

Лукашевич В.В., Пронина Й.Н

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

МОСКВА – 2019

УДК 159.9 + 37.0(075.8)

ББК 88:74я73

Л84

Авторы:

В.В. Лукашевич, Национальный институт бизнеса,

Е.Н. Пронина

Лукашевич, Владимир Владимирович.

Л84 Психология и педагогика : учебник / В.В. Лукашевич, Е.Н. Пронина. — Москва : КНОРУС, 2019. — 296 с. — (Бакалавриат).

ISBN 978-5-406-07149-6

Содержит основы современных психологических и педагогических знаний. Представленные в учебнике материалы являются результатом анализа и обобщения взглядов и позиций известных отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Раскрыты все основные темы, предусмотренные программой курса «Психология и педагогика».

Соответствует ФГОС ВО последнего поколения.

Для студентов бакалавриата педагогических вузов и колледжей. Может быть использован при подготовке бакалавров по направлениям «Управление персоналом», «Менеджмент», аспирантов и практических работников, занятых в сфере педагогики и психологии.

Ключевые слова: предмет психологии и педагогика; формы и функции человеческой психики; структура личности; педагогический процесс; формы организации педагогической деятельности; особенности педагогической профессии; управление образовательными системами.

УДК 159.9 + 37.0(075.8)

ББК 88:74я73

Лукашевич Владимир Владимирович

Пронина Елена Николаевна

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ В ЭКОНОМИКЕ

Изд. № 18294. Подписано в печать 14.03.2019. Формат 60×90/16.

Гарнитура «Newton». Печать офсетная.

Усл. печ. л. 18,5. Уч.-изд. л. 16,24. Тираж 500 экз.

ООО «Издательство «КноРус».

117218, г. Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2.

Тел.: 8-495-741-46-28.

E-mail: office@knorus.ru <http://www.knorus.ru>

Отпечатано в АО «Т8 Издательские Технологии».

109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5.

Тел.: 8-495-221-89-80.

ISBN 978-5-406-07149-6

© Лукашевич В.В., Пронина Е.Н., 2019

© ООО «Издательство «КноРус», 2019

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
ГЛАВА 1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	8
1.1. Предмет и задачи психологии	8
1.2. Становление и развитие психологии	10
1.3. Выделение психологии в самостоятельную науку	27
1.4. Роль И.М. Сеченова и И.П. Павлова в становлении психологической науки	35
<i>Вопросы для самопроверки</i>	43
ГЛАВА 2. СТРУКТУРА И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	44
2.1. Структура современной психологии	44
2.2. Психология в системе наук	49
2.3. Научно-исследовательские методы в психологии	52
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	63
ГЛАВА 3. ЭВОЛЮЦИЯ, СТРОЕНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА	64
3.1. Эволюция нервной системы	64
3.2. Формирование головного мозга. Общее строение нервной системы человека	68
3.3. Сознание и его структура	76
3.4. Бессознательное в психике человека	85
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	90
ГЛАВА 4. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И ФУНКЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ	91
4.1. Познательные процессы	91
4.2. Эмоциональные процессы и их специфика	94
4.3. Понятие о воле и волевом действии	106
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	113
ГЛАВА 5. СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ	114
5.1. Индивидуально-типологические особенности, биосоциальная природа и структура личности	114
5.2. Темперамент и характер	118
5.3. Слособности	123
5.4. Мотивация	128
<i>Вопросы для самопроверки</i>	134

ГЛАВА 6. ПЕДАГОГИКА. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ	135
6.1. Становление и развитие системы обучения и воспитания с древнейших времен до XVIII в.	135
6.2. Педагогика Нового времени	140
6.3. XIX век и современный этап развития педагогической науки	144
6.4. Развитие педагогики в России	152
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	160
ГЛАВА 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ, ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ	161
7.1. Дидактика и структура педагогического процесса	161
7.2. Педагогические системы	170
7.3. Образовательная функция обучения	172
7.4. Воспитательная функция обучения	174
7.5. Развивающая функция обучения	180
<i>Вопросы для самопроверки</i>	183
ГЛАВА 8. ОБЩИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	184
8.1. Трансформация форм организации учебного процесса	184
8.2. Урок как основная форма организации педагогической деятельности	195
8.3. Практические занятия, семинары, конференции	198
8.4. Домашняя работа	200
8.5. Вспомогательные формы организации обучения	201
<i>Вопросы для самопроверки</i>	206
ГЛАВА 9. ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	207
9.1. Воспитание как деятельность, направленная на достижение целей образования	207
9.2. Закономерности воспитания	208
9.3. Принципы воспитания	210
9.4. Методы воспитания и их классификация	215
9.5. Основные направления воспитательной работы в учебном заведении	218
9.6. Семья как субъект педагогического воздействия и социокультурная среда воспитания личности	219
<i>Вопросы для самопроверки</i>	226
Глава 10. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ	227
10.1. Специфика педагогического труда	227
10.2. Психолого-педагогическая культура	231
10.3. Особенности педагогического общения	235
10.4. Средства и методы педагогического воздействия на личность	237
<i>Вопросы для самопроверки</i>	246
ГЛАВА 11. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	247
11.1. Педагогический менеджмент и его специфика	247
11.2. Принципы управления образовательными системами	250

11.3. Методы, приемы, средства организации и управления педагогическим процессом	253
<i>Вопросы для самопроверки</i>	263
ГЛАВА 12. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ	264
12.1. Профессиональная ориентация молодежи	264
12.2. Методы диагностики профессиональной пригодности	268
12.3. Система подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников предприятия	272
<i>Вопросы для самопроверки</i>	283
Приложение 1. Оценка темперамента	284
Приложение 2. Тест «Характер человека»	286
Приложение 3. Дифференциально-диагностический опросник	291
ЛИТЕРАТУРА	294

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый вашему вниманию учебник предназначен для студентов и преподавателей непсихологических специальностей. Учебник содержит основы современных психологических и педагогических знаний. Представленные в учебнике материалы являются результатом анализа и обобщения взглядов и позиций известных отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Одна из главных целей написания данного учебника — доступно изложить учебные вопросы и создать у читателя адекватное представление о природе психики человека; об основных психических функциях и их физиологических механизмах; о роли сознания и самосознания в поведении и деятельности человека и в формировании его личности; о значении воли, эмоций, потребностей и мотивов; о простейших приемах психической саморегуляции; о закономерностях межличностных отношений в быту и организованном коллективе; об общих формах организации педагогической деятельности; о роли воспитания и обучения в педагогическом процессе; о том, как решаются педагогические задачи в семье и трудовом коллективе.

В данном учебнике раскрыты все основные темы, предусмотренные программой курса «Психология и педагогика».

Первая глава посвящена определению предмета и задач психологии. Здесь дается история становления предмета психологии, выделяются такие этапы этого процесса, как античная психология, развитие психологии в средние века и новое время, раскрывается роль отечественных психологов в становлении психологической науки.

Вторая глава раскрывает такие вопросы, как структура современной психологии, ее место в системе наук, основные научно-исследовательские методы психологии.

В третьей главе рассмотрены взаимосвязи психики и организма. Условными вопросами этой главы являются эволюция и функционирование нервной системы, формирование головного мозга, сознание и его структура, бессознательное в психике человека.

В четвертой главе описаны основные формы и функции человеческой психики. В ней нашли отражение психология познавательного процесса и психология эмоционально-волевых процессов.

В пятой главе рассматривается структура личности, описываются ее индивидуально-типологические особенности, раскрываются вопросы мотивации поведения и трудовой деятельности личности.

Шестая и последующие главы учебника посвящены проблемам педагогики. В частности, в шестой главе изложены основные этапы развития педагогики: становление и развитие системы обучения и воспитания с древнейших времен до XVII в., педагогика нового времени, педагогика в XIX в. и современный этап развития педагогической науки. Особое внимание уделено развитию педагогики в России.

