придает образованию человека и самой его жизни неоспоримый смысл. А. Маслоу дает портрет самоактуализированной личности, обладающей следующими качествами: автономна и самостоятельна; в ладу сама с собой; побуждается к действию не дефицитом чего-либо, а стремлением к росту и развитию.

Гуманизация является одной из прогрессивных тенденций развития мирового образовательного процесса, охватившего и образовательную практику России.

Становление идеи гуманизации Российского образования начинается лишь к концу 90-х годов 20-го столетия. Это направление представляли педагоги новаторы (Ш. Амоношвили, С. Лысенко, В. Шаталов, Е. Ильин и др.). Под гуманистической педагогикой новаторы понимали:

– педагогику сотрудничества между всеми участниками педагогического процесса;

– принятие любого ученика таким, каков он есть;

– эмпатийное понимание ученика;

– умение постоянно смотреть на себя глазами детей;

– открытое доверительное общение;

Идеи гуманистической педагогики активно распространились в мире, и легли в основу некоторых международных программ под эгидой ЮНЕСКО, например программы «Воспитание в духе мира» (более подробно можно узнать в дополнительной литературе).

В 40, 50-е гг. 20 в. формируются идеи *бихевиоризма* Б. Скиннера и А. Бандуры. В бихевиористической концепции обращается внимание на социальное поведение человека. В теории *оперантного научения* Б. Скиннера утверждается, что человек приобретает новые формы социального поведения, столкнувшись с новой для себя социальной ситуацией, он сам пробует вести себя в ней по-разному. Некоторые его действия приводят к нужному результату и удовлетворяют его потребности.

В дальнейшем, повторно попадая в подобные ситуации, человек старается вести себя таким способом, который раньше оказался удачным. В конечном счете, этот способ поведения закрепляется за ним и становится для него характерным.

Теория *социального научения* А. Бандуры дополняет теорию Б. Скиннера и показывает, что нужные формы поведения можно обеспечить положительными социальными *подкреплениями* тех форм поведения, которые социально желательны, и наказывать за те виды поведения, которые социально не желательны.

Современные достижения психолого-педагогических наук, новаторская практика, изменившийся заказ государства и общества в области образования также привели к появлению *новых тенденций в системе образования*, с которыми необходимо познакомиться (см. ранее в основных образовательных направлениях): *гуманизация образования* (увеличение внимания к личности учащегося как высшей ценности общества; гуманизация содержания образования), *гуманитаризация образования* (общая направленность содержания обра-

зования на усиление гуманитарных знаний, общекультурное знание родного языка, отечественной истории, литературы), *индивидуализация образования* – (обучение рассматривается как специфическая форма субъектно-субъектных отношений между педагогом и учеником; взаимосвязь двух основных компонентов: личностно-ориентированного и деятельностного), *вариативность или диверсификация образовательных учреждений* (одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ с углубленным изучением отдельных предметов...).

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 2009.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – М.: Ростов н/Д, 1999. – С. 16–24.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для 21-го века. – М., 2002.
4. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2004.
5. Егоров В.С. Философия открытого мира. – М., 2002.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 20 апреля 2008 года). – Новосибирск: Сиб. унив., 2008.
7. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 2002.
8. Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емильянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.
9. Зиатдинова Ф.Н. Особенности моделирования поликультурного образовательного пространства / Ф.Н. Зиатдинова, Э.Р. Хакимов // Искусство и образование. – 2008. – № 10. – С. 24–29.
10. Никандров Н.Д. Россия: социализация воспитания на рубеже тысячелетий. – М., 2000.
11. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
12. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М., 2008.
13. Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. – М., 2002.
14. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие»).
15. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 3. – М., 2001. – С. 133.
16. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с. – Режим доступа: <http://www.znaniium.com/bookread.php?book=469411>.
17. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. [Текст]: учебное пособие // В.Д. Шадриков. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2004.
18. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.
19. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.Д. Якушева. – М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 416 с. – Режим доступа: <http://znaniium.com/bookread.php?book=392282>.

ТЕМА 3. РАЗВИВАЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Основные вопросы темы

1. Сущность и общие понятия педагогической технологии, методики, методы, средства, форм современного образования. Критерии выбора педагогических технологий.
2. Структура диалога, дискуссии, полилога.
3. Деловые, организационно-деятельностные и инновационные игры в организациях.
4. Понятия рефлексии совместной деятельности обучающего и обучающихся.

Основные термины и понятия:

«Технология», «педагогическая технология», «технологичность», «методика», «методы», «средства», «форма», «диалог», «дискуссия», «полилог», «деловая, организационно-деятельностная и инновационная игра», «рефлексия», «педагогическое мастерство».

Контрольные вопросы для рефлексии:

1. Какие отечественные теории и практика осуществления технологических подходов к образованию вы знаете?
2. Расскажите о взаимосвязи педагогической технологии с педагогическим мастерством.
3. Проанализируйте общие требования, выдвигаемые педагогическим образованием к развитию личности.
4. В чем сущность методологии педагогики?
5. В чем проявляется методологическая культура педагога?
6. Назовите уровни методологического знания и покажите их специфику в педагогике.
7. Дайте характеристику основных современных учений, выступающих в качестве философского уровня методологии педагогики.
8. Раскройте сущность системного подхода как общенаучной методологии педагогики.
9. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте на примерах методы педагогического исследования.
10. Педагогическая инноватика в системе общего и профессионального образования.
11. Проанализируйте на примере исследований ВКР, диссертаций методы регистрации, шкалирования, ранжирования.
12. Принцип природосообразности образования.
13. Пути индивидуализации обучения.
14. Обучение и воспитание как условие и источники психического развития.
15. Диагностика успешности обучения и диагностика интеллектуального развития.

Темы рефератов и докладов к модулю

1. Проблема типологии современных педагогических технологий.

2. Общие требования, выдвигаемые педагогическим образованием к развитию личности.
3. Типы современных педагогических развивающих технологий.
4. Основные проблемы содержания, методик, средств и форм организации педагогического процесса с учетом исторических традиций, требований государственного стандарта образовательных систем.
5. Проблемно-поисковые и коммуникативные технологии.
6. Структура диалога, дискуссии и полилога.
7. Проблемы производственных ситуаций, имитационного моделирования, игровых технологий, деловых, организационно-деятельностных и инновационных игр.
8. Роль рефлексии в совместной деятельности обучающего и обучающихся.
9. Успешность в профессиональной деятельности.
10. Интеграция «Вуз – исследовательская деятельность – производство».

Методические рекомендации

1. Сущность и общие понятия педагогической технологии, методики, методов, средств, форм современного образования. Критерии выбора педагогических технологий.

Мы знаем, что в сложном и динамичном образовательном процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество педагогических задач и чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать научно-обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть многообразием не только содержания, но и технологий, методов, методик, форм и средств, используемых в педагогической деятельности. Отсюда, рассматривая категорию «технология» в российской педагогике можно сказать, что она является сравнительно новым понятием, перенесенным в школу в связи с гуманизацией образования как смысла, так и оформления этой важнейшей категории. Что такое педагогическая технология? Какие требования предъявляются педагогу при выполнении профессиональных функций, если рассматривать педагогические технологии как организационно-методический инструментарий? Важно соотнести данное понятие с педагогическими категориями: *воспитанием, обучением и образованием* [51, с. 61].

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др.

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

Зарождение идеи технологии педагогического процесса связано, прежде всего с внедрением достижений научно-технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. Необходимо отметить, что у истоков технологизации в педагогике стоял А.С. Макаренко. В своей всемирно известной «Педагогической поэме» он писал, что «наше педагогическое

производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка.

Педагогическая технология – одно из специальных направлений педагогической науки (прикладная педагогика), *призванная обеспечить достижение определенных задач, повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, гарантировать его высокий уровень*. Следовательно, организация различных видов деятельности предполагает использование вариативных технологий на уровне творчества и мастерства. Однако есть и другие определения. Например, *технология гуманистического воспитания* предусматривает оптимальный выбор и использование системы научно-обоснованных средств, форм, и методов воспитания, обеспечивающих приобщение учащихся к общечеловеческим культурным ценностям, формирование качеств личности, создание с этой целью воспитывающей среды и гуманных взаимоотношений между взрослыми и детьми. Все это требует, чтобы педагог стал гуманной, творческой личностью, любил детей и свою работу, постоянно работал над собой, развивал технологичность и мастерство.

В узком смысле слова – *педагогическая технология – это совокупность способов организации учебно-воспитательного процесса или последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учителя и направленных на достижение поставленных целей (технологическая цепочка)*.

Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения (дидактические технологии) и технологии воспитания. В.В. Пикан выделяет наиболее существенные признаки таких технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать технологии процесса передачи знаний и технологии развития личности;

- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принци-

пов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит и отличие педагогической технологии от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Также технология предполагает присовокупление к ней *личности педагога*. Первоначально многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Такое представление о педагогической технологии предполагает:

- возможность разработки различных выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт;

- возможность свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся.

Соответственно этапам решения педагогической задачи вне зависимости от их содержания и временных рамок можно различать взаимосвязанные общие и частные технологии.

К общим относятся технологии конструирования, например процесса обучения и его осуществления.

Частные – это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных – типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации проекта педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом.).

Имеются **подходы**, несколько сужающие понятие педагогической технологии, низводящие ее до «искусства прикосновения к личности», научно обос-

нованного воздействия на ребенка в контексте ее взаимодействия с окружающим миром (Н.Е. Щуркова и др.). Поскольку в личностно-ориентированном воспитании речь идет о педагогической поддержке саморазвития личности, о создании условий актуализации личностных структур сознания, то здесь нужна технология «выхода» на «личность», т. е. **технологичность**. Технология, помогающая увидеть личность в другом и в себе и возможна на уровне подхода, плана действий, а не жесткого распределения шагов и шашков учителя. Педагог должен знать алгоритм действий, формы воспитания, уметь осуществлять все операции по реализации любого метода воспитания.

Конец XX века характеризуется возрастанием **культурообразующей функции образования**. С одной стороны, они отражают уровень развития духовной культуры, с другой – обогащают и развивают ее, служат важнейшим средством ее преемственности от поколения к поколению, средством взаимообогащения культур разных стран.

Педагог – человек высокой культуры, ее носитель и именно ему предъявляются высокие требования. Человек формируется при воздействии разнообразных культурных явлений. В этой связи ученые выделяют три основные функции культуры: познавательную, информационную, коммуникативную функции культуры в образовательном процессе. Главные качества педагога – человеколюбие, умение общаться с людьми, гражданственность, и патриотизм, гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура и ответственность, трудолюбие и работоспособность. С технологической точки зрения – это система, основными компонентами которого высокая общая культура, гуманистическая направленность, профессиональные знания, умения, творчество и педагогические способности, технологическая компетентность [9, с. 43]. Технологичность придает педагогическому мастерству другое качество, другую сущность, – мастерство владения, например, педагогическими, диагностическими, информационными, социальными игровыми, дидактическими технологиями, проектированием и организацией диалога, дифференциацией, интеграцией и т. д. Владение педагогическими технологиями совершенствует педагогическое мастерство. Даже имея средние способности, педагог может стать педагогом-мастером [9, с. 16].

Педагогическое мастерство. Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. *Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство.* Педагогическое мастерство, с другой стороны, – высший уровень владения педагогической технологией, хотя и не ограничивается только операционным компонентом. В среде педагогов прочно утвердилось мнение, что педагогическое мастерство сугубо индивидуально, поэтому его нельзя передать из рук в руки. Однако исходя из соотношения технологии и мастерства, ясно, что педагогическая технология, которой можно овладеть, как и любая другая, не только опосредуется, но и определяется личностными параметрами педагога. Одна и та же технология может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться их профессионализм и педагогическое мастерство.

Как известно, на сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации образовательных технологий обучения, хотя существуют достаточно подробные классификации методов и средств обучения, выделенные двумя

градациями: традиционной и инновационной. Более подробно можно уточнить смысл классификации образовательных технологий, обратившись к источникам⁵⁸.

Технология развивающего метода обеспечивает протекание всех этих умственных процессов у каждого ученика во всех формах учебно-воспитательного процесса – урок или классный час.

Структура развивающего метода состоит из пяти *компонентов*:

1) *компонент*. Налаживание социального взаимодействия, установление коммуникативных связей между участниками процесса с помощью разных знаковых систем. Социальная связь – это всегда диалоговая форма отношений. Она становится внешним побудителем к тем изменениям умственной деятельности, о которых мы говорили выше.

Однако социальное взаимодействие по мнению А.Н. Перре-Клермона, лишь необходимое условие развития, как внешняя среда, побудитель внутренней перестройки мыслительного процесса, а для этого необходим своего рода катализатор развития в качестве которого выступает конфликт.

2) *компонент*. Введение конфликта в социальное взаимодействие. Конфликт – это столкновение разных точек зрения на предмет познания или поведения, возникновение чувства дискомфорта, неудовлетворительности относительно знания, события, явления, поведения и т. д.

Конфликт вызывает переживания и внутренний произвольный мыслительный процесс – пусковой механизм внутреннего развития.

3) *компонент*. Мотивация деятельности ученика в процессе взаимодействия. В жизни мотивация достигается разными путями, средствами, приемами. П.И. Третьяков, Т.К. Чекмарев указывают до 12 таких приемов, а по мнению А.В. Петровского мотивацию следует искать не в биологической его природе, и не в загадочном стремлении к самоактуализации, а в реальных социальных отношениях, в его деятельности, в его общественной жизни. Он выделяет прежде всего потребность человека в его самовыражении, самореализации. Главным является его персонализация, признание другими людьми как личность, значимой для них. Учитель добивается тем самым **активной мыслительной деятельности и реализации цели учебного занятия**.

4) *компонент*. Размещение участников взаимодействия. Если в группу социального взаимодействия входят учащиеся с разным уровнем развития, если на один шаг, то это является условием для развития учащихся с более низким уровнем. А) при этом более высшим уровнем мотивируются за счет персонализации, а с низким уровнем за счет достижения успеха через самореализацию (А.В. Мудрик, М. Монтиссори). Б) продвижение в развитии с высоким уровнем развития на учебных занятиях происходит за счет учителя, за счет организации разноуровневого взаимодействия. В) размещение учащихся в зависимости от вида деятельности: в кругу, друг против друга в парах, 4-ках и т. д.

5) *компонент*. Рефлексия на каждом этапе урока. Это самооценка на основе самоанализа учащимися собственной мыслительной деятельности и ее результатов. Для этого используются рабочие карты урока, вербальные способы узнавание происходящих изменений в структуре и содержании мысли ученика путем

⁵⁸ Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру: учебное пособие. – Ростов н/Д., 1995.

ответов на вопросы учителя. Этот метод является универсальным: охватывает весь образовательный процесс – воспитание, обучение, развитие, с другой стороны – позволяет выстраивать социокогнитивные методики и технологии (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.А. Онищук, Ю.К. Бабанский, Т.И. Шамова, Т.К. Чекмарева, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, Д.Б. Эльконин и т. д.) [56, с. 14–21; 43, с. 285–291].

Известно, что при определенных условиях, по мнению исследователей можно влиять на развитие мозга. Опыты М. Монтессори, Р. Штайнера, А.Н. Перре-Клермон, Д.Б. Элькониной, В.В. Давыдова, основанные на идеях Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, доказывают возможность раннего интеллектуального развития ребенка при организации социального взаимодействия. При этом интеллектуальное развитие может ускоряться в зависимости от культурного или образовательного окружения. Активность влияния образовательной среды во многом зависит от метода. Метод способствует развитию интеллекта ребенка, как бы автоматически включая механизмы внутреннего развития мыслительного процесса. Цель развивающего метода – поддерживать естественное стремление человека к совершенству, гармонии, красоте, вызывать положительные эмоции. Если результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними, если удовлетворяются когнитивные (познавательные) потребности ребенка, у него возникают положительные эмоциональные переживания.

Человек стремиться к совершенству, гармонии, красоте. Это стремление является природным, как естественная потребность и вызывает ту или иную деятельность для удовлетворения такой потребности. Это проявляется во всем: в имидже, в питании, в интеллекте, в работе и т. д. Итак, если перед учащимися окажется несколько вариантов, то он воспользуется лучшим в силу указанного природного стремления.

Закон равновесного состояния человека, т. е. естественное стремление человека к сбалансированности своих мыслей, чувств и поведения. По мнению Л. Фестингера, теория когнитивного диссонанса возникает у человека тогда, когда его ожидания подтверждаются, а когнитивные представления воплощаются в жизнь, т. е. когда реальные результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними. Отрицательные возникают, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности существует расхождение, или диссонанс.

Выход из этого положения может быть двояким: или изменить когнитивные ожидания и планы таким образом, чтобы они соответствовали реально полученному результату, или попытаться получить новый результат который согласовывался бы с прежними ожиданиями.

Мысль-цель человека является движителем его сознательных поступков и поведения. **Суть развивающего** метода состоит в том, чтобы обеспечить позитивное развитие мыслей-целей ребенка относительно его поведения. В этом процессе можно выделить несколько этапов.

Первый этап – начальное (первичное) формирование мысли-речи. Оно включает в себя три шага: 1) появление переживаний ученика под влиянием воздействия внешней речи педагога. 2) переживания способствуют появлению внутренней речи, первичных мыслей, имеющих туманное, неясное содержание – лишь общие представления о предмете познания или поведения. 3) Закрепле-

ние первичной мысли во внешней речи, т. е. в речи для других с помощью слов или какой иной знаковой системы, В это момент внутренняя мысль «совершается» во внешней речи (Л.С. Выготский). Естественно, что эта внешняя речь несовершенна с точки зрения ее приближения к речи учителя как по структуре, так и по содержанию. Практическая трудность состоит в том, что на учебном или воспитательном занятии необходимо вызвать движение мысли изнутри во вне у каждого ученика. Эта трудность преодолима, на основе, например, использовании предлагаемых технологий адаптивной школы.

Второй этап. Создание ситуации когнитивного диссонанса. Под влиянием дискомфорта непроизвольно происходит перестройка внутренней речи на более высокий уровень.

Третий этап. Адаптация к более высокой структуре мысли и достижение учеников удовлетворенности от оптимального для него успеха. Это происходит через перевод внутренней мысли во внешнюю речь (говорение как диалоговая форма) или в письменную речь как монологическую форму. Через перевод более высокой структуры мысли из внешней речи во внутреннюю.

2. Методика. Имеются множество психодиагностических методик. Практически все методики имеют ограничения в применении, в силу которого приходится создавать и использовать другие методики не обладающими подобными ограничениями. Перечислим достоинства и недостатки известных нам методик [66, с. 33–39; 93, с. 246].

Существует несколько групп методик: бланковые методики, опросные методики, рисуночные психодиагностические методики, проективные, объективно-манипуляционные и т. д. [66, с. 35].

Система методов, приемов и средств, применяемых в соответствии с конкретной логикой достижения цели, принято называть методикой.

Разработка и применение методики так и технологии опирается на научные знания о человеке и процессе его воспитания.

Большинство созданных и применяемых практических и психодиагностических методик представляют так называемые бланковые методики – такие, в которых испытуемому предлагают серию суждений или вопросов, на которые он должен в устной или письменной форме ответить. Они относительно просты как для разработки, так и для использования и обработки получаемых результатов.

Второе место по частоте встречаемости, занимают опросные методики, в процессе применения которых исследователь задает устные вопросы испытуемому, отмечает и обрабатывает его ответы. Хороши тем, что не требуют подготовки особых бланков, позволяют вести себя по отношению к испытуемому гибко. Недостаток – субъективность в выборе самих вопросов так и в интерпретации ответов на них. Трудно стандартизировать и добиться высокой надежности и сравнимости получаемых результатов.

Третье место занимают – рисуночные психодиагностические методики. В них используются созданные испытуемым рисунки, которые могут иметь заданные тематически или спонтанный характер.

Среди психодиагностических методик занимают особое место проективные: бланковые, опросные, рисуночные. Они наиболее валидны и информативны.

Следующая группа методик – объективно-манипуляционные. В них решаемые испытуемыми задачи предлагаются им в форме реальных предметов, с

которыми предстоит нечто сделать, собрать, сложить, изготовить, разобрать и т. д.

Критерии разделения психодиагностических методик на группы:

- тип применяемых в методике тестовых задач,
- адресат используемого в методике тестового материала,
- форма представления тестового материала испытуемым,
- характер данных, используемых для выводов о результатах психодиагностики,
- наличие в методике тестовых норм,
- внутреннее строение методики.

1) По типу применяемых в методике тестовых заданий психодиагностические методики делятся на опросные, утверждающие (в них употребляются суждения, утверждения, с которыми испытуемый должен выразить согласие или несогласие), продуктивные (применяется тот или иной вид собственной творческой продукции: вербальный, образной, материальной и т. д.), действительные (по заданию выполняет комплекс практических действий), логические (на основе анализа произвольных физических или физиологических реакций организма человека).

2) По адресату используемого в методике тестового материала делятся на сознательные (опросники), бессознательные (проективные методики).

3) По форме представления тестового материала испытуемым делятся на бланковые (тесты: рисунки, схема и т. д.), технические (аудио-, видео-, киноформе), сенсорные (физические стимулы, адресованные органам чувств).

4) По характеру данных, используемых для выводов о результатах психодиагностики подразделяются на объективные (показатели не зависящие от сознания и желания испытуемого и экспериментатора), субъективные (зависят от сознания и желания).

5) По наличию в методике тестовых норм делятся на имеющие подобные нормы и не располагающие ими.

6) По внутренней структуре можно разделить на мономерные (единственное качество или свойство) и многомерные (несколько однотипных или разнотипных качеств человека).

Следующая группа методик, основанные на количественном и качественном анализе экспериментальных работ

Практически все методики имеют ограничения в применении, в силу которого приходится создавать и использовать другие методики не обладающими подобными ограничениями.

3. Понятие методы обучения. Одна из важнейших проблем дидактики – проблема методов обучения – остается актуальной как в теоретическом, так и непосредственно в практическом плане. В зависимости от ее решения находится сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а следовательно, и результат обучения и воспитания. В педагогике существуют общие понятия: «методы исследования», «методы и средства воспитания», «метод обучения», «методы обучения в высшей школе» [38, с. 88–89, с. 90–102; 93, с. 243; 16, с. 46].

Раскроем эти понятия, например, «методы исследования» – это способы получения достоверного знания, достижения конкретных научных результатов.

Имеются всеобщие методы, общенаучные, специально-научные методы познания. К всеобщим относятся анализ явлений на основе законов диалектики, философские методы. Педагогика использует методы гуманитарных и естественных наук: теоретические, эмпирические, математические.

1. Теоретические методы – это анализ, синтез, обобщение, квалификация, сравнение, операции с понятиями, моделирование. Они служат для интерпретации, анализа и обобщения теоретических изложений и эмпирических данных. Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как составление библиографии – перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; реферирование – сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; конспектирование – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; аннотирование – краткая запись общего содержания книги или статьи; цитирование – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

2. Эмпирические методы служат сбору данных, получению и фиксации научных фактов. К ним относятся наблюдение, изучение продуктов деятельности, документов, опросные методы (анкеты, беседа, интервью), социометрия, метод независимых характеристик, эксперимент (для получения комплекса результатов, это специально организованная проверка того или иного метода, средства обучения/воспитания с целью выявления его эффективности, проверяется гипотеза и используется названный комплекс методов) и др.

3. Математический метод следует установлению количественных зависимостей между явлениями. К ним относятся: регистрация, ранжирование, шкалирование. Студент должен знать назначение методов, уметь использовать их во время практики, в курсовых и дипломных работах (более подробно в специальной литературе). *Математические методы* в педагогике применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование (проанализировать на примере исследований ВКР, диссертаций).

Регистрация – метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно работающих на занятии и пассивных).

Ранжирование (или метод ранговой оценки) требует расположения собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определения места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

Шкалирование – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь.

Сравнение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонения от нее и соотнесение результатов с допустимыми интервалами. Например, нормальной самооценкой личности являются значения коэффициента от 0,3 до 0,5. Если он меньше 0,3, то самооценка занижена, если больше 0,5 – завышена).

Статистические методы применяются при обработке массового материала – определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп); медианы – показателя середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); подсчет степени рассеивания около этих величин – дисперсии, т. е. среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.

Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как *наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.*

Наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения.

Этапы наблюдения: определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации (как наблюдать); выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи); обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и невключенное наблюдение – «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение – это очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Методы опроса – беседа, интервью, анкетирование. Беседа – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному пла-

ну с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является интервьюирование, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом «лицом к лицу», анкетирование – заочным опросом.

Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета – это перечень вопросов (вопросник). Этапы составления вопросника: определение характера информации, которую необходимо получить; составление приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы; составление первого плана вопросника; предварительная его проверка путем пробного исследования; исправление вопросника и окончательное его редактирование.

Ценный материал может дать изучение продуктов деятельности учащихся: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т. д. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности учащегося, о его отношении к работе и о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет *эксперимент* – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия; неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Выделяют следующие этапы эксперимента:

- теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез);
- методический (разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов);
- собственно эксперимент – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);
- аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный – создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть констатирующим, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или преобразующим (развивающим), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо превосходно владеть техникой его проведения, нужны особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемым.

Индуктивные и дедуктивные методы – это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

Как уже отмечалось, нужно различать теоретическое педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и прикладное (научно-практическое), которое не только может, но и должен уметь проводить творчески работающий педагог-практик. Такое исследование предполагает ряд стадий: подготовительная, практическое решение проблемы, количественная обработка полученных данных, их интерпретация, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе анализируется практическая деятельность с целью определения наиболее актуальной педагогической проблемы, решение которой приведет к ощутимым положительным результатам в развитии, обучении и воспитании учащихся. Далее осуществляется сбор предварительных материалов (анамнез) для конкретизации возможных причин возникновения избранной педагогической проблемы (наблюдение, устные и письменные опросы, сбор, анализ и обобщение статистических материалов и другие методы). Это завершается разработкой гипотезы, т. е. предположения о наиболее вероятной возможности решения данной проблемы. И, наконец, составляется методика исследования, отбираются необходимые методы, технические средства, определяются условия их применения и способы обобщения полученных данных. Практическое решение проблемы связано с реализацией методики исследования в виде серий наблюдений, опросов, экспериментов.

Новые педагогические знания распространяются через устные выступления исследователей на конференциях, через публикации научных статей, брошюр, книг, методических рекомендаций и программно-методических документов, через учебники и учебные пособия по педагогике.

В педагогической науке еще много не выявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. В.А. Сухомлинский писал, что педагогика «...станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений» [2].

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.

Методы и средства воспитания – это способы взаимосвязанной деятельности воспитательной и воспитанников, направленной на решение задач воспитания. И.Ф. Харламов уточняет, – это совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования.

Методы одна из основных категорий воспитания, знание сущности методов воспитания повышает эффективность их использования.

Эмпирически выделены и наиболее изучены пять методов: убеждение, упражнение, пример, поощрение, наказание.

В одну из последних квалификаций положена концепция деятельности, согласно которой выделены три группы методов по воспитанию:

1) Методы формирования личности (взглядов, оценок), на принципе единства сознания и поведения.

2) Методы организации деятельности, опыта поведения на основе тезиса о формировании личности в деятельности.

3) Методы стимулирования деятельности и поведения – одобрение или порицание поступка формирует поведение.

1) Методы формирования сознания личности (взглядов, оценок) – название синонимична с понятием – методы убеждения. Их функции: формирование знаний о морали, о труде, общении и др. в сознании школьников, формирование представлений, понятий, отношений, ценностей, взглядов, обобщение, анализ собственного опыта школьников, трансформация общественных ценностей, норм, установок в индивидуальные.

Основной инструмент, источник методов убеждения – *слово*, сообщение, обсуждение информации. К этой группе относятся *беседа, лекция, рассказ, объяснение, диспут, пример, внушение*.

1) *Лекция, рассказ, объяснение* – это монологические формы. Лекция как систематизированное изложение проблемы доступна старшеклассникам. В каждой из них требуется доступность, эмоциональность, убедительность. Темы лекций: социальная жизнь, нравственные, эстетические проблемы, вопросы общения, самовоспитания, конфликты и т. д.

Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни современной высшей школы лекцию часто называют «горячей точкой». Слово «лекция» от греческого – чтение. В развитие лекционной формы обучения в России вписал основатель первого отечественного университета М.В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателей, советовал лекторам «разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочетании и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов». Выдающимися лекторами были М.В. Остроградский, который придавал большое значение как научной, так и методиче-

ской стороне лекции, О.В. Ключевский, Т.Н. Грановский, лекции их оказывали сильнейшее духовное, нравственное воздействие на слушателей.

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала. В их аргументах есть доля истины, во всяком случае над ними стоит подумать:

1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем это вероятность больше.
2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.
3. Лекции нужны, если нет учебников и их мало.
4. Одни студенты успевают осмыслить, другие – только механически записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов. Поэтому лекция остается ведущей формы организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением материала.

Особенно действенна авторская лекция, когда идут не столько на дисциплину, сколько на «лектора», где все должно быть переплавлено творчеством, в лекции должны сочетаться правильность, разрешение научных проблем со страстностью, увлеченностью идеей.

Требования к лекции: нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность, доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; методическая обработка – выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках, изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов. Перечисленные требования лежат в основе критериев оценки качества лекции.

По своей структуре лекции отличаются одна от другой. Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей:

Вводная лекция – знакомит с целью, задачами курса, получить общее представление о предмете, знакомит с методикой, литературой конспектами;

Обзорно-повторительные лекции, читаемые в конце раздела или курса, должны отражать все теоретические положения;

Обзорная лекция – систематизация знаний на более высоком уровне, рассмотреть особо трудные вопросы экзаменационных билетов;

Конспект – помогает лучше запоминать, внимательно слушать, осмысливать, перерабатывать, кратко записывать. Учит методике конспектирования: выделению абзацев, выводов, использование разных ручек, фломастеров...;

Искусство лектора помогает хорошей организации работы студентов на лекции.

Новые варианты подачи лекционного материала, направленные как на интенсификацию учебного процесса, так и на развитие личностных качеств

обучаемых: *проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция.*

Беседа и диспут – такие методы, где имеет место интеллектуальная и эмоциональная активность самих учащихся. Воспитательная беседа состоит из краткого вступления учителя и постановки вопросов для обсуждения, преимущественно проблемного характера. Для диспута требуется сформулировать название, вопросы для обсуждения, выбрать ведущего, ознакомить участников с правилами. Результатом обсуждения должно быть не обязательное согласие всех, а получение информации, самостоятельное размышление и выбор.

Пример – рассказ, показ, обсуждение, анализ образца, литературного/или жизненного факта, личности – его функция – иллюстрация, конкретизация общих проблем, активизация собственной душевной работы детей. Действие его основано на свойстве личности к подражанию, характер которого зависит от возраста. Важную роль играют эталоны, формируемые средствами массовой информации, искусством.

Внушение (суггестия) – воздействие на личность с помощью эмоциональных, иррациональных приемов при сниженной критичности личности, при известном доверии к внушающему.

2) Методы организации деятельности, опыта поведения на основе тезиса о формировании личности в деятельности имеет ряд закономерностей, на основе которого формируются требования к ее организации. А.Н. Леонтьев имел в виду, что деятельность воспитывает, если личностно значима для детей, имеет «личностный смысл». Этот метод включает в себя приучение, педагогическое требование, упражнение, общественное мнение, воспитывающие ситуации.

1) *Педагогическое требование* понимается как предъявление к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах. Требования – совокупность норм общественного поведения, как реальная задача, как конкретное указание о выполнении какого-либо действия. Бывают прямые – имеют вид приказа, указания, инструкции, решительный тон, и косвенные – в виде просьбы, совета, намека.

Общественное мнение – выражение групповых требований. Используется при оценке поступков в развитых коллективах.

Приучение и упражнение – где приучение – это организация регулярного выполнения учащимися действий с целью их прекращения в привычные формы поведения. Привычки становятся устойчивыми свойствами и отражают сознательные установки личности, поэтому их так важно формировать. Предполагает проверку выполнения действий.

Упражнение – многократное повторение и совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. Создает условия для поступков в соответствии с общественными нормами, опирается на приучение, реализуется через поручение, выполнение роли в общей деятельности (планирование, исполнение, оценка), опирается на положительные мотивы деятельности.

Воспитывающие ситуации – обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию, специально организованные педагогом. Их функция – создать

условия для сознательной активной деятельности, в которой формируются новые нормы поведения, ценности.

3) Методы стимулирования деятельности и поведения – одобрение или порицание поступка формирует поведение – побуждение к социально одобряемому поведению. Побудителем выступает поощрение (одобрение) и наказание (осуждение) поступка.

Поощрение (одобрение) – это выражение положительной оценки, одобрения, признания качеств, поступков, поведения школьника или группы: похвала, благодарность, награждение.

Наказание (осуждение) поступка – выражение отрицательно оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения. Формы наказания разнообразны: замечания, предупреждения, беседа, вызов на педсовет, перевод в другой класс, школу, исключение из школы (насорил – убери, нагрубил – извинись).

Западные подходы к воспитанию базируются в основном на бихевиористической психологии и психоанализе. Согласно бихевиоризму воспитание есть формирование правильных, социально-одобряемых поведенческих реакций. Согласно психоанализу, воспитание есть процесс приведения разрушительных инстинктивных влечений (ОНО) в гармонию с требованиями «сверх-Я», с нормами и правилами общественной жизни. Несмотря на разницу есть и общее: познание себя и окружающего мира, в учении, выборе профессии, саморазвитии. Во-первых, лекции, объяснения взрослых по различным социальным, нравственным, психологическим, медицинским, профессиональным вопросам. Во-вторых, групповые дискуссии и ролевые игры, тренинги для 5–20 человек. Групповые дискуссии напоминают наши беседы на нравственные темы. В-третьих, используются индивидуальные беседы, занятия, консультации по материалам диагностики учащегося. Для этого выделяется специальное время и расписание.

Метод обучения. Для реализации любых проектов и программ, в том числе и проекта (устного, письменного сценария урока) необходимо подобрать методы обучения.

Термин «метод» происходит от греческого слова и означает путь, способ продвижения к истине. В педагогической практике нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так И.Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: *«Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом.*

По Ю.К. Бабанскому, «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленный на решение задач образования».

Т.А. Ильин понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся».

В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения, например,

Таблица 1 Классификация методов обучения

Основания	Группы методов
1. Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
2. Этап обучения	Подготовки к изучению нового, изучения нового, конкретизации, углубления, приобретения умений, навыков, контроля и оценки
3. Способ руководства	Объяснения педагога, самостоятельная работа
4. Логика обучения	Индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические
5. Дидактические цели (по Ю.К. Бабанскому, В.И. Андрееву)	Организации деятельности, стимулирования и релаксации, проверки и оценки
6. Характер деятельности обучаемых (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский

Остановимся еще на одной классификации – классификация методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. (Была предложена в 1965 году И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным). Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характера деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода.

И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным было предложено пять методов обучения, где активность в каждом из методов нарастает.

1) *Объяснительно-иллюстративный* – учащиеся получают знания на лекциях, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе этот метод находит амок широкое применение для передачи большого массива информации.

2) *Репродуктивный метод* – используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Школьники и студенты становятся как бы свидетелями и соучастниками научного поиска. (В системе общедидактических методов обучения И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделили две группы: репродуктивные (информационно-рецептивные и собственно репродуктивные) и продуктивные (проблемное изложение, эвристические, исследовательские).

Основные методы обучения имеют различные формы их воплощения и средства реализации. Так, методы **информационно-рецептивный и проблемного изложения** могут быть осуществлены посредством устного слова, чтения учебника, с помощью кино и телевидения, других изобразительных средств, предъявления алгоритмов; репродуктивный предполагает повторение учащимися предварительно показываемых учителем способов деятельности (на вербальном и образном материале, практическими действиями с предметами и знаковой системой).

Эвристический и исследовательский методы включают конструирование, проектирование, планирование и проведение эксперимента, решение поиско-

вых задач. Названные методы являются общими для обучения любому предмету, но в каждом из них они приобретают свою специфическую форму.

Признано, что существуют закономерности мышления, отличные от логических операций, которые позволяют организовать мыслительную деятельность так, чтобы она выводила человека к новому знанию. Эти качественные процессы мышления назвали эвристическими. Кроме эвристики в целом возникло еще одно направление – педагогическая эвристика. Они отличаются друг от друга. Сущность учебной эвристической деятельности, в ходе которой целенаправленно развиваются способности характеризуются пятью эвристическими способностями и факторами, способствующих успешному осуществлению эвристической деятельности [82, с. 199–204].

В традиционных и эвристических подходах к обучению находят место такие элементы как: эвристическая деятельность, эвристические правила, эвристические операции, эвристические стратегии, активизирующие мыслительную деятельность обучаемых [82, с. 209].

Доктор психологических наук А.А. Вербицкий предложил технологию обучения, назвав ее знаково-контекстной, которые по его понятиям может «снять» так называемые «проблемные точки» профессионального обучения и прогнозировать процессы развития [82, с. 222–224].

Технология метода активного обучения выстраивается на основе всех известных технологий АМО, раскрытый, в трудах психологов А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Н.Ф. Талызиной и др., что предполагается под АМО? Методы строятся в основном, включая три элемента познавательной деятельности. В чем они заключаются? Максимально возможное включение студентов в различные виды самостоятельной познавательной деятельности через систему заданий с помощью специально созданных средств обучения. При этом увеличивается доля самостоятельности познавательной деятельности трех уровней: *с элементами репродуктивного характера, с элементами самоконтроля, с элементами творчества*. Эти методы строятся в основном на диалоге, предполагающий свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы исследуя эту проблему.

3) *Метод проблемного изложения* – используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся соучастниками и свидетелями научного поиска. И в прошлом и в настоящем она широко используется.

4) *Частично-поисковый, или эвристический* – заключается в организации активного поиска решения, выдвинутых в обучении познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого – эвристическая беседа.

5) *Исследовательский метод* – после анализа материала, постановки проблем и задач, обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового ха-

рактера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы перерастают в методы научной исследовательской деятельности.

Известен подход, в котором удачно обобщен в алгоритме **«оптимальный выбор метода обучения»** (Ю.К. Бабанский). Он состоит из 7 шагов:

1. Решение о том, будет ли материал изучен самостоятельно или под руководством педагога, если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней.

2. Определение соотношений репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.

3. Определение соотношений индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, близкие к научному изложению.

4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.

5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.

6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.

7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Ю.К. Бабанский, выдвигая **принцип оптимальности** при выборе методов обучения, предлагает исходить из того, что каждый метод ориентирован на решение определенного круга педагогических и учебных задач. Однако при этом он косвенно способствует решению и других задач, но не в той мере, в которой они могут быть решены с помощью иных методов. Отсюда вытекает необходимость оценки возможностей каждого метода обучения, знания его сильных и слабых сторон и выбора на этой основе их оптимальных сочетаний (см. табл. 1).

В то же время в педагогике до настоящего времени нет более важной категории для развития педагогической теории и образовательной практики, какой является категория **«метод обучения»**.

Различные виды деятельности имеют свои внутренние закономерности, принципы, правила и, соответственно, свои методы. Обучение предполагает осуществление двух основных видов деятельности: преподавания и учения, проявляющихся в их диалектическом единстве. Итак, **методы обучения** – это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой – учения (В.И. Андреев). **Методы преподавания** – это разработанная с учетом дидактических закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обучаемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач.

Методы учения – это разработанная с учетом дидактических принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых существенно повышает эффек-

тивность самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа учебных задач.

К настоящему времени накоплен обширный научный фонд, раскрывающий многообразие методов обучения. Их насчитывается более пятидесяти. Учитель сталкивается со значительными затруднениями при их отборе. В этой связи возникает потребность в их классификации. Она помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективно их использованию. Становится более понятным и очевидным назначение и характерные признаки, присущие отдельным методам и их сочетаниям. Они являются условием педагогического творчества учителя.

Методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи, необходима их система. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим» [1]. Методы обучения, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся. Будучи очень гибкими и тонкими инструментами прикосновения к личности, методы обучения вместе с тем всегда обращены и к коллективу, используются с учетом его динамики, зрелости, организованности⁵⁹.

На рубеже XIX–XX вв. большие надежды возлагались на очередной вариант **словесного метода**, каким явилась эвристика (по-греч. *heurisko* – нахожу). Однако и эти надежды, несмотря на то что сторонники эвристики рекомендовали объединять акро-аматический метод с эротематическим и по крайней мере не сторонились «науки о вещах», оказались зыбкими. Было установлено, что эвристика действительно обеспечивает самостоятельность движения к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, но вместе с тем она требует больших усилий и много времени для получения этих результатов.

В XX в. в связи с разработкой **деятельностных концепций обучения** признание получил метод организации практической деятельности, который также не выдержал испытания временем.

Метод характеризует деятельность с позиции процесса, поэтому метод – процессуальная характеристика деятельности. Но не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, определяя, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач.

Метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности (Ф.Ф. Королев, В.Е. Гмурман). Деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как

⁵⁹ Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. – М., 1957–1958. – Т. 5. – С. 117.

учитываются закономерности и принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы, выступающие надежными регулятивами личности в соответствующем виде деятельности.

Философы также обращают внимание на то, что метод – это правила действия, которые стандартны и однозначны. Нет стандарта и однозначности – нет правила, а значит, и нет метода (П.В. Копнин). Однако правила могут быть различного рода. Для решения типовых задач разрабатываются алгоритмические правила. Для решения творческих задач наиболее эффективны эвристические предписания. Возможны также правила промежуточного типа.

Подходы в обучении. Различные подходы к классификации методов обучения связаны с выбором разных оснований, отражающих аспекты их изучения.

Взаимосвязанные деятельности обучения – преподавание и учение – сложны и противоречивы, поэтому трудно найти единое логическое основание для классификации многочисленных их методов. Этим объясняется тот факт, что в существующих классификациях за основу берутся отдельные стороны процесса обучения.

Перцептивный подход, при котором за основание берется источник передачи информации и характер ее восприятия, предполагает выделение словесных, наглядных и практических методов обучения, отражающих как деятельность учителя (рассказ, лекция, демонстрация, упражнения и др.), так и деятельность учащихся (слуховые, зрительные, моторные восприятия) (Е.Я. Голант, Н.М. Верзилин, С.Г. Шаповаленко и др.).

Управленческая концепция имеет своим основанием ведущие дидактические задачи, решаемые на том или ином этапе обучения. В соответствии с таким основанием выделяются методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений и навыков (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

Логический подход в качестве основания предусматривает логику изложения материала учителем и логику восприятия его учащимися, которая может быть индуктивной и дедуктивной, отсюда и соответствующие методы обучения (А.Н. Алексюк).

При гностическом подходе основанием является характер познавательной деятельности учащихся, согласно которому методы обучения подразделяются на информационно-рецептивные, репродуктивные, проблемного изложения, эвристические, исследовательские (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Кибернетический подход, при котором основанием выступает способ управления познавательной деятельностью и характер установления обратной связи, предлагает выделение методов алгоритмизации и программированного обучения (Т.А. Ильина, Л.Н. Ланда и др.).

Понятие о средствах. Для получения знаний, формирования умений необходимы **средства** как источник.

По В. Оконю – польского дидакта, средства расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика [16, с. 138].

1. **Наглядные пособия**, учебники, дидактические материалы ТСО и т. д., также основными функциями средств обучения является: информационные, дидактические и контрольные функции.

2. а) **простые средства** (словесные, учебники и др. тексты; б) **простые визуальные средства**: реальные предметы, модели, картины и пр.; в) **сложные средства**: механические визуальные приборы: диаскоп микроскоп, кодоскоп и пр. г) **аудиальные средства**: проигрыватель, магнитофон и т. д. д) **аудиовизуальные**: звуковой фильм, ТВ, видео; е) **средства автоматизирующие процесс обучения**: лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети. [16, с. 45, 96, 138, 139–140; 93, с. 246].

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, которые используются для решения воспитательных задач. К ним относятся: знаковые символы, материальные средства, способы коммуникации, мир жизнедеятельности воспитанника, коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания; технические средства; культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства).

Дидактические средства. Средства воспитания применяются в единстве с методами и методическими приемами. К ним относят материальные и идеальные элементы действительности, используемые как орудия, инструменты педагогической деятельности учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. (книги, кинофильмы, музыкальные произведения, люди из социума). Также предметы, являющиеся сенсомоторными стимулами, воздействующими на органы чувств учащихся и облегчающими им непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также выступают средством побуждения, учебно-познавательной деятельности учащихся, а также управления и контроля.

Западногерманские ученые Р. Фуш и К. Кроль считают, что дидактические средства, в частности аудиовизуальные, выполняют такие функции, как мотивационная, информационная (передают информацию), управления процессом обучения, оптимизационная. Последняя позволяет достигать лучших результатов в обучении с наименьшей затратой сил и времени. Функции эти чаще всего выступают вместе, образуя структуры, состоящие из двух, трех и даже четырех слагаемых, причем одно из них выполняет роль доминирующего.

Дидактические средства подразделяют на средства для учителя и для учащихся. Первые представляют собой предметы, используемые учителем для более эффективной реализации целей образования. Вторые – это индивидуальные средства учащихся, школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т. п. В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность учителя, так и учащихся: спортивное оборудование, пришкольные ботанические участки, компьютеры и т. п.

В качестве основания для классификации дидактических средств чаще всего используется чувственная модальность. В этой связи дидактические средства подразделяются на визуальные (зрительные), к которым относятся оригинальные предметы или их разнообразные эквиваленты, диаграммы, карты и т. п.; аудиальные (слуховые), включающие радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т. п., и аудиовизуальные (зрительно-слуховые) – звуковое кино,

телевидение, частично автоматизирующие процесс обучения программированные учебники⁶⁰.

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, когда они используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса. Их подбор зависит не только от материальной оснащенности школы учебными пособиями, но и от поставленных целей урока, методов учебной работы, возраста учащихся, а также от характерных особенностей отдельных учебных предметов.

Однако нужно иметь в виду, что «средства обучения» имеют и более широкий смысл. В этом случае это все то, что способствует достижению целей образования, т. е. вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

Несмотря на множество позитивных сторон педагогических технологий, существуют проблемы типологии современных педагогических технологий. Проблема использования разных типов технологий в современной школе и вузе: требует знания от учащихся и студентов развития творческих позиций каждого. Подробно можно ознакомиться по источникам, указанных в конце темы в списке дополнительной литературы.

2. Структура диалога, дискуссии, полилога. Взаимодействие между людьми наряду с предметно-практической деятельностью – суть главные факторы развития человека. Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как и равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «преподаватель – студент», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого [82, с. 298].

Диалог – разговор между двумя или несколькими лицами, который в педагогике рассматривается как технология организации учебной работы студентов, где определяется тема, цели, вопросы для обсуждения, вопросы для диалога. Общение-диалог предполагает сотрудничество педагога и воспитанников на основе взаимного уважения (М.В. Гамезо, Л.М. Орлова, 1999).

Создается оптимальная база для позитивных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения общением межличностным способствует отходу от формализма и догматизма в обучении. Но переход от директивно-императивного к демократическому, равноправному способу общения, от монологического к диалогическому общению никогда не произойдет, если к нему не готовы обе участвующие стороны. Чтобы такой вид общения стал реальностью, необходима сформированность гуманистического по своему характеру коммуникативного ядра личности как у педагога, так и у студента.

В содержание понятия «коммуникативное ядро личности» входят все психологические свойства, которые успели развиться у данной личности, которые проявляются в общении. Эти свойства отражают опыт общения личности с

⁶⁰ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – М., Ростов н/Д, 1999. – С. 16–24.

разными категориями людей, как положительный, так и отрицательный. Необходимо каждому участнику общения прививать культуру общения и формировать положительный опыт, вырабатывать умение видеть в человеке высшую ценность, а в собеседнике, участнике общения – личность, столь же значимую, как и он сам.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничтожения, крайне пассивное инициирование их активности. У педагогов с центрацией «я – другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме. Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель – студент» и всего обучения в целом.

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный, перцептивный компоненты. *Педагогическое общение – это совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.* Имеются достаточно много научных и методических исследований педагогического общения, но педагогические трудности обусловлены деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Важно развитие педагогического общения от пассивно-информационного стиля к авторитарно-монологическому или к доверительно-диалогическому. Последнее требует, чтобы человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт «преподаватель – студент», а межличностный контакт, в результате которого и возникает диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого.

Важно обратить внимание на построение педагогического общения в режиме монолога и диалога и отметить существенное различие между ними, например, 1) *в монологе* – статусное доминирование субъект-объектных отношений, *в диалоге* – личностное равенство, субъект-субъектные отношения; 2) *в монологе* – эгоцентризм, сосредоточение на собственных потребностях, целях, задачах, *в диалоге* – центрация не только на своих потребностях, но и на потребностях учащихся, их конвергенциях; 3) *в монологе* – принуждение учащихся посредством скрытого манипулирования или открытой агрессии, *в диалоге* – накопление потенциала согласия и сотрудничества. Свобода дискуссии; 4) *в монологе* – догматизм, надличностная трансляция норм и знаний, подлежащих безоговорочному копированию и усвоению, *в диалоге* – передача норм и знаний как личностно пережитого опыта, требующего индивидуального осмыс-

ления. Стремление к творчеству, личному и профессиональному росту, импровизационность, экспериментирование; 5) *в монологе* – стереотипность методов и приемов воздействия. Преобладание дисциплинарных приемов, *в диалоге* – преобладание приемов, ориентированных на самостоятельную деятельность учащихся; 6) *в монологе* – субъективная и жесткая поляризация оценок, узкий спектр критериев оценки, *в диалоге* – стремление к объективному контролю результатов деятельности учащихся, индивидуальному подходу и учету полимотивированности их поступков. Т. о. можно констатировать, диаметрально противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения. В монологическом существуют субъект-объектные отношения, где объектом являются ученик, студент, класс, группа, а в диалогическом – субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие учиться и развиваться под его руководством.

Основные условия педагогического сотрудничества. Педагогическое сотрудничество – двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель – студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.

Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.

Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Дискуссия. Еще со времен Платона и Аристотеля спор считается одним из важнейших словесных искусств, рассматриваемых риторикой и диалектикой. Спор возникает не только как учебная дискуссия, но и в форме часто стихийной, какой собственно, и бывает спор наиболее часто. Учителю важно, чтобы и в споре учащиеся могли почерпнуть информацию для себя, более того – чтобы сама манера спорить оказалась примером не только культуры ведения диалога, но и искусством убеждать или вместе искать истину (спор **сократический** – система ненавязчивых подсказок, заставляющая оппонента отвечать утвердительно или **эвристический** – риторическая ситуация, при которой истиной не располагает ни один участник диалога, и она может открыться лишь в системе словесных пикировок – обоюдный поиск, в процессе которого работает принцип: «Уча – учимся»).

Если каждый урок, занятие становится спором, это рано или поздно приведет к утомлению и учителя и учеников, но если каждый спор становится уроком, – это открывает новые пути, формы и риторические условия познания. Считается, что спорящие должны быть примерно равны и по возрасту и по социальному статусу, поэтому спор, навязываемый учеником учителю, – это чаще всего стремление укрепить свой статус или заметно пошатнуть учительский. Если же все приемы дискуссии соблюдаются, спор ведется для отыскания ис-

тины, без софистических уловок, учителем и учеником движет единое стремление к более полному познанию, к реальному творческому взаимодействию, поиску истины, которая возможно, явится через противоположную точку зрения [82, с. 301–302].

Дискуссия не только средство познания, но средство самовыражения, условие формирования убеждений. Самостоятельность мысли, взглядов формируется в процессе аргументации своей точки зрения. Дискуссия не исключает роли хорошего объяснения учителя – объяснение, которое заставляет думать. Из характеристики познавательной деятельности старших школьников видно, что они готовы к тому, чтобы проникать в сущность явлений, раскрывать причины, делать выводы. Это проявление исследовательского отношения к предмету. Процесс их обучения должен все время рассматриваться с точки зрения того, насколько он готов к самообразованию. Если в младших классах стояла задача «учить учиться», то в подростковом возрасте начинается обучение «технике» самообразования, а в старших классах установка на то, «учить учиться самостоятельности», формировать рациональные приемы работы с учебным материалом. Очень важно учить старшеклассников планировать свою работу, выбирать индивидуальный оптимальный режим дня, рационально использовать свое время, с учетом общей установки на коммерциализацию жизни и деятельности в условиях частной собственности и рыночных отношений. Как сохранить в этих случаях коллективизм, гуманизм и другие общечеловеческие ценности – вопрос во многом новый и требует в каждом конкретном случае творческого решения.

В дискуссиях старшеклассников с легкостью возникают далекие сопоставления, смелые обобщения, рождаются оригинальные идеи. Возможно, это объясняется отсутствием готовых штампов, новизной такого рода умственной работы. Наиболее часто излюбленное содержание споров и душевных бесед старшеклассников – это этические, нравственные проблемы. Старшеклассника больше привлекает сам ход анализа, способы доказательства не меньше чем конкретные сведения. Многим им нравится, когда преподаватель заставляет их выбирать между различными точками зрения, требует обоснования тех или иных утверждений; они с готовностью, даже с радостью, выступают в спор и упорно защищают свою позицию.

Дискуссия открытый публичный спор по общезначимым проблемам. В данном споре «я» может быть представителем целого круга лиц, поэтому во время дискуссии довольно часто звучит «мы». При этом необходимо или называть лиц, входящих в это множественное число, или, если они присутствуют, жестикуляционно – объединять себя с ними. Если следовать терминологии Цицерона, то приискание здесь уже свершилось, суждение – ход самого спора.

Полемика – специфический спор, имеющий целью обычно самоутверждение – неважно, каким путем: достижением победы, более полным аргументированием мысли и т. д. Полемисты – люди, изначально заостряющие антитегичные точки зрения, нередко превращая в них вполне сопоставимые тезисы, не находящиеся в антиномических (антиномия – противоположное мнение, суждение) взаимоотношениях. Это вид спора, где традиционно возможны лишь две точки зрения, однако возникают какие-либо частные вопросы, количество оппозиций увеличивается, идеи, как суживаются, так и расширяются, и об од-

ном предмете высказывается множество суждений, по природе своей не противоречащих друг другу, что полемистами уже не замечается. Заповедь такого спора – не дать ему перерасти в «войну» всех против всех», помня о том, что риторика спора – столкновение мнений, но не участников.

Диспут – спор, обычно в присутствии слушателей, на общественно важную тему, в том числе тему научную. Оппоненты обнаруживаются в ходе изложения тезисов и их аргументации; в средневековом университетах диспут был звеном риторики во время защиты ученой работы. Следовательно, этот вид спора предполагает множество оригинальных мыслей, открытий, прозрений, которые, возможно, поначалу не будут восприняты аудиторией из-за их новизны.

Прения и дебаты – закономерный итог любого моно- и полилога. Различия между этими видами спора помогает установить этимология. Слово «дебаты» синонимично слову «прения». Таким образом, эти виды спора предполагают оживленный обмен мнениями, приводящий иногда к полному опровержению тезисов докладчика. Прения, дебаты имеют несколько целей. 1) – это серьезная проверка выдвинутых положений. 2) – дополнение высказанного докладчиком при характеристике, как его сообщения, так и самого предмета. Прения позволяют сделать выводы, не прозвучавшие в самом сообщении (А.А. Мурашов, с. 184–230).

Следовательно, спор, дискуссия, полемика – чрезвычайно важная область в педагогике. Учителю, преподавателю важно, чтобы и в споре учащиеся или студенты могли почерпнуть информацию для себя, более того – чтобы сама манера спорить оказалась примером не только культуры видения диалога, но и искусством убеждать или вместе искать истину.

3. Деловые, организационно-деятельностные и инновационные игры в организациях.

Дидактическая игра имеет целью обучение, развитие и воспитание. Сущность обучающей игры – моделирование и имитация. В игре в упрощенном виде воспроизводится, моделируется действительность и операции участников, имитирующие реальные действия. Эта разновидность игр называется имитационными играми (в науке, в производстве и высшей школе – деловыми). Достоинства игры: изучаемый материал делается лично значимым для ученика, формируется отношение к материалу; игра стимулирует творческое мышление, создает повышенную мотивацию к учению; формирует коммуникативные качества.

Истоки деловой игры (ДИ) восходят к магическим обрядам древнего человека, к ритуальным танцам охотников, воспроизводившим процесс охоты до ее начала и выполняющим не только магические, но и учебные функции. Непосредственный предшественник деловой игры – военная игра, зародившаяся в 17 веке. «Потешные полки» юного Петра и их военные забавы – предтечи маневров, ставших деловыми учебными играми в армии.

Первая деловая игра, названная организационно-производственным испытанием, была разработана и проведена в 1932 г. в Ленинграде, но по ряду социально-исторических причин она была забыта в СССР и возродилась в 1957 г. в США с использованием ЭВМ. Сегодня деловые игры широко используются в учебном процессе за рубежом.

В советской педагогической науке проблема деловых игр стала активно разрабатываться, начиная с 60-х годов. В настоящее время они используются в

институтах повышения квалификации, на научно-методических конференциях и в учебном процессе, как в высших, так и средних специальных учебных заведениях, технических и гуманитарных.

Сущность и принципы деловой игры представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени (экзаменационная сессия, перспективный план развития предприятия и т. д.). Деловая игра является воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах. Она имитирует предметный контекст-обстановку условной практики и социальный контекст, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте – на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности. В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающие в себе учебный и профессиональный элементы.

В процессе деловой игры осваиваются:

- нормы профессиональных действий;
- нормы социальных действий; т. е. отношений в коллективе производственников. При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами, соотносятся свои интересы с партнерскими и таким образом, через взаимодействие с коллективом познавая себя.

Принципы разработки проведения деловой игры по А.А. Вербицкого:

- принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства;
- принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности;
- принцип совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости;
- принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности [82, с. 193].

Принципы организации учебных ДИ:

- принцип имитационного моделирования ситуации;
- принцип проблемности содержания игры и ее развертывания;
- принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости игровой учебной деятельности [82, с. 185–193].

Структура деловой игры. В силу отсутствия единой концепции деловой игры разработчики исходят из собственного эмпирического опыта, соображений здравого смысла или заимствуют отдельные структурные элементы ДИ у других авторов.

Структура по А.А. Вербицкому состоит из 1) имитационной модели – прототип модели, она задает предметный контекст деятельности специалиста в учебном процессе. 2) игровой модели – задает социальный контекст и представляет собой работу участников ДИ с имитационной моделью, где имитационная модель воплощается в таких структурных компонентах, как цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания. Игровая модель состоит из следующих компонентов: цели, комплекта ролей и функций игроков, сценария, правил игры.

Игровая модель имеет игровые цели. Педагогическая модель имеет две группы целей – обучающие, или дидактические, и воспитательные. Предмет игры – это предмет деятельности участников игры, он зависит от модели специалиста и представляет собой перечень процессов или явлений, требующих профессионально компетентных действий. Например (ИПК, ФПК),

1 этап – информационно-теоретический – операции: 1) вводная беседа; 2) исходная информация о ДИ.

2 этап – организационный – операции: 1) трехступенчатые выборы двух лекторов и двух экспертов; 2) ознакомление с ролями в 3 этапа.

3 этап – чтение и оценка лекции – операции: 1) чтение 1 лекции, оценка 1-й лекции, 3) чтение 2-й лекции, 4) оценка 2-й лекции.

4 этап – заключительная дискуссия – операция: 1) обсуждение в группах. 2) выступление лекторов, 3) выступление преподавателя, 4) выступление преподавателя – руководителя игры.

Советы и рекомендации разработчикам и пользователям ДИ.

1. Использовать ДИ только там, где необходимо – это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени пространстве.

2. Подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами и реакцию другого преподавателя, которая может быть неадекватной.

3. Нужна предметная и социальная компетентность участников, поэтому необходимо начать с анализа производственных ситуаций и разыгрывания ролей. Формировать культуру дискуссии.

4. Структурные компоненты ДИ должны сочетаться таким образом, чтобы она не стала ни тренажером, ни азартной игрой.

5. Игра строится на принципах саморегулирования. Преподаватель действует перед игрой, до начала учения, в конце и при анализе игры, что требует большой подготовительной работы, теоретических и практических навыков конструирования ДИ.

6. Режим работы для студентов в процессе ДИ не укладывается в рамки традиционного поведения их на занятии и должен быть подчинен логике моделируемого производственного процесса.

7. В вузе наиболее приемлемы компактные ДИ, рассчитанные на 4 часа практических занятий. Их лучше проводить на последних часах последнего дня учебной недели, учитывая эмоциональный заряд⁶¹

⁶¹ Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во, Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – С. 256, стр. 120, стр. 185–199.

Помимо моделирования производственных ситуаций можно моделировать предметное и социальное содержания осваиваемой профессиональной деятельности в инженерных деловых играх. Инженерные деловые игры могут стать целым классом учебных игр в техническом вузе. Их использование в учебном процессе позволяет задать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности уже на первом курсе, определить условия развития теоретического и практического мышления инженера, его способности работать в коллективе, инициативы, ответственности. В числе общеинженерных умений можно отметить анализ профессиональных ситуаций, целеполагание, выбор оптимального решения технических задач, их вариантов, обработку и оформление данных, анализ и оценку достигнутых результатов, что способствует развитию творчески активной, профессионально и социально компетентной личности инженера новой формации, удовлетворяющей требованиям времени.

4. Рефлексия совместной деятельности обучающегося и обучающихся. Критерии выбора педагогических технологий.

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них – деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой, т. е. обслуживают ее. Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделения наиболее эффективных приемов и способов обучения – деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность – тоже методическая, но направлена на построение учебных средств, учебных предметов. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое – деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения. Такие цели ранее формулировались политиками, культурными деятелями, но не педагогами.

Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность ставит часто очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может очень эффективно проектировать учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т. е. требует слежения профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования под задачу учебных программ.

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируется определенные знания и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет его, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знако-

вых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении учителя и ученика - как правильное или неправильное.

Рефлексия на каждом этапе урока. Это самооценка на основе самоанализа учащимися собственной мыслидеятельности и ее результатов. Для этого используются рабочие карты урока, вербальные способы узнавание происходящих изменений в структуре и содержании мысли ученика путем ответов на вопросы учителя. Этот метод является универсальным: охватывает весь образовательный процесс – воспитание, обучение, развитие, с другой стороны – позволяет выстраивать социокогнитивные методики и технологии (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.А. Онищук, Ю.К. Бабанский, Т.И. Шамова, Т.К. Чекмарева, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, Д.Б. Эльконин и т. д.) [56, с. 14–21; 43, с. 285–291].

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.
3. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. – М., 1977.
4. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
5. Ильин В.В., Калинин А.Г. Природа науки. – М., 1985.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
7. Садовский В.Я. Обоснование общей теории систем. – М., 1974.
8. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с. – Режим доступа: <http://www.znanium.com/bookread.php?book=469411>.
9. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. [Текст]: учебное пособие // В.Д. Шадриков. 2-е изд., прераб. и доп. – М.: Логос, 2004.
10. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.
11. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.Д. Якушева. – М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 416 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/bookread.php?book=392282>.

ТЕМА 4. ПЕДАГОГИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Основные вопросы темы

1. Общение как средство передачи форм культуры, социального и профессионального опыта, педагогического сотрудничества.
2. Особенности стилей общения и их влияние на развитие познавательной активности.
3. Педагогические конфликты, способы их предупреждения и разрешения.
4. Современный преподаватель – профессионал, его педагогическая культура и этика.

Основные термины и понятия:

«Общение»; «педагогическое общение»; «общественные отношения»; «технология педагогического общения»; «коммуникативная задача»; «средства коммуникативного взаимодействия»; «стадии педагогического общения»; «психологические барьеры»; «стиль сотрудничества»; «авторитарный стиль общения»; «демократический стиль общения»; «попустительский» стиль общения»; «общение-дистанция»; «общение-заигрывание»; «рефлексия»; «технология психологической коррекции общения»; «технология разрешения конфликтов».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. В чем специфика педагогического общения?
2. Каковы место и роль педагогического общения в структуре деятельности учителя и воспитателя?
3. В чем сущность коммуникативной задачи?
4. Каковы этапы решения коммуникативной задачи?
5. Назовите стадии педагогического общения.
6. Раскройте технологические приемы реализации основных стадий педагогического общения.
7. Какие стили педагогического руководства вы знаете и в чем их особенность?
8. Как влияют различные стили руководства на эффективность педагогической деятельности и общения?
9. Что понимается под педагогически целесообразными взаимоотношениями?
10. Каковы условия и технологические приемы установления педагогически целесообразных взаимоотношений? Основы профессионального общения. Социально-ролевое общение.
11. Охарактеризуйте средства коммуникации: невербальные средства общения.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Общение как социальный феномен.
2. Особенности педагогического общения у преподавателей различного уровня профессионализма.
3. Роль педагогического общения в развитии позитивной «Я-концепции».
4. Эффект «Пигмалиона».
5. Диалогическая природа общения преподавателя и обучающихся в личностно-ориентированной педагогике.
6. Предупреждения и разрешения педагогических конфликтов.
7. Уровень общей культуры как компонент педагогического профессионализма.
8. Психолого-педагогическая компетентность как компонент педагогического профессионализма.
9. Основные направления реформирования российского образования на современном этапе.

Методические рекомендации.

1. *Общение как средство передачи форм культуры, социального и профессионального опыта, педагогического сотрудничества*

Учитель, по определению – человек, понимающий проблемы детей
А. Адлер

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов – А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Е.С. Кузьмина, В.В. Занкова, А.А. Леонтьева, А.А. Реана и др.

В исследовании С.В. Кондратьевой анализируется взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и характерной для него структурой педагогических воздействий. Результаты исследования педагогического общения (И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.). Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Необходимо иметь в виду, что **общение** важнейшая составная часть бытия, присутствующая во всех видах человеческой деятельности, взаимодействия людей, обусловленная социально-экономическими и культурными отношениями в обществе. Восприятие человека человеком является началом общения.

Общение – это не просто ряд последовательных отдельных действий (деятельностей) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения – это воздействие человека на человека, а именно – их взаимодействие. Процесс общения строится как система сопряженных актов взаимодействия (Б.Ф. Ломов).

Общение характеризуется как социальный процесс, осуществляемый внутри определенной социальной общности (в группе, в классе, в обществе в целом). Социальность общения объясняется не только тем, что оно обслуживает коллективную деятельность, но, прежде всего тем, что оно выражает или реализует общественные отношения. В наше время это одно из основных правил общения – правило зависимости формы и содержания высказывания от особенностей конкретной аудитории. На основе соблюдения оратором трех задач – «что, где, как» сказать, Цицерон, например, определял и тип оратора, лучшим воплощением которого был тот, чья речь «будет уместной».

В то же время общение – это новая проблема 21 столетия, ибо, если в Древней Греции и Древнем Риме ораторское искусство изучалось в рамках риторики, эвристики и диалектики, то и в наши дни *речевое общение*, и в частности *педагогическое*, изучается уже с точки зрения целого ряда других наук: философии, социологии, социолингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей психологии, педагогики и педагогической психологии, каждая из которых рассматривает ту или иную грань этой в целом комплексной проблемы.

Речевое общение широко исследуется во всем мире. Достаточно сказать, что только в США этой проблемой занимаются несколько десятков тысяч научных работников. Созданы специальные центры изучения общения (например, центр Карнеги). При этом до сих пор не достигнуто единство в толковании

самого понятия «общение», его форм, механизмов (Н.Р. Битянова, М.И. Буянов проводит аналогию между дидактическим внушением и психотерапией, А.П. Ершова, В.М. Букатов авторы книг «Режессура урока, общения и поведения учителя»). Естественно, что исследователи по-разному, с разных точек зрения интерпретируют этот процесс, создавая его различные модели, предлагая разные подходы к его изучению: **коммуникативно-информационные, интерактивные, деятельностные** и др.

С позиции **деятельностного** подхода общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимание другого человека. Такая трактовка общения основывается на следующих методологических положениях: во-первых, исходит из признания неразрывности общественных, товарно-денежных и межличностных отношений, в качестве средства которых или средств взаимодействия выступают «...язык и деньги»⁶². Это означает вплетенность общения в систему общественных отношений и в отражении характера и содержания этих отношений в самом общении – с другой; во-вторых, такое понимание базируется на утверждении единства общения и деятельности, предполагающем, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей» (Андреева Г.Г.). Данное положение позволяет квалифицировать специфическое для педагогического процесса общения как форму совместной учебной деятельности субъектов⁶³, как партнеры (Б.Ф. Ломова, а также Г.П. Щедровицкий, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, Г.В. Гусев и др.). Наряду с деятельностным существуют и др. подходы, например **подход к вербальному общению** соотносится с теорией связи и теорией информации и находит отражение в общепсихологических работах Ч. Осгуда, Дж. Миллера, Д. Бродбента, в работах по коммуникации Г. Гебнера, Д. Берло и др. Этот подход восходит к работам Г. Лассвелла, определившего задачу исследования общения формулой «кто, что передал, по какому каналу, кому, с каким эффектом» (в дальнейшем эта формула у него выглядела следующим образом: «участники коммуникации – перспективы – ситуация – основные ценности – стратегии – реакции реципиентов – эффекты»), направлен в основном на изучение психологических особенностей приема (восприятия) информации, характеристик коммуникатора и аудитории, условий, средств общения и т. д. В моделях коммуникации рассматриваются компоненты (в общем виде: источник – сообщение – канал – получатель) и области их изучения. Полученные в экспериментальных исследованиях выводы в основном относятся к эффектам и формам реакции аудитории, т. е. к эффекту обратной связи, характеристике самой аудитории и к области влияния коммуникации на систему социальных установок реципиентов.

Внутри интерпсихологического взаимодействия его субъектов существует сложное интрапсихологическое взаимодействие восприятия и производства речевого сообщения внутри каждой из этих систем. Так, если рассматривать этот процесс в ходе чтения лекции лектором **А** и слушателем **Б**, то **А = Б** (их

⁶² Андреева Г.Г. Социальная психология. – М., 1980. – С. 92–93, источник: И.А. Зимняя, с. 324.

⁶³ Зимняя И.А., с. 324.

взаимодействие) представляет собой сложное интерпсихологическое взаимодействие, тогда как и **А**, и **Б** каждый внутри себя как системы осуществляют прием, переработку информации и принятия решения. Слушатель **Б** ее перерабатывает, включая потенциальную готовность говорить на основании принятого решения. В то же время **Б** получает информацию и от других **Б**, т. е. вступает в сложную систему внутриаудиторных отношений. **А** не только источник информации, но и в то же время приемник информации, поступающей по каналам обратной связи от аудитории и т. д. Другими словами, интерпсихологическая система осуществляет не только одну функцию выдачи или приема информации, но всю ее коммуникативную обработку, только в обратном ко всей цепи порядке, т. е. приема к выдаче [4, с. 123; 43, с. 326].

В целенаправленной педагогической деятельности общение приобретает специальные задачи. Учитель должен обладать коммуникативными способностями и речевой культурой. Педагогическое общение – взаимодействие преподавателя с учащимися в учебно-воспитательном процессе, направленное на создание благоприятного психологического климата, способствующего более полному развитию личности. Педагог организует и управляет им. Педагогическое общение способствует познанию, обмену информацией, организации деятельности, обмену ролями, сопереживанию, самоутверждению. Обеспечивает процесс обмена материальными и духовными ценностями, создает условия для развития положительных мотивации учебно-воспитательного процесса, формирует обстановку поиска и размышлений.

Педагогическое общение по А.А. Леонтьеву – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе воспитания и обучения), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся [93, с. 327].

Общение между учителем и учеником – одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. В Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа с учениками. А дзэн-буддизм, религиозная философия, почти не знавшая трактатов, как мозаика, складывается из историй о монахах-учителях и их учениках.

Различные новые подходы в педагогической практике с психологической точки зрения связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа «субъект – объект» к системе «субъект – субъект». Первая схема до последнего времени преобладала в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности. Вторая схема, становящаяся все более популярной сейчас, связана с работами по психологии педагогического общения. Категории «общение» и «деятельность» – совершенно самостоятельны и описывают различные реалии. Однако между ними существует диалогическая взаимосвязь. Более того, можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Педагогическая деятельность – одна из них.

В процессе педагогического общения осуществляется обучение приемам и способам умственной деятельности, формирование мыслительных процессов,

управление процессами учения, обучение приемам работы, постоянное поддержание заинтересованности учащихся на самом уроке, мотивационное обеспечение учебного процесса, нормативных взаимоотношений с коллективом и с учителем, снятие эмоциональной напряженности.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися (А.А. Леонтьев) [93, с. 326].

Таким образом, педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Проблеме педагогического общения посвящено значительное количество исследований, анализ которых обнаруживает несколько аспектов в ее изучении. Прежде всего, это определение структуры и условий формирования коммуникативных умений педагога (В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев, А.Н. Леонтьев и др.). В этом аспекте получили развитие методы активного социального обучения (АСО): ролевые игры, социально-психологические тренинги, дискуссии и др. С их помощью педагоги овладевают способами взаимодействия, развивают общительность.

2. Особенности стилей общения и их влияние на развитие познавательной активности.

Педагогическое общение это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависит эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Первое экспериментальное научное исследование стилей руководства было проведено в 1938 году немецким психологом **Куртом Левином**, в последствии, с приходом к власти в Германии нацистов, эмигрировавшим в США. В этом же исследовании была внедрена классификация стилей руководства, которую принято использовать и в наши дни.

Поэтому важной характеристикой педагогического общения является стиль.

Стиль – индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и учащихся. Стиль общения – это категория социальная и нравственная.

Различают несколько стилей педагогического руководства. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на **авторитарный, демократический и попустительский** (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский, В.В. Шпалинский, М.Ю. Кондратьев и др.) [9, с. 60–64].

При **авторитарном** стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждо-

го учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при авторитарном подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Как показали исследования, педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Их отличает непонимание детей, неадекватность оценок, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, но при этом не принимает во внимание его мотивы. Внешние показатели успешности деятельности авторитарных педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких классах, как правило, неблагоприятная. Ролевая позиция этих педагогов объективна. Личность и индивидуальность учащегося оказываются вне стратегии взаимодействия. В этой связи взаимная позитивная персонализация педагога и учащегося оказывается маловероятной.

Авторитарный стиль общения, по данным Н.Ф. Масловой, порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. Более того, доминирование авторитарных методов в общении с учащимися приводит к искаженному пониманию ценностей, к высокой оценке таких качеств личности, как «умение выходить сухим из воды», «умение использовать других для выполнения того, что должен сделать сам», «умение заставить других беспрекословно подчиняться», «внешняя привлекательность и физическая сила» и т. п. (В.В. Шпалинский).

Таким образом, при авторитарном стиле характерна тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения. Таким образом, самый наихудший стиль, где педагог по сути дела самоустраняется от ответственности за происходящее.

Стиль сотрудничества. Альтернативой этим стилям общения является стиль **сотрудничества** участников педагогического взаимодействия, чаще называемый демократическим.

Тенденция превращения воспитания в субъект-субъектный процесс воплотилась на практике в педагогике сотрудничества, идее которой были провозглашены педагогами-новаторами (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов) как направление противоположное авторитарно-императивной педагогике.

При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с учащимися – единственный реальный способ организации их сотрудничества.

Оптимальным вариантом практики сотрудничества при построении педагогического взаимодействия, предполагается повышение статуса и референтности воспитанника, не сопровождающегося снижением этих показателей у педагога. Педагог становится помощником в осознании воспитанником себя как личности, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, осуществлении лично значимых и общественно приемлемых самоутверждения, самоопределения, самореализации. Необходимость и естественность педагогического взаимодействия и сотрудничества были определены Л.С. Выготским в определении зоны ближайшего развития. «То, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве и под руководством, завтра становится способен выполнять самостоятельно. То, что ребенок способен выполнять самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя то, что ребенок способен выполнять в сотрудничестве, мы определяем развитие вчерашнего дня».

Сотрудничество не формальное достижение равенства и не механическое сложение вкладов совместной деятельности или «работа рядом», это когда, учащиеся не могут работать в полном объеме без участия педагога, и педагог не может обойтись без детей. Партнерство предполагает не только участие, но и обмен определенными ценностями в процессе совместной деятельности, истинная значимость которых определяется целью, содержанием, формой и результатами деятельности при условии их осознания всеми ее участниками. Благодаря этому развиваются:

- способность строить свое действие с учетом действий партнера,
- инициативность, способность недостающую информацию с помощью вопросов, диалога, готовность предложить партнеру план общего действия,
- адекватная самооценка, самокритичность, дружелюбие в оценке партнера, способность без агрессии, рационально разрешить конфликты. Сотрудничество выполняет развивающую роль для каждого [9, с. 60–61].

Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Им свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По

внешним показателям своей деятельности педагоги демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации, что создает возможности для взаимной персонализации педагога и школьников.

Т. о., можно отметить, что при демократическом стиле оцениваются факты, а не личность и активное участие группы в обсуждении хода предстоящей работы и ее организации.

Характеристика приведенных выше стилей педагогического общения дана в «чистом» виде, вместе с тем в реальной педагогической практике чаще всего имеют место смешанные стили общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля общения. Как показали исследования, они оказываются иногда достаточно эффективными, особенно при работе с классами и отдельными учащимися относительно низкого уровня социально-психологического и личностного развития. Но и в этом случае педагог должен быть в целом ориентирован на демократический стиль общения, диалог и сотрудничество с учащимися, так как этот стиль общения позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия.

Наряду с вышерассмотренными стилями педагогического общения есть и иные подходы к их описанию. Так Л.Б. Ительсон, положив в основу классификации стилей общения те воспитательные силы, на которые в своей деятельности опирается педагог, выделил между авторитарным и демократическим стилями целый ряд промежуточных: **эмоциональный**, основанный на взаимной любви и симпатиях; **деловой**, опирающийся на полезность деятельности и достижение задач, которые стоят перед учащимися; **направляющий**, предполагающий незаметное управление поведением и деятельностью; **требовательный**, когда задачи ставятся прямо перед воспитанниками; **побуждающий**, опирающийся на привлечение, специальное создание ситуаций; **принуждающий**, основанный на давлении. Если в отношении авторитарного и демократического стилей общения их оценка однозначна, то в отношении промежуточных следует исходить из того, что воспитательные силы всегда порождаются личностными отношениями, т. е. всецело зависят от личности педагога.

Предельно мягкий и добрый Песталоцци, строго организованный, требовательный и деловитый Макаренко, сторонник свободного воспитания либерал Л.Н. Толстой и жесткий в своих требованиях Дистервег – все они добивались больших успехов в деле обучения и воспитания, придерживаясь, естественно, разных стилей педагогического общения.

В.А. Кан-Калик установил и охарактеризовал такие стили педагогического общения, как общение, основанное на **увлеченности совместной творческой деятельностью** педагогов и учащихся; общение, в основе которого лежит **дружеское расположение**; **общение-дистанция**; **общение-устрашение**; **общение-заигрывание**.

Наиболее продуктивным является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В основе этого стиля лежит единство вы-

сокого профессионализма педагога и его отношения к педагогической деятельности в целом. Театральный педагог **М.О. Кнебель** отмечала, что именно педагогическое чувство «гонит тебя к молодежи, заставляет находить пути к ней...»⁶⁴. Достаточно результативным является и стиль педагогического общения на основе дружеского расположения, который можно рассматривать как предпосылку вышеназванного стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога и учащихся. Дружественность и увлеченность совместным делом объединяют эти стили между собой. Однако дружественность должна быть педагогически сообразной, так как определенная мера дистантности сохраняет статусные позиции и суверенность каждого из субъектов процесса взаимодействия. Вот почему одним из достаточно распространенных стилей общения является общение-дистанция, который используют в полной мере, как опытные педагоги, так и начинающие.