В седьмой главе раскрывается сущность педагогического процесса, рассматриваются образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения.

В восьмой главе дана характеристика общих форм организации педагогической деятельности.

Девятая глава посвящена проблемам воспитания. Воспитание здесь рассматривается как деятельность, направленная на достижение целей образования. Акцентируется внимание на методах и средствах воспитания и основных направлениях воспитательной работы.

В десятой главе выявляются особенности педагогической профессии. Здесь показана специфика педагогического труда и общения, дано определение психолого-педагогической культуры, раскрывается нравственно-психологический образ педагога, описываются средства и методы педагогического воздействия на личность.

В одиннадцатой главе раскрывается специфика педагогического менеджмента, общие принципы управления общеобразовательными системами.

В двенадцатой главе изложены основные вопросы профессиональной ориентации и диагностики профессиональной пригодности, дана характеристика системы повышения квалификации кадров работников.

Учебник ориентирован на проблемно-концептуальное изложение материала. Вместе с тем в нем рассматриваются и прикладные аспекты психологии и педагогики.

ГЛАВА 1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1.1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ

Полной и достоверной картины мира не может быть без знаний о человеке. Природа человека познается комплексно: философией, социологией, физиологией, медициной, педагогикой и др. Наука, философия, литература, искусство, техника объединили свои усилия, чтобы раскрыть сокровенные тайны психики, духовной жизни человека. Постепенно разрозненные представления о сущности и характере психических явлений сложились в отдельную область научного психологического знания. По словам одного из основоположников современной психологии Г. Эббингауза, психология имеет долгое прошлое, но очень краткую историю. Она стала самостоятельной наукой лишь в XIX в., когда были усовершенствованы ее методы исследования, введен эксперимент, сформировались собственный понятийный аппарат и предмет исследования.

Предметом психологии является психика. **Психика** — одно из фундаментальных понятий психологической науки. Психика — это свойство головного мозга, обеспечивающее животным и человеку способность отражать воздействия внешнего мира. Несмотря на то что психика неразрывно связана с мозгом, она относительно автономна от тела и как таковая представляет собой способ функционирования целостного организма животного или человека.

Мы будем рассматривать психологию человека. Человеческая психика многообразна в своих формах: это чувства, мысли, переживания, намерения — все то, что составляет внутренний мир личности, который проявляется в действиях и поступках, во взаимоотношениях с другими людьми.

Все многообразное содержание психики предстает как совокупность таких компонентов, как психические процессы, психические состояния, психические свойства и психические образования.

Психические процессы обеспечивают первичное отражение и осознание человеком воздействий окружающего мира. Как правило, они имеют

четкое начало, определенное течение, ярко выраженное завершение и длятся от доли секунды до десятков минут. К психическим процессам обычно относят познавательные процессы. При непосредственном участии таких психических явлений, как ощущение и восприятие, внимание и воображение, память и мышление, человек познает себя и окружающую его действительность. Выделяют также эмоциональные (возникновение чувств, их динамика в зависимости от удовлетворения потребности и т.д.) и волевые процессы.

Психические состояния — это определенный уровень работоспособности и качества функционирования психики человека, характерный для него в каждый данный момент времени. К психическим состояниям относятся проявления чувств, внимания, воли, мышления и т.д. Например, состояния сосредоточенности или рассеянности, уверенности или неуверенности, бодрости или подавленности, работоспособности или усталости. Психические состояния являются более продолжительными по сравнению с психическими процессами и могут длиться в течение нескольких часов, дней, недель.

Психические свойства — это наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, которые обеспечивают определенный качественно-количественный уровень поведения и деятельности, типичный для данного человека. Психические свойства определяют возможность самореализации человека и специфику его отношения к людям, мобилизуют его на целенаправленные действия. Они присущи человеку на протяжении достаточно длительного периода его жизни. К психическим свойствам личности относят качества ума, устойчивые особенности ее волевой сферы, закрепляющиеся в характере, темпераменте, способностях, свойства чувств, потребности, мотивы и др.

Психические образования — это психические явления, формирующиеся в процессе приобретения человеком жизненного и профессионального опыта; это то, что становится результатом работы психики человека: приобретенные знания, умения, навыки, привычки и т.п.

Интеллектуальное и нравственное развитие человека, его профессиональная деятельность невозможны без повседневного общения людей. Взаимодействием, общением и взаимовлиянием людей друг на друга обусловлены социально-психологические явления и процессы.

Учитывая все вышесказанное, можно дать определение психологии. Психология — это наука о психике. Она изучает участие психики в познании человеком окружающего мира, в его деятельности и общении, индивидуальные особенности психики человека и свойства его личности (рис 1.1).



Рис. 1.1. Современная (отечественная) трактовка предмета психологии

К психологии как одной из важнейших наук о человеке обращаются педагоги, врачи, юристы, менеджеры, политики, инженеры, бизнесмены. Психология помогает людям понять свое внутреннее состояние, ориентироваться в сложных процессах межличностного взаимодействия и общения.

Задачи психологии как науки — раскрытие объективных закономерностей функционирования психических явлений, анализ их становления и развития, изучение структурных особенностей и физиологических механизмов психических явлений. Отвечая на запросы современного социального и экономического прогресса, предполагающего совершенствование людей, психология в последнее десятилетие начинает занимать ведущие позиции среди других отраслей научного знания.

1.2. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ

Рассмотрение психологической науки в ее становлении и развитии позволяет понять ее предмет, проблемы и задачи. Выделяют три этапа в становлении психологии как науки: донаучную психологию, философскую психологию и собственно научную психологию. По мере накопления психологических знаний изменялись представления о предмете психологии.

Начиная с древнейших времен вплоть до середины XVII в. изучаемые психологией явления обозначались общим понятием «душа» и рассматривались как обособленные от всех естественных процессов организма. Затем предметом психологии стали явления сознания. В конце XIX в. в сферу исследований психологов включились поведение и деятельность, а также неосознаваемые процессы.

Исторически первой формой психологии является *учение о душе*. Донаучные представления о душе возникли в мифологии, магии, народном эпосе, первобытных верованиях. И по сей день понятие «душа» ассоциируется с внутренним миром человека — его сновидениями, переживаниями, воспоминаниями, мыслями, чувствами, желаниями.

Само понятие души восходит к такой ранней форме религии, как анимизм, который утверждал существование особой силы, обитающей в теле человека или животного и покидающей его во время сна или в случае смерти. Таким образом, в донаучной психологии происходит отделение духовного от материального, каждое из которых представляется в качестве некой самостоятельной сущности.

В философской психологии, которая возникла значительно позже (VI в. до н.э.), душу продолжали рассматривать как нечто внешнее по отношению к телу, причем независимо от понимания ее природы — вещественной или нематериальной.

Религиозно-мифологическое понимание души было чуждо ионийской философии. Ранние древнегреческие натурфилософы обычно понимали «псюхе»¹ как воздух и дыхание. Они пытались объяснить явления едиными для всего мироздания материалистическими началами и законами. Ионийские мыслители Фалес, Анаксимен, Гераклит выдвинули на первый план проблему космической гармонии, которой должна соответствовать гармония человеческой жизни. Космос они представляли как обжитый и освоенный человеком. По словам Диогена Лаэртского, *Фалес* «мир считал одушевленным и полным божеств»². Эти божества есть души, которые Фалес рассматривал как источники самодвижения тел. Он утверждал: «Магнит потому имеет душу, что он притягивает железо».

Учение о всеобщей одушевленности космоса называется гилозоизмом. В гилозоизме отрицалась граница между живым и неживым. Додумывание гилозоонистических предпосылок привело к представлению о том, что микрокосм отдельной души подобен макрокосму всего миропорядка.

Анаксимен видел начало как души, так и тела в беспредельном воздухе. Душа воздушна.

Гераклит выделял в человеческой душе два взаимосвязанных аспекта: вещественно-материальный и психически-разумный. Он полагал, что душе человека, как и космосу, присущ логос. Логос выступает для ума как объективный закон порядка и меры, а для чувства — как огонь, поскольку, согласно Гераклиту, космос всегда был, есть и будет вечно живым огнем. Чем больше в душе огня, тем она лучше.

¹ В Древней Греции душа обозначалась термином «псюхе». Согласно греческому мифу, сын Афродиты Эрот полюбил простую смертную девушку по имени Психея. Несмотря на недовольствие матери, он убедил Зевса превратить Психею в богиню, сделал ее бессмертной. С тех пор Психея стала символом души.

² *Диоген Лаэртский*. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. — М.: Мысль, 1979. — С. 71.

Основатель античного атомизма *Демокрит*, напротив, разделял живое и неживое. Все живое отличается от неживого наличием души, состоящей из сферических, подвижных атомов, подобных атомам огня. Необходимым условием жизни является дыхание, которое понималось как постоянный обмен атомов души со средой. Выдох означает, что душа стремится покинуть тело и частично из него вырывается, но при вдохе атомы души возвращаются обратно. Покинув тело, атомы души рассеиваются в пространстве. Таким образом, утверждалась смертность души.

Провозгласив уподобление микрокосма макрокосму, Демокрит вслед за Гераклитом признал, что закон определяет развитие и человеческой души, и космоса в целом. Согласно этому закону, ни одна вещь не возникает, не рождается, не происходит бесцельно и без пользы, но все возникает, рождается, происходит в силу причинной связи, а буквально «из логоса» — разумного основания — и по необходимости. Все происходящее есть неотвратимый результат столкновения непрерывно движущихся в пустоте атомов.

Древнегреческий мыслитель *Анаксагор* искал начало, благодаря которому первоначальный хаос развился в космос. Такое начало он увидел в Нусе (Уме). *Нус* — тончайшая и чистейшая из всех вещей; он обладает совершенным знанием обо всем и имеет величайшую силу. По словам Аристотеля, Нус Анаксагора — виновник благоустройства мира и всего мирового порядка. Он придает закономерный характер как процессам природы, так и человеческому поведению. Аристотель свидетельствует о важной догадке Анаксагора о том, что человек разумен, потому что он один из всех живых существ имеет руки. Это означало, что не разум, а телесная организация человека отличает его от животных и определяет его преимущества.

Значительный вклад в изучение телесного субстрата психики внесли античные естествоиспытатели, в первую очередь врачи Алкмеон, Гиппократ и Гален.

В центре исследований Алкмеона находилось человеческое тело, понимаемое как микрокосм. *Алкмеон* является родоначальником анатомии и первым, кто выделил такие разделы научного знания, как эмбриология и физиология. В результате анатомических изысканий он обнаружил, что от мозга к глазным впадинам идут как бы «две узкие дорожки». Из этого он сделал гениальный вывод о зависимости ощущений от мозга, о локализации интеллекта в головном мозге. При этом он различал ощущение и мышление, утверждая, что животное ощущает, но не мыслит.

«Отец медицины» *Гиппократ* вывел зависимость типологических различий между людьми (темпераментов) от гуморальных факторов. Он считал, что состояние организма определяется количественным соот-

ношением соков, или жидкостей (крови, желчи, черной желчи и слизи), имеющихся в организме.

Римский врач *Гален* развил учение Гиппократов о темпераментах, утверждая, что от комбинаций четырех соков и начал — теплого, холодного, сухого и влажного — зависят психические свойства и даже пол человека. Галену принадлежат открытия, связанные с выяснением строения и функций головного и спинного мозга. Он различал по функциям передние и задние корешки спинного мозга, а головной мозг рассматривал как вместилище интеллекта и чувств.

Первые достижения и открытия древнегреческих философов и врачей в области изучения психической организации человека укрепляли естественно-научное понимание психики, ее подчиненности законам физического мира, зависимости ее проявлений от физиологического состояния организма. Утвержденные Гераклитом, Демокритом и Анаксагором принципы закономерного развития, причинности и организации стали основой объяснения психических явлений в последующие века.

В античной философии наряду с наивно-материалистическими представлениями о душе как тончайшем веществе складывались идеалистические воззрения о душе как особом бесплотном начале.

Софисты — платные учителя, обучающие «мыслить, говорить и действовать», привлекли внимание философов к проблеме человека и за исходный пункт своих размышлений приняли отношение человека к другим людям. Они оставили поиски природной, вещественной основы душевных явлений и обратили внимание на то, как с помощью языка, речи и мышления можно доказать и внушить людям любое положение независимо от его достоверности. Деятельность софистов подготовила почву для нового понимания души.

Пифагореец *Филолай* первым обозначил тело тюрьмой для души, а философ-афинянин *Сократ* указал на разграничение между телом и душой и провозгласил нематериальность, невещественность и бессмертность души. Смерть тела он считал выздоровлением души. Поэтому, выпив по приговору суда, обвинившего его в безбожии и развращении юношества, чашу с ядом, Сократ попросил принести жертву богу врачевания Асклепию.

Душа, по Сократу, — это те психические качества индивида, которые свойственны ему как разумному существу, умеющему действовать согласно нравственным идеалам. Поэтому афинского мудреца в первую очередь интересовали умственная деятельность субъекта и его отношение к самому себе как носителю интеллектуальных и нравственных качеств. Считается, что именно Сократ открыл один из первых психологических методов исследования — метод интроспекции. Будучи искусным себе-

седником, мастером диалога, Сократ помогал своим оппонентам обнажить то, что скрыто за покровом сознания. С помощью разработанного им диалектического метода он приводил своего собеседника к ясному знанию, доказывая нераздельность мышления и общения.

Великий ученик Сократа *Платон* выделял в нематериальной и бессмертной душе вождедеющее, яростное и разумное начала. *Вождедеющее начало*, присущее любому живому существу, является рабом тела и препятствует высшему, духовному образу жизни человека. Благодаря *яростному началу* человек «становится союзником того, что ему представляется справедливым, и ради этого он готов переносить голод, стужу и все подобные им муки, лишь бы победить; он не откажется от своих благородных стремлений — либо добиться своего, либо умереть»¹. С помощью *разумного начала* человек способен рассуждать. Человеческая судьба зависит от того, будут ли все начала души находиться в гармоничном отношении друг к другу при господстве разумного начала. Нарушение гармонии приводит к страданию, а ее восстановление — к удовольствию.

Свое представление о тройственном составе души Платон иллюстрировал образом крылатой колесницы с двумя конями и возничим в диалоге «*Федр*». Коня, один из которых благороден, а другой причастен к злу, символизируют высшие и низшие мотивы. Их призван согласовывать возничий, олицетворяющий разумное начало души. Таким образом, в сферу изучения души Платон ввел такие важные аспекты, как конфликт мотивов, имеющих различную нравственную ценность, и роль разума в его преодолении.

Вершиной античной психологии явилось учение о душе, изложенное учеником Платона *Аристотелем* в трактате «*О душе*». До Аристотеля душа (независимо от понимания ее природы — вещественной или нематериальной) рассматривалась как нечто внешнее по отношению к организму. Аристотель свое учение о душе строил на обобщении биологических фактов. Он был основателем биологии как науки. Его интересовал не столько человек, сколько живой организм. Психология, так же как и биология, изучает живое. Но если биология изучает живое в аспекте материальной и формальной причин, то психология — в аспекте целевой и движущей причин. Аристотель утверждал, что в отличие от искусственного тела естественное обладает возможностью жизни. Осуществление (*энтелехия*) этой возможности есть душа. Душа — суть тела, причина и цель всех его действий. Аристотель пришел к выводу, что душа является формой живого органического тела, а не самостоятельной сущностью. Другими словами, духовное и телесное образуют

¹ *Платон. Сочинения*. В 3 т. Т. 3. — М.: Мысль, 1971. — С. 234.