Исследования показывают, что довольно гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений. Дистанция является показателем ведущей роли педагога, но должна быть основана на авторитете. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает общий творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Это ведет к упрочению авторитарного стиля их взаимоотношений.

Проблема познания педагогом личности учащегося традиционно актуальна в практическом отношении. Еще К.Д. Ушинский, уделявший значительное внимание психологическому аспекту в решении проблем педагогики, подчеркивал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его во всех отношениях. В настоящее время проблема познания педагогом личности учащегося приобрела особую значимость, ибо она непосредственно связана с гуманистическими тенденциями, которые составляют ядро современного учебно-воспитательного процесса, а поэтому проблема продуктивности педагогической деятельности и общения – одна из актуальнейших в педагогике и педагогической психологии. Существуют целые комплексы факторов, влияющих на конечный результат педагогической деятельности. Ее решение связано в основном с многочисленными, часто разноречивыми подходами к анализу и даже к самой постановке вопроса. Так вопрос о продуктивности в ряде исследований ставится в контексте акмеологического подхода (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина), которая рассматривается как наука о наиболее продуктивном, творческом периоде жизни человека. Н.В. Кузьмина рассматривает профессионализм педагога как особенность плодотворной работы. Следующее – можно говорить о функциональной и психологической продуктивности, под первым имеется в виду – создание системы дидактических методов и приемов, коммуникативные умения и т. д., под вторым понятием – новообразования в личности учащегося. Следующее – в последние годы наряду с традиционным вниманием к проблемам психологии деятельности все большее внимание уделяется психологии общения. В науке общение и деятельность отдельные, самостоятельные реальности с собственной структурой и своими за-

⁶⁴ Кнебель М.О. Поэзия педагогики. – М., 1976. – С. 13.

конами. Между ними существуют органические связи. Кроме того, существует общение, которое принципиально строится по законам деятельности (актерская игра) и наоборот, имеются виды деятельности, которые строятся по законам общения. Поскольку объект педагогической деятельности – личность/человек, то она строится по законам общения. В структуре общения выделяют три составляющих: 1) когнитивный (познавательный), 2) аффективный (эмоциональный), 3) поведенческий.

Существуют и другие модели, однако, в любой классификации выделяется прежде всего когнитивный аспект общения. В педагогическом общении он приобретает особое значение. Результативность педагогической деятельности зависит именно от глубины изучения личности ученика, от адекватности и полноты познания. Как явствует из исследований С.В. Кондратьевой и ее сотрудников (В.М. Розбудько) педагоги с низким уровнем продуктивности деятельности обычно воспринимают лишь внешний рисунок. Они не углубляются в истинные цели и мотивы, в то время как педагоги высокого уровня продуктивности способны отражать устойчивые интегративные свойства личности, выявлять ведущие цели и мотивы поведения, объективность оценочных суждений и т. п. Аналогичные результаты были получены в ходе других исследований (А.А. Бодалев, А.А. Реан и в том числе Ф.Н. Зиатдинова и др.). Таким образом, совершенно очевидна тесная связь между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности учащегося. Причем здесь налицо все его разновидности: социальные, эмоционально-эстетические, антропологические. Так у педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: отличник, двоечник, активист и т. д.

Несмотря, что у каждого педагога свой индивидуальный стереотип, их описания разнообразны, но среди многих преподавателей чрезвычайно распространен следующий стереотип: хорошая успеваемость у учащихся связана с характеристиками личностью, еще – «неблагополучными детьми считаются «ершистые», беспокойные ученики, те которые не могут усидеть на занятиях, вступают в пререкания, или ученики, которые охотно подчиняются педагогу, поступают согласно его указаниям и замечаниям, что порождает лесть и преувеличенно трепетное отношение к замечаниям начальства (работы индийских ученых П. Джанак и С. Пурнима), или профессиональная оценка может зависеть от внешней привлекательности (А.А. Бодалев, 1983). Как мы видим, связь внешности с внутренними качествами человека для многих нерушима. Многие стереотипы влияют на восприятие человека именно тогда, когда мы мало знаем о человеке.

Итак, педагогические стереотипы существуют и играют определенную роль в познании педагогом личности учащегося.

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и их влияние приобретает абсолютный характер. Положительную роль играют тогда, когда, опираясь на них педагог дает лишь вероятную приблизительную оценку личности учащегося, если педагог отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов.

Немалую роль в познании играет и явление проецирования. Его суть заключается в приписывании собственных личностных особенностей другому.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащихся и общения с ним принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию, что ведет к установлению эффективных положительных взаимоотношений с учащимися.

Механизмы децентрации и идентификации также играют важнейшую роль в процессе познания педагогом учащихся. Адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося зависят именно от способности педагога побороть эгоцентризм, взглянуть на него глазами ученика, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции. Следовательно, теоретические закономерности и прикладные аспекты познания педагогом личности учащегося должны обязательно рассматриваться как центральный элемент профессионально-педагогической подготовки [93, с. 241–242].

3. Педагогические конфликты, способы их предупреждения и разрешения.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – **общение-устрашение**. Этот стиль наиболее популярен у начинающих педагогов, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Для личностно-развивающей стратегии педагогического взаимодействия общение-устрашение является бесперспективным.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет **общение-заигрывание**, которое также в основном используется молодыми учителями, преподавателями. Стремясь быстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но, не имея для этого необходимой коммуникативной культуры, они начинают заигрывать с ними, т. е. кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции при отсутствии у педагога коммуникативных умений, необходимых для создания творческой атмосферы сотрудничества, при их частом использовании становятся штампами, воспроизводя малоэффективные способы педагогического общения. Устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции часто порождают конфликтные отношения между учителем и учащимися. Ответственность за них всегда лежит на учителе. Но в реальном педагогическом процессе возможны конфликтные отношения и между детьми. В связи с этим особого рассмотрения требует технология психологической коррекции общения, т. е. технология разрешения конфликтов.

Однако рефлексирующий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать особо пристальное внимание на то, какие способы общения являются для него более типичными и чаще используемыми, т. е. должен владеть навыками профессиональной самодиагностики, без чего не может быть сформирован стиль общения, органичный ему, адекватный его психофизиологическим параметрам, отвечающий решению задачи личностного роста педагога и учащихся.

Основными причинами конфликтов в общении являются ущемление чувства собственного достоинства партнера по общению; неподтверждение ролевых ожиданий; психологическая несовместимость. А.Б. Добрович предлагает методы угашения конфликтов подразделять на прямые и косвенные. К прямым

методам относятся такие, как поочередное изложение сути и причин столкновения (только факты без эмоций, оценочных высказываний и очернительства); высказывание претензий на группе, т. е. публично; применение административных санкций; разведение конфликтующих по разным классам, группам. Косвенные методы предполагают использование следующих приемов: выхода чувств (по К. Роджерсу), эмоционального возмещения, авторитетного третьего, обнажения агрессии, принужденного слушания оппонента, обмена позициями, расширения духовного горизонта спорящих⁶⁵.

Сложной педагогически значимой проблемой психологии общения является проблема затруднений, или **барьеров общения**, с которыми человек сталкивается **в деятельности**, в общении. Хотя само явление трудностей понимания, интерпретация высказываний (текстов) и его порождения в диалогах, публичном общении обсуждалось в трактате Цицерона, эта проблема изучается в качестве объекта специального исследования в контексте коммуникативно-информационных теорий, социально-психологической теории и когнитивной психологии с середины нашего столетия (Д. Катц, Л. Ли, Г. Лассвелл, М. Андерсон, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Е.А. Климов и др.).

В педагогической деятельности затруднения в процессе взаимодействия между преподавателем студентом и между учениками, студентами внутри класса, группы исследуются достаточно интенсивно с целью определения факторов, влияющих на них, вызывающих их причин. Изучается также значение этих затруднений для учебной деятельности. Отметим, что «затруднение» или «барьер» общения – это субъективное образование, переживание субъектов некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации. Поэтому затруднения могут быть и не замечены другими [43, с. 347].

Барьер «Я сам». Учитель не уверенный в себе, который очень боится, что дети ответят не так, и он не сможет выйти из данной ситуации, поэтому он сам задает вопросы и сам на них отвечает.

Барьер «Робот». Возникает тогда, когда учитель озабочен только реализацией собственного плана, из-за неуверенности в себе не может перестроиться в случае необходимости, занимает родительскую позицию по отношению к детям, не проявляет интереса к их внутреннему состоянию, скрывается за маской строгого учителя, что приводит к стандартизированному уровню общения.

«Монблан» – учитель парит в мире науки, мало интересуется личностью ученика, свою задачу видит только в собирании информации. Основная эмоция по отношению к детям – равнодушие, отсутствие к ним интереса, взрослая и родительская позиция в общении ведут к стандартизированному уровню общения.

«Китайская стена» – позиция похожа на предыдущую, но при этом учитель подчеркивает свое снисходительно-покровительское отношение, т. к. занимает родительскую позицию по отношению к детям, чувство превосходства возникает как следствие сверхкомпенсации из-за неосознаваемой неуверенности в себе – в итоге – стандартизированный уровень общения.

«Тетерев» – слышит только себя, не задумывается о реакции детей, т. к. основная эмоция – любовь по отношению к себе, отсутствие интереса к детям,

⁶⁵ Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей. – М., 1987. – С. 173–178.

закрыт маской «выдающегося учителя», позиция родителя, что ведет к стандартизированному уровню общения.

«Гамлет» – учитель такого типа из-за страха перед неудачей обеспокоен отношенческой, а не содержательной стороной обучения, стремится нравиться всем ученикам, поэтому попадает в зависимость от их мнения, т. к. занимает детскую позицию в общении с ними, при наличии интереса к детям как способным оказать данному учителю необходимую эмоциональную поддержку и любви к детям, смешанной со страхом, «Гамлет» общается на манипулятивном уровне общения, на котором то он сам, то дети являются объектом манипуляции.

«Приятель» – учитель недооценивает значение своей личности, забывает, что движущей силой педагогического процесса является единство человеческой, гражданской культуры, и профессиональных знаний, т. к. не уверен в себе, занимает позицию ребенка в общении с детьми, закрыт маской «своего», что приводит к манипулятивному уровню общения с детьми, при котором объектом манипуляции выступает учитель.

«Локатор» – учитель работает только с сильными или слабыми учениками из-за той же неуверенности в себе, отсутствия интереса ко всем детям, такой учитель не может подняться выше стандартизированного уровня общения.

Что способствует возникновению барьеров в общении учителя с детьми? Эмоция страха, агрессии, несоответствующая позиция в общении, отсутствие подлинного интереса к детям, закрытость в общении, – все это создает барьеры для общения наиболее высоких уровней, таких, как конвенциональный, деловой, игровой, духовный, и, приводит к общению на более низких уровнях – стандартизированному и манипулятивному.

Что помогает избегать барьеров? Эмоция любви учителя, интерес к личности учеников, открытость учителя, умение правильно и гибко менять позицию в общении в зависимости от ситуации и общаться на высших уровнях общения.

Как добиться этого? Нужно сознательно использовать приемы самоанализа. С этой целью необходимо как можно чаще задавать себе следующие вопросы:

1. Что я сейчас чувствую?
2. Что я сейчас делаю?
3. Что я хочу в данный момент?
4. Что чувствуют окружающие меня люди (на уроке – дети)?
5. Что они хотят? (на уроке дети хотят интересной работы).
6. Что нужно делать для этого?

Эти вопросы нужно задавать себе как на уроке, занятии так и во всех остальных жизненных ситуациях. Для формирования навыков самоанализа у студентов эффективно на занятии провести это упражнение.

Важно студентам отражать именно текущий момент, а не вообще.

Однако знание перечисленных и других приемов разрешения конфликтных ситуаций не снимает с педагога ответственности за необходимость решения каждый раз заново педагогической задачи в указанной выше последовательности: анализ и постановка диагноза, принятие решения на основе прогнозирования, собственно решение и анализ решения.

4. Требования к личности современного преподавателя – педагога-профессионала.

При изучении данного вопроса важно иметь в виду, что ни теория, ни метод сами по себе не могут обеспечить успех учебно-воспитательного процесса. Главная фигура в этом процессе – педагог. Его личность, его подготовка и мастерство решают успех дела. Педагогическая деятельность – одна из сложнейших областей человеческой деятельности и в то же время – одна из наиболее распространенных. Поэтому постоянно актуальными остаются проблемы профессиональной пригодности, становления и развития личностных и профессиональных качеств учителя и повышение его педагогического мастерства.

Необходимо уточнить: учитель – специалист, ведущий учебную и воспитательную работу в общеобразовательных школах любого типа. Преподавателем называют такого же специалиста в училище и профессиональной школе. Того и другого называют также педагогом.

Для выполнения своих функций педагог должен быть профессионально подготовлен в соответствии с государственными стандартами, которые отражены в содержании психолого-педагогических курсов, в том числе и пособиях. Требования к педагогу также описаны в ведомственной и научной литературе.

Он должен иметь знания по своему предмету, по психологии, философии и ряду общеобразовательных дисциплин.

Для выполнения своих функций педагог должен владеть психолого-педагогическими, методическими, исследовательскими, прикладными и общепедагогическими – коммуникативными, организаторскими, познавательными, конструктивными умениями.

Должен обладать убеждениями, мировоззрением, социально одобренными морально-волевыми качествами, рядом педагогических способностей и профессионально значимых личностных качеств. К последним относятся навыки общения, педагогический такт, интуиция, эмпатия, эмоциональная уравновешенность, педагогическая техника.

Анализируя психологическую природу учительского труда, Л.С. Выготский писал: «Всякая теория воспитания предъявляет свои собственные требования к учителю. Для педагогики Руссо учитель – только сторож и охранитель для ребенка от порчи и дурных влияний. Для Толстого это должен быть непременно добродетельный человек, который своим личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель – тот, кто умеет исполнять заповеди: «Люмай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб»⁶⁶.

Важнейшими характеристиками целостной модели современного учителя можно назвать следующие: философско-методологическая зрелость, обеспечивающая широкий кругозор; готовность учителя к смене парадигм и принципов организации труда, развития науки и техники; установка и готовность учителя (и студента – будущего педагога) к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию себя как специалиста и как личности.

Как отмечают специалисты в области психологии труда и профессиональных способностей, проблемы профориентации, профобучения, профотбо-

⁶⁶ Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. и вступ. очерки А.И. Красило и А.П. Новгородцевой. – М., 1995 (основная).

ра, профаттестации и многие другие, связанные с профессиональным становлением личности, необходимо анализировать и решать в рамках единого концептуального аппарата. Рассмотрим ключевые понятия этой системы. Главным понятием в теории профессионального становления личности учителя является «профессионализация», представляющее собой «целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность». Профессионализация – составная часть развития личности, процесса социализации личности в целом. В процессе профессионализации происходит разрешение специфического комплекса противоречий, ведущим из которых является степень соответствия между личностью и профессией.

Точного и однозначного понятия «соответствия между личности и профессии» нет. Но в психологии труда оно раскрывается через содержание определенного комплекса взаимных требований личности к деятельности и наоборот – профессиональной деятельности к личности.

Рассмотрим содержание взаимных требований личности и профессии с точки зрения их соответствия (или несоответствия) на примере анализа некоторых сторон психологии педагогической деятельности.

Самая общая задача педагога в условиях поступательного развития общества – воспитание всесторонне развитого и образованного человека, способного к использованию и самостоятельному творческому развитию культурного достояния общества. Реализация этой задачи требует разрешения основного противоречия – между необходимостью усвоить опыт предшествующих поколений, созданную ими культуру, научиться на их основе строить свою деятельность и поведение, с одной стороны; и необходимостью их постоянно совершенствовать и, следовательно, не разрушать и отбрасывать, а обогащать и развивать – с другой. В деятельности учителя это противоречие реализуется следующим образом: 1) он должен передать подрастающему поколению накопленную человечеством культуру в виде определенных знаний, навыков, умений, привычек и, следовательно, добиться воспроизведения нормативного действия и поведения; 2) педагог не должен при этом лишить ребенка его собственного индивидуального своеобразия. Более того, он должен постоянно на него опираться и развивать, он должен быть наставником, организующим и направляющим процесс освоения общественного опыта, принятия сформулированных обществом норм, реализации опыта общественного и выработки собственного опыта.

Педагог как субъект деятельности, с одной стороны, должен в совершенстве владеть предметом, которому учит и не просто владеть, а быть увлеченным своим предметом, способным заинтересовать им других, раскрыть перед молодыми людьми тайны мастерства. Без этого истинный авторитет учителя не возможен. С другой стороны он выступает как руководитель для личности или группы.

Таким образом, важным становится не только субъект-объектные, а субъект-субъектные отношения, предполагающие наличие активного взаимодействия, а порой и сопротивления. Важно уметь понимать и чувствовать обучаемого. В его деятельности оба пара взаимодействия имеют большое значение.

Требования к педагогу определяются самой сущностью деятельности - необходимостью воспитать гражданина и труженика. Педагогическая деятельность не терпит шаблона, штампа, стандарта и, следовательно, предполагает постоянное совершенствование. Обязательным условием успешности является углубление и расширение знаний и об учебном предмете, и об ученике, и о самом себе, своих личностных и профессиональных качествах, облегчающих или затрудняющих работу.

Постоянная и напряженная работа учителя по рефлексии, самопознанию, самообразованию и самосовершенствованию будет более эффективной, успешной, если в ее основе наряду со стремлением стать мастером своего дела, будет иметь место и такой мотив, как стремление педагога максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности и способности. Ее специальность – это профессия увлеченных работой с людьми и самим собой. Человеку, выбирающему эту профессию следует помнить об этом, быть постоянно готовым к своему личностному и профессиональному развитию в процессе обучения в любых его формах.

Например, по КОТу (Краткий отборочный тест – из опыта МГЗПИ), предназначенного для определения интегрального показателя «общие способности» и предусматривает диагностику следующих «критических точек» интеллекта: способность общения и анализа материала; гибкость и инертность мышления; переключаемость; эмоциональные компоненты мышления; отвлекаемость; скорость и точность восприятия; употребление языка, грамотность; выбор оптимальной стратегии, ориентировка; пространственное воображение.

В развитии мастерства одно из центральных мест занимают профессиональные способности. Пути развития способностей и достижения педагогического мастерства различны, многообразны и нашли достаточно полное отражение в психолого-педагогической литературе и в творческой практике многих педагогических учебных заведений страны. Большим подспорьем может быть передовой и новаторский, который дает хорошие результаты в учебно-воспитательном процессе, опыт школьных учителей. Новаторский опыт характеризуется новыми идеями, новыми методами и приемами в организации, и проведении учебно-воспитательного процесса. Очень существенным является то обстоятельство, что опыт педагогов-новаторов технологичен, т. е. педагогические идеи, общественно важные и значимые для всех, получают воплощение в конкретных приемах, способах, методах, которыми можно овладеть.

Педагог, являясь субъектом деятельности, управляет учебно-воспитательным процессом, обеспечивает его образовательный, воспитывающий, развивающий характер. Совершенствование педагогической деятельности сказывается влияние на развитие личности учителя и учащегося, поскольку внешнее действие, как правило, оказывает влияние на психические процессы, которые в свою очередь качественно изменяют деятельность, выводят ее на уровень творчества. **Технология – искусство, мастерство, умение и «логос» – учение, наука, закон; буквально – это учение о мастерстве, умении специалиста.**

Педагогические технологии – это система, в которой последовательно реализуется заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение педагогических целей (см. технологии).

Педагогические технологии – одно из специальных направлений педагогической науки, призванное обеспечить достижение определенных задач, повышать эффективность учебно-воспитательного процесса, гарантировать его высокий уровень [9, с. 8–10].

Следовательно, организация различных видов педагогической деятельности предполагает использование вариативных технологий на уровне творчества и мастерства. Существуют и другие определения, раскрывающие сущностные характеристики технологии. Все это требует, чтобы учитель стал гуманной, творческой личностью, любил детей и свою работу, постоянно работал над собой, развивал технологичность и мастерство. В общем виде это изучение учащихся и состояния учебно-воспитательного процесса, постановка диагностических целей и задач, определение перспективы, предвидение результатов, планирование, организаторская деятельность и решение задач, коррекция на основе педагогического анализа, разработка программы последующих действий.

В настоящее время существуют множество различных технологий. Разработка технологии, как правило, соответствует той или иной теоретической концепции. **Проектирование новых технологий** – это сложный процесс, включающий несколько уровней, например, *концептуальный, методический, операционный, аналитический, контрольно-оценочный, результативный*. В связи с этим выдвигается проблема описания системно организованных средств педагогической технологии.

Выработка и освоение современных педагогических технологий требует соблюдения определенных условий, которые обращены к мастерству и творчеству педагога, к его личности: установку на инновационную технологию анализ имеющихся технологических ресурсов, умение проектировать (планировать) деятельность распределение целей, организацию и анализ деятельности, умение осваивать свой опыт через рефлекссию, выражать его в технологической форме, способность к самовыражению, видение старении технологии и умение переоснащать ее. В этом отношении А.А. Вербицкий отмечает, что следует выделять предметно-технологическую компетентность педагога, которая отмечает степень владения содержанием обучения и воспитания, эффективными педагогическими технологиями, способностями к педагогической инноватике, включая способность к проведению исследований в области эффективных педагогических технологий и реализации их результатов на практике. Все это, несомненно, требует от педагога высокого уровня педагогического мастерства.

В современных условиях все больше появляется учителей-мастеров своего дела: учителей года, учителей-экспериментаторов, учителей-исследователей, учителей – творчески работающих. Это специалисты высшей квалификации, высокой культуры, разрабатывающие авторские программы, владеющие альтернативными педагогическими технологиями, индивидуальными стилями работы, наиболее полно реализующие свои творческие потенциалы, добивающиеся в итоге высоких результатов в обучении, воспитании и развитии подрастающих поколений. Каждый учитель должен стремиться совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Педагогическое мастерство – это высший уровень педагогической деятельности, проявляющейся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека. Педагогическое

мастерство, прежде всего, связано с личностью педагога, с комплексом качеств, которые способствуют обеспечению высокого уровня самоорганизации профессиональной деятельности. Набор качеств учителя-профессионала, помогающий ему обеспечивать учебно-воспитательный процесс на высоком творческом уровне, достаточно обширен. Важнейшими из них являются гражданственность и патриотизм, гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура и ответственность, трудолюбие и работоспособность. Главные качества педагога-мастера – человеколюбие и умение общаться с людьми.

Педагогическое мастерство с технологической точки зрения – эта система, основными компонентами которой являются:

1) высокая общая культура (своеобразный механизм, на основе которого развиваются профессионально значимые качества педагога),

2) гуманистическая направленность (это его интересы, ценности, идеалы),

3) профессиональные знания и умения (это философские, психолого-педагогические социальные, специальные и дополнительные знания),

4) творчество и – педагогические способности, где ведущие из них: дидактические (учебные), коммуникативные (способность общаться), перцептивные (профессиональная зоркость, наблюдательность), эмоциональные (способность чувствовать и управлять своими эмоциями, владеть собой), прогностическими (способность намечать перспективы), креативность и импровизацию (способность к творчеству), интуицию (способность предвидеть), эмпатию (способность к сопереживанию),

5) технологическая компетентность (а) – целесообразности (по направленности), б) – творчества (по содержанию деятельности), в) – технологичности (по уровню педагогической техники), г) – оптимальности (по выбору эффективных средств), д) – продуктивности (по результату).) [9, с. 13].

Чем выше технологичность педагога, тем выше уровень его мастерства.

Важно проанализировать мастерство и технологию педагогического общения.

Наиболее распространенным и разработанным является подход к общению как одному из видов деятельности. Некоторые исследователи при этом подчеркивают специфичность деятельности общения как формы обеспечения других видов деятельности, рассматривают его как особую деятельность. Так, Л.П. Бучева отмечает, что деятельность и общение – две взаимосвязанные, относительно самостоятельные, но не равноценные стороны единого процесса жизни.

Особую группу исследований составляют те, которые изучают нормы, реализуемые в педагогическом общении. Прежде всего, это исследования по проблеме педагогической этики и такта (Э.А. Гришин, И.В. Страхов и др.). Педагогическая система «учитель – ученик» в этом случае рассматривается как определенная культурная общность, в которой большая роль отводится выполнению социально одобряемых норм поведения: уважительного отношения к человеку, доброжелательности, общительности и др.

Эти и другие аспекты изучения педагогического общения, взаимно дополняя друг друга, показывают его сложный и многогранный характер в образовательном процессе. Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию, формам, а потому оно не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетли-

во выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого. Их содержание определяется уставными документами, учебными планами и программами.

Итак, педагогическое общение представляет собой социально-нормативные формы взаимодействия педагогов и учащихся. Цели, содержание, нравственно-психологический уровень общения и ценностные отношения, которые должны актуализироваться в нем, для педагога выступают как социально заданные. Однако поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, то оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение как процесс жизнедеятельности педагога и обучаемых «втягивает» в себя личность каждого из них.

Специфическую характеристику профессиональной педагогической деятельности выражают два ее взаимосвязанных аспекта. С одной стороны, это педагогическое творчество в процессе общения с детьми, а с другой – это общение с детьми в процессе педагогического творчества. Профессионально-педагогическое общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. В этой связи общение в педагогической деятельности – это средство решения учебных задач; социально-психологическое обеспечение образовательного процесса; способ организации взаимоотношений педагога и детей, обуславливающих успешность обучения и воспитания.

Таким образом, педагогическое общение как особый вид творчества в технологическом плане находит свое выражение в умениях передать информацию, понять состояние ученика, в организации взаимоотношений с детьми, в искусстве воздействия на партнера по общению, в искусстве управлять собственным психическим состоянием.

К средствам, повышающим эффективность коммуникативного взаимодействия, относят: способность к приспособлениям «сверху и снизу» (достройки и пристройки), мускульную мобильность, инициативность в общении, способность управлять общением, владение жестами, мимикой и пантомимикой, повышение (усиление) и понижение голоса или педагогически целесообразное интонирование. Надо помнить, что для воспитанников часто значима не сама по себе информация, а тот смысл, который вкладывает в нее педагог и его отношение к сообщаемым фактам. Вот почему педагог всегда должен иметь в виду возможность прочтения подтекста и сознательно использовать эту особенность передаваемой информации.

Коммуникативная задача вплетена и в общий контекст учебной задачи, которая, согласно Д.Б. Эльконину, является основной единицей учебной деятельности. При этом основное отличие учебной задачи от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Коммуникативные задачи, поэтому могут быть рассмотрены как средство решения учебной задачи в контексте учебной деятельности. В процессе общения с учащимися на уроке учитель решает разные по характеру коммуникатив-

ные задачи, реализуя различные педагогические функции. Выделены четыре функциональных ряда коммуникативных действий учителя: стимулирующие, реагирующие (оценочные и корригирующие), контролирующие, организующие (А.К. Маркова).

Для учителя, осуществляющего управление учебной деятельностью ученика, важно не только четко осознавать и дифференцировать типы коммуникативных действий, направляющих учебную деятельность ученика, но и определить, какими из этих действий могут быть решены педагогические коммуникативные задачи.

Заключительный этап решения коммуникативной задачи – организация содержательной и эмоциональной обратной связи. Содержательная обратная связь дает информацию об уровне усвоения учащимися учебного материала. Она осуществляется с помощью фронтального и оперативного индивидуально-группового опроса, периодической постановки вопросов на выяснение понимания и анализа выполненных заданий. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через чувствование настроения класса на данном уроке или мероприятии, уловить который можно только по поведению учащихся, выражениям их лиц и глаз, по отдельным репликам и эмоциональным реакциям. Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной дает педагогу информацию об уровне восприятия материала и познавательно-нравственной атмосфере проводимого занятия.

Стадии педагогического общения и технология их реализации. Педагогическое общение имеет динамику, соответствующую логике педагогического процесса (**замысел, воплощение замысла, анализ и оценка**). Отсюда и его стадии:

- 1) моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию (прогностический этап);
- 2) организация непосредственного общения (начальный период общения) – «коммуникативная атака»;
- 3) управление общением в педагогическом процессе;
- 4) анализ осуществленной технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Названные стадии характеризуют поэтапное развертывание педагогического общения.

Первая стадия педагогического общения – его **моделирование** – связана с осуществлением своеобразного планирования коммуникативной структуры взаимодействия, адекватной педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом.

Предварительное моделирование помогает педагогу представить вероятностную схему взаимодействия. Кроме того, на этой стадии происходит перевод педагогических задач в сферу задач коммуникативных, достигается их соответствие, обеспечивающее продуктивную реализацию целей педагогического взаимодействия.

Необходимым элементом моделирования предстоящего общения является предвидение возможной психологической атмосферы, например на уроке, выбор средств достижения эмоциональной синтонности взаимодействующих

субъектов. Это, в свою очередь, определяет собственно педагогические аспекты взаимодействия, позволяет педагогу представить свое коммуникативное поведение и эмоциональное состояние.

В.А. Кан-Калик, считая коммуникативную подготовку учителя к уроку важным элементом педагогического общения, разработал технологию ее осуществления. Она может быть представлена следующим образом:

- вспомните конкретный класс или ряд классных коллективов, в которых предстоит давать уроки;
- попытайтесь восстановить в своей коммуникативной памяти опыт общения именно с данным коллективом, стремитесь развивать положительные эмоции от общения с классом и блокировать отрицательные – они будут вам мешать;
- вспомните, какой тип общения свойственен вам именно в данном классе, возможен ли он на сегодняшнем уроке, вписывается ли в него;
- попытайтесь представить, как класс воспримет вас и материал урока;
- соотнесите присущий вам стиль общения с классом с задачами (обучающими, развивающими, воспитывающими) сегодняшнего урока, попытайтесь добиться их единства;
- работая над конспектом, планируя фрагменты и части урока, представьте себе общую психологическую атмосферу их реализации;
- вспомните ваши взаимоотношения с отдельными учащимися, избегайте стереотипных психологических установок по отношению к детям;
- попытайтесь почувствовать предстоящую атмосферу общения на уроке, это сделает вас более уверенным.

Вторая стадия педагогического общения предполагает **организацию непосредственного общения**, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в управлении общением. С этой целью осуществляется ориентировка в условиях предстоящего общения, которая может включать такие моменты, как осознание педагогом стиля собственного общения с учащимися; мысленное восстановление опыта его общения с данным классом; уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях. Здесь происходит и конкретизация объекта общения. Обычно в качестве объекта общения выступает класс в целом. Однако в зависимости от конкретных педагогических задач коммуникативное внимание педагога может сосредотачиваться на группе детей или на отдельном воспитаннике.

Важным моментом второй стадии процесса педагогического общения является привлечение педагогом внимания учащихся, поскольку эффективное общение с классом возможно только в том случае, если внимание учащихся сконцентрировано на педагоге. Этот момент следует рассматривать как важную текущую коммуникативную задачу.

Третья стадия педагогического общения – **управление общением**, суть которого состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия. Управление общением складывается из конкретизации модели общения, уточнения условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения.

Основным условием управления общением является инициативность педагога, которая позволяет решать ряд стратегических и тактических задач:

обеспечить руководство процессом, создать эмоциональную атмосферу и др. Для завоевания инициативы в общении В.А. Кан-Калик рекомендует следующие технологические приемы:

- оперативность при организации начального контакта с классом;
- оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т. п.) к деловому и личностному общению;
- отсутствие промежуточных зон между организационными и содержательными моментами в начале взаимодействия;
- оперативное достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства «мы»;
- введение личностных аспектов во взаимодействие с детьми;
- преодоление стереотипных и ситуативных негативных установок по отношению к отдельным учащимся;
- организация цельного контакта со всем классом;
- постановка задач и вопросов, которые уже в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать коллектив;
- сокращение запрещающих педагогических требований и расширение позитивно-ориентировочных;
- внимание к внешности: опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние и т. п.;
- использование речевых и невербальных средств взаимодействия: активное включение мимики, микромиимики, контакт глазами и т. п.;
- умение «транслировать» в класс собственную расположенность к детям, дружелюбность;
- нахождение ярких, притягательных целей деятельности и показ путей их достижения;
- понимание ситуативной внутренней настроенности учащихся, учет этого состояния, передача учащимся этого понимания;
- достижение общего и ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем.

В процессе осуществления непосредственного общения педагога с воспитанниками нередко возникают некие «психологические барьеры», которые мешают общению и отрицательно сказываются на общем ходе урока, самочувствии педагога и учащихся. Как правило, они возникают не заметно, и первое время могут не осознаваться учителем. Зато школьники воспринимают их сразу. И если «барьер» закрепляется, то и сам педагог начинает чувствовать дискомфорт, тревогу, испытывать нервозность. Если это состояние становится устойчивым, то оно мешает педагогическому контакту с детьми и в конечном итоге сказывается на характере педагога – формируется так называемый неверный педагогический характер. В этой связи во многих случаях следует искать не новые методы обучения и воспитания, а надежное коммуникативное обеспечение уже известной методики, поскольку за структурой урока и воспитательного мероприятия всегда ощущается его коммуникативная партитура.

Четвертая стадия – анализ хода и **результатов** осуществленной технологии педагогического общения. Она чаще всего называется стадией обратной связи в общении и по своему содержанию и технологии реализации соответствует заключительному этапу решения коммуникативной задачи. Без обратной

связи рефлексивный момент не только ухудшается, но и может стать неадекватным. Главное назначение этой стадии – диагностически-коррекционное.

Представленная логика и этапность процесса педагогического общения в реальной педагогической деятельности может быть и иной. Некоторые этапы могут быть свернутыми или недостаточно четко проявленными, а иногда, напротив, чрезмерно растянутыми. Однако представленная логика раскрывает наиболее типичные ситуации, складывающиеся в процессе педагогического общения.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 2009.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – М.Ростов н/Д, 1999. – С. 16–24.
4. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль, 1989.
5. Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения. – Минск, 1989.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для 21-го века. – М., 2002.
7. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2004.
8. Егоров В.С. Философия открытого мира. – М., 2002.
9. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 20 апреля 2008 года). – Новосибирск: Сиб. унив., 2008.
10. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 2002.
11. Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емильянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.
12. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1988.
13. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
14. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону, 1993.
15. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М., 2008.
16. Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. – М., 2002.
17. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие»).
18. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М., 2008.
19. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с. – Режим доступна: <http://www.znanium.com/bookread.php?book=469411>.
20. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. [Текст]: учебное пособие // В.Д. Шадриков. 2-е изд., прераб. и доп. – М.: Логос, 2004.
21. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.
22. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.Д. Якушева. –

ТЕМА 5. ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Основные вопросы темы

1. Виды учебно-воспитательных ситуаций и формы их организации.
2. Психолого-педагогические основы саморазвития и самовоспитания.
3. Семья как субъект педагогического взаимодействия.

Основные термины и понятия:

«Ситуация», «проектирование», «целеполагание», «технология совместной деятельности», «саморазвитие», «самовоспитание», «субъект взаимодействия».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. В чем сущность проектирования?
2. Что такое педагогическая и жизненная ситуации?
3. В чем секрет успеха деятельности современного педагога?
4. Чем отличаются педагогические задачи от педагогического проектирования?
5. Каково место педагога в ситуации? Проанализируйте его позицию.
6. В чем ценность приема проектирования и создания ситуации при организации деятельности. Оцените, в каком возрасте подобная форма организации деятельности в коллективе будет более эффективной?
7. Какие педагогические задачи можно решить при создании педагогических и жизненных ситуаций?
8. Дайте мотивированную оценку характера взаимодействия педагога и обучающихся при проектировании деятельности.
9. Как вы понимаете профессиональное самоопределение и творческую самореализацию?
10. Как самовоспитание влияет на развитие личности?
11. Как вы понимаете суть моделирования предметного и социального контекстов усваиваемой профессиональной деятельности специалистов в формах учебной деятельности студентов?

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности.
2. Проектная деятельность как средство развития воспитательного процесса.
3. Классификация современных проектов.
4. Педагогическое проектирование.
5. Прогнозирование – взгляд в будущее.
6. Самовоспитание как процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений.
7. Самовоспитание как необходимое условие успешности будущего компетентного профессионала.

8. Компетенции и компетентность как высшая форма учебной самостоятельной работы.

9. Семья, семейное воспитание (цели, содержание, методы, проблемы).

10. Семья как институт социализации.

Методические рекомендации

1. Виды учебно-воспитательных ситуаций и формы их организации.

Педагогическое проектирование и педагогические технологии важные и сравнительно молодые систематизирующие отрасли в педагогике рассматриваются как формы организации учебно-воспитательного процесса. Центральным звеном проектной технологии является «ситуация».

Само понятие ситуация многими учеными определяется по-разному. Например, Э.Ф. Зеер к ситуации относит отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическую среду⁶⁷.

По мнению П.Г. Щедровицкого при организации проектирования с включением обучающегося в субъектную позицию речь ведется о целенаправленном создании ситуации выбора для предоставления обучающимся права осознанного выбора вида деятельности. А необходимость перехода педагога-практика в субъектную позицию в процессе проектирования обусловлена также современной целью обучения не методами и методикам, а средствам и способам их конструирования.

Б.Г. Ананьев, Д. Реттер считают, что необходимо создавать такие ситуации, в которых обучающийся взрослый мог бы вносить свой вклад в созидание нового с опорой на жизненный и педагогический опыт⁶⁸.

Мы считаем (от авт.), что ощущение успешности необходим не только детям, но и всем взрослым. Это здоровое по своей природе чувство, не культивируется во взрослых, сохраняясь в несовершенных своих формах – карьеризме и честолюбии. Следовательно, в процессе проектирования желательно включать такие ситуации, в которых участниками проектирования ощущался бы успех, а значит и продвижение⁶⁹. Успешность во многом зависит от уровня позитивности «Я-концепции» педагога [32, с. 385; 202].

В современном человекознании «ситуация» определяется как совокупность условий и обстоятельства, детерминирующих ту или иную картину протекания процесса. В основном выделяются: **воспитательные, конфликтные и в учебном процессе – проблемные ситуации.**

Воспитательная ситуация является своеобразной единицей («клеточкой») воспитания как педагогического процесса. На уровне «воспитательной ситуации» представляется сам механизм процесса воспитания.

Конфликтная ситуация проявляется на уровне отношений между участниками образовательного процесса, вследствие непонимания друг друга,

⁶⁷ Зеер Э.Ф. Личностно ориентированно-профессиональное образование – Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С. 51.

⁶⁸ Акбашева Р.Ш. Проектный подход к личностно ориентированному образованию. – Уфа, 1999. – С. 61.

⁶⁹ Акбашева Р.Ш. Проектный подход к личностно ориентированному образованию. – Уфа, 1999. – 130 с.

неприятя позиции другого человека, неблагоприятных условий или фона общения, проявления бестактности, невнимания.

В учебном процессе чаще всего возникают **проблемные ситуации**.

В основе проблемного обучения лежит создание проблемной ситуации. Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожное и т. д. Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации, результатом которого является формулирование задачи (проблемы). Возникновение задачи означает, что удалось предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Установление связи, отношений между известным и неизвестным позволяет искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное (А.В. Брушлинский).

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся. Наконец, более общая проблемная ситуация должна заключать в себе ряд более частных.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе, выделил В.Т. Кудрявцев. По В.Т. Кудрявцеву «проблемная ситуация – это психологическое состояние затруднения, невозможности объяснить факт или решить познавательную задачу с опорой на имеющиеся знания. Проблемная ситуация возникает:

- тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);
- при необходимости выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечивать правильное решение предложенной проблемной задачи;
- перед учащимися – когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;
- если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;
- при решении технических задач – когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;

- когда существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочесть в них динамические процессы.