в организме нераздельную целостность. Действует, переживает, мыслит не душа, а одушевленное тело как целостный организм. С точки зрения Аристотеля, сказать, что душа гневается, равносильно утверждению, что душа занимается ткачеством или постройкой дома.

Аристотель выделял в душе отдельные ее способности. Первая и самая общая способность — *растительная (вегетативная)*. Ее функция состоит в воспроизведении и питании. Способность к ощущению является критерием *животной (чувственно-двигательной)* души. *Разумная способность*, то есть способность к рассуждению и размышлению, присуща только душе человека.

Следуя принципу развития, Аристотель утверждал, что способности высшей ступени включают в себя способности низших уровней. «И у фигур, и у одушевленных существ, — писал он, — в последующем всегда содержится предшествующее, например в четырехугольнике — треугольник, в способности ощущения — растительная способность»¹. Где есть животная душа, там есть и растительная, а человеческой душе помимо разума присуща растительная и животная способность ощущать, из которой развивается способность мыслить.

В отличие от Алкмеона Аристотель считал, что мышление не имеет своего телесного органа. Он выдвинул новое понимание души, согласно которому душа движет живое существо некоторым решением и мыслью.

Аристотель изучил множество конкретных психических явлений, дал характеристику ощущений, чувств, аффектов, воли, открыл представления памяти и воображения, которые подчиняются механизму ассоциации, выделил два типа мышления — теоретический и практический, описал 30 характеров человека.

С некоторыми изменениями учение Аристотеля о душе господствовало вплоть до XVII в.

Главная особенность средневекового периода в человеческой истории заключалась в том, что церковь монополизировала образование и научные знания. В таких условиях психологическая мысль могла развиваться только с религиозных позиций, со временем приобретая все более этико-теологический характер. В результате развитие положительных знаний о психике резко замедлилось.

Видный представитель западноевропейской схоластики *Фома Аквинский (Аквинат)* полагал душу чистой формой без материи, но признавал, что наряду с чистыми формами в бестелесном мире существуют формы, воплощающиеся лишь в материи. Так, растительные (вегетативные) и животные (сенситивные) функции души реализуются только в теле

¹ Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т.1. — М. Мысль, 1975. — С. 400.

для деятельности в земной жизни. Человеческая (разумная) душа, с одной стороны, будучи низшей из чистых, бестелесных форм, является бессмертной, а с другой стороны, как высшая из форм, нуждающихся в материи, выступает принципом всей органической жизни. Благодаря этому предназначение и призвание человека состоит в том, чтобы соединить в себе естественное и сверхъестественное, земное и божественное. Это предназначение человека раскрывается в процессе познания. Интеллект, который не является актом какого-либо телесного органа, расширяет человеческое познание, превышает ощущение, так как может воспринимать вещь обобщенно в ее родовом естестве. Через интеллект познают сущность вещей, приходят к истине.

Фома Аквинский ввел принцип единства человека, в котором отчетливо проступает примат личности над видом. Философ утверждал, что человека надо изучать всего целиком, то есть в единстве души и тела. Он отмечал, что труп (тело) — это не человек, но и привидение (дух) тоже не человек. Человек — это личность. Разум и возникающая на его основе свободная воля делают человека ответственным за свои поступки, ибо он в состоянии выбирать между добром и злом. Однако в конечном счете, согласно Аквинату, источником свободных человеческих решений является не сам человек, а Бог, который вызывает в человеке стремление поступать так, а не иначе. Зло не в утрате рациональности, как думали древние греки, а в неподчинении Богу, в утрате связи с Ним. Тело к злу не причастно. Не тело заставляет грешить дух, а дух порочит тело. Корень зла в порче духа и свободы.

Однако в Средние века накапливался некоторый конкретный материал об анатомо-физиологических особенностях человеческого организма как основе душевной жизни, об обусловленности психических качеств естественными причинами. Основная заслуга в этом принадлежала таким крупнейшим представителям арабоязычной культуры, как Авиценна (Ибн-Сина) и Аверроэс (Ибн-Рушд).

Авиценна, наблюдая за нарушениями при травмах мозга, дал более точное, чем Гален, описание связи процессов ощущения и мышления с мозгом. *Аверроэс* указал на теснейшую связь между состояниями сознания и физиологическими явлениями, назвав некоторые силы души продуктами телесных органов.

На Западе зарождение светской опытной науки связано прежде всего с воззрениями и деятельностью английского философа и естествоиспытателя *Роджера Бэкона*, которые во многом предвосхитили поиски новых путей в науке в эпоху Возрождения.

Важнейшей особенностью Ренессансной эпохи является возрождение естественно-научного направления и развитие таких его областей, как

медицина, анатомия и физиология человека. Уроженец Швейцарии, философ и врач *Теофраст Гогенгейм*, известный под именем Парацельса, медицину считал всеобъемлющей наукой, поскольку она заботится о благе человека. Процессы, совершающиеся в человеческом организме, он сводил к химическим соединениям и превращениям трех начал: ртути, соли и серы. Ртуть соответствует духу, соль — телу, а сера — душе. Все свойства тел Парацельс объяснял различной пропорцией в них этих трех начал. Отклонение от нормального соотношения ртути, соли и серы обуславливает болезни. Так, излишнее содержание серы вызывает лихорадку, а соли — водянку. Поскольку всю природу Парацельс населял духами и демонами, то задачу медицины он видел в том, чтобы восстановить нарушенный вторжением чуждого духа порядок, который в здоровом состоянии обеспечивается археем — верховным жизненным духом всякого существа. Парацельс был убежден в том, что, воздействуя магическими приемами на архея, можно управлять материальными процессами.

Несмотря на магико-мистическую форму теории Парацельса о природе человеческого организма и методах лечения болезней, его деятельность стимулировала изучение анатомии и физиологии человека.

«Колумбом человеческого тела», отцом научной анатомии, пришедшей на смену анатомии Галена, стал нидерландец *А. Везалий* — автор фундаментального труда *«О строении человеческого тела»*. Ценные указания по вопросам кровообращения были даны испанским врачом *М. Серветом*. А с выходом в свет книги английского ученого *В. Гарвея «О движении сердца и крови»* было положено начало физиологии как науке.

Так постепенно составлялись представления об анатомо-физиологических основах человеческой психики и создавались предпосылки для развития психологии вне рамок учения о душе.

Английский мыслитель *Френсис Бэкон*, который считается основателем опытной науки Нового времени, отказался от изучения души как особого предмета и призвал перейти к эмпирическому описанию ее способностей: ощущений, восприятий, интеллекта, воображения, памяти, желаний, воли. Тем самым Ф. Бэкон подготовил предпосылки развития психологии в рамках философских учений о сознании. Так с XVII в. началась новая эпоха в развитии психологического знания.

Психологическое знание Нового времени было ориентировано на наиболее разработанные науки того времени — математику и механику. Итальянский мыслитель и ученый *Г. Галилей*, защищая и обосновывая взгляды Н. Коперника, заложил основы классической механики. Разделяя идею позднего Средневековья о природе как книге, подлежащей истолкованию, он утверждал, что эта книга написана математическим

языком. В механике мыслители стали видеть ключ к тайнам всего мироздания. Механическая картина мира, представления о механической обусловленности явлений упрочились под влиянием открытий английского ученого *И. Ньютона*, который сформулировал понятия и законы классической механики, создал дифференциальное и интегральное исчисление как адекватный язык математического описания физической реальности.

Французский философ, физик и математик *Рене Декарт*, разделяя и развивая взгляды и подходы Галилея, стал одним из основателей современной математики и естествознания. Он исходил из того, что весь мир — неорганический и органический — подчиняется законам механики. Тело животного он рассматривал как сложную машину, которая работает механически. Оно, подобно любой технической конструкции, не нуждается в регуляции со стороны души.

Декарт заложил основы детерминистской концепции поведения с ее центральной *идеей рефлекса*. Согласно этой концепции, вся сложность явлений, какую можно наблюдать в поведении животных, в том числе высших, есть закономерный двигательный ответ организма на внешнее физическое раздражение. Причины всех движений Декарт усматривал в мышечном движении, которое осуществляется посредством нервов. Он сравнивал нервы с веревками, за один конец которых дергают, воздействуя на предмет, к которому прикреплен другой конец.

Декарт признавал роль центральной нервной системы в рефлекторном механизме. Именно из мозга по нервным волокнам передается та или иная ответная мышечная реакция. Нервы представлялись философу в форме трубочек, в которых есть тонкие ниточки, составляющие сердцевину нерва и тянущиеся от мозга до оконечностей других органов, и по которым переносятся от мозга к мышцам легкие воздухообразные частицы — «животные духи» — прообразы нервных импульсов. Направленность «животных духов» к определенным мышцам Декарт объяснял характером внешнего воздействия, требующего определенного, а не любого движения. Таким образом, движение происходит в результате воздействия предмета на тело, которое механически проводится к мозгу, а от мозга — к мышцам. Обращение к душе как движущей силе в данном случае оказывается излишним.

Понятие рефлекса, данное французским ученым, стало фундаментальным для физиологии и психологии. Кроме того, Декарт высказал догадку об *условном рефлексе*. Он утверждал, что каждое движение железы, связанное с каждой из наших мыслей с самого начала нашей жизни, можно соединить с иными мыслями в силу привычки. Свою догадку он иллюстрировал следующим примером: «Так, когда собака

видит куропатку, она, естественно, побуждается бежать к ней; а когда собака слышит ружейный выстрел, этот шум, естественно, побуждает ее убежать. Но ведь дрессируют же обыкновенно легавых собак таким образом, что вид куропатки удерживает их на месте, а шум, слышимый ими и обращенный к ним, заставляет их сбежаться»¹.

Действия человека в своей произвольной, безусловно-рефлекторной форме подобны действиям животного, но в отличие от животных человек обладает разумом и речью, что выходит за пределы действия законов механики. Для объяснения этих явлений Декарт вынужден был допустить наряду с материальной субстанцией существование Бога и производной от него духовной субстанции — души. Это совершенно разные по своей природе субстанции. *Материальная субстанция* есть тело, она протяжена, делима и сложна. *Духовная субстанция* не обладает протяженностью, она едина и неделима, единственным ее атрибутом является мышление. Таким образом Декарт отождествил понятие души с мышлением. Душа всегда мыслит, а предмет, обладающий мышлением как свойством, есть нематериальный предмет. Кроме того, для Декарта перестать мыслить — значит перестать существовать.

Данный вывод нашел выражение в известном картезианском афоризме: «*Я мыслю, следовательно, я существую*». «Под словом „мышление“ (cogitatio), — писал Декарт, — я разумею все, что проходит в нас таким образом, что мы воспринимаем его непосредственно сами собою; и поэтому не только понимать, желать, воображать, но также чувствовать означает здесь то же самое, что мыслить»². Из этого следует, что французский мыслитель приравнивал психику к сознанию, относя к ней не только мышление, но и воображение, восприятие, ощущение. Само сознание есть то, как оно выступает в самонаблюдении. Поэтому основным методом познания внутреннего мира человека является самонаблюдение, или интроспекция. В связи с этим картезианскую концепцию сознания называют интроспективной.

Учение Декарта о двух абсолютно противоположных субстанциях породило *психофизическую проблему*: как объяснить сосуществование в целостном человеке независимых друг от друга тела и души. Декарт, проявлявший большой интерес к успехам тогдашней медицины, пытался определить центр, в котором душевная субстанция взаимодействует с телесной. Он поместил душу в очень маленькую шишковидную железу, находящуюся в центральной части головного мозга. Раздражение из внешнего мира передается по нервам в головной мозг и возбуждает

¹ Декарт Р. Избранные произведения. — М.: Госполитиздат, 1950. — С. 623.

² Там же. С. 429.

пробывающую там душу, которая в свою очередь приводит в движение «животные духи», и нервный импульс завершается мышечным движением.

Мозг, сотрясаемый «животными духами», пробуждает в душе «страдательные состояния», которые Декарт назвал страстями. Он рассматривал страсти с физиологической точки зрения, считая, что страсти отражают те или иные действия человеческого тела. Все многообразие человеческих страстей он свел к шести основным: удивление, любовь, ненависть, желание, радость и печаль. Таким образом, согласно Декарту, не только рефлексы, но и психические состояния производятся телом, а не душой.

В картезианской системе выступают глубокие противоречия. С одной стороны, Декарт заложил основы дуализма, заявив о несводимости двух субстанций: тело не может действовать на душу, а душа на тело. С другой стороны, он не мог отказаться от разрешения вопроса о связи души и тела, поскольку объяснение ощущений, эмоций, аффектов требовало признания этой связи.

Голландский философ *Б. Спиноза* противопоставил дуализму Декарта монизм, решительно отвергнув представление о мышлении как об особой субстанции. Духовное и телесное, идеальное и материальное слились у него в единую бесконечную субстанцию, которая является причиной самой себя. Согласно Спинозе, таким образом понятая субстанция есть то, что обычно называют Богом, или природой.

Единая субстанция обладает двумя неотъемлемыми свойствами, или атрибутами, — протяжением и мышлением. Человеческое мышление — это частный случай мышления как атрибута субстанции. Человек — самое сложное тело во Вселенной, ибо ему соответствует душа, мыслящая саму себя и свое тело. В главном труде Спинозы «*Этика*» человек предстает как целостное телесно-духовное существо. Поэтому, с точки зрения голландского мыслителя, предмет психологического познания должна быть не душа как субстанция, а конкретные психические явления, которые могут быть объяснены с помощью универсальных, строго причинных законов природы.

Спиноза провозгласил один из основных принципов современной психологии — *принцип детерминизма*, согласно которому все в природе рождается под действием материальных причин.

Поведение человека, согласно Спинозе, направляется тремя аффектами: вожделением, радостью и печалью. Они порождают все многообразие эмоциональных состояний. Аффекты основываются на инстинкте самосохранения, поэтому в своем поведении человек направляется не этическими законами, а лишь стремлением к собственной выгоде, стремлением сохранить свое существование. Свою задачу Спиноза видел

в том, чтобы объяснить явления психики с такой же точностью и объективностью, как рассматриваются линии и поверхности в геометрии.

Английский мыслитель *Т. Гоббс*, как и Спиноза, отверг постулат Декарта о субстанциональности сознания. Все есть материя в движении. Движение материи он рассматривал как перемещение тел в пространстве, то есть как механическое движение, и уподоблял механизму не только все тела природы, но и человека. Гоббс смотрел на жизнедеятельность человека как на чисто механический процесс, в котором сердце — это пружина, нервы — нити, суставы — колеса, сообщающие всей машине движение. Всю человеческую психику он объяснял на основе механицизма.