Создание проблемной ситуации предполагает такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

- задание должно основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
- неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;
- выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

Интересные подходы к организации образования в разных педагогических ситуациях описаны в учебном пособии [93, с. 381].

Это:

1) **ситуации создания успеха и обеспечения роста достижений**, где основные вопросы организации ситуации заключаются в: а) когда приобретенные знания становятся лично значимыми и лично воспринятыми в семье, в учебном заведении, между учащимися или студентами, между взрослыми и детьми (педагог, родитель, старшие поколения), б) педагогическая ценность организации учебного процесса, в) установки педагога, г) подход реализованный при организации образования данной ситуации и т. д.

2) **ситуация самооценки**. Основные вопросы организации ситуации: например, что значит быть воспитанным, какое представление о воспитанности вы знаете, чем может закончиться та или иная история в данной ситуации.

3) **ситуация самокритики и самосозерцания**. Основные вопросы организации ситуации: например, оценка диалога между: родитель – ребенок, школьник, студент, ребенок, школьник, студент – педагог, ребенок, школьник, студент – ребенок, школьник, студент и т. д., оценка педагогического руководства, оценка роли родителей в подготовке детей к взрослой жизни, какими психологическими особенностями обусловлены подростковый, юношеский возраст в суждениях и действиях о людях, какое влияние оказывает процесс самопознания на воспитание человека и т. д. (авт.).

4) **ситуация выдержки и проявления вежливости в отношении**. Основные вопросы организации ситуации: оценка ситуации между школьниками, студентами, подругами, друзьями, взрослыми и детьми, сведения о воспитанности человека, почему можно сказать о человеке воспитан или невоспитан.

5) **ситуация пренебрежения и неуважения других**. Основные вопросы организации ситуации: стили взаимоотношений в данной ситуации между ребенком, школьником, студентом – педагогом, родителем, людьми из социума, что можно сказать о самооценке ребенка, школьника, студента, педагога, родителя.

6) **ситуация выбора профессии**. Основные вопросы организации ситуации: каковы мотивы выбора любого человека, какие приемы педагогического воздействия вы узнаете в данной ситуации.

7) **ситуация стимулирования к самостоятельным суждениям и оценкам.** Основные вопросы организации ситуации: какие педагогические задачи решаются педагогом в данной ситуации, какие концепции и модели можно обнаружить в данной ситуации, какие закономерности используются и соблюдаются педагогом, родителем, студентом, школьником и т.д. при организации взаимодействий, особенности педагогической деятельности учителя в данной ситуации.

8) **ситуация стимулирования к самостоятельности принятия решений.** Основные вопросы организации ситуации: анализ варианта ответа и действия взрослых ребенком, школьником, студентом, особенности поведения взрослых и о характере складывающихся взаимоотношений с ребенком, школьником, студентом говорит данная ситуация, какой тип воспитания просматривается в данной ситуации.

9) **ситуация стимулирования к самовоспитанию.** Основные вопросы организации ситуации: оценка педагогической находки руководителя учреждения, методы, используемые в воспитательной работе в данной ситуации, роль педагога, родителей в процессе самовоспитания подростка, школьника или ребенка, как самовоспитание влияет на развитие личности.

10) **ситуация стимулирования ко лжи.** Основные вопросы организации ситуации: анализ диалога между людьми, какие просчеты в воспитании налицо, каким, по-вашему, будет продолжение этой ситуации.

11) **ситуация молчаливого одобрения.** Основные вопросы организации ситуации: анализ поступка родителей и ее влияние на дальнейшее отношение детей к учителям в школе, студентов в образовательном учреждении, реакция родителей на слова своих детей по отношению к другим людям, выполняет ли молчание воспитательную функцию, примеры воспитательного (положительного или отрицательного) воздействия молчания на поведение человека.

12) **ситуация соперничества.** Основные вопросы организации ситуации: чем можно объяснить отношения учащихся, студентов к своим ровесникам, какой стиль отношений между учащимися формируется в данной ситуации, какие выводы могут сделать взрослые по отношению к детям, что могут чувствовать в такой ситуации сами дети.

13) **ситуация выбора наиболее приемлемого варианта действий.** Ситуация выбора, приводящего к неудаче. Ситуация предъявления требования. Ситуация предъявления требования-унижения. Ситуация приведения примера. Основные вопросы организации ситуации: есть ли единство среди педагогов школы в понимании своей педагогической миссии, каковы секреты воспитания, о каких результатах воспитания может говорить данный факт в этих ситуациях.

14) **ситуация обвинения-ощущения несчастья.** Основные вопросы организации ситуации: роль социально-экономического фактора в воспитании человека, анализ поведения взрослых и детей, как разрешить конфликт между взрослыми и детьми, каковы наиболее целесообразные действия взрослых по отношению к детям.

15) **ситуация доверия-лжи.** Основные вопросы организации ситуации: в чем педагогический смысл, если происходит инцидент (обман, недоверие, предательство и т. д.) между близкими людьми, подругами, друзьями, ровесниками, какие вывод можно сделать в отношении дружбы в таких ситуациях, как вы

распорядились бы от такой информации (обман, недоверие, предательство и т. д.).

16) **ситуация угрозы наказания и переживания своей вины.** Основные вопросы организации ситуации: как следует поступить взрослым при необходимости наказания за те или иные поступки, предложите возможные варианты действий педагога в такой ситуации.

17) **ситуация проявления ответственности.** Ситуация развития самостоятельности и ответственности за свои поступки. Основные вопросы организации ситуации: какие качества могут развиваться у детей в зависимости от поведения родителей, какое наказание вы считаете наиболее педагогически целесообразным в обстоятельствах совершения тех или иных поступков (отрицательных, положительных), какой воспитательный прием можно применить родителям для воздействия на детей.

18) **ситуация риска.** Основные вопросы организации ситуации: к чему должны готовиться молодые люди при вступлении во взрослую самостоятельную жизнь, можно ли судить исходя из ситуации, что жизнь – большая ценность для человека, на какие еще ценности могут ориентироваться молодые люди в данной ситуации.

19) **ситуация оказания помощи.** Основные вопросы организации ситуации: каковы истинные мотивы обучения друзей, как можно помочь друзьям в преодолении страха, как вы понимаете дружеские, приятельские отношения между людьми.

20) **ситуация взаимопомощи и ситуация критики.** Основные вопросы организации ситуации: анализ ситуации с позиции детей, школьников, студентов, с позиции их ровесников, взрослых – учителя, родителя, что такое гордость у человека, в чем она проявляется, какие воспитательные приемы в данной ситуации проявляются.

Проектную технологию невозможно представить без **проектировочной деятельности**, т. е. без прогнозирования развития и определения стратегии педагогического процесса.

Итак, проектирование процессов обучения и воспитания в высшей школе и управление процессом обучения и воспитания в высшей школе в современной эпохе требует смены репродуктивно-педагогической цивилизации на креативно-педагогическую.

Педагогическое проектирование в более конкретном понимании представляет собой разработку траектории движения к результату и конкретных действий (шагов) для достижения результатов. Проектирование вбирает весь процесс возникновения замысла, идеального или нормативного представления желаемой цели, форму и содержание предполагаемых результатов. Проектирование осуществляется на основе прогноза и сконструированных моделей.

Прогнозирование – это взгляд в будущее, процесс получения прогноза, предположительных суждений о состоянии исследуемого процесса через определенный временной промежуток (год, два, три, пять и т. д.).

Процедура моделирования включает в себя разработку моделей исходного (актуального) состояния преобразуемого процесса или объекта, моделей

потребного состояния на конец планируемого периода и моделей перехода от исходного состояния в требуемое.

Под **моделью** в педагогике понимают мысленно представленный и материально реализованный более простой аналог, воспроизводящий сложный изучаемый объект (прототип), который заменяет объект так, что появляется возможность получить о нем новую информацию. Модель позволяет составить более полный и обоснованный прогноз, оптимизировать траекторию движения к результату.

Проект – это решение, исследование определенной проблемы, его практическая или теоретическая реализация. Выделяют **исследовательский проект** – требует хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования.

Творческий проект – предполагает творческое оформление результатов, не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников, которая развивается, подчиняясь конечному результату.

Ролевой проект – предполагает распределение участниками определенных ролей: литературные персонажи, выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения.

Информационный проект – предполагает сбор информации о каком-то объекте, явлении; ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории.

Предметно-ориентировочный проект – предполагает четко обозначенный с самого начала результат деятельности ориентированный на социальные интересы самих участников.

Научные исследования и практика свидетельствуют, что переход на проектирование возможен только при кардинальной перемене профессионально-педагогических установок и стереотипов, открытия новых и расширения как самой концепции образования, так и подходов к определению его содержания и методов.

Как показывают теоретические исследования и результаты практической деятельности, распространение передового опыта работы с детьми, с учащимися, к сожалению, не дает желаемых результатов при его воспроизведении. Педагогическое мастерство не тиражируется, оно только возвращается. Условием «возвращения» мастерства В.В. Давыдов называет проектирование, а деятельность определяет его ведущим методом.

Итак, под **педагогическим проектированием** подразумевается **всесторонняя разработка содержательных и технологических характеристик учебной дисциплины и всех форм организации учебного процесса по данной дисциплине**. Кроме этого могут проектироваться педагогические системы, педагогический процесс специальности, факультета, а также педагогические ситуации, существующие в рамках определенной дисциплины.

Эта важная системообразующая отрасль педагогики сравнительно молодая. Основателем ее можно считать В.П. Беспалько. Проектирование, как способ достижения педагогических целей, принятия решений по «развитию ситуации» еще не получило практической реализации в сфере высшего образования, хотя и считается «наиболее радикальным из множества возможных способов» организации и развития практики образования во всех многообразных его ти-

пах и видах (В.А. Болотов, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев). По мнению ученых, каждый педагог должен уметь соотносить цели, средства и результаты, предлагаемые той или иной концепцией, с глобальными проблемами развития образования, а также своими личными потребностями и интересами. В этом состоит усиление мировоззренческого аспекта, например, в высшей школе, подготовке специалистов и повышения квалификации самих педагогов. Его результатом представляется изменение способа педагогической деятельности и восприятия мира в целом. В.В. Давыдов именно с этих позиций считает проектирование способом формирования готовности к деятельности. А Ю.В. Громыко в качестве главного продукта образования выдвигает «жизнеспособную и жизнеподдерживающую общность людей».

С учетом выводов ЮНЕСКО о современных проблемах образования в контексте глобальных проблем речь надо вести о формировании готовности к совместной деятельности как средстве развития способности личности к поиску взаимопонимания и мира. Опыт адаптации проектов развития образовательного пространства и процесса их реализации изучается Н. Михайленко, Л.А. Парамоновой в Центре им. А.В. Запорожца. Они сделали вывод о необходимости при организации проектирования учитывать проблемы реальной практики педагогов и процесс проектирования направлять на их решение, через одновременное совершенствование профессиональных и личностных качеств педагога.

В программе развития образования РБ обращено внимание на создание специальной технологии проектирования образовательной среды, в которой субъектная позиция педагога обеспечивает проявление и реализацию потребности в самоопределении, готовности к конструктивному анализу своей деятельности, человеконаправленной инициативы, способности делать выбор при принятии решений и быть ответственным за него. Все это приводит к развитию личностных качеств работников образовательных учреждений. Существующие на сегодня репродуктивные способы не создают для педагогов а) условий проявления и развития их личностных качеств; б) ситуаций «переживания», что обуславливает определенные затруднения в реализации на практике принципов личностно ориентированного подхода.

Иначе говоря, репродуктивные способы не актуализируя возможности самих педагогов, не обеспечивают личностную ориентацию образования студентов и затрудняют перенос принципов личностно ориентированного образования из теории в реальную педагогическую практику. Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Л.Ф. Колесников, Е.Б. Моргунов, В.Н. Турченко считают, что процесс обучения и воспитания необходимо, прежде всего, использовать для работы над формированием психических новообразований у педагогов. Это приводит к необходимости переосмысления философии образования в России путем смены акцентов в мировоззрении педагога со знаний обучающегося на его личность. Но ученые считают, что такая работа имеет длительный характер и зависит от личности самого педагога.

Решая проблему деятельности в режиме развивающего обучения исследования В.В. Рубцова, В.В. Репкина, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунова свидетельствуют, что этим видом деятельности плодотворнее всего можно овладеть, *самоу, участвуя в подобной деятельности – в проектировании*. Проектирование создает опыт «переживания» принципов личностно ориентированного подхода

и направлено на формирование готовности к деятельности и проектирование выступает как один из ключевых способов лично ориентированного обучения и воспитания.

Также такое образование обеспечивает условия для реализации субъектной позиции обучающегося в образовательной деятельности и гуманность образовательного процесса. Предпосылками выбора содержания и методов педагогического проектирования являются положения культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского, теория деятельности В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.М. Рубинштейна. Зарубежный опыт учитывает кроме того и ориентацию на личность педагога (Р. Бернс, А.Н. Джуринский, Л. Клинберг, В.Т. Нанивская, Э. Стоун).

Анализ региональных программ развития образования позволяет сделать вывод об актуальности проблемы поиска способа активного включения механизма саморазвития как обучающихся (дошкольников, учащихся, студентов), так и самих педагогов и педагогического коллектива. Таким способом, по мнению Ф.Н. Зиатдиновой, Р.Ш. Акбашевой, может стать проектирование лично ориентированной направленности в любом виде деятельности (повышении квалификации, воспитании и обучении учащихся, подготовке педагогов, учителей, воспитателей, обучении студентов в высшей школе и т. д.) – проектирование как способ достижения педагогических целей, принятия решений по «развитию ситуации», как метод развития субъектной позиции, т. е. построение субъект-субъектных многоуровневых отношений (взаимодействий, взаимоотношений, взаимодействия), как принципы: природосообразности, диалогичности, интегрированности, преемственности и непрерывности, гибкости, технологичности, научности, культуросообразности, как наиболее радикальный способ организации и развития практики образования:

1 этап – анализ ситуации (жизненные ситуации, которые необходимо превратить в педагогические ситуации (Ас);

2 этап – целеполагание (Ц);

3 этап – планирование принятой цели и задач, место, время проведения занятий, уроков, тем и участников образовательного процесса (П);

4 этап – реализация целей, задач, проектов, планов образовательного процесса (Р);

5 этап – анализ деятельности (Ад) (само и взаимооценка, само и взаимоанализ деятельности по выработанной шкале критерий);

6 этап – рефлексия уровня достижений и развития субъектов образовательного процесса. Рефлексия предполагает наличие умения определять границы известного и неизвестного с целью получения недостающей информации, критичность к действиям, способность соотнесения знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе;

7 этап – анализ ситуации – переход на следующий цикл развития (Ас).

Данное обстоятельство может выступать другим условием эффективности проектирования. Оно обеспечивает эволюционный характер преобразований, в отличие от преобразований путем реформирования.

А так как конечной целью педагогической деятельности, согласно точке зрения В.П. Беспалько, Ю.В. Громыко, А.А. Леонтьева, В.Н. Сагатовского, Б. Саймона является управление процессом развития обучающегося (ребенка,

школьника, студента) направлено и на способы управления ответственности квалификации.

Педагогов предметников наиболее интересуют педагогическое проектирование содержания конкретной дисциплины, включающей теоретическую и профессиональную части, самостоятельную работу студентов и контроль, и педагогические технологии, наиболее адекватно раскрывающие перед студентами содержание дисциплины способствующие обучению практической части дисциплины, когда студенты на основе полученных теоретических знаний овладевают профессиональными умениями, навыками, компетенциями.

Получаемое в вузе профессиональное образование обеспечивает хорошую теоретическую подготовку, но не формирует в достаточной мере готовности к самостоятельному решению педагогических задач, а именно с этой проблемой педагоги сталкиваются с первого дня работы, и ее приходится решать на протяжении всей деятельности. Современный педагог сам должен уметь проектировать свою профессиональную деятельность (и не только педагог, а каждый человек в высшей школе должен уметь проектировать не только свою работу, а свою жизнь).

2. Педагогическое проектирование *по времени и последовательности* действий разделяется на **этапы**.

1 этап. Вначале в сознании проектировщика складываются концептуальные основы содержания учебной дисциплины, когда из соответствующей области науки выделяется то необходимое и достаточное знание, которое затем будет трансформироваться в учебную дисциплину.

2 этап – моделирование, т. е. создание модели дисциплины. На этой стадии моделью являются рабочая программа дисциплины, всесторонне раскрывающая ее значение для данной специальности, межпредметные связи, объем, содержание теоретической и практической частей и частично процессуальные характеристики, а также планируемые формы организации учебного процесса и контроля.

3 этап – проектирование. На этом этапе вначале детально проектируются теоретическая часть содержания, затем практические занятия, их тематика, тематика СРО и формы контроля.

Второй частью проектирования является разработка педтехнологий, адекватных формам организации занятий. В процессе педагогического проектирования созданная модель доводится до уровня практического использования.

4 этап – конструирование, создание логического конструктора дисциплины, представляющего экстрагированное содержание и логические связи, как внутрипредметные, так и межпредметные.

Разработка 4 этапа облегчает создание интегрального курса, читаемого перед государственным экзаменом, создание гипертекста, установочных и обзорных лекций для студентов заочников.

Этапы проектирования по И. Чечелю:

- 1 – этап мотивации и целеполагания;
- 2 – этап планирования;
- 3 – этап принятия решения;
- 4 – этап выполнения проекта;

5 – этап защиты;

6 – этап анализа достижения поставленной цели.

Прежде чем перейти к подробному описанию педагогического проектирования дисциплины, следует изложить его основополагающие принципы;

1. Принцип человеческих приоритетов, принцип ориентации на человека, гуманистическое отношение к студентам. Он выражается в личностной ориентированности всех звеньев проектируемой дисциплины и учебного процесса на интересы, потребности и возможности студентов.

Проектирование должно быть гибким и оставлять возможность вариативности, импровизации как преподавателю, так и студентам. При проектировании следует мысленно ставить себя на место студента, представить его реакцию, эмоции степень восприятия и понимания.

2. Принцип саморазвития проектируемых систем, лекционных курсов, практических занятий означает их динамичность, открытость, способность к изменению содержания и объема. Этот принцип обусловлен профилизацией курсов, разнообразными формами обучения, изменением педагогических технологий, авторскими предпочтениями.

Наиболее емко смысл термина «**технология обучения**»⁷⁰ передает следующее определение: «**технология обучения**» – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Итак, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимодействии и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство педагога состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применять оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность его шагов будет следующей:

– выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;

– выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;

– выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;

– разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм ориентации учебного процесса, выбор методов и средств обучения.

2. Психолого-педагогические основы саморазвития и самовоспитания.

Воспитательный процесс только тогда будет успешен, когда у самого человека возникает потребность в самосовершенствовании, поскольку совершенствование личности связано с серьезной работой человека над собой. Самовос-

⁷⁰ Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 512 с. – (Высшее образование).

питание – процесс самосовершенствование личности, основанный на стремлении к самореализации и способности к целенаправленному управлению своим развитием. Итак, **самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений, посредством внутренних душевных фактор обеспечивающих развитие.** В понятиях «самовоспитание», «саморазвитие» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы – воспитание, образование, обучение – лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Именно поэтому философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития. **Самовоспитание** – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. **Самовоспитание** предполагает: сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни...

Самовоспитание включает: самоопределение, самообладание, самости-мулирование, самоуправление.

Психолого-педагогические условия самовоспитания. Психологическим условием самосовершенствования является недовольство собой. Для нормальной жизнедеятельности необходимо, чтобы человек принимал себя, имел положительное отношение к себе, уважал себя.

Этапы самовоспитания.

1. Самонаблюдение. На этом этапе человек критически фиксирует факты своей жизни.

2. Самоанализ. Соотнесение фактов с определенными ценностями.

3. Самооценка. В самооценке выражается отношение человека к установленному разрыву.

4. Осуществление программы самовоспитания. Основным условием осуществления программы является способность человека к самоограничению. Человек должен овладеть всем персоналом педагогических методов: самоотчет, самовнушение, самоконтроль, самоубеждение, самопоощрение, самокритика и т. д.

Самовоспитание в структуре процесса формирования личности. С развитием теории управления в педагогическую теорию вошли ее основные понятия – субъект и объект управления. В авторитарных педагогических системах свойством субъектности однозначно наделялся педагог, а воспитаннику отводилась роль (позиция) объекта, т. е. испытывающего педагогические влияния и пассивно перестраивающего свою деятельность в соответствии с требованиями извне. Однако свойство субъектности присуще всем людям.

А.В. Брушлинский считает, что субъектность развивается уже в три месяца, но отчетливо проявляется лишь в предметно-манипулятивной деятельности, когда, например, ребенок ставит один кубик на другой, т. е. решает задачу и понимает – решил он ее или нет. Способность устанавливать обратную связь – универсальный механизм саморегуляции (Анохин, Бернштейн, Виннер) и показатель свойства субъектности. В традициях гуманистической педагогики, как уже отмечалось, в педагогическом процессе функционируют равно заинтересованные субъекты – педагоги и воспитанники.

Субъект – это личность, для деятельности которой характерны четыре качественные характеристики: самостоятельная, предметная, совместная и творческая. А.Н. Леонтьев отмечал, что формирование личности представляет собой процесс, состоящий из непрерывно сменяющихся стадий, качественные особенности которых зависят от конкретных условий и обстоятельств. Если на первых порах формирование личности обусловлено ее связями с окружающей действительностью, широтой ее практической деятельности, ее знаниями и усвоенными нормами поведения, то дальнейшее развитие личности определяется тем, что она становится не только объектом, но и субъектом воспитания.

Решая ту или иную педагогическую задачу, воспитатель побуждает воспитанников к определенной деятельности или предотвращает нежелательные действия. Для того чтобы воспитанники начали проявлять соответствующую активность, это влияние (внешний стимул) должно быть ими осознано, превратиться во внутренний побудитель, в мотив деятельности (убеждение, желание, осознание необходимости, интерес и др.). В процессе воспитания большое место занимает внутренняя переработка личностью внешних воздействий. Опосредование внешних воздействий через внутренние условия (С.Л. Рубинштейн) происходит в процессе непосредственных или опосредованных взаимоотношений с различными людьми в системе общественных отношений. Эту диалектическую обусловленность применительно к детям показал А.С. Макаренко. Он отмечал, что со всем, сложившимся миром, окружающей действительностью ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, «усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка».

Человек с момента рождения становится социальным существом. Формирование его характера, поведения, личности в целом определяется всей совокупностью социальных факторов (отношением окружающих людей, их примером, их идеологией, опытом собственной деятельности) и закономерностями физического развития. Именно поэтому важно знать совокупное действие всех факторов, определяющих развитие личности на разных возрастных этапах. Не менее важно проникнуть в глубинные механизмы этого процесса и понять, каким образом производственный, моральный и научный опыт, накопленный в обществе, становится достоянием отдельного человека и определяет его развитие как личности. Здесь речь должна идти о специально организованной встречной активности личности, получившей название самовоспитания.

При воспитании младенца и дошкольника едва ли возникает вопрос о самовоспитании, хотя дошкольник сам задумывает свою игру и сам играет, отражая в ней свое понимание воспринятой им действительности.

В младшем школьном возрасте происходят значительные сдвиги в деятельности ребенка в сторону внутренней мотивации, которая способствует перестройке деятельности на основе постановки им задач преодоления своих слабостей и формирования у себя лучших человеческих качеств.

Работа над собой – самовоспитание – начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своей деятельности. Субъективная постановка ребенком определенной цели поведения или своей деятельности порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности на завтрашний день. Осуществление этой цели неизбежно сопро-

вождается возникающими препятствиями как объективного, так и субъективного характера.

Таким образом, на определенной стадии развития личности, ее интеллектуальных способностей и общественного самосознания ребенок начинает понимать не только внешние для него цели, но также цели своего собственного воспитания. Он начинает относиться к самому себе как к субъекту воспитания. С возникновением этого нового весьма своеобразного в формировании личности фактора человек сам становится воспитателем.

Итак, **самовоспитание** – систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование своей базовой культуры. **Самовоспитание** призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание – составная часть и результат воспитания и всего процесса развития личности. Оно зависит от конкретных условий, в которых живет человек.

Формы и методы самовоспитания: самокритика, самовнушение, самообязательство, самопереключение, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека и др.

А искусство воспитания в связи с проблемой самовоспитания состоит в том, чтобы возможно раньше пробудить у ребенка стремление к самосовершенствованию и помогать ему советом в достижении поставленных целей. Опорой взрослых в этом деле является сам ребенок, который всегда и везде хочет быть сильным и хорошим, быть лучше.

Структура самоорганизации труда имеет несколько компонентов:

Мотивационный компонент реализуется в умениях учащегося активизировать свой положительный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения);

Исполнительский компонент требует от учащегося определенного уровня базовых знаний и умений, развитие способности к анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению;

Рефлексивный компонент предполагает наличие умения определять границы известного и неизвестного с целью получения недостающей информации, критичность к действиям, способность соотнесения знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе;

Организационный компонент включает умения определять объем выполняемой работы, выделение этапов работы, постановка цели и задачи на каждом этапе деятельности, распределение времени при выполнении задания, организация рабочего пространства, привлечение дополнительных средств для самостоятельного выполнения задания;

Контрольный компонент предполагает наличие способности оценивать качество, как конечного продукта, так и отдельных этапов самостоятельной работы, умение выбрать адекватные формы и методы оценки.

3. Семья как субъект педагогического взаимодействия.

Семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжения рода) и самоутверждении каждого ее члена.

Семья – важнейший институт социализации личности. Социализация происходит по двум параллельным направлениям: 1) в результате целенаправленного процесса воспитания; 2) по механизму социального научения.

Функции современной семьи. Семья выполняет важные общественно значимые функции:

- 1) по отношению к обществу (физическое воспроизводство населения, воспитательная, производственно-хозяйственная, организация досуга) и
- 2) по отношению к человеку (супружеская, родительская, организация быта).

Следовательно, **семейное воспитание** – это сложная система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников.

Главные задачи семейного воспитания: Гармоничное воспитание личности, трудовое воспитание, формирование опыта отношений, подготовка к самовоспитанию, саморазвитию, половое воспитание, подготовка к будущей семейной жизни.

Главные компоненты семейного воспитания: Климат семейного воспитания, режим семейной жизни, содержание деятельности.

Основные типы неправильного воспитания:

1. безнадзорность, безконтрольность,
2. гиперопека,
3. воспитание по типу Золушка,
4. жесткое воспитание,
5. воспитание в условиях повышенной моральной ответственности,
6. синдром опасного обращения с детьми.

Главные функции взаимодействия школы и семьи: информационная, воспитательно-развивающая, формирующая, охранно-оздоровительная, контролирующая, бытовая.

Содержание работы с родителями: повышение психолого-педагогических знаний, вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс, участие родителей в управлении школой.

Формы работы с родителями: университет педагогических знаний, лекция, конференция, практикум, классные родительские собрания, педагогические консультации.

КРИТЕРИИ И ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОМ УРОВНЯ СВОЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕРИАЛА И ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДАННОГО МОДУЛЯ

«Успех, которого вы хотите добиться всегда и везде, на самом деле находится внутри вас. Он только ждет руководства к действию»

Колин Тернер

Творческий уровень (5 баллов) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, демонстрируется полное понимание и самостоятельное, творческое осмысление сути понятий и пройденного материала.

Продуктивный уровень (4 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, допустимы упрощения, демонстрируется приемлемое понимание на основе продуктивной деятельности.

Репродуктивный уровень (3 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, в основном суждения истинные, имеются ошибки, демонстрируется непонимание сути некоторых понятий, но не более 15, деятельность по осмыслению пройденного материала носит репродуктивный характер.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПЕДАГОГИКИ

Выпишите из учебников по педагогике основные теоретические и практические задачи. Ответьте на вопросы: все ли ученые едины в обозначении задач? Чем эти задачи отличаются друг от друга? Как Вы думаете, какие задачи Вы добавили бы для себя, для будущего специалиста, бакалавра, магистра? Что значит теоретические и практические задачи в Вашей будущей работе? На основе теоретических и практических задач сформулируйте функциональные Ваши будущие обязанности по работе с людьми, социумом, со средой.

Алгоритмы

1. Прочитайте тексты, предложенные в темах.
2. Сделайте краткую запись в соответствующих столбцах, данных ниже (лучше, если студент сам выберет и тему и проблему).
3. Строка «Примечание» дана для дополнения задач, которые обозначены или выделены Вами, а также для ответов на поставленные вопросы.
4. В конце поставьте подпись.

Задачи педагогики или педагогические задачи

Теоретические задачи	Практические задачи

Современные педагогические теории и профессиональная деятельность

В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь

Педагогическая компетентность бакалавра, магистра (специалиста) как профессиональная компетентность

Роль в жизни человека	Роль в профессиональной жизни

Примечание:-----Подпись студента-----

Модуль 5

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 1. Организация образовательной деятельности. Формы организации учебной деятельности.

Тема 2. Педагогический контроль и оценка качества образования.

Тема 3. Управление образовательными системами.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Освоение содержания данного модуля способствует развитию компетентности и компетенций: в понимании сути обучения, содержания и результатов достижений при помощи обучения, а также понимании роли обучения в развитии личности и подготовке будущего профессионала; о тенденциях развития качественного образования, особенностях профессионального образования в России и в современном мире.

Развиваются такие компетенции как необходимые способности:

- поиска путей и способов достижения эффективных результатов успешного обучения;
- отдает себе отчет о своих достигнутых успехах от процесса обучения;
- попытки ориентироваться в современных методах, средствах и способах обучения;
- освоения разных стилей обучения;
- стремления понять роль непрерывного образования и умения воспользоваться этими возможностями в современных условиях;
- в расширении представлении о специфике образования в современном мире и мировом образовательном пространстве;
- в освоении принципов технологии деятельностного развития кооперации в процессе обучения и воспитания;
- при работе в команде, в умении выполнять условия командной работы, лидера, анализа и оценивании собственных успехов и достижений, так и других.

СОДЕРЖАНИЕ МОДУЛЯ

ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Сущность процесса обучения как форм общения субъектов образовательного процесса. Общие формы организации обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная (совместная). Характеристика основных конкретных форм организации учебной деятельности. Проблема выбора форм организации обучения, адекватных его целям и содержанию.

Культура умственного труда. Умения учиться: слушание, чтение, понимание, говорение и письмо, ведение конспектов, записей, подготовка текстов устных выступлений, рефератов, докладов, выпускных и дипломных работ. Особенности учебных, научных, научно-популярных, художественных текстов и основы рациональной работы с ними. Взаимосвязь умственной, эмоциональной и двигательной активности. Влияние умственных нагрузок, зачетов и экзаменов на появление у обучающихся информационных неврозов, нервного переутомления и психоэмоционального перенапряжения. Основы организации правильного режима труда и отдыха, питания и физических занятий. Особенности организации умственного труда с использованием компьютера.

Понятие качества образования. Особенности педагогического контроля усвоения содержания образования и оценки результатов образовательного процесса. Психологические отличия учебной оценки и отметки. Содержание, формы, методы и виды контроля качества образования (текущего, рубежного, итогового). Психолого-педагогические особенности и проблемы проведения контрольных процедур. Рейтинговая система оценки достижений обучающихся. Педагогическое тестирование, преимущества и недостатки тестового контроля знаний.

Образовательная система России. Перспективы ее развития и проблема поиска «своего» пути. Закон РФ «Об образовании» о структуре управления образовательными системами. Лицензирование, аттестация и аккредитация образовательных учреждений. Проблемы создания государственно-общественной системы управления образованием. Роль педагогического сообщества, коллектива учебного заведения, родителей, общественных объединений учащихся, студентов в управлении образованием.

ТЕМА 1 ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основные вопросы темы

1. Общие вопросы организации обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная.
2. Проблема выбор форм организации обучения.
3. Культура умственного труда: умение учиться, организация правильного режима труда и отдыха.

Основные термины и понятия:

«Обучение»; «индивидуальная форма организации обучения»; «парная форма организации обучения»; «групповая форма организации обучения»; «коллективная форма организации обучения»; «экскурсия»; «лабораторное занятие»; «домашняя работа»; «лекция»; «семинар»; «консультация»; «производственная практика»;

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Как педагог использует на занятии фронтальные, групповые, индивидуальные формы работы?
2. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.
3. Что такое фронтальная форма организации обучения?
4. Что такое групповая форма организации обучения?
5. Что такое индивидуальная форма организации обучения?
6. Какими преимуществами обладает классно-урочная система обучения в сравнении с другими системами?
7. От чего зависит структура урока? Лекций? Приведите примеры структуры уроков, лекций различных типов.
8. Назовите основные требования к современному уроку, лекции.
9. Что определяет самостоятельность учебной деятельности (критерии)?

10. Какие требования предъявляются к самостоятельной работе?

11. Психологические факторы внутрисемейного воспитания.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Современные организационные формы обучения в дидактике. Дайте определение понятия «формы обучения».

2. Педагогическая эффективность фронтальной формы работы.

3. Управление в учебно-познавательной деятельности групповой, коллективной (КСО), формой обучения.

4. Назовите факторы, влияющие на выбор организационных форм обучения. Проблемы кооперированно-групповой формы работы.

5. Сущность индивидуального обучения учащихся.

6. Суть возникновения коллективной формы работы в разных концепциях.

7. Охарактеризуйте особенности классно-урочной системы обучения, ее достоинства и недостатки.

8. Назовите особенности Мангеймской системы, Дальтон-плана, плана Трампа. Проанализируйте достоинства, недостатки, возможность использования в отечественной школе.

9. Обучение самостоятельной работе. Сопоставительные характеристики видов внеаудиторной работы.

10. Индивидуально-психологические детерминанты самостоятельной работы.

Методические рекомендации.

1. Общие вопросы организации обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная.

Форма организации обучения предполагает «упорядочение, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием материала. Процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов, и определяют, каким образом должен быть организован процесс обучения. Традиционно в педагогической литературе формы обучения рассматриваются однозначно.

Все специфическое многообразие организационных форм обучения с точки зрения решения ими целей образования и систематичности их использования делят на основные, дополнительные и вспомогательные [93, с. 296].

В современной дидактике организационные формы обучения, включая обязательные и факультативные, классные и домашние занятия, подразделяют на фронтальные, групповые и индивидуальные (И.М. Чередов).

Фронтальной формой организации обучения называется такой вид деятельности учителя и учащихся, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, обсуждают, сравнивают, и обобщают ее результаты. Учитель ведет работу со всеми одновременно, обращается с учащимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлечения их в обсуждение рассматриваемых вопросов и т. д.

При **фронтальном** обучении учитель управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Он организует сотрудничество учащихся и определяет единый для всех темп работы. Педаго-

гическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь класс и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников.

Однако есть и недостатки фронтальной работы: она не рассчитана на учет индивидуальных различий обучающихся, ориентирована на среднего ученика, поэтому отдельные учащиеся отстают от заданного темпа работы, а другие - изнывают от скуки.

В начале 20 века классно-урочная форма обучения стала переживать кризис, попытки его преодоления вызвали в жизни многочисленные эксперименты, которые выстраивали педагогические «контуры» групповой формы обучения.

При **групповых** формах обучения учитель управляет учебно-познавательной деятельностью групп учащихся класса. Их можно подразделить на **звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые.**

Звеньевые формы обучения предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп учащихся.

При бригадной форме организуется деятельность специально сформированных для выполнения определенных заданий временных групп учащихся.

Кооперированно-групповая форма предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть общего, как правило, объемного задания.

Дифференцированно-групповая форма обучения имеет ту особенность, что как постоянные, так и временные группы объединяют учащихся с одинаковыми учебными возможностями и уровнем сформированности учебных умений и навыков.

К групповым относят также парную работу учащихся. Деятельностью учебных групп учитель руководит как непосредственно, так и опосредованно через своих помощников – звеньевых и бригадиров, которых он назначает с учетом мнения учащихся.

Индивидуальное обучение учащихся не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками. По своей сущности оно есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий.

Однако если ученик выполняет самостоятельное задание, данное учителем с учетом учебных возможностей, то такую организационную форму обучения называют индивидуализированной. С этой целью могут применяться специально разработанные карточки. В том случае, если учитель уделяет внимание нескольким ученикам на уроке в то время, когда другие работают самостоятельно, то такую форму обучения называют индивидуализированно-групповой. Рассмотренные организационные формы обучения являются общими. Они применяются как самостоятельные и как элемент урока, семинара и других занятий.

В современной общеобразовательной практике чаще всего используются две общие организационные формы: фронтальная и индивидуальная. Гораздо реже на практике применяются групповая и парная формы обучения. Однако ни

фронтальная, ни групповая формы обучения не являются на самом деле коллективными, хотя их и пытаются представить таковыми.

На этот факт обращают внимание М.Д. Виноградова и И.Б. Первин. Они отмечают, что не всякая работа, которая формально протекает в коллективе, является по сути коллективной. По своему характеру она может быть сугубо индивидуальной⁷¹.

Коллективная работа, по утверждению Х.Й. Лийметса, возникает только на базе дифференцированной групповой работы. При этом она приобретает следующие признаки:

- класс осознает коллективную ответственность за данное учителем задание и получает за его выполнение соответствующую социальную оценку;
- организация выполнения задания осуществляется самим классом и отдельными группами под руководством учителя;
- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;
- есть взаимный контроль и ответственность каждого перед классом и группой.

В.К. Дьяченко, активный сторонник коллективного обучения, подчеркивает, что при общеклассной (фронтальной) работе почти исключается сотрудничество и товарищеская взаимопомощь, распределение обязанностей и функций. Все ученики делают одно и то же, они не привлекаются к управлению, так как руководит учебным процессом только один учитель. Коллективное обучение, по его мнению, это такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе.

Коллективная форма организации учебной работы – это также общение обучающихся и обучаемых в динамических парах или парах сменного состава [1]. Коллективный способ обучения (КСО) не нов, он применялся в 20–30-е гг. в ходе ликвидации неграмотности. Его преимущества бесспорны, но широкое распространение КСО сдерживается сложностями организационно-методического характера⁷².

2. Проблема выбора форм организации обучения.

В 17 веке в истории развития педагогической мысли и в истории развития общества в целом, произошло эпохальное явление. Чешский педагог **Я.А. Коменский** в книге «Великая дидактика» дал обоснование классно-урочной системы обучения. Определил структуру урока как дидактическую. Форму и определил признаки этой дидактической формы: уроки проводятся по разным предметам, на разных ступенях школы, с учащимися разного возраста, все уроки объединяет общая структура. В основу структуры урока он заложил модель природосообразного познания мира:

- «наблюдение»,
- «пояснение»,
- «упражнение».

⁷¹ Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М., 1977.

⁷² Дьяченко В.К. Коллективная структура учебного процесса и ее развитие. – М., 1989.

По его мысли, именно так «движется ум в познании предметов», поэтому учитель должен организовать эту же последовательность познавательных действий ученика.

В 19 веке **И.Ф. Герbart** разработал на редкость живущую структуру урока, которая без труда обнаруживается даже в современной школе:

- организационный момент,
- проверка домашнего задания,
- объяснение нового материала,
- закрепление изученного материала,
- подведение итогов урока, задание на дом.

Урок – основная форма работы – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (А.А. Бударный).

В данном определении можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм обучения: постоянная группа учащихся, руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них, овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Каждый урок складывается из определенных элементов (звеньев, этапов), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся в соответствии со структурой процесса усвоения знаний, умений и навыков. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях, определяя, таким образом, структуру урока, под которой следует понимать состав элементов, их определенную последовательность и взаимосвязи между ними. Она может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие и их типов.

Дополнительные формы организации обучения. Дополнительные занятия проводятся с отдельными учащимися или группой с целью восполнения пробелов в знаниях, выработки умений и навыков, удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету.

При отставании в учебе прежде всего необходимо вскрыть его причины, что и будет определять конкретные формы, методы и приемы работы с учащимися. Это могут быть несформированность умений и навыков учебной работы, утрата интереса к учебному предмету или общее замедленное развитие. На дополнительных занятиях опытные учителя практикуют различные виды помощи: разъяснение отдельных вопросов, прикрепление слабых учеников к сильным, повторное объяснение темы. При этом в одних случаях требуется большее использование наглядности, а в других – словесной конкретизации.

Для удовлетворения познавательного интереса и более глубокого изучения определенных предметов с отдельными учащимися проводятся занятия, на

которых решаются задачи повышенной трудности, обсуждаются научные проблемы, которые выходят за рамки обязательных программ, даются рекомендации по самостоятельному освоению интересующих проблем.

С дополнительными занятиями тесно связаны:

– **консультации.** В отличие от первых они, как правило, эпизодические, поскольку организуются по мере необходимости. Различают текущие, тематические и обобщающие (например, при подготовке к экзаменам или зачетам) консультации. Консультации в школе обычно групповые, что не исключает, конечно, и индивидуальных консультаций. Нередко практикуется выделение специального дня консультаций, хотя часто в этом нет особой необходимости, поскольку педагоги и учащиеся находятся в постоянном общении и имеют возможность оговорить время проведения консультаций по мере надобности.

– **конференции** могут проводиться по всем учебным предметам и в то же время далеко выходить за рамки учебных программ. В них могут принимать участие учащиеся других (параллельных прежде всего) классов, учителя, представители науки, искусства и производства, участники войны, ветераны труда.

В старших классах и особенно в вечерних и сменных школах используется лекция, адаптированная к условиям школы.

– **школьные лекции** успешно применяются при изучении как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин. Как правило, это вводные и обобщающие лекции, реже они представляют собой модификацию урока сообщения новых знаний.

В условиях школы лекция во многом приближается к рассказу, но значительно продолжительнее по времени. Она может занимать урочное время целиком. Обычно лекция используется, когда учащимся необходимо дать дополнительный материал или обобщить его (например, по истории, географии, химии, физике), поэтому она требует записи.

В начале лекции учитель сообщает тему и записывает план. На этапе слушания и фиксирования лекции на первых порах учащимся необходимо указывать, что записывать, но не превращать лекцию в диктовку. В дальнейшем они должны самостоятельно по интонации и темпу изложения выделять подлежащее записи. Учащихся необходимо учить записывать лекции, а именно: показывать приемы конспектирования, использования общеупотребительных сокращений и обозначений, учить дополнять материал лекций, применять необходимые схемы, чертежи, таблицы.

Школьной лекции должна предшествовать подготовка учащихся к восприятию. Это может быть повторение необходимых разделов программы, выполнение наблюдений и упражнений и т. п.

– **семинарские занятия** проводятся в старших классах при изучении гуманитарных предметов. При этом используются два вида семинаров: в форме докладов и сообщений; в вопросно-ответной форме. Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении предложенных вопросов, сообщений, рефератов, докладов, подготовленных учащимися под руководством учителя.

Семинарскому занятию предшествует длительная заблаговременная подготовка. Сообщается план занятия, основная и дополнительная литература, намечается работа каждого ученика и класса в целом. Структурно семинары довольно просты. Они начинаются с краткого вступления учителя (введение в

тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия учитель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже готовятся заранее и предварительно ознакомились с содержанием сообщений.

Особой формой семинара является **семинар-диспут**. Его отличие от внеучебных диспутов в том, что сохраняется постоянный состав класса, диспутом всегда руководит учитель и сохраняются традиции коллективной работы учащихся на уроке. Семинар-диспут имеет и особую цель – формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций (более подробно см. ниже).

– **практикумы, или практические занятия**, применяются при изучении дисциплин естественнонаучного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Они проводятся в лабораториях и мастерских, в учебных кабинетах и на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах и ученических производственных бригадах учащихся. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному учителем. Это могут быть измерения на местности, сборка схем, ознакомление с приборами и механизмами, проведение опытов и наблюдений и т. п.

Практикумы во многом способствуют решению задач политехнического образования и трудовой подготовки школьников.

Вспомогательные формы организации обучения. К ним относятся те из них, которые направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями. Это прежде всего факультативы и разнообразные формы кружковой и клубной работы. Эффективной формой дифференцированного обучения и воспитания являются **факультативы**. Их основная задача – углубление и расширение знаний, развитие способностей и интересов учащихся, проведение планомерной профориентационной работы. Распределение учащихся по факультативам добровольное, но состав остается стабильным в течение года (или двух лет).

Факультатив работает по определенной программе, которая не дублирует учебную. Эффективным на занятиях факультатива является сочетание лекций его руководителя с различными видами самостоятельной работы учащихся (практические, реферативные работы, проведение небольших исследований, обзоры книжных новинок, дискуссии в группах, выполнение индивидуальных заданий, обсуждение докладов учащихся и др.).

Проверка и оценка знаний на факультативных занятиях больше является обучающей, чем контролирующей. Отметка выставляется только в том случае, когда она является результатом большой работы, проведенной учащимися, и выставляется чаще всего в виде зачета.

Занятия в кружках и клубах по интересам, так же как и факультативные занятия, предполагают определенную программу деятельности. Однако эта программа менее строгая и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожеланий детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и

других факторов. Кружковая и клубная работа строится на принципах добровольности, развития инициативы и самостоятельности детей, романтики и игры, учета возрастных и индивидуальных особенностей.

Наряду с постоянно действующими формами организации внеучебной деятельности большое значение в структуре целостного педагогического процесса имеют и такие эпизодические мероприятия, **как: олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции и т. п.**

3. Культура умственного труда: умение учиться.

Говоря об учебной деятельности или умении учиться, исследователи традиционно имеют в виду работу ученика в классе или студента на занятиях. Кроме урока в отечественной дидактике приняты такие формы обучения: экскурсия, практикум и семинары, факультативные занятия, консультации, дополнительные занятия, домашняя учебная работа, внеклассные и внешкольные занятия (кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, игры, выставки). Однако организация учебной деятельности школьника включают наряду с классной его **домашнюю, внеклассную самостоятельную** работу по учебному предмету.

Домашняя работа учащихся – это самостоятельная учебная деятельность, дополняющая урок и являющаяся частью цикла обучения. Ее особые функции состоят в развитии умений самостоятельно учиться, определять задачи и средства работы, планировать учение. Она развивает мышление, волю, характер ученика. Домашняя работа выполняет функцию подготовки учащихся к непрерывному образованию. Но главное ее назначение состоит в закреплении знаний и умений, полученных на уроке, отработке навыков, усвоении нового материала. Ученые выделяют такие дидактические условия успешности домашней работы: наличие навыков самостоятельной работы у учащихся, педагогическое руководство и контроль за выполнением домашних заданий. Последнее требует целесообразного дозирования, ограничения объема домашних заданий, четкой формулировки задач и рекомендаций к выполнению, своевременной проверки и оценки.

Домашняя работа учащихся – это часть в системе дидактической структуры урока и обусловлена не столько решением чисто дидактических задач, сколько задачами формирования навыков самостоятельной работы и подготовки школьников к самообразованию. Домашняя работа имеет не только образовательное, но и большое воспитательное значение, формируя чувство ответственности за порученное дело, вырабатывая аккуратность, усидчивость и другие социально ценные качества. Домашняя учебная работа учащихся принципиально отличается от классной прежде всего тем, что протекает без непосредственного руководства учителя, хотя и по его указаниям. Ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает наиболее приемлемый для него ритм и темп работы. Работая самостоятельно в домашних условиях, которые значительно отличаются от классных, ученик лишен тех средств, которые может использовать учитель, чтобы сделать работу более увлекательной; дома нет коллектива, который благотворно влияет на создание рабочего настроения, стимулирует здоровое соперничество. Домашняя работа – это выполнение заданий, данное учителем в классе на дом для подготовки к следующему уроку.

Исходя из дидактических целей, можно выделить три вида домашних заданий:

- подготавливающие к восприятию нового материала, изучению новой темы;
- направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков;
- требующие применения полученных знаний на практике.

Особым видом являются задания творческого характера (написание изложений, сочинений, выполнение рисунков, изготовление поделок, наглядных пособий и т. п.).

Могут быть индивидуальные домашние задания и задания отдельным группам учащихся.

Другие формы внеурочных занятий школьников имеют большое образовательное и воспитательное значение. Они разработаны и требуют от учителя эрудиции, творческого подхода.

Наименее изученной и в то же время представляющей наибольший интерес в плане психологического анализа учебной деятельности является **самостоятельная работа** школьника, студента. Именно в ней больше всего могут проявляться мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль, и другие личностные качества. Самостоятельная работа обучающегося может служить основой перестройки его позиций в учебном процессе.

Самостоятельная работа, как известно, является одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания в школе, в вузе. В современной методике преподавания в школе и в вузе она обязательно соотносится с организующей ролью учителя. Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома без непосредственного участия учителя, но по его заданиям (А.А. Миролубов).

При достаточно многостороннем освещении общепедагогических и методических вопросов этой проблемы ее психологическая сторона остается наименее представленной, тем более с позиции учебной деятельности. Во-первых, самостоятельная работа школьника есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время... Во-вторых, в данной трактовке самостоятельная работа – более широкое понятие, чем домашняя работа (она может включать внеурочную, задаваемую в той или иной форме учителем работу обучающегося)... В-третьих, самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма (вид) учебной деятельности обучающегося. Это высшая форма его учебной деятельности, форма самообразования, связанная с его работой в классе...

Все сказанное подчеркивает необходимость специальной, учитывающей психологическую природу этого явления организации самостоятельной работы не только и не столько учителем, а сколько самим учеником. Т. е. насколько ученик как субъект этой формы работы готов к ней: умеют ли школьники в своем большинстве самостоятельно работать? По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича ответ отрицателен. Так 45,5 % студентов признают, что не умеют правильно организовать самостоятельную работу, 65, 8% вообще не

умеют распределять свое время, 85 % не думают, что его можно распределять⁷³. Следующий вопрос: может ли готовность, затем способность к эффективной самостоятельной работе определить новую форму деятельности, а не просто способ выполнения домашних заданий? Ответ утвердителен, но неоднозначен. Он определяется тем, что формирование такой способности предполагает общеличностное развитие в плане совершенствования целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развития себя в целом как субъекта деятельности. Во-вторых, неоднозначность определяется тем, что эта способность эффективно и как бы самопроизвольно формируется только у учащихся, обладающих положительной учебной мотивацией и положительным (заинтересованным) отношением к учебе. Результаты исследований показывают, что даже у студентов (77 % – первокурсников, 12,8 % второкурсников) отношение к учебе отрицательное⁷⁴.

Отсюда необходимость в обучении к самостоятельной работе начиная с средних и старших классов и студентов содержанию этой работы. Такое обучение включает формирование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение учащимися оптимального распорядка дня, осознание и последовательную отработку ими рациональных приемов работы с учебным материалом, овладение приемами углубленного и в то же время динамичного чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач.

А.К. Марковой представлены приемы учебной работы, как общие приемы **организации умственного труда** так и **конкретные приемы** учебной работы с текстом:

- **«приемы смысловой переработки текста**, укрупнение учебного материала, выделение исходных идей, принципов, законов, осознание способов решения задач, построение системы задач определенного типа:

- **приемы культуры чтения и культуры слушания**, приемы краткой и наиболее рациональной записи;

- **общие приемы запоминания**;

- **приемы сосредоточения внимания**, опирающиеся на использование школьниками разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы;

- **общие приемы поиска дополнительной информации** и ее хранения в домашней библиотеке;

- **прием подготовки** к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;

- **приемы рациональной организации времени**, чередования труда и отдыха, трудных устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулка, порядок на рабочем месте, его освещение и т. д.).

Отличительные черты самостоятельной работы:

- рост познавательной активности и интеллектуализация;

- личностно ориентированный характер;

- построение в режиме фасилитационной педагогики, когда учащиеся самостоятельно находят пути и способы решения задачи, учатся осуществлять

⁷³ Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, 1993.

⁷⁴ Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.

перенос знаний и способов учебной деятельности на решение различного рода профессиональных задач и практических ситуаций;

- индивидуально ориентированный подход педагога на создание условий для реализации природных способностей;
- профессиональная направленность.

Главные составляющие самоорганизации учебного труда: **«умение, мотив и воля»**.

Уровни научной самоорганизации учебного труда проявляются в умениях: слушать и записывать на занятиях, грамотно составлять конспекты, рационально работать во внеурочное время. А также, в умениях приобретать навыки работы с книгой, ориентироваться в потоке информации, находить необходимые литературные источники, уметь выступать с докладами, писать статьи, уметь конспектировать, выполнять электронные презентации, готовиться к зачетам и экзаменам и т. д.

Таким образом, у школьника способность к самостоятельной работе может сформироваться только тогда, когда педагог и обучающийся действуют совместно, осознают как специфическую форму деятельности, предъявляющей к ее субъекту особые требования и доставляющей ему интеллектуальное удовлетворение [44, с. 250–258].

Методы обучения в высшей школе.

В вузах на протяжении столетий функционируют **лекционно-практическая система обучения**. Вузовская лекция – главное звено дидактического цикла обучения [93, с. 287, 296, 82, с. 102–112, 16, с. 127]. В качестве основных **требований** к чтению лекций выдвигают:

- высокий научный уровень излагаемой информации, имеющей, как правило, мировоззренческое значение;
- большой объем четко и плотно систематизированной и методически переработанной современной научной информации;
- доказательность и аргументированность высказываемых суждений;
- достаточное количество приводимых убедительных фактов, примеров, текстов, документов;
- ясность изложения мыслей и активизации мышления, слушателей, постановка вопросов для самостоятельной работы по обсуждаемым проблемам;
- анализ разных точек зрения на решение поставленных проблем;
- выведение главных мыслей и положений, формулировка выводов;
- разъяснение вводимых терминов и названий; предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и кратко записывать информацию;
- умение установить педагогический контакт с аудиторией, использование дидактических материалов и технических средств;
- применение основных материалов – текста, конспекта, блок-схем, чертежей, таблиц, графиков.

Требования к лекции по В.Е. Столяренко: нравственная сторона, научность, информативность, доказательность, аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мыслей слушателей, постановка вопросов для размышления, четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов, методи-

ческая обработка – выведение главных мыслей положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках, изложение ясным и доступным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий, использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов. Перечисленные требования лежат в основе критериев оценки качества лекции.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике высшего и послевузовского образования, т. е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общеучебные умения и прежде всего, умение самостоятельного приобретения знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др.

В последние годы элементы лекционно-семинарской системы обучения стали использоваться в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы. Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал.

Так, в 60-е годы большую известность получил план Трампа, названного так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100–150 человек) с занятиями в группах по 10–15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) – 20 %, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся.

Недостатки. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям. Лекции нужны тогда, когда нет учебников или их мало. Одни студенты успевают осмыслить, другие – только механически записывать слова лектора.

Преимущества лекции: творческое общение лектора с аудиторией, со-творчество, эмоциональное взаимодействие; лекция – весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний; лекция активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора – развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора) [82, с. 103–106; 93, с. 298].

Важно помнить, что по своей структуре лекции могут отличаться друг от друга в зависимости от содержания и характера излагаемого материала: вводная лекция, лекция-информация, проблемная лекция, лекция-визуализация, бинарная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-конференция, лекция-консультация, обзорно-повторительная, обзорная лекция. Необходимо обратить внимание на стили обучения и стили преподавания в данных структурах лекций.

1) **Вводная лекция** дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студентов в системе работы по данному курсу. Лектор

знакомит с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и в системе подготовки специалиста. Дает краткий обзор курса, вехи развития науки и практики, достижения в этой сфере, имена известных ученых, излагаются перспективные направления исследований. На этой лекции высказываются методические и организационные особенности работы. Дается анализ учебно-методической литературы, уточняются сроки и формы отчетности.

2) **Лекция-информация.** Ориентирована на изложение и объяснение научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в вузе.

3) **Обзорная лекция.** Систематизация научных знаний на высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию. Стержень излагаемых теоретических положений составляет научно-понятийная и концептуальная основа всего курса или крупных его разделов.

4) **Проблемная лекция.** На этой лекции новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов сотрудничестве или диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путем организации поиска ее решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения.

5) **Лекция-визуализация.** Представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудиовидеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов – людей в их действиях и поступках. В общении и в разговоре, картин, рисунков и т. д.)

6) **Бинарная лекция.** Разновидность чтения лекций в форме диалога двух преподавателей – преподавателя и студента, как представителей двух научных школ, ученого и практика.

7) **Лекция с заранее запланированными ошибками** – рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации – поиск ошибки: содержательной методологической, методической, орфографической. В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок.

8) **Лекция-конференция.** Проводится как научно-практическая конференция с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью 5–10 минут. Каждый доклад представляет логически заверченный текст, заранее подготовленный, в рамках предложенный преподавателем программы. Программа позволит всесторонне осветить проблему. В конце преподаватель подводит итог самостоятельной работы студентов, дополняя или уточняя предложенную информацию.

Лекция-консультация. Может проходить по разным сценариям. 1) вариант – преподаватель отвечает на вопросы. 2) вариант – типа: «вопросы-ответы-дискуссии». Является тройным сочетанием: изложение новой учебной информации лектором, постановка вопросов, организация дискуссии в поиске ответов на поставленные вопросы.

Семинарские и практические занятия в высшей школе (далее ВШ) предназначены для углубленного изучения дисциплины, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и, содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средство оперативной обратной связи.

В современной ВШ наиболее распространены семинарские занятия трех типов:

1. Просеминар – проводится на 1-х курсах, знакомство со спецификой самостоятельной работы, с литературой, первоисточниками, методикой работы над ними.

2. Собственно семинар – развернутая беседа по плану, небольшие доклады с последующим обсуждением участниками семинара, дискуссии, заслушивание рефератов.

3. Спецсеминар – семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющий собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме.

Семинар как взаимодействие и общение участников традиционная форма организации семинарского занятия (групповая), где преподаватель взаимодействует с группой как с целым, выполняет обучающую функцию по отношению ко всем. При выступлении студента сохраняется групповой способ общения.

Недостатки такого общения в следующем:

1. Выступающие студенты демонстрируют индивидуальные знания, поэтому общение практически отсутствует.

2. Нет сотрудничества и взаимопомощи. Такая попытка расценивается как подсказка, запрещенный прием, нарушение дисциплины.

3. Нет личностного включения студента в учебную деятельность.

4. Сковывается интеллектуальная активность студентов.

5. Дистанция между преподавателем и студентом ставит барьер общению, взаимодействию.

6. Студенты имеют возможность не высказываться, заниматься во время семинара другой работой.

Сама организация семинара ставит студентов в пассивную позицию.

Таким образом, групповая форма общения на занятии не является адекватной моделью отношений людей в коллективе, на производстве и сегодня не удовлетворяет требованиям подготовки специалистов.

Поиски привели к организации семинарского занятия по принципу «круглого стола», который отражает особенности современного профессионального общения на производстве. Наиболее адекватно принцип «круглого стола» осуществляется на семинаре-дискуссии – диалогическое общение участников, в процессе которого через совместное участие обсуждаются и решаются теоретические и практические проблемы курса. Каждый участник должен научиться в точности выражать свои мысли в докладе или выступлении, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию.

Частью семинара-дискуссии могут быть элементы «мозгового штурма», «деловой игры». В первом случае участники стараются выдвигать как можно

больше идей, не подвергая их критике. Во втором случае семинар получает ролевую «инструментовку». Можно ввести роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т. д.

Существует особая форма семинарских занятий – семинар-исследование, применяется чаще при чтении спецкурса. Группировки студентов получают проблемные задания. В течении 10–15 минут студенты готовятся, общаются, выдвигают докладчика. Остальные отвечают на вопросы других групп или преподавателя. В конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу студентов. Критерии оценки: целенаправленность, (постановка проблемы связь теории с практикой), планирование (выделение главных вопросов, наличие новинок, в списке литературы), организация семинара (оживленный, с постановкой острых вопросов, не возбуждающий, вялый...), отношения преподаватель-студент (уважительные в меру требовательные...), управление группой (быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами и...), замечания преподавателя (квалифицированные, обобщающие, нет замечаний), студенты ведут записи на семинарах (регулярно, редко, не ведут).

Лабораторные работы – интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Слово «лаборатория» – «труд, работа, трудность» связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные занятия имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности, поэтому уместны частные методические рекомендации. Из общепедагогических рекомендаций отметим следующие: совместная групповая деятельность, упражнения.

Единственное, ни в школе, ни в институте не обучают целенаправленной логике рассуждений на материале отдельных предметов, не учат правилам и логическим требованиям определения понятий.

Самостоятельная работа обучающихся (СРО) предназначена для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, в научной, профессиональной деятельности, способность принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации. ВШ отличается от средней специализацией, но главным образом методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие работы, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: формирует самостоятельность, не только как совокупность умений и навыков, но как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Более подробно можно ознакомиться в учебном пособии⁷⁵.

⁷⁵ Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 512 с. – (Высшее образование).

ТЕМА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Основные вопросы темы

1. Понятие качества образования.
2. Педагогический контроль и оценка результатов образовательного процесса.
3. Содержание, формы, методы и виды контроля качества образования.
4. Система оценок достижений обучающихся.

Основные термины и понятия:

«Качество образования»; «содержание образовательного процесса»; «методика образовательного процесса»; «руководство работой обучающихся»; «способности педагога»; «результативность обучения и воспитания»; «рейтинговая система оценки»; «тестовый контроль знаний».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Назовите формы и виды контроля качества образования.
2. Что определяет качество образования как педагогическую категорию?
3. Охарактеризуйте государственные образовательные стандарты.
4. Перечислите контрольные процедуры системы управления.
5. Назовите основные формы, основные признаки и содержание деятельности закона РФ «Об образовании» в редакции, введенной в действие в 1996 г. из гл. 3, «Управление системой образования» и сделайте сравнительный анализ.
6. Что представляет собой внутришкольное управление?
7. В чем заключается идея государственно-общественного управления?
8. Перечислите функциональные общности должностных лиц образовательных учреждений.
9. Составьте преимущества и недостатки новой формы аттестации школьников и вступительных испытаний в вузы (ЕГЭ).
10. Какие мероприятия сочли бы вы необходимыми для совершенствования системы управления образованием Российской Федерации?

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Отношение к понятию «качество образования» в современном обществе.
2. Содержание, научность и соответствие учебного процесса современному уровню науки.
3. Мировой кризис образования и пути выхода.
4. Рейтинговая форма контроля в рамках модульного обучения.
5. Педагогическое тестирование, преимущества и недостатки.
6. Общие принципы управления образовательными системами.
7. Государственное управление образовательными системами в современном обществе.
8. Общественное управление образовательными системами в современном обществе.
9. Единство единоначалия и коллегиальности в управлении.
10. Демократизация и гуманизация управления образовательными системами.

Методические рекомендации

1. Понятие качества образования.

В этой теме важно понять, что имеется в виду, когда мы говорим о качестве образования. Можно назвать узловые критерии оценкам качества – это содержание, методика, руководство работой обучающихся, способности педагога, результативность обучения и воспитания, т. е. образовательного процесса. Раскроем смысл каждого из них вкратце.

Содержание: научность, соответствие современному уровню науки, мировоззренческая сторона, наличие методических вопросов, правильная их трактовка. Активизация мышления путем выдвижения проблемных вопросов и разрешения противоречий в ходе учебного процесса (занятия, урока, лекций и т. д.). Освещение истории вопроса, показ и использование различных концепций, связь с практикой, связь с предыдущим и последующим материалом, внутрипредметные и межпредметные связи и т. д.

Методика: четкая структура и логика изложения материала, наличие-отсутствие плана, следование ему, сообщение литературы, доступность и разъяснение новых терминов и понятий, доказательность, аргументированность.

Руководство работой обучающихся: требование выполнения задания и контроль за выполнением, использование приемов поддержания внимания, риторические вопросы, ораторские приемы и т. д.

Способности педагога: знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт.

Результативность: информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей.

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. От направленности и эффективности образования сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Образование, особенно высшее рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса⁷⁶. В отечественной науке вплоть до недавнего времени отвергалось само понятие «мировой кризис образования». По мнению советских ученых, образовательный кризис казался невозможным, речь у нас может идти только о «трудности роста». Однако, сегодня наличие кризиса отечественной системы образования уже никем не оспаривается. В нашей стране кризис образования имеет двойную природу. Во-первых, он является проявлением глобального кризиса образования. Во-вторых, он происходит в обстановке и под мощным воздействием кризиса государства, всей социально-экономической и общественно-политической системы. Основные задачи реформирования вузовского образования сводятся к решению проблемы как содержательного, так и организационно-управленческого характера, выработке взвешенной государственной политики, ее ориентации на идеалы и интересы обновленной России. В связи с этим встает вопрос о необходимости смены парадигмы образования.

⁷⁶ Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 10–18. – (Высшее образование).

В разработанной концепции международной академией наук высшей школы (АНВШ) (В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятых и др.) предлагается научные истоки новой образовательной политики искать в трех сферах, что означает и повышение качества образования: «философии образования», «науках о человеке и обществе» и «теории практики».

«Философия образования» должна дать новое представление о месте человека в современном мире, о смысле его бытия, о социальной роли образования в решении ключевых проблем человечества.

«Наука о человеке и обществе» нужны чтобы иметь современное научное представление о закономерностях поведения и развития человека, а также модель взаимодействий между людьми внутри образовательной системы и самой системы образования – с обществом.

«Теория практики», включающая современную педагогику, социальное проектирование, менеджмент системы образования и др. даст возможность представить в совокупности новую систему образования: определить цели, структуры системы, принципы ее организации и управления. Она же явится инструментом реформирования и адаптации системы образования к изменяющимся условиям жизни. Главная цель: подготовка специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию.

Итак, главными направлениями реформы в повышении качества Российского образования должны стать поворот к человеку, обращение к его духовности, борьба со сциентизмом, технократическим снобизмом, интеграция частных наук.

В материалах модернизации образования в русле Болонского процесса основным направлением обновления содержания образования становится компетентностный подход, обозначенный в трудах отечественных педагогов и психологов как желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций, и как качество образования (Н.В. Кузьмина, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.А. Кальней, А.М. Новиков, С.Е. Шишов, А.В. Хуторский и др.) даны определения и состав компетенций и компетентностей высшего образования.

Концепцией компетентностного подхода или компетентностной модели (авторы Кузьмина Н.В. и Софьина В.Н., Санкт-Петербург, 2012) профессия рассматривается как активность студента, выступающий как субъект многоуровневых взаимоотношений, и «инициатором активности», когда активному воздействию на объект предшествует процесс мысленного проектирования этого воздействия и его результатов. Исследователи обращают особое внимание на психологическое содержание такого подхода, когда профессионал как субъект деятельности должен быть наделен мотивом и целями, которые интериоризируются во внутреннем плане студента, определяя его поведение как профессионала и деятельности, становясь содержанием. Таким образом, деятельность современного студента, будущего выпускника в конкретной профессиональной деятельности (направление и профиль) становится его активностью. Преподаватель должен *научить делать, приобрести профессиональную квалификацию: дать знания о знаниях – познаниях (Кузьмина Н.В.)*.

Целями и задачами компетентностной модели становятся:

- научить делать, приобрести профессиональную квалификацию⁷⁷,
- формировать лидера, умения эффективно работать в команде;
- самостоятельности (Кузьмина Н.В.).

Некоторыми исследователями компетентностного подхода, целью понимается и более широкий смысл компетентности:

- научить специалиста возможности справляться с различными сложными многочисленными ситуациями и работать в группе (Жак Делор, 1996)⁷⁸,
- овладение научно-педагогическими технологиями по формированию компетентности⁷⁹.

Как осуществить требуемые цели? Какие задачи необходимо поставить перед преподавателями высшей школы. Концепций и технологий много, но ими нужно владеть в той мере, чтобы и обучающиеся и сам преподаватель чувствовали себя комфортно в педагогическом процессе, а главное была динамика позитивного движения к намеченным целям и задачам (авт.).

Участники Болонского процесса подход к результату образования как возможной основе формирования общего понимания содержания квалификаций и степеней, который стал определяющим в компетентностном подходе. В связи с этим определением, известная программа стран Евросоюза, в проекте «Настройка образовательных структур» приоритетным направлением называет общие и специальные компетенции выпускников первого и второго уровней обучения (бакалавры и магистры) и то, что он должен уметь делать по завершению обучения. Все это полагает изменения в методах оценки обучения, и методах обеспечения качества образования.

Теоретические исследования и результаты практической деятельности позволили сделать вывод об актуальности *проблемы поиска активного включения механизма саморазвития* студентов, а также педагогов и педагогических коллективов.

По мнению В.И. Байденко (один из первых российских исследователей компетентностного подхода), где компетентность направлена на обеспечение интегрированных характеристик качества подготовки выпускника – будущего профессионала, выступающий как результат образования, **компетенция выступает новым типом целеполагания...**, и является *сдвигом от академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников* (причем, с ориентацией на ее рыночную стоимость)⁸⁰.

⁷⁷ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 8.

⁷⁸ Делор Жак. Образование – скрытое сокровище. UNESCO, 1996 // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 37.

⁷⁹ Рекомендации по выполнению магистерской диссертации (направление Педагогика профиль «Психология речи и психолингвистика»): практическое пособие. – Уфа, Издательство БГПУ, 2010. – С. 5.

⁸⁰ Байденко В.И., Джерри ван Зантворт, БианкаЕнеке. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий. ТАСИС, проект ДЕЛФИ. Доклад. 4, апрель, 2001. – С. 19.

Задачей номер один для всех стран, в том числе и для России⁸¹ при компетентностном подходе становится способность работать в режиме научно-исследовательской деятельности на основе сформированных инновационным типом мышления и поведения. Инновационный процесс может быть определен как процесс получения и накопления научных знаний в научно-исследовательской деятельности и его следует рассматривать с позиции рациональных условий протекания в конкретной организационной структуре, в успешной реализации, в которой важную роль играет человеческий фактор.

Вуз и производство в интеграции должны обеспечить плавный переход этапов логической цепочки: от «науки» в этапы «производства», замкнуть их и обеспечить дальнейшее поступательное движение инновационной деятельности, это образовательная функция, направленная на подготовку специалистов, готовых к выполнению комплексных научно-исследовательских работ, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и мобильности в техническом творчестве при решении сложных инновационных задач. Это связано и с проблемой изменения представления о качестве образования, о содержании и о конечном результате выпускника, где смена педагогической практики с репродуктивно-педагогической на креативно-педагогическую, со «знанием» на личностную в русле Болонского процесса и в материалах модернизации российского образования рассматриваются как один из важнейших концептуальных положений.

При таком подходе **контроль** стимулирующее обучение и влияющее на поведение обучающихся становится важным фактором. Как показала практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения ведут неизбежно к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как рейтинг. Поскольку рейтинговая форма контроля проводится в рамках модульного обучения, сведения о ней можно найти в соответствующем разделе.

В педагогической литературе представлены разные подходы к классификации методов управления качеством образования. Особо выделяются три группы методов внутришкольного управления в следующей последовательности:

социально-психологические;
организационно-распорядительные;
экономические.

Социально-экономические методы (оценка индивидуальных качеств работников, методы управления индивидуально-личностным поведением) следует считать ведущими методами управления, они призваны воздействовать не только на разум, но и на чувства личности.

Организационно-распорядительные (приказы, планы, инструкции, распоряжения и т. п.) – это методы воздействия на управляемый объект.

Экономические методы (заработная плата, премия, гранты в соответствии с количеством и качеством труда), являются методами материальной мо-

⁸¹ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 131.

тивации. Подробнее изучить методы управления рекомендуется, работая с учебной литературой.

2. Педагогический контроль и оценка результатов образовательного процесса. Функции педагогического контроля.

В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции:

- диагностическую,
- обучающую,
- и воспитательную.

Особенности педагогического контроля. Заключительным этапом цикла педагогического процесса является проверка (контроль) знаний учащихся. Будучи составной частью процесса обучения контроль призван установить степень достижения целей обучения, проверить, на каком уровне сформированы знания, умения учеников, в том числе умения решать проблемы, выполнять практические задачи. Контроль также должен выявлять уровень развития учеников, сформированность заданных личностных качеств. Последнее составляет трудновыполнимую задачу, основная же функция контроля – проверить и оценить знания.

На различных этапах обучения используются различные виды контроля. Дидактика знает такие виды контроля: предварительный, текущий, тематический и итоговый.

Предварительный контроль направлен на выявление знаний, умений и навыков учащихся по предмету или разделу, который будет изучаться. Чтобы спланировать свою работу, педагог должен выяснить, кто что может и знает. Это поможет ему определить, на чем следует больше задерживать внимание обучающихся, какие вопросы требуют больше времени, а на чем следует только остановиться, поможет индивидуально подойти к каждому [101, с. 244].

Текущий контроль осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях учащихся. Он проводится прежде всего с помощью систематического наблюдения педагога за работой группы (класса) в целом и каждого обучающегося (ученика) в отдельности на всех этапах обучения (проверка усвоения и оценка результатов каждого занятия (урока)).

Тематический контроль осуществляется периодически по мере прохождения новой темы, раздела (модуля) и имеет целью систематизацию знаний обучающихся. Этот вид контроля проходит на повторительно-обобщающих занятиях (уроках) и подготавливает к контрольным мероприятиям - устным и письменным зачетам.

Итоговый контроль проводится в конце семестра (четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения в начальной, неполной средней и полной средней школе). Его задача – зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение [101, с. 245].

3. Содержание, формы, методы и виды контроля качества образования.

В учебном процессе обучения в различных сочетаниях используются методы устного, письменного, практического (лабораторного), машинного контроля и самоконтроля учащихся.

Устный опрос осуществляется в индивидуальной и фронтальной формах.

Цель устного **индивидуального контроля** – выявление учителем знаний, умений и навыков отдельных учащихся. Ученику предлагается ответить на общий вопрос, который в последующем разбивается на ряд более конкретных, уточняющих. Обычно для ответа учащиеся вызываются к доске. Дополнительные вопросы при индивидуальном контроле задаются при неполном ответе, если необходимо уточнить детали, проверить глубину знаний или же если у педагога (учителя) возникают колебания при выставлении оценки (отметки).

Устный фронтальный контроль (опрос) требует серии логически связанных между собой вопросов по небольшому объему материала. При фронтальном опросе педагога (учителя) ждет от обучающихся кратких лаконичных ответов с места. Обычно он применяется с целью повторения и закрепления учебного материала, пройденного за короткий промежуток времени. По отношению к индивидуальному опросу, фронтальный, имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества в том, что он активизирует работу всей группы (всего класса), позволяет спросить многих обучающихся, экономит время. При фронтальном опросе всем обучающимся предоставляется возможность участвовать в дополнении, уточнении, подтверждении, исправлении ответа товарища. Недостатки фронтального опроса очевидны: он не проверяет глубину знаний; возможны случайные удачные ответы учащихся.

Письменный контроль редко бывает индивидуальным, когда отдельным учащимся предлагаются контрольные задания по карточкам. Обычно это фронтальные контрольные работы по математике, физике, химии, русскому языку (диктанты, изложения, сочинения) и т. п. Фронтальные и индивидуальные работы могут быть рассчитаны на весь урок или его часть. Во втором случае проверка осуществляется, как правило, после выполнения задания. Письменные работы могут предлагаться также в форме отчетов, графических построений, составления карточек (например, при систематизации растений). Для контрольных мероприятий письменного характера имеется широкий арсенал сборников диктантов, задач и упражнений, которые могут быть использованы также и для индивидуальной проверки знаний, умений и навыков учащихся в случаях, если ученик пропустил какую-то тему, чтобы не отрывать весь класс от работы, или если у ученика речевые дефекты (плохо говорит), или если он стесняется отвечать публично.

Практический контроль применяется на уроках рисования (в начальных классах), труда, физического воспитания, математики, физики, химии. В старших классах он осуществляется на лабораторных занятиях. По математике это связано с измерительными работами, на других уроках – с проверкой умения пользоваться приборами типа амперметр, вольтметр, микрометр и др. Другими словами, этот метод контроля необходим, а следовательно, и применяется, когда надо выявить сформированность тех или иных умений и навыков практической работы или двигательных навыков, как, например, на уроках физкультуры и изобразительного искусства.

С развитием информационных технологий обучения все шире используется **машинный контроль**. Наибольшее распространение получили различные виды программированного контроля, когда учащиеся должны из нескольких вариантов возможных ответов выбрать правильный. Преимущества машинного контроля в том, что машина беспристрастна. Вместе с тем этот метод не выяв-

ляет способа получения результата, затруднений, типичных ошибок и других нюансов, которые не проходят мимо внимания педагога при устном и письменном контроле.

Возможности применения контролирующих устройств в школе велики. Однако они используются не всегда эффективно, в частности из-за того, что учащимся не доверяют работать самостоятельно. Этим ограничиваются возможности самоконтроля. Самоконтроль с применением машин сходен с безмашинным контролем по окончательному результату, который должен сочетаться с самоконтролем по ходу выполнения задания. Учащихся специально надо учить самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательной задачи и устранять обнаруженные пробелы в знаниях.

Сочетание различных методов контроля получило название комбинированного, или уплотненного, контроля. Обычно это сочетание устного и письменного опроса. Его особенность заключается в том, что к доске для ответа вызывается сразу несколько учеников, из которых один отвечает устно, два или больше готовятся к ответу на классной доске, часть выполняет письменные задания по карточкам, а остальные участвуют в опросе. Достоинства этого метода в том, что он позволяет провести основательную проверку нескольких учащихся за небольшой промежуток времени. Этот вид контроля применяется, когда весь материал усвоен и есть необходимость проверить знания сразу у нескольких учащихся.

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 2009.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – М. – Ростов н/Д, 1999. – С. 16–24.
4. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль, 1989.
5. Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения. – Минск, 1989.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для 21-го века. – М., 2002.
7. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2004.
8. Егоров В.С. Философия открытого мира. – М., 2002.
9. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 20 апреля 2008 года). – Новосибирск: Сиб. унив., 2008.
10. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 2002.
11. Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емильянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.
12. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1988.
13. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
14. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону, 1993.
15. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М., 2008.

16. Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. – М., 2002.
17. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие»).
18. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М., 2008.

ТЕМА 3. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Основные вопросы темы

1. Система образования в России. Принципы образовательной политики.
2. Структура управления образовательными системами.
3. Проблемы создания государственно-общественной системы управления образованием.

Основные термины и понятия:

«Управление»; «управленческая деятельность»; «управляемость»; «менеджмент»; «система образования»; «федеральная система»; «государственные органы управления»; «принципы управления»; «гуманистический характер образования»; «общедоступность образования»; «светский характер образования»; «свобода и плюрализм в образовании»; «автономность образовательных учреждений»; «демократизация и гуманизация»; «системность, целостность»; «рациональное сочетание централизации»; «децентрализация»; «единство единоначалия и коллегиальность управления»; «объективность»; «полнота информации в управлении»; «общественные органы».

Контрольные вопросы для рефлексии к модулю:

1. Дайте определение понятий: система образования, образовательная программа, государственный стандарт в образовании.
2. Проанализируйте содержание принципов образования, действующих в РФ.
3. Как вы понимаете выражение: право личности на свободное развитие?
4. Что такое органы управления?
5. Какими компетенциями обладает каждая ступень органов управления?
6. Каковы функции федеральных органов управления?
7. Каким образом определяются сроки аккредитации и аттестации в образовательных учреждениях и учителей.

Темы рефератов и докладов к модулю.

1. Перспективы развития образовательной системы России и проблема поиска «своего» пути.
2. Необходимость лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.
3. Государственно-общественная система управления образованием.
4. Роль педагогического сообщества, коллектива учебного заведения в управлении образованием.
5. Роль родителей в управлении образованием.
6. Роль общественных объединений в управлении образованием.
7. Роль учащихся, студентов в управлении образованием.
8. Новые подходы к гуманизации и гуманитаризации образования.