Каждая деятельность необходимо имеет свой телесный субстрат. Подобно тому, как нельзя представить прогулку без гуляющего, невозможно и мышление без мыслящего. Мыслит телесный организм, а не какая-то отличная от него субстанция. Свойственные человеку явления сознания есть лишь проявления движения тела. *Ощущения* — это проявления движений в органах чувств человека, которые возникают под влиянием внешних предметов. Вся эмоциональная жизнь человека, согласно Гоббсу, имеет своим источником движение в сердце. Таким образом, психические явления возникают как тени реальных материальных процессов; они эпифеномены, не оказывающие никакого влияния на телесные процессы. Учение, согласно которому психическое лишается собственной сущности и сводится к явлениям, пассивно сопровождающим функционирование физиологии, получило название *эпифеноменализма*.

Познание, по Гоббсу, совершается посредством идей. Источником идей является непосредственное чувственное общение организма с материальным миром. Гоббс писал, что «нет ни одного понятия в человеческом уме, которое не было бы порождено первоначально целиком или частично в органах ощущения»¹. Благодаря активной деятельности ума осуществляется связь представлений, механическое сцепление идей по смежности, то есть по правилам ассоциации. Гоббс придал ассоциации силу универсального закона психологии.

С учения Гоббса началось оформление эмпирической (опытной) психологии, которая была противопоставлена рационалистической трактовке сознания Декартом и Спинозой.

Видная роль в разработке эмпирической психологии принадлежала соотечественнику Гоббса Джону Локку. *Джон Локк* утверждал, что все идеи возникают из опыта, ощущений, а наша душа подобна «чистой

¹ *Гоббс Т.* Избранные произведения. В 2 т. Т. 2. — М.: Мысль, 1964. — С. 50.

доске» — *tabularasa*, на которой опыт рисует свои узоры-знания. Таким образом, единственным источником идей является опыт.

Наша душа отчетливо различает два вида опыта: внешний и внутренний. *Внешний опыт* — это ощущения, которые возникают в результате действия внешних вещей на органы чувств. *Внутренний опыт*, или *рефлексия*, — это наблюдение ума за своей деятельностью и способами ее проявления. Рефлексия дает нам идеи о наших собственных состояниях: эмоциях, желаниях, ощущениях, волнениях и т.п.

Ощущения дают нам простые идеи. Это исходный материал всего нашего знания. Благодаря деятельности ума, который составляет и комбинирует *простые идеи*, возникают *сложные идеи*. Согласно Локку, развитие психики происходит в силу того, что из простых идей создаются идеи сложные.

Все идеи являются объектом сознания. Сознание Локк рассматривал как обязательный признак психических явлений. От Декарта к Локку перешел постулат: сознание есть восприятие того, что происходит у человека в его собственном уме. Локк указывал, что в отличие от души явления сознания есть нечто, фактически данное. «Невозможно, чтобы кто-нибудь воспринимал, не воспринимая, что он воспринимает»¹. Место души в понимании предмета психологии заняли явления, которые человек фактически наблюдает, находит в себе (мысли, желания, чувства, воспоминания и пр.) и которые знает по личному опыту.

Локковское положение об опытном происхождении всех знаний имело важное значение для дальнейшего развития психологии, поскольку обращало внимание исследователей на необходимость тщательного изучения конкретных фактов душевной жизни и путей перехода от элементарных явлений к сложным.

Локк выдвинул принцип атомистического анализа сознания, согласно которому психические явления могут быть доведены до первичных, далее неразложимых элементов — ощущений, и утверждал, что на их основе более сложные образования формируются через ассоциации. Он ввел в научный обиход термин «ассоциация идей», понимая ее как неверное, не отвечающее естественному соотношению соединение идей. Такая связь приобретает в силу воспитания и привычки, а разрушается от времени. Воззрения Локка положили начало ассоциативной психологии.

Немецкий философ *Г. Лейбниц* возражал против картезианского дуализма, его не удовлетворяло также решение Декартом и Спинозой вопроса об отношении тела и души. В то же время он был против лок-

¹ Локк Дж. Сочинения. В 3 т. Т.1. — М.: Мысль, 1985. — С. 387.

ковско-картезианской идеи об отождествлении сознания и психики. Учение Лейбница получило название монадологии (от понятия «монада»). Лейбниц считал, что мир состоит из *монад* — духовных элементов бытия, находящихся в непрерывном изменении и способных к страданию, восприятию и сознанию. Применительно к проблеме отношения души и тела монадология Лейбница оказывается способом сохранить независимость души и тела и в то же время объяснить несомненный факт их согласованности. Другими словами, немецкий мыслитель занял позиции психофизического параллелизма. Поскольку монады — психические сущности, физически взаимодействовать они не могут, но тем не менее, замечал Лейбниц, в мире мы наблюдаем согласованный порядок. Значит, развитие каждой монады уже изначально находится в соответствии с развитием других монад, и это соответствие предустановлено высшей из монад, монадой монад — Богом. *Учение о предустановленной гармонии* является одним из вариантов психофизического параллелизма.

Что такое монада, мы узнаем из опыта самонаблюдения. *Непосредственно познаваемая монада* — это наша душа, обладающая представлениями и стремлениями. Жизнь души, психическое не сводится к жизни сознания. Душе присущи не только осознанные, но и неосознанные представления и стремления.

Лейбниц разделил психические явления и их представленность на уровне сознания. *Низшим монадам*, которые характеризуются так называемыми малыми перцепциями, то есть неосознаваемыми восприятиями, свойственны только смутные представления. В таком состоянии пребывают неорганический и растительный миры. *Монады-души*, которые находят выражение в телах животных, представляют собой смутные перцепции, сопровождающиеся ощущением и памятью. *Монады-духи*, к которым Лейбниц относил души людей, наделенных сознанием и самосознанием, есть отчетливые перцепции и обладают способностью к апперцепции, или ясно сознаваемым восприятиям.

Учение о бессознательных восприятиях, малых перцепциях использовалось в монадологии Лейбница для обоснования непрерывности психической жизни. Перцепцией, восприятием обладают все монады, но только высшим монадам присуще самосознание. В душе человека непрерывно идет скрытая работа психических сил — бесчисленных малых перцепций, из которых возникают сознательные желания и страсти. Различие перцепции и апперцепции связано с понятием бессознательного, которое Лейбниц одним из первых ввел в науку.

Совершенствование монад идет в направлении от бессознательного состояния к сознанию. Существующее в сознании, по мысли немецкого ученого, обусловлено не физиологическими, а бессознательными пси-

хическими процессами. Поскольку всякая душа есть монада, деятельность которой направлена лишь на самое себя, постольку познание есть лишь процесс постепенного осознания того, что имеется в состоянии бессознательного. Тем самым Лейбниц внес изменения в декартовскую теорию врожденных идей, признав наличие не врожденных идей, а врожденных способностей к мышлению, которые существуют в нас как бессознательное. Человеческий ум, по Лейбницу, похож на глыбу мрамора с прожилками, намечающими очертание фигуры, которая будет изваяна скульптором.

Открытие Лейбницем бессознательной психики явилось важным вкладом в понимание психического.

Среди наиболее значительных психологических учений Нового времени выделяются также взгляды французских мыслителей XVIII в., которые развивались под определяющим воздействием теории Локка. Французская эмпирическая психология представлена воззрениями Э. Кондильяка, Ж. Ламетри, К. Гельвеция, Д. Дидро, П. Гольбаха, Ж.-Ж. Руссо.