Методические рекомендации.

1. Система образования в России. Принципы образовательной политики.

Под системой образования понимается совокупность образовательных программ и стандартов, сеть образовательных учреждений и органов управления, а также комплекс принципов, определяющих функционирование системы. К образовательным системам относятся, начальная и средняя школа, профессиональные училища, техникумы, высшая профессиональная школа, различные системы повышения квалификации и переподготовки кадров и др. Образовательные системы, как и любые системы вообще, имеют свою структуру, состоят из определенных элементов, которые взаимосвязаны между собой. Взаимодействие различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение общей для системы цели, общего положительного результата. Эта цель – обучение, воспитание и развитие личности. Мерилом достижения этой цели является результат, который в конце концов всегда надо искать в личности выпускника, а не в безличных новообразованиях типа технологий обучения, методик воспитания, организации учебного процесса, создание материальной базы и т. п. [102, с. 252].

Характер системы образования в любом государстве определяется социально-экономическим, политическим строем, культурно-историческими, национальными особенностями страны.

Требования общества к образованию выражаются в системе принципов государственной образовательной политики. Основные руководящие положения, на которые ориентируется субъект управленческой деятельности (руководитель, менеджер, педагог) в процессе управления, называются принципами управления образовательной системой. Принципы государственной политики в области образования (сформулированы в законе РФ «Об образовании»). В настоящее время в РФ действуют такие принципы:

1-й принцип. Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

2-й принцип. Единство федерального культурного и образовательного пространства.

3-й принцип. Общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников.

4-й принцип. Светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях (образование научное, не религиозное).

5-й принцип. Свобода и плюрализм в образовании.

6-й принцип. Демократический, государственно-общественный характер управления образованием.

7-й принцип. Автономность образовательных учреждений.

Эти принципы определяют основные направления, приоритеты образовательной политики и, учреждений в стране.

2. Структура управления образовательными системами.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие государственные органы управления системой образованием.

К органам управления образованием относятся федеральные (общегосударственные), ведомственные, республиканские, краевые, областные, автономных регионов, муниципальные (местные). Каждая ступень органов управления обладает своей компетенцией. В целом **управление** – понимаемая как деятельность направленная на выработку решений, организацию, контроль, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации в соответствии с заданной целью. **Управление** – процесс выработки решений, принятия законов в области образования, планирования, организации, регулирования и контроля за деятельностью образовательных служб [17, с. 158].

Важнейшие **функции** федеральных органов являются:

- разработка и реализация целевых федеральных и международных программ;
- разработка государственных стандартов;
- государственная аккредитация образовательных учреждений;
- расширение границ общественной аккредитации;
- аттестация педагогических кадров;
- формирование системы образования в стране и конкретном регионе;
- определение перечня специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка;
- финансирование образовательных учреждений;
- разработка государственных нормативов материально-технической обеспеченности образовательного процесса;
- контроль исполнения законодательства Российской Федерации бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования.

Также существует **социальное управление** – один из основных видов управления, функция, которого заключается в реализации потребностей развития общества через регулирование поведения людей, их социальных отношений на основе познания и использования законов общественного развития.

Для понимания сущности управленческой деятельности важно иметь представление о содержании основных понятий в этой области. К основным понятиям теории социального управления относятся:

- **управленческое решение** – формально зафиксированный проект какого-либо изменения в организации, в осуществлении, которого помимо субъекта решения, участвуют и другие ее члены.
- **управленческая деятельность** – целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемых подсистем по достижению запланированного результата;
- **управляемость** – это характеристика управленческих отношений в трудовых организациях, означающая ту степень контроля, которую руководитель осуществляет по отношению к объекту управления, а также ту степень автономии, которую объект управления сохраняет по отношению к руководителю.

Цель управленческой деятельности – это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого она направлена.

В последнее время в России наряду с понятием «**управление**» активно стало использоваться понятие «**менеджмент**».

В современной науке «менеджмент рассматривается с двух т. з.:

- с одной стороны, это управление организацией, самостоятельно действующей в условиях рынка;
- с другой стороны, это управление самостоятельным видом деятельности, не обязательно предполагающее создание предприятия и руководство подчиненными, например, организация выступлений звезд эстрады, спортивных и массовых мероприятий и т. д.

3. Проблемы создания государственно-общественной системы управления образованием.

Теория научного управления образовательной системой развивается как самостоятельная отрасль знания. Обзор научно-педагогической литературы, посвященной вопросам управления образованием, позволяет установить, что над проблемой работали многие авторы, в том числе: Г.Г. Габдуллин, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др., которые разработали механизм управления образовательными системами, представляющий собой совокупность закономерностей и принципов, а также применяемых на их основе форм и методов взаимодействия объекта и субъекта управления в конкретных условиях.

Система образования является разновидностью социальной системы:

- с одной стороны, она обозначает определенную целостность, упорядоченность и взаимную связь разных частей структуры образования;
- с другой стороны, это понятие включает и совокупность общественных отношений, складывающихся в системе образования.

Следует отметить, что в современной России функционируют образовательные системы разных уровней – федеральная система образования, системы образования субъектов РФ, муниципальные системы образования и образовательные системы учебных заведений.

Государственно-общественного управления образованием состоит:

- 1) объединение усилий государства и общества в решении проблем образования;
- 2) предоставление педагогам, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм, и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.

Основные признаки общественного управления. Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят родители, представители общественности, представители педагогического и ученического коллективов.

Следует отметить, что функции и содержание работы коллегиальных органов управления определяются типовым положением об общеобразовательном учреждении.

Коллегиальные органы управления. Высшим руководящим органом учебного заведения является конференция, которая имеет широкие полномочия:

- на конференции принимается Устав учебного заведения;
- избирается Совет образовательного учреждения, Управляющий совет образовательного учреждения.

Совет образовательного учреждения утверждает основные направления развития, пути повышения качества образования, определяет язык обучения, организует выполнение решений конференций, обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы учащихся, заслушивает отчеты о работе руководителя учебного заведения, его заместителей, отдельных педагогов.

Управляющий совет учебного заведения как принципиально новый орган государственно-общественного управления наделен полномочиями в определении путей развития образовательного учреждения. Совет утверждает программу развития образовательного учреждения, утверждает внесение изменений и дополнений в Устав. В организации образовательного процесса Совет согласовывает школьный компонент государственного образовательного стандарта общего образования; выбор учебников, принятие программы общественно полезной и досуговой деятельности обучающихся. В вопросах функционирования образовательного учреждения устанавливает режим занятий обучающихся (продолжительность учебной недели, время начала и окончания занятий). В вопросах взаимоотношений участников образовательного процесса рассматривает жалобы и заявления обучающихся, их родителей (законных представителей) и принимает по ним решения; и т. д.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является **диверсификация** образовательных учреждений, т. е. одновременное развитие различных типов учебных заведений – гимназий, лицеев, колледжей, школ, классов с углубленным изучением отдельных предметов – как государственных, так и негосударственных.

Педагогический совет учебного заведения как коллегиальный орган разрабатывает, обсуждает и принимает программы, проекты и планы развития образовательного учреждения. А также выполняет подготовку к реализации крупных педагогических инициатив; изучает, обобщает инновационно-педагогическую деятельность педагогов. Педагогический совет разрабатывает практические решения, направленные на реализацию задач образовательного учреждения; дает анализ деятельности всех участников педагогического процесса и всех образовательных служб. Компетенцией педагогического совета является заслушивание годовых отчетов администрации, в том числе и по финансово-хозяйственной деятельности; изучение российских и зарубежных научно-педагогических достижений.

Основные признаки государственного характера управления:

- прежде всего, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе РФ «Об образовании», в редакции, введенной в действие в 1996 г.;
- в соответствии Законом сфера образования в РФ провозглашается приоритетной, т. е. успехи России в социально-экономической, политической, международной сферах связываются с успехами в системе образования;
- приоритетность сферы образования предполагает также первостепенное решение материальных, финансовых проблем системы образования.

Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти России – Федераль-

ным Собранием на определенный промежуток времени. Федеральная программа является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется как общими принципами государственной политики в сфере образования, так и объективными данными результатов проведенного анализа состояния, тенденций и перспектив развития образования.

Программа содержит три основных раздела:

- **аналитический**, освещающее состояние и тенденции развития образования;
- **концептуальный**, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности;
- **организационный**, определяющий основные мероприятия и критерии их эффективности.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан России на образование независимо от национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Государственный образовательный стандарт. Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами. Прежде всего, необходимостью создания в стране единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Стандартизация содержания образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Понятие стандарта происходит от английского слова *standart*, означающего норму, образец, мерило. Основное назначение стандартов состоит в такой организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на производство продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества.

В этом смысле стандартизация образования в развитых странах мира давно осуществляется посредством разработки учебных планов и программ, установления определенного уровня образования и др. Однако сам термин «стандарт» в отношении образования стал использоваться сравнительно недавно.

Государственный образовательный стандарт – это требование государства к гражданину с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ и максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Или **Государственный образовательный стандарт** – это обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной и профессиональной программы с уровнем усвоения, обеспечивающим дальнейшее обучение или работу [17].

Стандартизация, под которой понимается разработка и использование стандартов, является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее стабилизации в целостные системы, отвечающие исторически изменяющимся потребностям общества.

Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднев).

Научное определение – **стандарт образования** – это нормативный документ, несущий толкование определенной части Закона об образовании. Стандарт конкретизирует содержание образования, его уровень, форму, указывает методы и формы измерения результатов обучения.

Наряду с законом «Об образовании» стандарт образования является основным нормативным документом, несущим толкование определенной части Закона. Он развивает и конкретизирует такие характеристики образования, как **содержание, его уровень и форму** предъявления, указывает **методы и формы измерения и интерпретации результатов** обучения. Посредством стандарта осуществляется обеспечение стабильности требуемого уровня образования, его постоянное воспроизводство и совершенствование, отвечающее перспективам развития общества.

Важным показателем системы образования служит степень демократичности его стандарта, которая, прежде всего, характеризуется соотношением доли образования, централизованно нормируемой органами власти, с долей образования, самостоятельно определяемой учебными заведениями.

Также в законе Российской Федерации «Об образовании» в редакции, введенной в 1996 г., предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Вот почему в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три уровня: **федеральный, национально-региональный, школьный**.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Наконец, стандартом устанавливается объем **школьного компонента** содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Итак, стандарт образования, с одной стороны, отражает обязательства государства перед своим гражданином, а с другой – гражданина перед государством в области образования. Государство требует от своего гражданина достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образовательных услуг.

Федеральный и национально-региональный компоненты стандарта образования включают:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство предоставляет обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;

- требования к минимально необходимой такой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки школьников по годам обучения.

Сущность стандарта общего среднего образования раскрывается через его функции, которые многообразны и тесно связаны между собой. Среди них следует выделить функции социального регулирования, гуманизации образования, управления, повышения качества образования.

Функция **социального регулирования** вызвана переходом от унитарной школы к многообразию образовательных систем. Ее реализация предполагает такой механизм, который предотвратил бы разрушение единства образования. В период активного поиска новых путей и моделей обучения образовательные стандарты призваны сыграть стабилизирующую и регламентирующую роль, не ограничивая развития специфических региональных подходов, возникновения различных типов школ, создания вариативных программ. Образовательные стандарты фиксируют объем и уровень полноценного базового общего образования. Реальные программы по своему содержанию могут существенно отличаться от стандарта и по широте, и по глубине предлагаемой ими подготовки учащихся, но все они обязаны обеспечить уровень не ниже задаваемого стандартом. Это позволяет добиться внутри страны некоторого гарантированного качества подготовки выпускников школы, на который можно опереться при организации последующего обучения. Этим самым обеспечивается эквивалентность образования – важнейший фактор решения многих демографических и социальных проблем: возможности миграции населения, признания документов об образовании, полученных в различных регионах, и т. п.

Функция **гуманизации образования** связана с утверждением с помощью стандартов его личностно-развивающей сущности. Четкое определение минимальных требований к общеобразовательной подготовке учащихся открывает возможности для дифференциации обучения, предусматривающей возможность овладения материалом на различных уровнях. Таким образом, создаются предпосылки для разрешения противоречия между правами и обязанностями ученика: школьник обязан выполнять государственные требования к уровню общего образования и имеет право при наличии соответствующего желания двигаться в овладении содержанием образования дальше.

Право ограничиться при изучении трудного или нелюбимого предмета минимальными требованиями освобождает ученика от непосильной суммарной учебной нагрузки и позволяет ему реализовать свои интересы и склонности. При этом открытая информация о стандартах дает возможность школьнику осознанно избирать индивидуальную траекторию своего развития.

Такой подход к содержанию общего образования в значительной степени снимает неоправданное эмоциональное и психологическое напряжение учащихся, позволяет каждому обучаться на максимально посильном ему уровне, формирует положительные мотивы учения и создает условия для полноценного развития личности школьника.

Функция **управления** связана с возможностью реорганизации существующей системы контроля и оценивания качества результатов обучения.

Введение стандартов позволяет исключить стихийность и волюнтаризм в разработке системы критериев качества образования школьников, повысить объективность и информативность контроля, унифицировать оценки. Получение достоверной информации о реальном состоянии дел в школе создаст условия для принятия обоснованных управленческих решений на всех уровнях образования.

Государственные образовательные стандарты позволяют осуществлять функцию **повышения качества образования**. Они призваны фиксировать минимально необходимый объем содержания образования и задавать нижнюю допустимую границу уровня образования. До их введения общегосударственных обязательных норм не существовало. Имеющиеся ориентиры и представления о качестве общего образования складывались стихийно, были нацелены на наиболее подготовленных школьников и были недоступны значительной части учащихся. Отсутствие явно очерченных пределов усвоения приводило к тому, что реальный уровень знаний многих выпускников оказывался чрезвычайно низким, а высокий уровень образованности отдельных школьников не решал проблемы качества образования в целом.

Введение образовательных стандартов позволяет решить вопрос о гарантированном достижении каждым учеником определенного, заранее заданного уровня базовой культуры личности, способствует повышению общего уровня образованности и, следовательно, повышению качества образования в целом.

Таким образом, реализация основных функций стандарта общего образования способствует обеспечению единства образовательного пространства в условиях разнообразия типов школ, национальных и региональных моделей образования; формированию у учащихся положительной мотивации учения благодаря повышению доступности учебного материала, нормализации учебной нагрузки, знанию предъявляемых требований к уровню образования и критериям его оценки; переходу к оценке результатов труда учителя на основе ответственности учебных достижений школьников стандарту образования; принятию обоснованных управленческих решений; гарантированному выделению в учебном плане времени для занятий по выбору учащихся в соответствии с их способностями, интересами и склонностями.

До настоящего времени общеобразовательные стандарты у нас и за рубежом были представлены в виде программ и требований к уровню подготовки школьников по отдельным учебным предметам. Общая структура содержания образования определялась типовым учебным планом, сложившимся сугубо эмпирическим образом. Стандарт образования позволяет обозначить не эмпирически задаваемые учебные предметы, а базовые образовательные области, набор которых научно обоснован. На основе совокупности этих областей, составляющих инвариантное (базовое) ядро общего среднего образования, могут быть разработаны самые разнообразные рабочие учебные планы.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов. **Базисный учебный план** – это основной государственный нормативный документ, составная часть государственного стандарта исходный документ для финансирования школы.

Для основной школы базисный учебный план утверждается Государственной Думой, для полной средней школы утверждается МО РФ. Базисный учебный план закрепляет: продолжительность обучения в учебных годах, недельная учебная нагрузка.

Учебная программа – нормативный документ, раскрывающий знания, умения, навыки по учебному предмету.

Учебные программы могут быть: типовые учебные программы (разрабатываются на основе Государственного стандарта, утверждаются МО РФ); рабочие учебные программы; авторские учебные программы (разрабатываются с учетом ГОС, у них может быть иная логика построения учебного предмета).

Формы управления. В учебном заведении как педагогической системе сотрудничество в коллективе складывается на основе коллегиальных форм управления, характеристика которых была рассмотрена выше. Главную роль в управлении играют:

Управляющий совет учебного заведения.

Совет учебного заведения.

Педагогический совет учебного заведения.

Педагогический консилиум (автор Бабанский Ю.К.) разновидность экспертной оценки, коллективное обсуждение результатов обучения и воспитания.

Структура управления большинства ОУ:

- директор (назначается гос. органом или выбирается);
- заместители, школьный психолог, социальный педагог;
- учащиеся, органы самоуправления.

Стандартизация образования в высшей школе. Государственный образовательный стандарт. Статья 7. Федеральные государственные образовательные стандарты (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

1. В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

2. В соответствии с Федеральным законом от 22 августа 1996 года N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (далее – Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») реализация программ высшего профессионального и послевузовского профессионального образования может осуществляться на основе образовательных стандартов и требований, самостоятельно устанавливаемых Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургским государственным университетом, федеральными университетами, университетами, в отношении которых установлена категория «национальный исследовательский университет», а также другими федеральными государственными образовательными учреждениями высшего профессионального образования, перечень которых утверждается указом Президента Российской Федерации.

Требования к условиям реализации и к результатам освоения основных образовательных программ, включаемые в такие образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих требований федеральных государственных образовательных стандартов (п. 2 в ред. Федерального закона от 10.11.2009 N 260-ФЗ).

3. Федеральные государственные образовательные стандарты, а также устанавливаемые в соответствии с пунктом 2 настоящей статьи образовательные стандарты и требования должны обеспечивать:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты, а также устанавливаемые в соответствии с пунктом 2 настоящей статьи образовательные стандарты и требования включают в себя требования к:

- 1) структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

- 3) результатам освоения основных образовательных программ.

5. При реализации основных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть установлены специальные федеральные государственные образовательные стандарты.

6. Разработка и утверждение федеральных государственных образовательных стандартов осуществляются в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

7. Федеральные государственные образовательные стандарты утверждаются не реже одного раза в десять лет.

8. Федеральные государственные образовательные стандарты, а также устанавливаемые в соответствии с пунктом 2 настоящей статьи образовательные стандарты и требования являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Таким образом, рассмотрим государственный образовательный стандарт примерной программы дисциплины «**Психология и педагогика**», который определен Министерством образования Российской Федерации и рекомендовано Отделением психологии УМО, университетов РФ, утвержден составлен Управлением образовательных программ и стандартов высшего и среднего профессионального образования (Москва, 3 июля 2000 г.).

Закон РФ «Об образовании» о приоритетности и опережающего развития образовательной сферы. Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права.

Глава I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 1. Государственная политика в области образования

1. Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной.

2. Организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является Федеральная целевая программа развития образования (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ) Консультант Плюс: примечание.

Приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2008 N 391 утверждено Положение об управлении Федеральной целевой программой развития образования на 2006–2010 годы.

3. Федеральная целевая программа развития образования разрабатывается и утверждается Правительством Российской Федерации (п. 3 в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ).

4. Доклад Правительства Российской Федерации о ходе реализации Федеральной целевой программы развития образования ежегодно представляется палатам Федерального Собрания Российской Федерации и публикуется в официальном печатном органе (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ (ред. 29.12.2004)).

5. В государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах, осуществляющих управление в сфере образования, создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций (объединений) не допускаются (в ред. Федерального закона от 29.12.2006 N 258-ФЗ) (См. закон «Об образовании»).

Статья 3. Законодательство Российской Федерации в области образования

1. Законодательство Российской Федерации в области образования включает в себя Конституцию Российской Федерации, настоящий Федеральный закон, принимаемые в соответствии с ним другие законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования.

2. Федеральные законы в области образования, включая настоящий Закон: разграничивают компетенцию и ответственность в области образования федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ);

регулируют в рамках установленной федеральной компетенции вопросы отношений в области образования, которые должны решаться одинаково всеми

субъектами Российской Федерации. В этой части федеральные законы в области образования являются законами прямого действия и применяются на всей территории Российской Федерации;

вводят общие установочные нормы по вопросам, которые относятся к компетенции субъектов Российской Федерации и в соответствии с которыми последние осуществляют собственное правовое регулирование в области образования.

3. Субъекты Российской Федерации в соответствии с их статусом и компетенцией могут принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования.

Законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования не могут ограничивать права физических и юридических лиц по сравнению с законодательством Российской Федерации в области образования.

4. Физические и юридические лица, нарушившие законодательство Российской Федерации в области образования, несут ответственность в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

Статья 4. Задачи законодательства Российской Федерации в области образования

Задачами законодательства Российской Федерации в области образования являются:

1) разграничение компетенции в области образования между федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ);

2) обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование;

3) создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации;

4) определение прав, обязанностей, полномочий и ответственности физических и юридических лиц в области образования, а также правовое регулирование их отношений в данной области.

Учебные программы, учебники и учебные пособия (Статья 9. Образовательные программы).

1. Образовательная программа определяет содержание образования определенного уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на:

1) общеобразовательные (основные и дополнительные);

2) профессиональные (основные и дополнительные).

2. Основные общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

3. К основным общеобразовательным относятся программы (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ):

1) дошкольного образования;

- 2) начального общего образования;
- 3) основного общего образования;
- 4) среднего (полного) общего образования.

4. Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

5. К основным профессиональным относятся программы (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ):

- 1) начального профессионального образования;
- 2) среднего профессионального образования;
- 3) высшего профессионального образования (программы бакалавриата, программы подготовки специалиста и программы магистратуры) (в ред. Федерального закона от 24.10.2007 N 232-ФЗ);
- 4) послевузовского профессионального образования.

6. Основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся (п. 6 в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

6.1. Основные профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Основные образовательные программы высшего профессионального образования, устанавливаемые в соответствии с пунктом 2 статьи 7 настоящего Закона, включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии (п. 6.1 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

6.2. К структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, устанавливаются

федеральные государственные требования (п. 6.2 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

6.3. К структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования (за исключением докторантуры) уполномоченным федеральным органом исполнительной власти устанавливаются федеральные государственные требования (п. 6.3 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

7. Нормативные сроки освоения основных образовательных программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются настоящим Законом, другими принимаемыми в соответствии с ним федеральными законами и (или) типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов либо соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами, либо федеральными государственными требованиями, либо устанавливаемыми в соответствии с пунктом 2 статьи 7 настоящего Закона образовательными стандартами и требованиями (в ред. Федеральных законов от 24.10.2007 N 232-ФЗ, от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

8. Дополнительная образовательная программа включает в себя рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) (п. 8 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

9. К минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы и уровню профессиональной переподготовки федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, могут устанавливаться федеральные государственные требования в случаях, предусмотренных федеральными законами (п. 9 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

ЛИТЕРАТУРА К МОДУЛЮ

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1996, с. 123.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 2009.
4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – М. – Ростов н/Д, 1999. – С. 16–24.
5. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль, 1989.
6. Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения. – Минск, 1989.
7. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. Конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 192 с.
8. Гершунский Б.С. Философия образования для 21-го века. – М., 2002.
9. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2004.
10. Егоров В.С. Философия открытого мира. – М., 2002.

11. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 20 апреля 2008 года). – Новосибирск: Сиб. унив., 2008.
12. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 2002.
13. Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емильянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.
14. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1988.
15. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
16. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону, 1993.
17. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М., 2008.
18. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 512 с. – (Высшее образование).
19. Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. – М., 2002.
20. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2007. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие»).
21. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М., 2008.
22. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 480 с.
23. Симонов, В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров [Электронный ресурс]: учебное пособие / В.П. Симонов. – М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 320 с. – Режим доступна: <http://www.znanium.com/bookread.php?book=426849>.

КРИТЕРИИ И ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИМСЯ УРОВНЯ СВОЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕРИАЛА И ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДАННОГО МОДУЛЯ

*«Успех, которого вы хотите добиться всегда и везде, на самом деле
находится внутри вас. Он только ждет руководства к действию»
Колин Тернер*

Творческий уровень (5 баллов) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, демонстрируется полное понимание и самостоятельное, творческое осмысление сути понятий и пройденного материала.

Продуктивный уровень (4 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, допустимы упущения, демонстрируется приемлемое понимание на основе продуктивной деятельности.

Репродуктивный уровень (3 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, в основном суждения истинные, имеются ошибки, демонстрируется непонимание сути некоторых понятий, но не более 15, деятельность по осмыслению пройденного материала носит репродуктивный характер.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПЕДАГОГИКИ В ПОНИМАНИИ СУТИ, РОЛИ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ И ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

Выпишите из учебников по психологии и педагогике основные теоретические и практические задачи о роли обучения в развитии личности и подготовке будущего профессионала. Ответьте на вопросы: от чего зависит развитие качественного образования? Какие особенности профессионального образования в России и в современном мире Вам известны? Чем отличаются друг от друга? Как Вы думаете, какие задачи Вы добавили бы для себя, для будущего специалиста, бакалавра, магистра, рассматривая вопрос о качестве образования? Что значит теоретические и практические задачи обучения и воспитания? Как отразится в Вашей будущей работе? На основе теоретических и практических задач обучения сформулируйте функциональные Ваши будущие обязанности по работе с людьми, социумом, со средой.

Алгоритмы

1. Прочитайте тексты, предложенные в темах.
2. Сделайте краткую запись в соответствующих столбцах, данных ниже (лучше, если студент сам выберет и тему и проблему).
3. Строка «Примечание» дана для дополнения задач, которые обозначены или выделены Вами, а также для ответов на поставленные вопросы.
4. В конце поставьте подпись.

Тенденции развития качественного образования

Теоретические задачи	Практические задачи

Современное профессиональное образование в России и в современном мире

В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь

Педагогическая компетентность бакалавра, магистра (специалиста) в требовании к условиям реализации и к результатам освоения основных образовательных программ, включенные в новые образовательные стандарты

Роль в жизни человека	Роль в профессиональной жизни

Примечание:-----Подпись студента

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ РЕФЛЕКСИИ ПО МОДУЛЯМ

1. Психология как наука и как практическая сфера деятельности.
2. Способы приобретения психологических знаний.
3. Каковы основные методы научного и вне научного познания человека?
4. Детерминация психического развития: кто и что ограничивает человека?
5. Как Вы понимаете взаимоотношение духовного и телесного в человеке.
6. Докажите, что «понять, как мыслит человек, значит понять, как он видит окружающий мир и себя в нем, как использует эти знания для управления поведением».
7. Можно ли дисциплинировать мышление и как это сделать?
8. Нуждается ли творчество в дисциплинированном мышлении?
9. Восприятие человека человеком. Имидж и его формирование.
10. Мышление как процесс решения задач.
11. В чем состоит психологический смысл понятия «субъект»? Какой смысл заложен в словосочетаниях «субъект деятельности», «субъект общения», «субъект труда»?
12. Чем отличаются потребности, мотивы и цели человека? Как Вы различаете их у себя и у других людей?
13. Что значит формирование аутопсихологических компетенций? Насколько эти компетенции необходимы для учебной, исследовательской и производственной деятельности будущего профессионала?
14. Когда мы говорим «профессионал своего дела» что для Вас означает это понятие?
15. Что означает понятие «психологическая установка компетентностного подхода» в Вашем представлении? Насколько осознание психологии компетентности необходимое понятие в современном мире?
16. С антропологической точки зрения человек предстает как триединое существо: тело, душа, дух. Разведите эти понятия и сформулируйте Ваше понимание духовности.
17. Произведите сопоставительный анализ различных моделей образования взрослых.
18. Развивающие педагогические технологии.
19. Основы проектирования учебно-воспитательных ситуаций и их практическая значимость в компетентностном подходе.
20. Что общего между управлением и общением? Каковы новые роли специалиста?
21. Как мы обучаем других и учимся сами: в чем принципиальное отличие моделей традиционного, поведенческого (активизирующего), компетентностного и развивающего образования?
22. Чем отличаются педагогические технологии от методик? Какие основные педагогические технологии Вам известны?
23. Что значит поставить перед обучающимся проблему? Какие логические шаги нужно для этого сделать?
24. Как можно организовать совместную поисково-исследовательскую деятельность педагога и обучающихся по решению проблемы?

25. Какая разница между диалогом, дискуссией, полемикой? Какие техники организации коллективной мыследеятельности Вам известны?

26. Что значит для Вас понятия: «Общеввропейское образовательное пространство»? «Болонский процесс»? «Ключевые компетенции»? «Компетентность и компетенции»? Почему эти понятия даны для раскрытия вместе?

27. Многоуровневое образование и его будущее в Вашем представлении? В вашем «Я-концепции»?

28. Анализ качества образования.

29. Гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация и стандартизация как основные направления в системе образования их значение для профессиональной деятельности.

30. Контроль и управление современным высшим образованием.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ (ЭКЗАМЕНУ) ПО ВСЕМУ КУРСУ

1. Предмет психологии.

2. Психологические школы и направления: классические и современные.

3. Представители отечественной и зарубежной психологии и педагогики.

Их вклад в становлении современной научной психологии и педагогики.

4. Современные отрасли в психологии и их значение.

5. Методы научных психологических исследований.

6. Методология и методологи в области психологии и педагогики.

7. Компетентностный подход как психологический метод.

8. Детерминация психического развития.

9. Задатки и способности.

10. Структура психики.

11. Характеристика познавательных процессов.

12. Деятельность. Структура деятельности.

13. Психические состояния и их характеристики.

14. Типы психологических знаний и их значение в жизни человека.

15. Фундаментальная, прикладная, общая и специальная психология и их характеристика.

16. Психические процессы, свойства и их характеристика.

17. Сознание и бессознательное их взаимодействие.

18. Виды межличностного взаимодействия.

19. Ощущения и их характеристика.

20. Психологические особенности восприятия.

21. Память и ее виды.

22. Виды внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное.

23. Эмоциональные процессы и их характеристика.

24. Воля как форма активности.

25. Основные этапы творческого процесса.

26. Формы мышления и их характеристика.

27. Искусственный и естественный интеллект.

28. Мышление как процесс решения задач.

29. Взаимосвязь мышления и речи.

30. Структура учебной деятельности.

31. Предмет педагогики. Цели и задачи педагогики.

32. Современность – ценности и цели образования.
33. Развитие высшего образования в России.
34. Фундаментализация образования в высшей школе.
35. Стандартизация образования в высшей школе.
36. Гуманизация и гуманитаризация образования в высшей школе.
37. Непрерывное образование в России.
38. История возникновения компетентностного подхода в образовании.
39. Нетрадиционные формы занятий в вузе.
40. Основные принципы Закона РФ «Об образовании».
41. Воспитание. Понятия морали и нравственности.
42. Социально-психологические аспекты воспитания.
43. Традиции и инновации в образовании.
44. Влияние Болонского процесса на изменение системы высшего образования в России.
45. Педагогические модели образования.
46. История возникновения компетентностной модели в образовании.
47. Теория контекстного обучения.
48. Современные стратегии и модели образования.
49. Развивающие педагогические технологии.
50. Использование нетрадиционных, в том числе игровых, методов в процессе обучения студентов.
51. Проблема классификаций средств обучения.
52. Педагогика межличностных отношений.
53. Проектирование учебно-воспитательных ситуаций.
54. Самостоятельная работа как вид познавательной деятельности студентов.
55. Организация НИДС в вузе, различные ее формы.
56. Проект как вид научно-исследовательской работы студента.
57. Современные формы организации учебной деятельности.
58. Мотивация, ее роль в учении и поведении студента.
59. Речевое мастерство преподавателя в высшей школе.
60. Проблема оценки качества образования.
61. Взаимодействие: преподаватель – обучающийся в высшей школе.
62. Многоуровневый педагогический процесс.
63. Интеграция: вуз – исследовательская деятельность – производство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ К МОДУЛЯМ

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психологию для врачей, психологов и учителей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
3. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989.
4. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. – М.: Лист, 1997. – 320 с.
5. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 2009.
6. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.

7. Батаршев А.В. Тестирование: основной инструментарий практического психолога. – М.: Дело, 2001. – 240 с.
8. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Психология человеческой судьбы. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
9. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – М. – Ростов н/Д, 1999. С. 16–24.
10. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. – Ростов н/Д, 2000.
11. Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2013. – 624 с.
12. Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения. – Минск, 1989.
13. Блинов, В.И. Методика преподавания в высшей школе [Текст]: учебно-практическое пособие / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – Москва: Юрайт, 2014. – 311 с.
14. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М., 1977.
15. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. Конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 192 с.
16. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студ. всех специальностей пед. вузов // М.В. Гамезо, М.Л. Орлова. – М.: изд-во МГОПУ, АНОО НОУ, 1999. – 234 с.
17. Гершунский Б.С. Философия образования для 21-го века. – М., 2002.
18. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: учебное пособие для вузов. – СПб., 2005.
19. Готвальд Ф.-Т., Ховальд В. Помоги себе сам. Медитация. – М.: Интерэксперт, 1992. – 174 с.
20. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. – М., 1977.
21. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – Л.: ЛГУ, 1988. – 560 с.
22. Гуревич, П.С. Психология личности [Электронный ресурс]: учеб. пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 479 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/bookread.php?book=452810>.
23. Гуревич П.С. Психологический словарь [Текст] учебник // П.С. Гуревич. – М.: ОЛМА Медия Групп: ОЛМА-ПРЕСС, 2007.
24. Дерманова, И.Б. Дифференциальная психология [Текст]: учебник / И.Б. Дерманова. – Москва: Академия, 2015. – 192 с.
25. Делор Жак Образование – скрытое сокровище. UNESCO, 1996 // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 37.
26. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М., 1979.
27. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. – М., 2004.
28. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Транзакционный анализ с гештальупражнениями. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 336 с.

29. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. – М.: Тривола, 1995. – 352 с.
30. Драйден Г. Революция в обучении: пер. с англ. / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 160 с.
31. Дьяченко В.К. Коллективная структура учебного процесса и ее развитие. – М., 1989.
32. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии. – М.: Юристъ, 1996. – 631 с.
33. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: учебник для студ. псих. фак-ов университетов. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Изд-во «Российское пед. агенство», 1997. – С. 442.
34. Закон Российской Федерации «Об образовании» (по состоянию на 20 апреля 2008 года). – Новосибирск: Сиб. унив., 2008.
35. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 2002.
36. Загвязинский В.И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емильянова. – М.: Высш. шк., 2008. – 391 с.
37. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
38. Зиатдинова Ф.Н. Особенности моделирования поликультурного образовательного пространства / Ф.Н. Зиатдинова, Э.Р. Хакимов // Искусство и образование. – 2008. – № 10. – С. 24–29.
39. Зиатдинова Ф.Н., Хакимов Э.Р. Модель поликультурного образовательного пространства // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Ижевск, 2008. – С. 64–68.
40. Зиатдинова Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: дисс. канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 183 с.
41. Зиатдинова, Ф.Н. Психология и педагогика [Текст]: учебно-методическое пособие / Ф.Н. Зиатдинова, И.Г. Мухамадеев; М-во образования и науки РФ, Башкирский ГАУ. – Уфа: Башкирский ГАУ, 2013. – 347 с.
42. Зиатдинова, Ф.Н. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Ф.Н. Зиатдинова, И.Г. Мухамадеев; М-во образования и науки РФ, Башкирский ГАУ. – Уфа: Башкирский ГАУ, 2013. – 376 с. – Режим доступа: <http://biblio.bsau.ru/metodic/20621.doc>.
43. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – С. 47–53.
44. Инновационные процессы в образовании: основные материалы Болонского процесса / Под ред. В.Б. Касевича. – СПб., 2006. – С. 3–191.
45. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Дмитрий Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
46. Ильин В.В., Калинин А.Г. Природа науки. – М., 1985.
47. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1988.
48. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. – Санкт-Петербург – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1997. – 69 с.
49. Кашапов Р.Р. Курс практической психологии или как научиться работать и добиваться успеха. – Ижевск: Удм. Ун-т, 1996. – 320 с.

50. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2003. – 382 с.
51. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практич. пособие для учителей и классных рук., студентов, магистрантов и аспирантов, учеб заведений, слушателей ИПК. Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
52. Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT; Психолого-педагогический практикум [Текст] / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003 и т. д.
53. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 221 с.
54. Козлов Н.И. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день. – М.: Новая школа: АСТ – Пресс, 1996. – 320 с.
55. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
56. Капустин И.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 216 с.
57. Кроль В.М. Психология и педагогика. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
58. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. – М.: Мир, 1993. – 240 с.
59. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.
60. Личко А.Е. Психотип и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий: тексты. – М., 1982.
61. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – С. 9–15.
62. Марцинковская Т.Д., Григорович Л.А. Психология и педагогика: учеб. – М., 2009.
63. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с., с. 132–133.
64. Маслоу А. Мотивация и личность. В кн.: Теории личности в западноевропейской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1996. – С. 422–449.
65. Мандель, Б.Р. Психология личности [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2014. – 236 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/bookread.php?book=444530>.
66. Немов Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение, 1994, 2008, 2014. – 576 с.
67. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования. – М.: Просвещение, 1994, 2008, 2014. – 496 с.
68. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение, 1994, 2008, 2014. – 512 с.
69. Никандров Н.Д. Россия: социализация воспитания на рубеже тысячелетий. – М., 2000.
70. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.

71. Опалев А.В. Умение общаться с людьми... Этикет делового человека. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1996. – 318 с.
72. Первин Л.А., Джон О.П. Психология личности: Теория и исследования. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
73. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
74. Петровский А.В., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону, 1993.
75. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2008.
76. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. – М., 2008.
77. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: учебник для студентов вузов: рек. УМО по образованию / И.П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М.: Юрайт. – [Б. м.]: ИД Юрайт, 2011. – 574 с.
78. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 512 с. – (Высшее образование).
79. Педагогика [Текст]: учебник / под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: Академия, 2014. – 624 с.
80. Педагогика [Электронный ресурс]: учебник для студентов вузов: рек. УМО по специальностям педагогического образования / П.И. Пидкасистый [и др.]; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 512 с. – Режим доступа: <http://biblio.bsau.ru/metodic/9406.djvu>.
81. Психология / Под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 584 с.
82. Психология / Под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2000. – С. 67–69.
83. Психология и педагогика / Под ред. В.Н. Николаенко. – М.: ИНФРА – М; Новосибирск НГАЭиУ, 1999. – 175 с.
84. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина. М.: Центр, 1997. – 253 с.
85. Психология и этика делового общения / Под ред. В.Н. Лавриненко. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 279 с.
86. Практическая психология для менеджеров. – М.: Филинь, 1997. – 328 с.
87. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
88. Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. – М., 2002.
89. Рогов Е.И. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
90. Реан А.А. Психология изучения личности. – СПб: Михайлов В.А., 1999. – 288 с.
91. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001, 2007. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие»).
92. Рогов Е.И. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
93. Роджерс К. Свобода учиться / Пер. с англ. – М., 2002.
94. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

95. Симонов, В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров [Электронный ресурс]: учебное пособие / В.П. Симонов. – М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 320 с. – Режим доступа: <http://www.znanium.com/bookread.php?book=426849>.
96. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебник / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2014. – 608 с.
97. Слостенин, В.А. Психология и педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов вузов: допущено УМО по образованию / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 478 с.
98. Слостенин, В.А. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов: допущено УМО по специальностям педагогического образования / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 479 с. – Режим доступа: <http://biblio.bsau.ru/metodic/9418.djvu>.
99. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
100. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебное пособие / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2012. – 672 с. – Режим доступа: <http://biblio.bsau.ru/metodic/20903.pdf>.
101. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика: учебное пособие / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 671 с. – Серия: Основы наук.
102. Столяренко, А.М. Психология и педагогика [Текст]: учебник для студ. вызов: допущено М-вом образования РФ / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 543 с.
103. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т.3. – М., 2001. – С. 133.
104. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М., 2003. – С. 6–44.
105. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 3. – С. 21–26.
106. Филатова Е. Соционика для Вас. Наука общения, понимания и согласия. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. – 283 с.
107. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: ТГУ. – М.: Барс, 1997. – 392 с.
108. Хомская Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий. – М.: РПА, 1997. – 281 с.
109. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2012. – 448 с. – Режим доступна: <http://www.znanium.com/bookread.php?book=469411>.
110. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. [Текст]: учебное пособие // В.Д. Шадриков. – 2-е изд., прераб. и доп. – М.: Логос, 2004.
111. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.
112. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития [Электронный ресурс]: учебное пособие / С.Д. Якушева. – М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 416 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/bookread.php?book=392282>.

Раздел II.
ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Задания для практических и семинарских занятий

Плохой расчет: – будучи студентом, не учиться
Не поможет раскаяние: – если не учился в молодые годы
Древнекитайские мудрости

II.1. Категориальный аппарат по понятиям⁸²

Уточните категориальный аппарат по понятиям, приведенным ниже.
Определения Вы сможете найти в любом психолого-педагогическом словаре.

- Авторская педагогическая система -----

- Автор теории оптимизации -----

- Авторитарный стиль общения -----

- Адаптация -----

- Аксиологические принципы -----

- Акмеология -----

- «Акмэ» -----

- Анализатор -----

- Антропологический подход -----

- Анализ ситуации -----

- Анализ деятельности -----

- Апперцепция -----

- Аттестация педагогических работников -----

- Активность обучающегося -----

- Ассоциации -----

⁸² Аслаева Р.Г. Основы олигофренопсихологии и психологии лиц с задержкой психического развития: Модуль: Специальная психология. Серия 2: учебно-методическое пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. – С. 29–34.

Базисный учебный план -----

Бессознательное -----

Бихевиоризм-----

Вегетативная нервная система-----

Внимание -----

Виды контроля за учебнопознавательной деятельностью учащихся-----

Волевой акт-----

Внутри школьное управление -----

Воспитание -----

Воспитание в широком педагогическом смысле -----

Воспитание в узком педагогическом смысле-----

Восприятие -----

Воображение -----

Высший руководящий орган школы -----

Гипотеза-----

Групповые педагогические ценности -----

Государственный стандарт-----

Движущие силы -----

Демократизация и гуманизация -----

Детерминанты-----

Деятельность -----

Деятельностный подход -----

Дедукция -----

Дескриптивная методология -----

Децентрализация управления системой образования -----

Диагностика педагогических инноваций -----

Дискуссия -----

Диспут -----

Диверсификация -----

Дидактика -----

Домашняя работа -----

Единство единоначалия и коллегиальности -----

Закон РФ «Об образовании» -----

Задачи воспитания -----

Задатки -----

Знаниеориентированное содержание образования -----

Идеализация -----

Индукция -----

Инструментальные ценности -----

Интерииоризация -----

Инновация, инновационная среда -----

Интроспекция -----

Инсайт -----

Итоговый контроль обучения -----

Коллектив -----

Коммуникативная деятельность -----

Конфликты -----

Контроль в управлении школой-----

Конкретизация -----

Кооперация -----

Личностно ориентированное образование -----

Макрофакторы -----

Мизофакторы -----

Методология -----

Методы психологических и педагогических исследований -----

Метапринципы-----

Метод воспитывающих ситуаций-----

Мировоззрение-----

Мотивы учения, непосредственнопобуждающие мотивы, перспективнопобуж-
дающие мотивы, интеллектуальнопобуждающие мотивы -----

Неофрейдизм -----

Образование -----

Объект -----

Обобщение-----

Общение-----

Олигофренопедагогика -----

Онтогенез -----

Ощущение -----

Панпсихизм-----

Педагогика и педагогическая задача, педагогическое творчество -----

Педагогический процесс -----

Педагогическое мастерство -----

Персогенез -----

Периферическая нервная система -----

Поликультурная образовательная среда, поликультурное образовательное про-
странство, поликультурное воспитание -----

Планирование -----

Проектирование -----

Профессиограмма -----

Профессиональная адаптация -----

Принципы управления образованием -----

Прагматизм -----

Психика -----

Психоанализ -----

Развивающее обучение -----

Реферирование -----

Реализация плана (целей, задач) -----

Рефлекс -----

Рефлексия -----

Самовоспитание, самоактуализация, саморазвитие, самоанализ, самоорганиза-
ция -----

Семейное образование. Семейное воспитание -----

Сенсбилизация -----

Система образования -----

Сенсуализм -----

Сознание -----

Социальнопсихологический конфликт -----

Социализация -----

Стандарт образования -----

Стадии педагогического общения -----

Сурдопедагогика -----

Умозаключение -----

Технология педагогической деятельности. Технологический компонент управ-
ленческой культуры директора школы. Технологический компонент професси-
ональнопедагогической культуры учителя -----

Тифлопедагогика -----

Филогенез -----

Ценности и цели образования -----

Центральная нервная система -----

Целеполагание -----

Эволюция -----

Эмпатия -----

Эксперимент -----

Экстериоризация -----

Подпись студента _____

КРИТЕРИИ И ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ К УРОВНЮ ВЫПОЛНЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОМ И ПЕДАГОГОМ

Творческий уровень (5 баллов) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, демонстрируется полное понимание и самостоятельное, творческое осмысление сути понятий.

Продуктивный уровень (4 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, суждения истинные, допустимы упущения, демонстрируется приемлемое понимание на основе продуктивной деятельности.

Репродуктивный уровень (3 балла) – категориальный аппарат уточнен в полном объеме, в основном суждения истинные, имеются ошибки, демонстрируется непонимание сути некоторых понятий, но не более 15, деятельность по осмыслению носит репродуктивный характер.

II.1.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Выпишите из учебников по психологии и педагогике основные теоретические и практические задачи. Ответьте на вопросы: все ли ученые едины в обозначении задач? Чем эти задачи отличаются друг от друга? Как Вы думаете, какие задачи Вы добавили бы для себя, для будущего специалиста, бакалавра, магистра? Что значит теоретические и практические задачи в Вашей будущей работе? На основе теоретических и практических задач сформулируйте функциональные Ваши будущие обязанности по работе с людьми, социумом, со средой.

Алгоритмы

1. Прочитайте тексты, предложенные в темах.
2. Сделайте краткую запись в соответствующих столбцах, данных ниже (таким образом, предлагается задание по всем изучаемым темам – лучше, если студент сам выберет и тему и проблему).
3. Строка «Примечание» дана для дополнения задач, которые обозначены или выделены Вами, а также для ответов на поставленные вопросы.
4. В конце поставьте подпись.

«Успех, которого вы хотите добиться всегда и везде, на самом деле находится внутри вас. Он только ждет руководства к действию»

Колин Тернер

Задачи психологии и педагогики

Задачи психологии	Задачи педагогики
Теоретические задачи	Теоретические задачи
Практические задачи	Практические задачи

**Современные психологические и педагогические теории
и профессиональная деятельность**

В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь

**Психологическая и педагогическая компетентность бакалавра, магистра
(специалиста) как профессиональная компетентность**

Роль в жизни человека	Роль в профессиональной жизни

Примечание:

Подпись студента-----

Творческий уровень (5 баллов) – задачи наук представлены в полном объеме; выделены отличия в обозначенных задачах; дана точка зрения студента и точная формулировка определения теоретических и практических задач; четко сформулированы и обоснованы функциональные обязанности специалиста – будущего профессионала, бакалавра, магистра; студентом сделана краткая запись в соответствующих столбцах; в «Примечании» обозначены дополнительные задачи, которые выделены студентом; ответы отражают суть поставленных вопросов. Выполненные задания носят творческий и компетентностный характер.

Продуктивный уровень (4 балла) – задачи наук представлены в полном объеме; выделены не все отличия в обозначенных задачах; дана точка зрения студента и формулировка определения теоретических и практических задач; сформулированы и обоснованы некоторые функциональные обязанности специалиста – будущего профессионала, бакалавра, магистра; студентом сделана краткая запись в соответствующих столбцах; в «Примечании» обозначены дополнительные задачи, которые выделены авторами-исследователями; представлены ответы на поставленные вопросы. Выполненные задания носят продуктивный и компетентностный характер.

Репродуктивный уровень (3 балла) - задачи наук представлены, но не в полном объеме; выделены не все отличия в обозначенных задачах; точка зрения студента не дана и не сформулированы точные определения теоретических и практических задач; перечислены некоторые функциональные обязанности специалиста – будущего профессионала, бакалавра, магистра; студентом сделана краткая запись в соответствующих столбцах; в «Примечании» дополнительные задачи не обозначены; представленные ответы не полные. Выполненные задания носят репродуктивный и компетентностный характер.

Две вещи очень трудно избежать: тупоумия – если замкнуться в своей специальности, и неосновательности – если выйти из нее
И. Гете

II.2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Задания для контроля знаний

- 1) Ответьте на КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ РЕФЛЕКСИИ (см. темы по разделам).
- 2) Напишите РЕФЕРАТЫ ИЛИ ДОКЛАДЫ (см. темы по разделам).
- 3) ТЕСТЫ: выберите правильный ответ.

1) Психология – это наука о...

(выберите один вариант ответа): а) головном мозге, б) механизмах и закономерностях психики, в) жизни человека, г) коррекции социальных норм поведения

2) Основные задачи психологии как науки...

(выберите один вариант ответа): а) совершенствование методов исследования, б) коррекция социальных норм поведения, в) разработка проблем истории психологии, г) изучение законов психической деятельности

3) Психологические знания в античности представляли собой...

(выберите один вариант ответа): а) самостоятельную науку, б) раздел медицины, в) религиозную доктрину, г) часть философии

4) Основателем культурно-исторической теории развития является...

(выберите один вариант ответа): а) Пиаже, б) Кант, в) Выготский, г) Лурия

5) Почти все работы Ж. Пиаже посвящены изучению...

(выберите один вариант ответа): а) развитию когнитивных процессов, б) развитию креативности, в) развитию мнемотехники, г) развитию эмоций

6) Психоанализ – одно из наиболее известных направлений психологии за рубежом, основывается на положении о том, что поведение человека определяется ...

(выберите один вариант ответа): а) сознанием, б) бессознательным, в) внешним воздействием, г) «космическим сознанием»

7) Раздел психологии, изучающий развитие психики в онтогенезе, – это ...

(выберите один вариант ответа): а) возрастная психология, б) общая психология, в) педагогическая психология, г) сравнительная психология

8) Наблюдение, эксперимент, тестирование, интервьюирование – это методы...

(выберите один вариант ответа): а) организации исследования, б) сбора данных, в) обработки данных, г) постановки гипотезы

9) Метод, предполагающий активное вмешательство исследования в деятельность испытуемого с целью создания наилучших условий для изучения конкретных психических явлений, называется...

(выберите один вариант ответа): а) тестом, б) лабораторным экспериментом, в) естественным экспериментом, г) наблюдением

10) Метод психологической диагностики; использующий стандартизированные вопросы и задачи, имеющие определенную шкалу значений, называется...

(выберите один вариант ответа): а) анкетированием, б) тестом, в) беседой, г) интервью

11) Восприятие сигналов среды осуществляется нервной системой с помощью...

(выберите один вариант ответа): а) рецепторов, б) акцепторов, в) детекторов, г) анализаторов

12) Активность как всеобщая характеристика живого получила в человеческом обществе название...

(выберите один вариант ответа): а) реакция, б) сознание, в) рефлекс, г) деятельность

13) Процесс накопления изменений в структуре взаимодействующих объектов и увеличения их разнообразия во времени называется...

(выберите один вариант ответа): а) детерминацией, б) онтогенезом, в) эволюцией, г) филогенезом

14) Высшая форма отражения, которая присуща человеку, обозначается понятием...

(выберите один вариант ответа): а) «рефлекс», б) «сознание», в) «душа», г) «реакция»

15) Начальным источником всех наших знаний о внешнем мире и собственном теле является...

(выберите один вариант ответа): а) воображение, б) мышление, в) ощущения, г) рефлекс, д) восприятие

16) Процесс обработки сенсорной информации, результатом которой является отражение окружающего нас мира как совокупности предметов и событий, означает...

(выберите один вариант ответа): а) идентификация, б) оценка, в) ощущения, г) восприятие

17) К индивидуально-психологическим свойствам относится...

(выберите один вариант ответа): а) характер, б) воля, в) эмоции, г) восприятие

18) Способ существования психики во времени, удержание прошлого, необходимое условие единства человеческой психики, психологической идентичности – это...

(выберите один вариант ответа): а) интеллект, б) образ, в) память, г) понятие

19) К формам мышления относят...

(выберите варианты ответов): а) суждение, б) представление, в) анализ, г) понятие

20) Психический процесс создания образов, включающий предвидение конечного результата предметной деятельности, называется...

(выберите один вариант ответа): а) воображением, б) ощущением, в) медитацией, г) абстрагированием

21) Способность человека удерживать в центре внимания определенное число разнородных объектов одновременно называется ... внимания

(выберите один вариант ответа): а) подвижностью, б) устойчивостью, в) концентрацией, г) распределением

22) К признакам человека как индивидуальности относятся такие как...

(выберите варианты ответов): а) акции, б) характер, в) потребность в саморазвитии, г) когниции

23) Психика – это...

(выберите один вариант ответа): а) отражение внутреннего мира человека, б) совокупность переживаний и поведения, в) отражение объективного мира, г) функция человека

24) Восемь стадий развития, на которых человек должен осуществить выбор между возможными полярными отношениями к миру и к себе, постулировал...

(выберите один вариант ответа): а) З. Фрейд, б) А. Маслоу, в) Э. Эриксон, г) К. Роджерс

25) К психическим процессам относится...

(выберите один вариант ответа): а) воля, б) восприятие, в) эмоции, г) характер

26) В отечественной психологии принято считать подростковым возраст...

(один вариант ответа): а) 6–10 лет, б) 11–16 лет, в) 18–22 года, г) 13–14 лет

27) Возраст профессиональной карьеры по Е.А. Климову приходится на период...

(один вариант ответа): а) 18–20 лет, б) 23–25 лет, в) 40–42 лет, г) 30–33 год

28) Деятельностью называется совокупность действий человека, направленных на удовлетворение его...

(выберите один вариант ответа): а) желаний, б) потребностей, в) нужды, г) притязаний

29) К психическим свойствам относятся...

(выберите один вариант ответа): а) восприятие, б) апперцепция, в) способности, г) память

30) Психика – это отражение объективной действительности...

(выберите один вариант ответа): а) целостное, б) субъективное, в) конкретное, г) опережающее

31) Деятельностью называется совокупность действий человека, направленных на удовлетворение его...

(выберите один вариант ответа): а) желаний, б) потребностей, в) нужды, г) притязаний

32) Что не входит в особенности деятельности...

(выберите один вариант ответа): а) общественный характер, б) целенаправленность, в) плановость, г) устойчивость

33) Осознанная, целенаправленная активность человека – это...

(выберите один вариант ответа): а) деятельность, б) индивидуальность, в) интеракция, г) десигнация

34) Направленность – это система доминирующих...

(выберите варианты ответов): а) мотивов, б) потребностей, в) целей, г) возможностей,

35) Процесс развития психики от раздражимости у простейших до сознания человека называется...

(выберите один вариант ответа): а) антропогенезом, б) онтогенезом, в) социогенезом, г) филогенезом

36) Способность живого организма обладающего нервной системой, отвечать на внешние воздействия называется...

(выберите один вариант ответа): а) реакцией, б) тропизмом, в) фототропизмом, г) чувствительностью

37) Что не входит в наименование стадий развития психики в филогенезе (по А.Н. Леонтьеву)

(выберите один вариант ответа): а) элементарная сенсорная, б) перцептивная, в) амбивалентная, г) ручное мышление

38) На стадии «ручного» мышления животные отражают...

(выберите один вариант ответа): а) отдельные признаки объекта, б) совокупность признаков объекта, в) связи между объектами, г) прошлый опыт

39) На стадии перцептивной психики животным свойственна форма поведения...

(выберите один вариант ответа): а) инстинкт, б) навык, в) интеллектуальное, г) умения

40) Высшая форма отражения, которая присуща человеку, обозначается понятием...

(выберите один вариант ответа): а) рефлекс, б) реакция, в) душа, г) сознание

41) К характеристикам сознания относится...

(выберите один вариант ответа): а) константность, б) рефлексивность, в) амбивалентность, г) опосредованность

42) Отражение отдельных признаков предмета, при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств, называется

(выберите один вариант ответа): а) представление, б) ощущение, в) восприятие, г) воображение

43) Отражение совокупности свойств, признаков предмета при непосредственном воздействии на органы чувств называется...

(выберите один вариант ответа): а) представление, б) восприятие, в) ощущение, г) воображение

44) Какая из характеристик относится к ощущениям...

(выберите один вариант ответа): а) модальность, б) константность, в) целостность, г) обобщение

45) Какая из характеристик относится к восприятию...

(выберите один вариант ответа): а) синестезия, б) адаптация, в) целостность, г) сензитивность

46) Предметом отражения восприятия выступает...

(выберите один вариант ответа): а) отдельные признаки, б) совокупность признаков, в) прошлый опыт, г) представления

47) Предметом отражения памяти выступает...

(выберите один вариант ответа): а) воображение, б) представление, в) прошлый опыт, г) окружающий мир

48) Понятия «восприятие» и «константность» находятся в некотором отношении. По аналогии выберите понятие, которое находится в том же отношении с восприятием...

(выберите один вариант ответа): а) интерес, б) предметность, в) удивление, г) инсайт

49) Установите соответствие между понятием «память» и понятием, выражающим ее особенность...

(выберите один вариант ответа): а) обобщение, б) внешняя, в) реминисценция, г) переключение

50) Основанием разделения памяти на произвольную и произвольную является...

(выберите один вариант ответа): а) ведущий анализатор, б) предмет отражения, в) активность субъекта, г) вид деятельности

51) Есть ли в перечне неправильно названные виды ощущений...

(выберите один вариант ответа): а) экстероцептивные, б) проприоцептивные, в) эмоциональные, г) интероцептивные

52) Свойствами внимания не являются...

(выберите один вариант ответа): а) устойчивость, б) осмысленность, в) объем, г) распределение

53) Как называется яркая образная память...

(выберите один вариант ответа): а) генетическая, б) прижизненная, в) эйдетическая, г) эмоциональная

54) Характеристиками эффективности памяти не являются...

(выберите один вариант ответа): а) объем, б) длительность, в) быстрота, г) точность

55) В чем отличие послепроизвольного внимания от произвольного...

(выберите один вариант ответа): а) в увеличении объема внимания, б) в возникновении новых мотивов, в) в созревании новых физиологических механизмов, г) в отсутствии в первом волевых усилий при поддержании внимания

56) Какое из перечисленных видов мышления, присущих человеку, недоступно для компьютера...

(выберите один вариант ответа): а) логическое, б) математическое, в) теоретическое, г) творческое

57) Назовите формы фиксации результатов мышления...

(выберите один вариант ответа): а) суждение, б) речевое высказывание, в) умозаключение, г) понятие

58) Назовите свойство, устанавливающее зависимость восприятия от прошлого опыта, рода занятий, направленности личности...

(выберите один вариант ответа): а) константность, б) предметность, в) целостность, г) апперцепция

59) Чем оперирует абстрактно-теоретическое мышление...

(выберите один вариант ответа): а) предметами, б) словами, в) мыслями, г) понятиями

60) Особенности процесса мышления являются...

(выберите один вариант ответа): а) опосредованный характер, б) избирательность, в) контрастность, г) апперцепция

61) Что необходимо для процесса мышления...

(выберите один вариант ответа): а) наличие воли, б) эмоциональное возбуждение, в) проблемная ситуация и ее принятие человеком, г) ожидание награды

62) Характеристика единства мышления и речи проявляется...

(выберите один вариант ответа): а) в развитии второй сигнальной системы, б) в суждениях, умозаклчениях, в) в эмоциональной выразительности, г) в дисциплинированности ума

63) Установите связь между понятием «внимание» и понятием, выражающим ее особенность...

(выберите один вариант ответа): а) обобщение, б) внешняя, в) реминисценция, г) переключение

64) Создание новых образов в процессе творческой деятельности человека выражено в понятии...

(выберите один вариант ответа): а) творческое мышление, б) воссоздающее воображение, в) грезы, г) творческое воображение

65) Какие понятия имеют отношение к психологическому процессу воображения...

(выберите один вариант ответа): а) модальность, б) константность, в) ригидность, г) агглютинация

66) Ускорение процесса выработки одного навыка под влиянием уже приобретенного другого навыка отражено в понятии

(выберите один вариант ответа): а) перенос, б) экстерииоризация, в) интерференция, г) автоматизация

67) Как лучше всего удовлетворить потребность в положительной оценке окружающих и высокой самооценке...

(выберите один вариант ответа): а) с помощью достижений, б) с помощью активности, в) с помощью аффиляции, г) с помощью любознательности

68) Л.Н. Толстой в романе «Война и мир» описал состояние Пьера Безухова, попавшего на поле битвы: «Он не слышал звука пуль, визжащих со всех сторон, снарядов, пролетающих через него, не видел убитых и раненых, хотя многие падали недалеко от него. Он следовал за генералом и напряженно размышлял о чем-то». Какое свойство внимания появилось у Пьера Безухова...

(выберите один вариант ответа): а) распределение, б) рассеянность, в) сосредоточенность, г) переключение

69) Индивидуальный подход к человеку как к личности с пониманием ее как отражающей системы, определяющей все другие психические явления, составляет суть...

(выберите один вариант ответа): а) принципа развития, б) принципа личностного подхода, в) принципа детерминизма, г) принципа единства сознания и деятельности

70) Что означает термин «иерархия потребностей»...

(выберите один вариант ответа): а) их многообразие, б) уровень их осознанности, в) наличие соподчиненности, г) их действенность

71) Какое из перечисленных понятий наиболее подчеркивает биологическую сущность человека...

(выберите один вариант ответа): а) субъект, б) индивид, в) личность, г) человек

72) Испытываемая личностью нужда в чем-либо отражена в понятии...

(выберите один вариант ответа): а) мотив, б) потребность, в) интерес, г) убеждение

73) Что из перечисленного относится к проявлениям направленности личности...

(выберите один вариант ответа): а) мировоззрение, б) качества ума, в) чувства, г) способность

74) Что считается высшим видом эмоциональных состояний...

(выберите один вариант ответа): а) страсти, б) настроения, в) стрессы, г) чувства

75) Воля выполняет следующие функции...

(выберите один вариант ответа): а) осмысления, б) обобщающая, в) оценочная, г) тормозящая

76) Назовите тип темперамента, характеризующийся высокой психической активностью, доминирующими положительными эмоциями, общительностью, относительной легкостью в переживании неудач...

(выберите один вариант ответа): а) холерик, б) сангвиник, в) флегматик, г) меланхолик

77) Отличительными признаками какого типа темперамента являются: высокая сензитивность, низкая пластичность, низкий темп реакций...

(выберите один вариант ответа): а) меланхолического, б) флегматического, в) холерического, г) сангвинического

78) Какого человека можно безошибочно считать способным...

(выберите один вариант ответа): а) любознательного, б) любящего свое дело, в) быстро добивающегося успеха в своем деле, г) целеустремленного во всем

79) Характерная для данного индивида система методов, приемов, способов решения задач той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное ее выполнение, выражена в понятии...

(выберите один вариант ответа): а) темперамент, б) характер, в) способности, г) индивидуальный стиль деятельности,

80) Какой тип личности описывается в следующей характеристике:

« Психологический тип личности, для которого характерны такие черты как обращенность к своему внутреннему миру, замкнутость, затрудненность в общении, избегание активных контактов с другими людьми. Активность его по сравнению с другими людьми в большей степени связана с внутренней, чем с внешней деятельностью»...

(выберите один вариант ответа): а) интервал, б) экстернал, в) интроверт, г) экстраверт

81) Предмет познания педагогики...

(выберите один вариант ответа): а) процесс становления личности развивающегося человека, б) история развития человеческого общества, в) учебно-воспитательный процесс, г) процесс воспитания

82) Укажите правильное определение педагогики...

(выберите один вариант ответа):

а) искусство, которое опирается на передовые достижения всех наук,

б) наука о закономерностях развития воспитания, разрабатывающая цели, задачи, методы, содержание воспитания,

в) наука, изучающая индивидуально-психологические особенности личности

83) Шесть основных категорий общей педагогики...

(выберите один вариант ответа):

- а) обучение, образование, самообразование, самовоспитание, ЗУН, цель,
- б) обучение, образование, дидактика, самовоспитание, ЗУН, цель

84) Процесс и результат овладения определенным уровнем ЗУН деятельности по конкретной профессии называется...

(выберите один вариант ответа): а) профессиональное образование, б) профессиональная подготовка, в) профессиональная переподготовка

85) Авторы концепции развивающего обучения...

(выберите один вариант ответа): а) Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, б) В.В. Давыдов, А.К. Маркова

86) При каком стиле педагогического общения используется тактика невмешательства...

(выберите один вариант ответа): а) авторитарном, б) попустительском, в) демократическом, г) личностно-ориентированном

87) К методу проверки знаний относятся...

(выберите один вариант ответа): а) мозговая атака, б) демонстрация, в) итоговый срез, г) упражнение

88) Методы организации учебно-познавательной деятельности...

(выберите один вариант ответа): а) словесные, наглядные, поисковые, б) практические, исследовательские, словесные, в) словесные, наглядные, практические

89) Обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через (по Д.Б. Эльконину)...

(выберите один вариант ответа): а) содержание усваиваемых знаний, б) методы обучения, в) технические средства обучения, г) организационные формы обучения

90) Дидактику как систему научных знаний впервые разработал...

(выберите один вариант ответа): а) Я.А. Коменский, б) И.Г. Песталоцци, в) Ж.Ж. Руссо, г) К.Д. Ушинский

91) Основными категориями педагогики являются...

(выберите один вариант ответа): а) знания, умения, навыки, б) созревание, система, социализация, в) среда, наследственность, воспитание, г) воспитание, обучение, образование

92) Установите соответствие метода педагогического исследования и его характеристики...

(выберите один вариант ответа): а) Анкетирование, б) Беседа, в) Наблюдение, г) Педагогический консилиум

- 1) метод получения информации, основанный на письменном опросе людей;
- 2) метод получения информации на основе словесной коммуникации исследователя и респондента, отвечающего на предусмотренные программой исследования вопросы;
- 3) целенаправленный и планомерный процесс сбора информации путем непосредственной регистрации исследователем хода и результатов педагогического процесса;

4) разновидность экспертной оценки, полученной на основе коллективного обсуждения результатов изучения воспитанности и обученности школьников.

93) Цели обучения определяются...

(выберите один вариант ответа): а) мастерством педагога, б) индивидуальными особенностями учащегося, в) потребностями и возможностями общества, г) средствами обучения

94) Единство и взаимодействие компонентов, составляющих педагогический процесс, определяют его...

(выберите один вариант ответа): а) индивидуальность, б) управляемость, в) целостность, г) целенаправленность

95) Движущими силами процесса обучения является (ются)...

(выберите один вариант ответа): а) образовательная активность ученика, б) профессионализм педагога, в) противоречия, возникающие в ходе обучения, г) закономерности и принципы его построения

96) Установите соответствие между понятиями и определениями типов семей...

(выберите один вариант ответа): а) семьи, состоящие из матери (отца) с детьми, б) семьи, состоящие из взрослых родителей и детей, которые от них зависят, в) семьи, имеющие трое и более детей

1) многодетные семьи; 2) неполные семьи; 3) нуклеарные семьи;

97) Основные принципы управления образовательными системами, существующие в Российской Федерации...

(выберите один вариант ответа): а) принцип самостоятельности, б) принцип саморазвития, в) принцип разнообразия, г) принцип невмешательства

98) Управление образованием реализуется посредством таких процессов, как...

(выберите варианты ответов):

а) лицензирование образовательных учреждений на право ведения образовательной деятельности, б) регистрация образовательных учреждений по фактическому адресу, в) обеспечение учреждений образования методической литературой, г) аттестация образовательных учреждений для установления соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников требованиям государственных образовательных стандартов

99) Отметьте основные компоненты профессиограммы учителя...

(выберите варианты ответов): а) общегражданские качества, б) специальные знания и умения по предмету, в) физические данные, г) качества, определяющие специфику профессии

100) Отметьте нормативные документы содержания образования...

(выберите один вариант ответа):

а) учебные предметы, учебные планы, образовательные программы, б) государственный стандарт, учебный план, образовательная программа, в) компьютерные программы, государственные стандарты, учебная литература.

Б. Скиннер и Бандура «Социодинамическая теория личности (социальный бихевиоризм)», «Теория оперантного научения»

В. Вунд «Применение метода «интроспекция», «Первая психологическая лаборатория»,

В. Келер, К. Коффка, К. Дункер, К. Левин – «Теория гештальтпсихологии»,

В.М. Бехтерев «Психологическая лаборатория в Казани»,

В. Небылицын «12-ти мерная классификация свойств нервной системы»,

В.Т. Кудрявцев, А. Матюшкин, М. Махмутов «Концепция проблемного обучения»,

Векслер «Интеллект»,

Г. Гельмгольц и И. Мюллер «Психофизиологические теории о зрительном и слуховом восприятии»,

Г. Лейбниц «Учение о бессознательных умозаключениях»,

Гиппократ «Определение темперамента»,

Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов «Деятельностный подход»,

Д. Келли и Брунер «Когнитивная психология»,

Д. Локк «Закон приобретения внутреннего опыта»,

Дж. Уотсон «Теория бихевиоризма»,

Дьюи «Прагматическая педагогика или прогрессивизм»,

Е.В. Бондаревская, В. Краковский, Е. Шиянов, Н. Щуркова «Теория личностно ориентированного образования»,

Ж. Пиаже «Теория операциональной структуры интеллекта»,

З.И. Калмыкова «Продуктивное и творческое мышление»,

З. Фрейд «Психоаналитическая теория личности», «Глубинная психология», «Теория бессознательного»,

Зейгарик «Закон Зейгарика»,

И. Гербарт «Разработал структуру урока»,

И. Кант «Темперамент чувств и темперамент деятельности»,

И.М. Сеченов «Рефлексы головного мозга»,

И.П. Павлов «Генотип»,

И. Шеррингтон «Классы ощущений»,

К.Д. Ушинский «Человек как предмет воспитания опыт педагогической антропологии», «Идея народности»,

К. Платонов «Мозгопсихизм»,

К. Юнг «Модель структуры самосознания»,

Климов «Влияние темперамента на индивидуальный стиль поведения (ИСП)»,

Л.В. Занков «Концепция развивающегося обучения»,

Л.С. Выготский «Культурно-историческая теория развития психики личности»: зона актуального развития и зона ближайшего развития, в дальнейшем – А.Р. Лурия, А.В. Запорожец и др.,

Л. Фридман «Теория учебного процесса»,

М. Вертгеймер,

Н.В. Кузьмина «Компоненты профессиональной компетентности»,

П.Я. Гальперин «Теория поэтапного формирования умственных действий»,
Песталоцци «Теория формального образования»,
Платон «Классификация душевных явлений»,
Р. Декарт «Рефлекс»,
Р. Кеттел «Кристаллический интеллект», «Шестнадцати факторный тест Кеттела»,
Руссо «Теория свободного воспитания»,
С.Л. Рубинштейн «Деятельностная теория учения»,
Т. Кун «Парадигма», «Модель»,
Терстоун «Исследование 7-ми первичных умственных потенциалов (потенциал)»,
Толстой «Теория Свободного воспитания»,
Ч. Дарвин «Выражение эмоций у человека и животных» или «Теория эволюции»,
Э. Вебер и Г. Фехнер «Психофизика»,
Э. Трондайк «Теория проб и ошибок»,
Эббингауз «Закон забывания»,
Я.А. Коменский «Великая дидактика»,

II.4. САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВЫБОРУ

Например, **Гершунский Б.С.** Философия образования для 21-го века. – М., 2002.

Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. – М.: смысл, 1999. – 425 с.

Инновационные процессы в образовании: Основные материалы Болонского процесса / Под ред. В.Б. Касевича. СПб., 2006. С. 3–191.

Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практич. пособие для учителей и классных рук., студентов, магистрантов и аспирантов, учеб заведений, слушателей ИПК. Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 3. – С. 21–26.

Делор Жак. Образование – скрытое сокровище. UNESCO, 1996 // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 37.

Хуторский А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». Москва, 2002.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

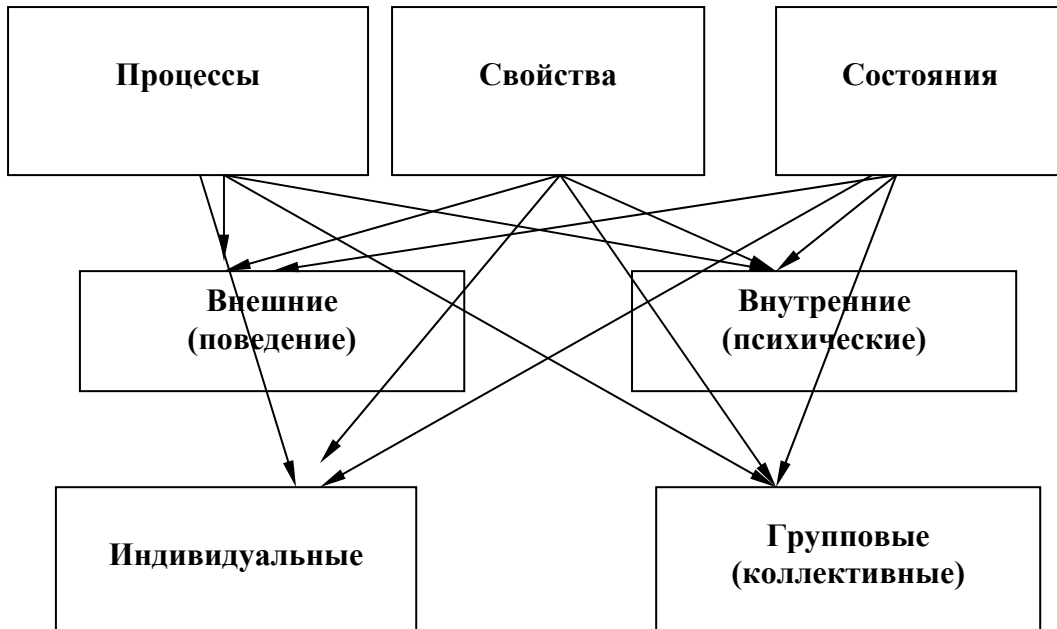
Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Дмитрий Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT; Психолого-педагогический практикум [Текст] / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003 и т. д.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

ПСИХИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ



Классификации методов исследования по Б.Г. Ананьеву

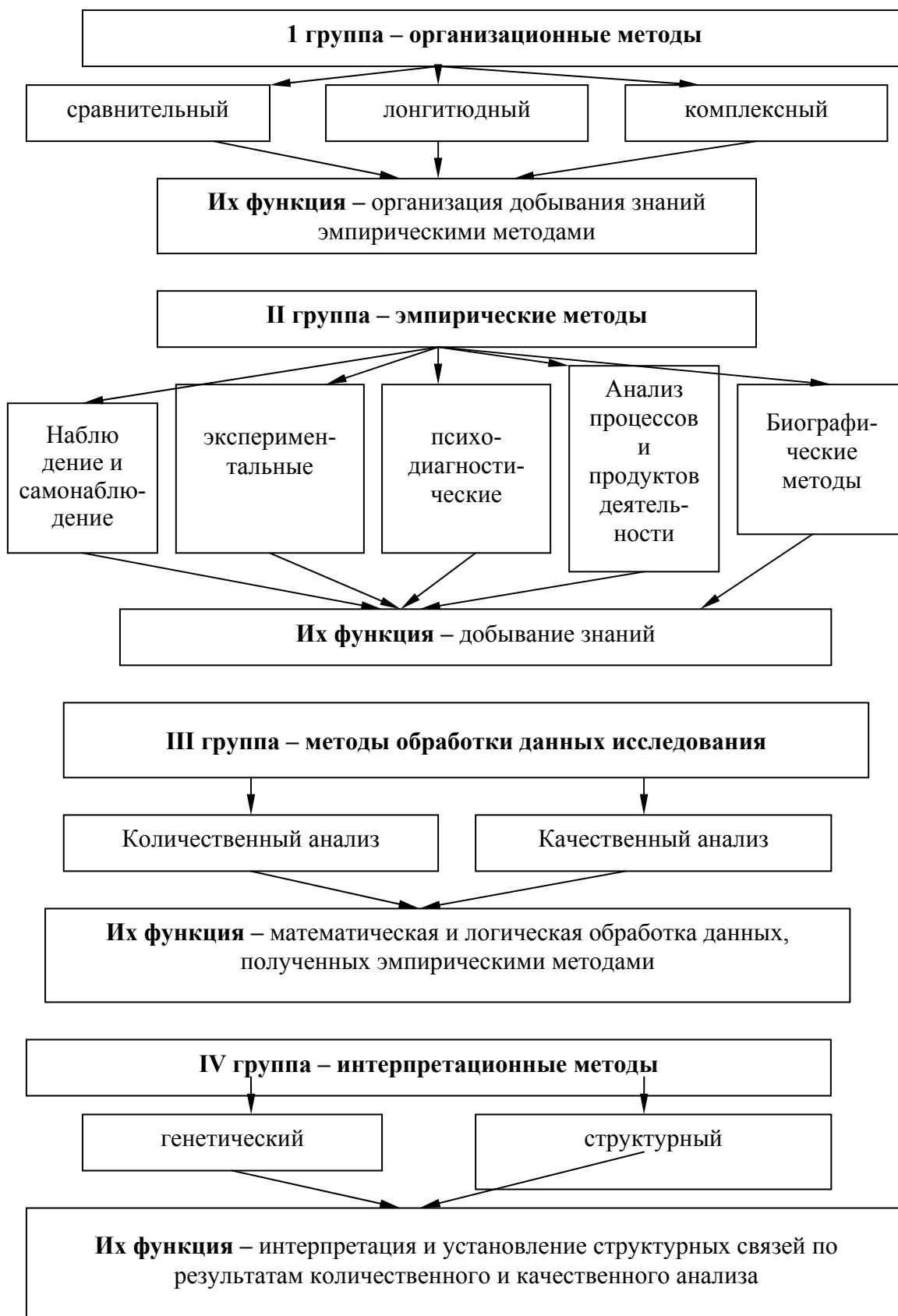


Рисунок 1
Схема классификации методов

АНАЛИЗ ЗАКОНА РФ И РБ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ», АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ.

ЗАКОН РФ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ»

о приоритетности и опережающего развития образовательной сферы

Глава I. Общие положения

Статья 1. Государственная политика в области образования

1. Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной.

2. Организационной основой государственной политики Российской Федерации в области образования является Федеральная целевая программа развития образования (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ) Консультант Плюс: примечание.

Приказом Минобрнауки РФ от 19.12.2008 N 391 утверждено Положение об управлении Федеральной целевой программой развития образования на 2006 - 2010 годы.

3. Федеральная целевая программа развития образования разрабатывается и утверждается Правительством Российской Федерации (п. 3 в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ).

4. Доклад Правительства Российской Федерации о ходе реализации Федеральной целевой программы развития образования ежегодно представляется палатам Федерального Собрания Российской Федерации и публикуется в официальном печатном органе (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ (ред. 29.12.2004)).

5. В государственных и муниципальных образовательных учреждениях, органах, осуществляющих управление в сфере образования, создание и деятельность организационных структур политических партий, общественно-политических и религиозных движений и организаций (объединений) не допускаются (в ред. Федерального закона от 29.12.2006 N 258-ФЗ) (См. закон «Об образовании»).

Статья 3. Законодательство Российской Федерации в области образования

1. Законодательство Российской Федерации в области образования включает в себя Конституцию Российской Федерации, настоящий Федеральный закон, принимаемые в соответствии с ним другие законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования.

2. Федеральные законы в области образования, включая настоящий Закон: разграничивают компетенцию и ответственность в области образования федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ);

регулируют в рамках установленной федеральной компетенции вопросы отношений в области образования, которые должны решаться одинаково всеми субъектами Российской Федерации. В этой части федеральные законы в области образования являются законами прямого действия и применяются на всей территории Российской Федерации;

вводят общие установочные нормы по вопросам, которые относятся к компетенции субъектов Российской Федерации и в соответствии с которыми последние осуществляют собственное правовое регулирование в области образования.