Кондильяк в своем главном сочинении «*Трактат об ощущениях*» сделал попытку вывести все знания и духовные способности человека из ощущений. В отличие от Локка он признавал только один источник опыта — ощущения — и утверждал, что рефлексия также приобретает в опыте. Все явления восприятия, внимания, суждения, акты воли сводимы к ощущениям. Кондильяк доказывал это на примере со статуей. Он предлагал вообразить себе статую, которая последовательно наделяется различными способностями ощущения: обонянием, слухом, вкусом, зрением, осязанием. Вместе с тем она одновременно наделяется и всеми интеллектуальными функциями и способностью к восприятию самых разнообразных впечатлений. При этом тело статуи не имеет никакого значения для ее психического функционирования. Человек в трактовке Кондильяка есть не что иное, как то, что он приобрел. Философ отвергал какие-либо стремления к признанию врожденности способностей человека, считая, что их развитие определяется исключительно опытом, упражнением и воспитанием.

Французские материалисты XVIII в. исходили из идей зависимости психических процессов от организации материи. *Дидро*, например, в головном мозге видел материальный субстрат психического. Он сравнивал мыслящее Я с пауком, гнездящимся в коре головного мозга и пронизывающим нитями своей паутины, то есть нервами, все наше тело. Нервы образуют в мозгу пучок, являющийся основанием для связывания ощущений в пучок восприятий. Дидро высказал идею о соотношении между ощущениями и разумом. Сцепляясь необхо-

димым образом в мозгу, ощущения образуют такие способности ума, как память, воображение, внимание. В понимании Дидро человек не только чувствующее, но и мыслящее существо; он как музыкальный инструмент, наделенный чувствительностью и памятью и в силу этого способный самостоятельно повторять арии, которые исполнила на его клавишах природа.

Ламетри защищал естественно-научный подход к проблеме человека и его психике. Он признавал существование единой материальной субстанции, которой присущи способности ощущать и мыслить. Эти способности обнаруживаются в «организованных телах» и проявляются при воздействии внешних тел на мозг. Человеческий организм Ламетри рассматривал как часовой механизм, который заводится не механическим способом, а посредством поступления в кровь питательного сока и который продолжает действовать и после поломки в результате заболевания. Ламетри указывал на единство растительного и животного миров, на преемственность в развитии от животных к человеку. Человека отличает от животного лишь большее количество потребностей и большее количество ума. Но даже наилучшим образом организованный ум лишается всей своей ценности без воспитания. Поэтому причинами появления человека Ламетри считал не только биологические факторы, но и образование и воспитание.

Своеобразие французских материалистов заключалось в понимании человека как личности, психические и нравственные качества которой зависят от ее интересов и воздействий социальной среды. Так, *Гельвеций* полагал, что с психологической точки зрения все люди обладают одинаковыми предпосылками для развития своих умственных способностей. Возникающее впоследствии интеллектуальное неравенство есть результат обстоятельств жизни человека и его страстей. Именно страсти, по Гельвецию, являются источником умственной активности. А страсти — это продукт воспитания. Исходя из этого, Гельвеций сделал вывод о том, что «воспитание делает нас тем, чем мы являемся». Воспитание он понимал не только как педагогическое. Воспитывающими могут быть самые различные факторы, которые воздействуют на человека в социальной среде. Так же считал и *Гольбах*. Он утверждал, что воспитание, общественное мнение, пример, закон изменяют людей, влияют на их волю, направляя их страсти и нейтрализуя те из них, которые могут вредить цели общества.

Вслед за французскими материалистами *Руссо* полагал, что все, что человек приобретает в жизни, является продуктом воспитания и обстоятельств, а не его греховной природы. Таким образом, французская философия XVIII в. выработала понимание личности, со-

гласно которому она обладает неограниченными возможностями совершенствования посредством воспитания и правильного изменения обстоятельств жизни.

Заслуга французских материалистов заключалась в том, что они положили начало учению о психике как о функции мозга. С этого момента психика перестала мыслиться по образцу механического движения и стала рассматриваться с точки зрения других жизненных функций организма.

В Германии XVIII в. господствовали идеи Декарта и Лейбница. Немецкий ученый *Х. Вольф*, считавший себя последователем Лейбница, стремился достичь компромисса между эмпиризмом и рационализмом в психологии. Впервые он попытался обосновать различие теоретического и эмпирического знания. В психологии он выделил две науки: эмпирическую и рациональную. Термин «*эмпирическая психология*» был введен Вольфом для обозначения направления в психологии, основной принцип которого состоит в описании фактов, в наблюдении за конкретными психическими явлениями, в их классификации и установлении проверяемой на опыте закономерной связи между ними.

Перед рациональной психологией была поставлена задача дедуктивно выводить явления из сущности и природы души. В рамках рациональной психологии Вольф выдвинул теорию способностей — познавательных и желательных, с которой сочеталась идея о спонтанной активности души, порождающей в силу собственных творческих потенций весь внутренний мир представлений и стремлений.

Против теории способностей Вольфа выступил немецкий философ *И.Ф. Герbart*. В его психологическом учении психическая жизнь оказывается результатом взаимодействия представлений. *Представления* — это сложные образы восприятия, которые возникают под влиянием внешних предметов и различаются качественными и количественными характеристиками. Утверждая, что психология как наука невозможна без применения математики, Герbart пытался вычислить интенсивность представлений и рассчитать абстрактные формулы, согласно которым сосуществуют в единстве сознания различные представления души. Различаются представления по степени ясности. По этому признаку сознание разделяется на три области: бессознательное, сознание и ясное сознание. Представления переходят в область сознания и становятся осознанными, ясными не при помощи специальной силы души, а благодаря взаимодействию наличного и прошлого восприятий. Частным случаем взаимодействия представлений Герbart считал чувства и волю, тем самым отказав им в самостоятельной характеристике. Итак, по Герbartу, сознание, так же как и вся душевная жизнь, есть единая связанная цельность, сумма действительных представлений.

1.3. ВЫДЕЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ НАУКУ

В середине XIX в. произошли крупные сдвиги в развитии физиологии и биологии. Открытия в этих областях знания подготовили условия для выделения психологии в самостоятельную науку. Особую роль в становлении современной научной психологии сыграло использование ею заимствованных из физиологии нервной системы и органов чувств экспериментальных и количественных методов исследования. Психологическое знание в своем развитии стало ориентироваться на физиологию. Исследования центральной нервной системы способствовали развитию представлений о материальных основах психики.

Вопрос о зависимости психических явлений от анатомии и физиологии мозга заинтересовал австрийского врача *Ф. Галля*. Он создал во многом умозрительную, но приобретающую огромную популярность теорию — *френологию*. Галль установил связь строго локализованных способностей человека со строением его черепа. Он создал специальные карты мозга, на которых для каждой способности указывался особый орган.

Считалось, что, ощупывая череп, по его выпуклым формам — «шишкам» — можно определить, насколько развиты у человека ум, память и другие способности (рис. 1.2).



Рис. 1.2. «Шипки» и способности

Френология, несмотря на свой умозрительный характер, подтолкнула к экспериментальному изучению локализации психических процессов в головном мозге.

Французский физиолог, основатель экспериментальной физиологии мозга *П. Флуранс*, удаляя отдельные участки мозга у птиц, обнаружил, что

основные психические процессы являются продуктом головного мозга как целостного органа. Поэтому при частичном повреждении мозга наблюдается взаимозамещаемость его функций. Это открытие послужило отправной точкой в исследованиях по нейропсихологии уже в XX в.

Изучение строения спинного мозга позволило врачам *И. Прохазке*, *Ф. Мажанди* и *Ч. Беллу* сделать открытие о различиях между сенсорными и двигательными нервами. Благодаря этому открытию философская гипотеза Декарта о рефлексе стала опытно проверенным фактом. Суть открытия состояла в том, что путем раздражения корешков спинномозговых нервов было установлено: передние корешки содержат моторные нервы с двигательной функцией, задние — чувствительные нервы. При раздражении окончания сенсорного нерва импульс переходит с этого нерва через нервный центр в спинном мозге по двигательному нерву к мышце. Так было установлено, что спинной мозг построен по принципу рефлекторной дуги.