3. Субъекты Российской Федерации в соответствии с их статусом и компетенцией могут принимать в области образования законы и иные нормативные правовые акты, не противоречащие федеральным законам в области образования.

Законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования не могут ограничивать права физических и юридических лиц по сравнению с законодательством Российской Федерации в области образования.

4. Физические и юридические лица, нарушившие законодательство Российской Федерации в области образования, несут ответственность в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

Статья 4. Задачи законодательства Российской Федерации в области образования

Задачами законодательства Российской Федерации в области образования являются:

1) разграничение компетенции в области образования между федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления;

(в ред. Федерального закона от 22.08.2004 N 122-ФЗ)

2) обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование;

3) создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации;

4) определение прав, обязанностей, полномочий и ответственности физических и юридических лиц в области образования, а также правовое регулирование их отношений в данной области.

Учебные программы, учебники и учебные пособия (Статья 9. Образовательные программы).

1. Образовательная программа определяет содержание образования определенных уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на:

1) общеобразовательные (основные и дополнительные);

2) профессиональные (основные и дополнительные).

2. Основные общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессио-

нальных образовательных программ. (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

3. К основным общеобразовательным относятся программы:

(в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ)

- 1) дошкольного образования;
- 2) начального общего образования;
- 3) основного общего образования;
- 4) среднего (полного) общего образования.

4. Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

5. К основным профессиональным относятся программы:

(в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ)

- 1) начального профессионального образования;
- 2) среднего профессионального образования;
- 3) высшего профессионального образования (программы бакалавриата, программы подготовки специалиста и программы магистратуры); (в ред. Федерального закона от 24.10.2007 N 232-ФЗ)

4) послевузовского профессионального образования.

6. Основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся. (п. 6 в ред. Федерального закона от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

6.1. Основные профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Основные образовательные программы высшего профессионального образования, устанавливаемые в соответствии с пунктом 2 статьи 7 настоящего Закона, включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические мате-

риалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии. (п. 6.1 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

6.2. К структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, устанавливаются федеральные государственные требования. (п. 6.2 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

6.3. К структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования (за исключением докторантуры) уполномоченным федеральным органом исполнительной власти устанавливаются федеральные государственные требования. (п. 6.3 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

7. Нормативные сроки освоения основных образовательных программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются настоящим Законом, другими принимаемыми в соответствии с ним федеральными законами и (или) типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов либо соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами, либо федеральными государственными требованиями, либо устанавливаемыми в соответствии с пунктом 2 статьи 7 настоящего Закона образовательными стандартами и требованиями. (в ред. Федеральных законов от 24.10.2007 N 232-ФЗ, от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

8. Дополнительная образовательная программа включает в себя рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей). (п. 8 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

9. К минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы и уровню профессиональной переподготовки федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, могут устанавливаться федеральные государственные требования в случаях, предусмотренных федеральными законами. (п. 9 введен Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ).

**АВТОРСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЗИАТДИНОВОЙ Ф.Н., АКБАШЕВОЙ Р.Ш.
«ПЕДАГОГИКА ЖИЗНИ»
И ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
КООПЕРАЦИИ (ТДРК):**

Из опыта многолетней работы педагогического коллектива **созданного впервые в 1994 г. как комплекс «Начальная школа – детский сад» № 4 в г.Уфа РБ Зиатдиновой Ф.Н.** по построению многоуровневых субъект-субъектных отношений, общения, диалога, интеграции, сотрудничества и лично ориентированного подхода в поликультурной образовательной среде для овладения обучающимися поликультурными (этническими, общероссийскими, мировыми культурами и общечеловеческими ценностями этих культур) знаниями, реорганизованная из Татарской воскресной школы в благодарность коллегам.

**1. Концепция авторской программы «Педагогика жизни» комплекса
«Начальная школа – детский сад»
Объяснительная записка**

Концепция «Педагогика жизни» направлена на гуманизацию содержания образования на основе идеи самоценности личности обучающегося, его права на свободное самоопределение, наиболее полную реализацию способностей и удовлетворение образовательных потребностей в этнокультуре, общероссийской культуре и мировой культуре. В основе данной педагогической концепции лежит: утверждение приоритета внутреннего мира обучающегося, актуализация осознания человека как наивысшей ценности, создание оптимальных условий для раскрытия способностей, потребностей и возможностей, обеспечение гармонии с собой и обществом начиная с дошкольного до студенческого возраста, что определяет смысл гуманизации и аксиологизации педагогической деятельности.

В последние годы, с изменением социокультурных ситуаций в развитии общества и введением национально-регионального компонента в содержание образования переосмыслены концептуальные подходы к обучению и воспитанию обучающихся как в общеобразовательной так и в национальной школах, их социальной адаптации.

Это касается всех типов школ, в том числе и высшей школы. При определении целей и содержания образования в образовательном учреждении XXI века альтернативой технократическому и прагматическому вызову стала гуманистическая ориентация образования. Изучение личности человека в любом возрасте с ее способностями и интересами представляет главную ценность «гуманистической» парадигмы. Поэтому данная концепция и разработана для всех возрастов обучающихся (в том числе и дошкольников), чья психологическая культура и педагогическая компетентность войдут органичными составными частями в структуру их будущей профессиональной деятельности. Помогут удовлетворить любознательность и потребность дошкольников, школьников и

студентов в знаниях о педагогической культуре как составляющей общей культуры будущего специалиста.

Изучение обучающегося (дошкольника, школьника, студента высшей школы) как особого мира во всем многообразии его свойств и отношений, поиск оптимальных путей его образования представлены в трудах Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.А. Венгера и др.

Опираясь на положение о том, что социальная среда и личность находятся в постоянном взаимодействии, актуальным становится появление в образовательном процессе термина «поликультурная образовательная среда» и «поликультурное образовательное пространство», отражающие реалии и тенденции в развитии образования, связанные с обеспечением личностной ориентированности образовательного процесса.

Поликультурная образовательная среда и поликультурное образовательное пространство рассматривается нами как целенаправленный процесс особым образом организованных педагогических воздействий на обучающегося, когда педагог не несет готовой информации, а сопровождает обучающихся в их личном постижении мира, через переживания и активное взаимодействие с поликультурным окружающим миром. Субъектами поликультурной образовательной среды и образовательного пространства являются сами обучающиеся наряду со взрослыми, что проявляется, в стремлениях каждого к поликультурному самосовершенствованию, установлению гармоничных отношений с окружающим миром, осознанном овладении общечеловеческими ценностями.

На основе данной концепции лежат взгляды многих философов, педагогов, психологов: от Ж.Ж. Руссо до С.Т. Шацкого. Это им принадлежит, что образование – это строение образа «Я», образование – это сама жизнь. Педагогика жизни имеет много точек соприкосновения с педагогической системой М. Монтессори, Р. Штайнера, с взглядами отечественных философов: Л.Н. Толстого, П.А. Флоренского, В.С. Соловьева, Л.Л. Андреева, И.П. Иванова, с педагогическими позициями Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и др.

Теоретические идеи реализации этнических традиций в воспитании разработаны в исследованиях Г.Н. Волкова, К.Д. Ушинского, Д.И. Эфендиева и др.

Концепцией «Педагогика жизни» рассматриваются вопросы поликультурной направленности образования в овладении обучающимися поликультурными знаниями, опытом, нормами поведения на основе формирования гуманных качеств в русле гуманистической педагогики и психологии, глубокого знания их врожденных свойств, динамических тенденций развития, способностей, потребностей, возможностей к саморазвитию, самоорганизации, самоактуализации, представлений о том, как сам человек воспринимает себя, как воспринимают его другие.

Поликультурное образование – процесс усвоения обучающимися своего родного языка, несколько (2–3 и более) иностранных языков и знаний о различных культурах изучаемых языков, осознания общего и особенного в образе жизни, культурных ценностях и ориентирах разных народов.

В основу данного программно-методического материала положена стратегия обучения и воспитания в поликультурной образовательной среде в рамках личностно ориентированного подхода. Восстановление родного языка и культуры, изучение других языков и культур в соответствии с народной педа-

гогией и в соответствии с положениями разработанной педагогической «технологией деятельностного развития кооперации», как необходимый эффективный метод при единстве всех аспектов развития личности (интеллектуальной, физической, психологической, социальной, духовной), способствующей более эффективному подходу к учебной деятельности в развитии образа «Я». Важным фактором является ненасильственный характер освоения и изучения культуры, языка, истории, что возможно только при формировании субъектной позиции обучающихся и самого педагога, а родители становятся не только участниками образовательного процесса, а заказчиками этого образования.

Педагогика жизни направлена на восстановление утраченных связей современного человека с культурой своего народа, изучением культур других народов края, России, других государств, в определении путей приобщения к опыту народного воспитания. При этом развивающий процесс в поддерживающей педагогике строится как непрерывное развитие своих способностей, потребностей и возможностей через проектирование и моделирование своих действий, используя постоянно усложняющиеся жизненные задачи.

Цель программы:

1. Построение поликультурного образовательного процесса, достижение поликультурной образованности, направленной на целостное развитие личности обучающихся.

2. Восстановление механизма наследования культурой (культурами) и общечеловеческими ценностями путем применения народной педагогики и педагогической технологии «деятельностного развития кооперации» (ТДРК).

Задачи образовательного процесса, направлены на достижение названных целей и представляют вариант решения следующих проблем:

– создание педагогических условий для восстановления корней национальной культуры, освоения поликультурных знаний и общечеловеческих ценностей для развития интеллектуального, психического, физического, социального, духовно-нравственного потенциала;

– освоение поликультуры (этнокультуры, общероссийской и мировой культур и общечеловеческих ценностей) на практическом уровне (языки, письменность, танцы, праздники, фольклор, традиции, обычаи, ритуалы, история, изобразительное искусство, музыка и т. д. – все, что отражает самобытность народов);

– связь поколений, как носителей культуры, в едином образовательном процессе;

– одновременное развитие творчества коллектива обучающихся и педагогического коллектива;

– формирование у обучающихся позитивных личностных качеств;

– преемственность, непрерывность содержания, методов, средств становления «Образ – «Я» в развитии личности.

Объектом программы рассматривается развивающаяся личность.

Предметом программ являются:

1. Воспитание и образование обучающихся с изучением разных языков.

2. Формирование национального самосознания при непреходящем интересе к другим национальным культурам, как уникальному способу отражения жизни другого народа и стремлении познать культуру народов других национальностей, населяющих Башкортостан, Россию, другие страны.

С целью изучения, освоения и усвоения поликультурных знаний и общечеловеческих ценностей включены программы для младших школьников (аналогично можно включать необходимые дисциплины и для средних, старших звеньев и для студентов в высшей школе) по изучению русского языка, истории и культуры Башкортостана, иностранных языков, арабская графика. Это один из векторов развития Кооперации в процессе становления «Образа – Я», как клеточки планетарной культуры.

3. Поиск и осмысление различных способов получения знаний при решении усложняющихся ЖЗ, а также позитивное изменение по уровням: «человек – человек, «человек – природа», в этом процессе.

Смысл образования. В процессе становления образа «Я» участвуют: педагоги, обучающиеся, их родители, люди из социума. Другими аспектами процесса становления образа «Я» выделяются основные положения технологии ДРК:

а) процесс развития максимально организован в соответствии со структурой деятельности: анализ ситуации (Ас) – целеполагание (Ц) – планирование (П) – реализация плана (Р) – анализ деятельности (Ад) – с последующим выходом на новый цикл деятельности.

б) исходное понятие «кооперация» подразумевает общность обучающихся и педагогов (взрослых людей), организованных для решения какой-либо задачи. Развитие кооперации происходит в соответствии со сложностью задачи, подлежащей решению: чем сложнее жизненная задача, тем выше уровень кооперации.

в) процесс освоения новых знаний сопутствует решению Жизненных Задач (ЖЗ): цель – решение ЖЗ, результат – новые знания. При таком подходе естественно решается проблема связи теории с практикой.

г) развитие кооперации по горизонтали и по вертикали предполагает, как непереносимое условие, непрерывное строительство отношений на основе принципов гуманизации, как с людьми, так и с миром живой и неживой природы.

д) направленность образовательного процесса на формирование потребности и способности к решению усложняющихся Жизненных Задач в рамках комплекса «Начальная школа – детский сад» или в других типах образовательных учреждений предполагает развитие кооперации по следующим уровням: – студент – студент (ребенок – ребенок); студент – педагог (ребенок – педагог); студент – родитель (ребенок – родитель); педагог – родитель, что обеспечивает включенность всех членов кооперации в реальное живое дело. Гармония развития личности означает: единство интеллектуального, физического, психического, социального и духовно-нравственного аспектов личности, формирование потребности и способности (готовности) к позитивному мировосприятию (себя в этом мире, сверстников, педагогов, родителей, других людей независимо от их социальной и национальной принадлежности, Человека, как части Природы в целом. Формирование целостного восприятия мира обеспечивают бережное отношение к другим людям, миру Природы, обнаружению своего места и смысла пребывания в мире.

Любой тип занятия проводится по выполнению элементов алгоритма: Ас-Ц-П-Р-Ад. в следующей последовательности (см. табл. № 2).

Таблица 2 Последовательность действий преподавателя и обучающихся по формированию командной работы, по развитию лидерских качеств, субъект-субъектных отношений и диалога

Обучающийся Этапы	Преподаватель	Обучающийся
1	2	3
Ас 1-й этап – анализ ситуации	Преподаватель – формулирует проблему для обсуждения исходя из учебной ситуации (лекция, практические занятия, темы для обсуждения самостоятельной работы, реферата, контрольной работы и т. д.) (развивает способность к анализу педагогической и жизненной ситуации, необходимой для дальнейшей постановки целей и задач в учебной и производственной деятельности)	Обучающийся вживается в ситуацию, анализирует ее или лично присваивает эту проблему, или принимает как необходимость (компетентность) – формулируется проблема (тема) для обсуждения из совместного анализа, преподаватель становится на позицию координатора.
Ц 2 этап – целеполагание	Преподаватель – ставит цели и задачи перед обучающимися для обсуждения, изучения или повторения, исходя из сложившейся учебно-педагогической ситуации (мотивируя тем самым обучающихся к целеполаганию)	Обучающийся – принимает участие в целеполагании, ставит свои цели и задачи, необходимые для наполнения содержания образования, при командной работе ставятся цели и задачи лидером перед командой, для нацеливания членов команды на активность, сотрудничество, диалог.
П 3 этап – организация или планирование деятельности	Организует учебную деятельность в форме или деловой игры, или командной работы, или дискуссии, полемики, диалога – предлагает организовать группы, команды, распределить амплуа в группах, командах путем согласования мнений, голосования, планировать деятельность внутри команд, ставит цели и задачи для решения образовательных задач, возможные формы презентации тем, докладов, выступлений, результатов выполненных практических и домашних заданий (СРО).	Обучающиеся – выбирают тип лекций, форму практического занятия путем согласования мнений: фронтальная, групповая, командная форма работы, при необходимости самостоятельно разбиваются на группы, подгруппы, команды (по 4, 5, 6 человек), распределяют роли, роли в группах, командах (лидер, спикер, член команды, эксперт), разрабатывают предложения по планированию работы в командах, группах, выбора форм и способов выступлений, презентаций, предполагаемых результатов самостоятельной работы, критерий оценок и анализа деятельности.
Р 4 этап – осуществление деятельности или реализация целей и задач	Преподаватель – консультирует о правах и обязанностях обучающихся на лекционных, практических занятиях, при выполнении самостоятельной работы (ДЗ), направляет в нужное русло деловую игру, дискуссию, полемику, диалог по необходимости, ненавязчиво контролирует, дает ценные указания, обобщает полученные знания, информации, активизирует обучающихся, создает условия для дополнений,	Обучающиеся – принимают активное участие в образовательном процессе (лекционных и практических занятиях), выполняют роли в соответствии с амплуа, несут ответственность каждый в соответствии со своим амплуа: выступление с докладами, дополнительной информацией, тестовым материалом, при проведении деловых игр работают в командах, подчиняются лидеру команды, сотрудничают, ведут диалог и сообща

1	2	3
	вопросов, предложений со стороны обучающихся, оказывает помощь в предстоящей презентации студенческих работ.	принимают то или иное решение, лидер несет ответственность за команду, за слаженность, взаимопонимание и взаимоподдержку в команде, за анализ и оценку работы команды, выявляет лучших, консультируются по необходимости, готовят материалы для презентации. Эксперты в свою очередь анализируют работу команд, организаторские способности лидеров команд, определяют лучшие команды, оценивают их труд, анализируют само занятие, оценивают на сколько успешно проведена, какими качествами дополнили свои знания и т. д. Лидеры команд также анализируют деятельность членов своей команды, оценивают на основе выработанных критерий, оценивают работу экспертов.
Ад. 5 этап – анализ деятельности – презентация	Преподаватель – подводит обучающихся совместному обсуждению выполненной совместной деятельности: уровня достижений обучающимся, приобретенных компетентностей и компетенций, принимает отчет о проделанной самостоятельной работе (ДЗ), на основе критерий оценок и анализа подводит самих обучающихся к обобщению, анализу и оценке совместной деятельности, к само и взаимооценке, к само и взаимонаблюдению проделанной работы, анализирует и резюмирует полученные результаты, подводит итоги образовательного процесса, оценивает умения общаться, умения оценивать друг друга, слушать и обосновывать свое мнение, воспитывает толерантность, и т. д.	Обучающиеся – демонстрируют свое понимание последующей проблемы, темы. При анализе деятельности происходит рефлексия, где преподавателем и самими обучающимися дается оценка объему пройденного материала, качеству полученной информации, рекомендации дальнейших действий.
Ас. 6 этап анализ ситуации	Помощь преподавателя в овладении данной структурой деятельности в форме диалога, сотрудничества, строении субъект-субъектных отношений при выходе на новую образовательную цель, тему или переход к дальнейшему, более сложным отношениям при решении образовательных целей и задач, исследовательской, поисковой и т. д. деятельности.	Выход на новую образовательную цель или переход к дальнейшему, более сложному решению проблемы после анализа деятельности и рефлексии.

Содержание образования «национального детского сада – начальной школы» построено на постоянной практической интеграции, дифференциации, диалогических методах и приемах, культурологическом подходе, культуросообразных организационных формах смысловых образовательных областей, сгруппированных внутри семи блоков: 1) этнокультурная идентификация обучающихся на уроках и занятиях; 2) общероссийская идентификация; 3) идентификация в мировой культуре; 4) идентификация через организацию воспитательной работы; 5) во внеклассной работе; 6) посредством родителей – через «Материнскую школу»; 7) через социум. Цель такой интеграции решается в ходе специально организованного процесса деятельности, причем профессиональная деятельность педагогов ориентировано на ценности и содержание культур различных народов.

Предлагаемое содержание образования также строится как способ приобретения поликультурных и ценностных знаний, умений, навыков, основанное на педагогике жизни через строительство отношений между участниками образовательного процесса: обучающиеся – педагоги – родители, люди из социума (означает то же, что технология ДРК). Поскольку образовательный процесс строится как непрерывный поиск способов решения усложняющихся жизненных задач самими обучающимися совместно с взрослыми, родителями, людьми из социума в том числе, эти родители, люди из социума становятся одновременно заказчиками и участниками образовательного процесса, а обучающиеся приобретают при этом новые умения, создают собственные продукты деятельности в развивающемся и созидаемом процессе. На смену информативному приходит образование через Живое Дело, что положительно сказывается на степени активности обучающихся и родителей, и мере их ответственности за процесс и результат.

Кардинально меняется направленность работы с родителями: из назидательной она превращается в творческую совместную деятельность. Рост родительского самопознания происходит благодаря реализации программы «Материнская школа» (в основе лежит педагогическое, психологическое, медицинское, юридическое консультирование). Таким образом, в развивающуюся кооперацию по решению Жизненных Задач непрерывно включены обучающиеся – педагоги – родители и социум, при сохранении ведущей роли педагога.

У педагога появляются новые функции: координатора процесса развития кооперации; преобразователя Жизненных ситуаций в педагогические; хранитель гуманистической направленности (Человечности) выбора жизненных задач, подлежащих решению, а также способов решения задач.

Руководящей идеей при определении содержания образования (обучения и воспитания) является идея культурно-ценностно-личностно-ориентированное образование, построенное на интеграции и дифференциации дисциплин в областях знаний по принципу «от среды – к личности, от личности – к среде» как механизм становления поликультурной и аксиологизированной личности.

Предлагаемая Концепция «Педагогика жизни» балансирует интеллектуальные, физические, психические, социальные, духовно-нравственные аспекты развития личности обучающихся при организации педагогами деятельности,

направленной на самоактуализацию, саморазвитие, самоорганизацию, самоанализ и рефлексию на основе разработанной поликультурной образовательной среды и поликультурного образовательного пространства.

Например, выстраивание особой системы поликультурного образования в комплексе «Начальная школа – детский сад», ориентированное на личностное, индивидуальное развитие предполагает реализацию следующих смысловых образовательных областей: ГУМАНИТАРНЫХ (изучение родного, русского, английского языков и культуры, истории религий и арабской графики, истории и культуры РБ, изобразительное искусство, музыкальное искусство; ТОЧНЫХ: математика, нетрадиционные методики обучения; ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ: труд, народное прикладное искусство; ЕСТЕСТВЕННЫХ: природоведение, ЭКО, ОБЖ; ФИЗИЧЕСКИХ: физическая культура (общеразвивающие упражнения, спортивные игры: волейбол, футбол, баскетбол), национальные игры, эстафеты, музыкально-спортивные шоу, уроки здоровья (нетрадиционные оздоровительные и закаливающие мероприятия), ритмика и танцы.

Программы по дисциплинам общеобразовательной школы (математика, русский язык и литература, родной язык, КИРБ, трудовое обучение, изобразительное искусство, музыкальное искусство, иностранные языки проводятся в интеграции при соблюдении государственного стандарта и нацелены по многим параметрам на опережение стандарта образования.

Изучение родного языка, культуры и истории религий направлены на освоение нравственных, духовных ценностей.

Изучение татарского, русского, английского языков и культуры народов изучаемых языков рассматривается не только как цель, но и как средство, содержание, условия гармоничного, всестороннего развития личности, способности понимать другого человека, другой народ, считаться с его потребностями. Освоение родного языка и культуры родного народа, есть ключ к наиболее полному поликультурному и ценностному самопознанию, самовыражению, развитию творческого потенциала личности.

Содержание предмета история религий нацелено на освоение исторического культурно-нравственного наследия татарского (родного) народа, а также духовной культурой разных народов мира. Поэтому реализация предлагаемой программы татарского (родного) языка, культуры и истории религий направлены на развитие интеллектуального и психологического аспектов личности – духовного потенциала в освоении нравственных ценностей. Эта дисциплина изучается в интеграции с арабской графикой, татарским и русским языками.

Содержание физического развития представляет гармоничное сочетание всех аспектов физического и физиологического развития ребенка. С этой целью в содержание включены: общеразвивающие упражнения, спортивные игры (волейбол, футбол, баскетбол), игры из спортивных национальных и традиционных праздников, эстафет, музыкально-спортивных шоу, национальных игр разных народов.

Программы «Путь к здоровью», «Путь к себе» используются как нетрадиционные оздоровительные и закаливающие мероприятия.

Введение дополнительных образовательных услуг предполагает интеграцию учебной и воспитательной работы как система развивающего процесса способностей, потребностей и возможностей ребенка:

– служба психолога; традиционный и нетрадиционный массаж; ритмика и танцы; изобразительное искусство, прикладное национальное искусство; музыкальное искусство – фольклорный кружок; кружок английского языка; кружок юных шахматистов; кружок «Большой теннис»; учеба в музыкальной школе по классу «Сольфеджио» и «Фортепиано» и т. д.

Формы организации образовательного процесса: индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная, кружковая студийная, дифференцированная.

Основной функцией выбранной формы образования для педагога является выработка у обучающихся мотивационной, потребностной сферы, сферы успешного обучения и сферы поликультурной идентификации, сферы социальной адаптации. Преобразование социокультурной ситуации участниками образования (педагогом, детьми, родителями) в педагогическую в атмосфере эмоционально-положительного психологического климата заключается в оказании помощи обучающимся в повышении уверенности в себе, в сформированности позитивных отношений к своему «Я» и умении видеть свои достоинства, в постепенном формировании поликультурной ценностно-личностной мотивации и устойчиво-положительного мотива обучения.

Технологическим инструментом преобразования социокультурной ситуации в Педагогике жизни выделяется развивающаяся кооперация «Деятельностное развитие кооперации» (авторы: Зиатдинова Ф.Н. и Р.Ш. Акбашева, г. Уфа, 1999).

Основные принципы Педагогике жизни:

– *культуросообразность* содержания образования;

– *природосообразность* – жизненность образовательного процесса;

– *диалогичность* выступает как специфическая форма культурного и ценностного познания, рассматривается в качестве определенной коммуникативной среды (преодоление авторитаризма), является средством выработки собственного образа «Мира», образа «Я», которое осмысливается «внутри у себя, по-своему» через диалог поликультур;

– гибкость учебных программ, планов, планов работ, планирования образовательного процесса за счет разработки авторских программ самими педагогами, педагогических ситуаций, построения многоуровневых взаимоотношений, взаимодействий и т. д.

– *интегрированность* обеспечивает сбалансированность всех аспектов развития личности, многоуровневых отношений и диалога, путь к сотворчеству;

– *преемственность* целей и задач содержания образования, педагогических условий, принципов, форм, средств, методов и приемов, отношений становления образа «Я»;

– *непрерывность* в строении отношений на основе принципов гуманизации, как с людьми, так и с миром живой и неживой природы;

– *достоверность* в потенциальных возможностях, способностях и потребностях у всех участников образовательного процесса.

Структура программы предусматривает ежегодную корректировку базового учебного плана, инвариантных (стандарт) и вариативных (авторских) программ, которые обогащаются, дополняются, пересматриваются в зависимости от жизненных и педагогических ситуаций, составление годового плана работы, исходя из социокультурных ситуаций, взаимодействий и взаимоотношений с социумом.

Ожидаемые результаты концепции:

– развивается активность, субъект-субъектные отношения у всех участников образовательного процесса;

– формируется способность анализировать любые создавшиеся ситуации (жизненные, педагогические) совместно с педагогом, целеполагание, планирование, реализация плана, поставленных задач перед коллективом, классом, группой, анализ деятельности, рефлексия и переход на следующий более сложный цикл развития.

– на смену информативному приходит образование через Живое Дело, что положительно сказывается на степени активности обучающихся, педагогов и родителей, мера их ответственности за процесс и результат;

– создание «Материнской школы» для педагогического, психологического, медицинского, юридического консультирования), что кардинально меняет направленность работы с родителями: из назидательной она превращается в творческую совместную деятельность;

– у педагога появляется новая функция – координатора процесса развития;

– решается проблема с дисциплиной;

– освоение не менее 4–5 языков, в том числе и родного;

– укрепление самосознания у родителей как заказчиков образования;

– формирование мотива учиться;

– идентификация, интериоризация и экстериоризация в созданных педагогических условиях поликультурной образовательной среды поликультурными (этнокультурой, общероссийской, мировой культурами) и общечеловеческими ценностями всех участников образовательного процесса.

– развитие осознанных социальных навыков при реализации полученных результатов на практике.

– освоение сферы доброжелательного взаимодействия педагога и обучающегося.

– совершенствование профессионального педагогического мастерства.

– расширение представлений о Мире.

– развитие потребностей, способностей и возможностей в творении самого себя, своего «Я», своих уникальных способностей, возможностей.

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА – ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Развитие современной профессиональной школы напрямую связано с моделированием образа своего выпускника. Создание образа выпускника обусловлено своеобразием направлений и программ образовательной работы коллектива, социальным запросам родителей. Модель выпускника – это обозначенные приоритеты (множество отношений обучающегося: к знаниям и труду, к людям и обществу, к себе самому и своей семье...), без которых педагогу работать сегодня уже невозможно.

Требования, которые предъявляет производство к работнику данной профессии и заданного уровня квалификации определяют Государственные образовательные стандарты на конкретные рабочие профессии. Это является основой для более четкого определения контуров модели специалиста.

Рабочий новой формации может считаться подготовленным к самостоятельной трудовой деятельности в условиях рыночной экономики только при комплексном решении в ходе его обучения следующих задач.

Во-первых, от будущего специалиста требуются качества профессионала – человека, сознательно изменяющего и развивающего себя в ходе трудовой деятельности.

Во-вторых, будущий специалист должен быть готов вносить свой индивидуальный творческий вклад в профессию.

В-третьих, будущий специалист должен найти свое особенное место в профессии.

Основным направлением подготовки квалифицированных рабочих агропромышленного производства, которым предстоит выполнять механизированные работы по возделыванию и уборке сельскохозяйственных культур; эксплуатации, технического обслуживания и ремонта сельскохозяйственных машин, механизмов, установок, приспособлений и другого инженерно-технологического оборудования сельскохозяйственного назначения, становится не просто обучение молодежи, а реализация приоритетов, поставленных самой жизнью. А именно:

1. Гармоничное сочетание индивидуального и социального, личного и общественного.

2. Ориентированность на главные идейно-нравственные ценности общества (Родина, Мир, Человек, Труд, Знания).

3. Понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии.

4. Умение организовать собственную деятельность.

5. Умение нести ответственность за результаты своей работы.

6. Осуществление поиска информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач.

7. Обладание навыками работы в команде, эффективного общения с коллегами, руководством, клиентами.

8. Исполнение воинской обязанности, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей).

9. Обладание профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности.

В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход, как важное концептуальное направление по обновлению содержания образования, где ведущим становится освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности, содержание учебных материалов и технологии формирования этих обобщенных единиц обучения⁸³.

Вместе с тем Государством перед образованием ставятся задачи сохранения сильных сторон российской образовательной системы, гибкости, адаптивности, в то же время стать личностной и отвечающей запросам изменяющейся экономике, складывающегося рынка труда.

Модернизация образования в русле Болонского процесса основным направлением обновления содержания образования ставит компетентностный подход, обозначенный в трудах отечественных педагогов и психологов как желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций, и как качество образования (Н.В. Кузьмина, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.А. Кальней, А.М. Новиков, С.Е. Шишов, А.В. Хуторский и др.) даны определения и состав компетенций и компетентностей высшего образования.

Возникновение новых образовательных проблем соответственно способствовало проектированию и утверждению Министерством образования и науки новых стандартов образования (ФГОС ВПО третьего поколения и ФГОС ВПО 3+ (в дальнейшем ФГОС ВО), направленных на многоуровневое образование – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры).

Концепцией компетентностного подхода или компетентностной модели (авторы Кузьмина Н.В. и Софьина В.Н., Санкт-Петербург, 2012) профессия рассматривается как активность студента, выступающий как субъект многоуровневых взаимоотношений, и «инициатором активности», когда активному воздействию на объект предшествует процесс мысленного проектирования этого воздействия и его результатов. Исследователи обращают особое внимание на психологическое содержание такого подхода, когда профессионал как субъект деятельности должен быть наделен мотивом и целями, которые интериоризируются во внутреннем плане студента, определяя его поведение как профессионала и деятельности, становясь содержанием. Таким образом, деятельность современного студента, будущего выпускника в конкретной профессиональной деятельности (направление и профиль) становится его активностью. То есть, у обучающихся должно быть сформировано профессиональное чутье на будущее, которое сегодня приведет его через его инициативность, а значит активность к проектированию в учебном процессе свое профессиональное будущее. Для этого он должен знать, что и какие перспективные планы ему необходимо поста-

⁸³ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 4.

вить, какими способами их разрешить и знать, что спросить у педагога в какой форме, в какой ситуации, а педагог в свою очередь должен помочь не только выяснить проблемы в содержании образовательного процесса, что волнует сегодня, в его предстоящей профессиональной деятельности, помочь домыслить, т. е. научить «о чем спросить преподавателя», научить «знать» о чем спросить, *научить делать, приобрести профессиональную квалификацию: дать знания о знаниях – познаниях.*

Цели и задачи компетентностной модели:

- *научить делать, приобрести профессиональную квалификацию*⁸⁴,
- *формировать лидера, умения эффективно работать в команде;*
- *самостоятельности (Кузьмина Н.В.).*

Некоторыми исследователями компетентностного подхода, целью понимается и более широкий смысл компетентности:

- *научить специалиста возможности справляться с различными сложными многочисленными ситуациями и работать в группе (Жак Делор, 1996)*⁸⁵,
- *овладение научно-педагогическими технологиями по формированию компетентности*⁸⁶.

Как осуществить требуемые цели? Какие задачи необходимо поставить перед преподавателями высшей школы. Концепций и технологий много, но ими нужно владеть в той мере, чтобы и обучающиеся и сам преподаватель чувствовали себя комфортно в педагогическом процессе, а главное была динамика позитивного движения к намеченным целям и задачам.

Участники Болонского процесса подход к результату образования рассматривают как возможная основа формирования общего понимания содержания квалификаций и степеней, который стал определяющим в компетентностном подходе. В связи с этим определением, известная программа стран Евросоюза, в проекте «Настройка образовательных структур» приоритетным направлением называет общие и специальные компетенции выпускников первого и второго уровней обучения (бакалавры и магистры) *и то, что он должен уметь делать по завершению обучения.* Все это полагает изменения в методах оценки обучения, и методах обеспечения качества образования.

Теоретические исследования и результаты практической деятельности позволили сделать вывод об актуальности *проблемы поиска активного включения механизма саморазвития* студентов, а также педагогов и педагогических коллективов.

По мнению В.И. Байденко (один из первых российских исследователей компетентностного подхода), где компетентность направлена на обеспечение интегрированных характеристик качества подготовки выпускника – будущего

⁸⁴ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 8.

⁸⁵ Делор Жак. Образование – скрытое сокровище. UNESCO, 1996 // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 37.

⁸⁶ Рекомендации по выполнению магистерской диссертации (направление Педагогика профиль «Психология речи и психолингвистика»): практическое пособие. – Уфа, Издательство БГПУ, 2010. – С. 5.

профессионала, выступающий как результат образования, **компетенция выступает новым типом целеполагания...**, и является *сдвигом от академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников* (причем, с ориентацией на ее рыночную стоимость)⁸⁷.

Наш опыт работы в высшей школе показывает увеличивающуюся с каждым годом тенденцию в сторону уменьшения активной деятельности обучающихся, их самостоятельности в образовательном процессе. Поэтому, для нас цель в высшей школе *научить этой самостоятельности, активности, субъектности, актуализированности, умению самореализовываться, диалогичности, субъект-субъектности многоуровневых взаимоотношений, самоорганизованности, аутопсихологичности, ответственности за свое образование, за содержание, за цели, которые должен достигнуть обучающийся в ходе учебной деятельности и в дальнейшей профессиональной деятельности как выпускник, актуализировать все вышеуказанные компетентностные качества и свойства.*

Задачей номер один для всех стран, в том числе и для России⁸⁸ при компетентностном подходе становится способность работать в режиме научно-исследовательской деятельности на основе сформированных инновационным типом мышления и поведения. Инновационный процесс может быть определен как процесс получения и накопления научных знаний в научно-исследовательской деятельности и его следует рассматривать с позиции рациональных условий протекания в конкретной организационной структуре, в успешной реализации, в которой важную роль играет человеческий фактор.

Вуз и производство в интеграции должны обеспечить плавный переход этапов логической цепочки: от «науки» в этапы «производства», замкнуть их и обеспечить дальнейшее поступательное движение инновационной деятельности, это образовательная функция, направленная на подготовку специалистов, готовых к выполнению комплексных научно-исследовательских работ, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и мобильности в техническом творчестве при решении сложных инновационных задач. Это связано и с проблемой изменения представления о качестве образования, о содержании и о конечном результате выпускника, где смена педагогической практики с репродуктивно-педагогической на креативно-педагогическую, со «знаниевой» на личностную в русле Болонского процесса и в материалах модернизации российского образования рассматриваются как один из важнейших концептуальных положений.

Педагогам-практикам, а также обучающимся необходимы кроме теоретических знаний и такие знания, которые могли бы стать «инструментом» – способом решения образовательных, производственных, педагогических задач. К

⁸⁷ Байденко В.И., Джерри ван Зантворт, БианкаЕнеке. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий. ТАСИС, проект ДЕЛФИ. Доклад. 4, апрель, 2001. – С. 19.

⁸⁸ Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – Санкт-Петербург: Издательство НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – С. 131.

такому «инструменту» исследователи компетентностного подхода (Н.В. Кузьмина и другие исследователи – авторы акмеологической школы (в акмеологии компетентность используется для описания конечного результата обучения) относят формирование команды и эффективной работы в такой команде.

Исследователи высказывают свои сомнения по поводу формирования команды и эффективной работы в такой команде: «...хотя, способности работать в команде обеспечивают успешность профессиональной деятельности, но и вызывают наибольшие затруднения у студентов, потому что эффективность командной работы определяется двумя задачами: завершить то, что обязалась команда выполнить посредством взаимосогласованных целей и взаимоотношения, касающаяся не только внутри командных взаимоотношений, но и межгрупповой динамики, которая может способствовать повышению продуктивности посредством сотрудничества».

Это действительно сложная задача для студента и для самого педагога, так как пока и обучающийся, и педагог не готовы к полноценному сотрудничеству, к такому содержанию и методам обучения в вузе, им трудно адаптироваться в таких быстро переходящих с одного состояния в другое, быстро изменяющихся педагогических ситуациях, без базового опыта, и в конечном счете, – выпускнику нести ответственность за содержание своей образованности как конечный результат. Притом, стать сразу и субъектом, и объектом многоуровневых взаимоотношений, и «инициатором активности».

Эффективность метода «деятельностного подхода» или как мы называем чаще метод «проектирования» педагогических ситуаций в образовательном процессе имеет важное значение в компетентностном направлении, так как, компетентностный подход и строится на основе активности, субъектности, диалогичности студента.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Зиатдинова Фарида Нурлыевна
Мухамадеев Ильгиз Гарданович

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие

Печатается в авторской редакции

Технический и художественный редактор: *А. Е. Дереева*

Подписано в печать **29.08.2016** г. Усл.-печ. л. **20,93**. Заказ **493**. Тираж **150 экз.**
Формат бумаги 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Печать трафаретная. Гарнитура «Таймс»

РИО ФГБОУ ВО БГАУ, 450001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, 34

Для заметок



Зиятдинова Фарида Нурлыевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и социологии Башкирского государственного аграрного университета. В 1992 году на основе авторской программы и Постановления мэрии г. Уфы РБ, Постановления Администрации Орджоникидзевского района г. Уфы создала «Татарскую воскресную школу» и в 1994 году Решением Коллегии Министерства народного образования Республики Башкортостан реорганизовала в комплекс «Начальная школа – детский сад» впервые в РБ и РФ из-за роста значимости и популярности татарской воскресной школы. С 1992 по 2002 год работает директором этой школы. Была удостоена «Высшей квалификационной категории психолога и как руководителя школы». Неоднократно награждена Почетными грамотами Министерства образования Республики Башкортостан, Администрации города Уфы и Орджоникидзевского района г. Уфы.

Стаж научно-педагогической работы в высшей профессиональной школе более 15 лет. Автор и соавтор 70 научных и научно-методических публикаций, в том числе зарубежных, а также ряда монографий и 4 учебно-методических пособий.



Мухамадеев Ильгиз Гарданович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и социологии Башкирского государственного аграрного университета, профессор Российской Академии Естествознания. Награждён Почётной Грамотой Министерства образования и науки РФ. Стаж научно-педагогической работы в высшей профессиональной школе 27 лет. Автор и соавтор 140 научных и 35 учебно-методических публикаций, в том числе зарубежных, а также 3 монографий и 3 учебно-методических пособий.