Эксперименты, проведенные немецким физиологом *Э. Пфлюгером* по изучению адаптивного поведения позвоночных, показали ограниченность понимания схемы рефлекса как дуги. В опытах Пфлюгера у обезглавленной лягушки рефлексы в различных условиях изменялись: на столе она ползала, а в воде плавала. Эти опыты свидетельствовали о том, что приспособительные действия лягушки нельзя свести к простой механической связи нервов, их причиной является взаимодействие животного с окружающим миром. Таким образом, Пфлюгер подошел к открытию психической, а не физиологической обусловленности активности живых существ.

Другой немецкий физиолог *И. Мюллер*, изучая нервные окончания органов чувств, разработал теорию, согласно которой каждый из пяти видов нервов и соответствующих органов чувств имеет свое специфическое качество, свою специфическую энергию. Это значит, что качество ощущений, причиной которых является внешнее воздействие на органы чувств, зависит только от природы соответствующего нерва. Так, любое раздражение зрительного нерва вызывает ощущение вспышек света.

Если Мюллер определил причинную зависимость ощущений от их нервного субстрата, то профессор анатомии и физиологии Лейпцигского университета *Э. Вебер* экспериментально установил постоянную для каждого органа чувств величину изменения силы раздражения, при которой субъект замечает различие в ощущениях. Чтобы проявилась разница в зрительных ощущениях, отношение нового раздражителя к исходному должно составить $1/100$, для слуховой чувствительности это отношение выражается величиной $1/10$ и т.д.

Выдающийся вклад в психологию восприятия и ощущений сделал немецкий ученый *Г. Гельмгольц*. Изобретя в 1851 г. офтальмоскоп, с помощью которого можно было исследовать глазное дно, Гельмгольц приступил к изучению зрения и психологических феноменов, которые сопровождают физиологические процессы зрения. Ученый провел следующий опыт: между глазом и объектом он поместил призмы, искажающие восприятие объекта. Оказалось, что посредством различных приспособительных движений мышц организм стремится восстановить адекватный образ этого объекта. Опыт показал, что возникающие зрительные ощущения порождаются причинами, скрытыми не в устройстве организма, а вне его.

Заслуживает внимания работа Гельмгольца по измерению времени реакции. Экспериментальные исследования свидетельствовали, что все процессы в нервной системе протекают с определенной, доступной измерению скоростью. Скорость распространения возбуждения по нерву составляет примерно 120 м/с. Из исследований Гельмгольца следовал вывод о том, что психические процессы, будучи неотделимыми от нервных процессов, совершаются во времени и пространстве.

Свое дальнейшее решение проблема определения скорости реакций получила в работах голландского физиолога *Ф. Дондерса* и австрийского физиолога *З. Экснера*, которому и принадлежит термин «*время реакции*». В исследованиях Дондерса свое развитие получила новая область психологии — *психометрия*. Разработанная Дондерсом методика исследования скорости протекания психических процессов доказывала, что психический процесс, подобно физическому, может быть измерен. Психометрия способствовала материалистическому пониманию психики и разрушала веру в мгновенно действующую душу.

Благодаря работам Вебера и Гельмгольца капитальную разработку получили такие органы чувств, как осязание, слух и зрение. А открытая Вебером возможность измерения в психологии была осуществлена не только психометрией, но и психофизикой, основоположником которой стал немецкий ученый *Г. Фехнер*. Он определил *психофизику* как науку о закономерном соотношении между психическими и физическими явлениями, между душой и телом. Свою главную задачу Фехнер видел в измерении ощущений. Средством измерения он избрал измерение интенсивности физического раздражителя. Исходя из точных математических вычислений, ученый сформулировал *основной психофизический закон*, согласно которому интенсивность ощущения пропорциональна логарифму интенсивности раздражителя. Этот закон стал образцом применения точных методов в психологии. Фехнер впервые осуществил приложение математики к психологии.

Глубокое влияние на психологию оказало развитие эволюционных идей в биологии. Теория эволюции органического мира была обоснована английским естествоиспытателем *Ч. Дарвином*. Он открыл главный движущий фактор эволюции природного мира — *естественный отбор*. Естественный отбор в условиях борьбы за существование на основе законов изменчивости и наследственности есть вымирание неприспособленных животных и выживание приспособленных. Важным средством приспособления организма к постоянно меняющимся условиям внешней среды Дарвин считал психику. Он провел сравнение между различными ступенями жизни, показал, что человек произошел в процессе развития от низших животных форм, сопоставил психику животных и человека, указал на общность происхождения у них выразительных движений, сопровождающих различные эмоции. Наблюдая за выразительными движениями животных, Дарвин пришел к выводу, что инстинкты достигают наивысшей формы приспособления в виде элементарных эмоций, неразрывно связанных с удовлетворением важнейших биологических потребностей питания, продолжения рода, самозащиты. Слепой страх голода заставляет животное, даже если оно не имеет никаких сигналов об источнике пищи, искать ее, бороться за свое существование. Эмоции, будучи психическими явлениями, необходимы для успешного выживания во внешней среде.

Сравнительно-психологические исследования, развернувшиеся после Дарвина, помогли понять происхождение и развитие психики, раскрыли биологические предпосылки сознания человека, дали объективные методы исследования психики.

Дарвиновское учение о роли психики в естественном отборе, учение Пфлюгером адаптивного поведения животных, работы Вебера, Фехнера, Гельмгольца, Дондерса, позволившие открыть закономерные связи между внешним воздействием сенсорной реакцией, а также между реакцией и двигательным ответом на раздражитель, — вот та естественно-научная основа, на которой воздвигнута современная психология. Благодаря этим открытиям ученые пришли к заключению, что психика существует объективно, независимо от сознания субъекта. Она не сводится непосредственно к данным фактам сознания, доступна внешнему опыту, так как выводима из реальных физических и биологических явлений. Оказалось, что психические процессы поддаются объективному исследованию, как любое природное явление, они перемещаются в тот же ряд, что и зримая под микроскопом нервная ткань, которая их порождает. При этом эмпирически было установлено, что в области сознания действует психическая причинность, которая не совпадает с анатомо-физиологическими закономерностями. В ре-

зультате психология начинает обособляться не только от философии, но и от физиологии.

Выделение психологии в самостоятельную науку со своим предметом исследования было связано с созданием специальных научно-исследовательских учреждений — психологических лабораторий и институтов, кафедр в высших учебных заведениях, а также с внедрением эксперимента для изучения психических явлений. 1879 год условно можно считать годом рождения современной психологии. В этом году немецкий ученый В. Вундт создал в Лейпциге первую в мире психологическую лабораторию, на базе которой был образован Институт экспериментальной психологии, ставший международным центром по подготовке психологов (рис. 1.3). Научные труды лаборатории публиковались в созданном Вундтом первом собственно психологическом журнале «Психологические исследования».



Рис. 1.3. Вильгельм Вундт в Лейпцигской лаборатории экспериментальной психологии

Физиологическая психология Вундта стала первым вариантом психологии как самостоятельной науки. По методу она есть экспериментальная психология. Вундт считал эксперимент главным рычагом превращения психологического знания в научное. В своей лаборатории с помощью приборов и экспериментов он занялся изучением таких психических процессов, как ощущения, время реакций, простейшие ассоциации и чувствования, которые доступны одновременно и внешнему, и внутреннему наблюдению.

Психологию Вундт определил как науку о непосредственном опыте, то есть о доступных самонаблюдению явлениях сознания. Он утверждал, что эксперимент не отменяет самонаблюдение, а делает его более

точным. Интроспекция как наблюдение субъекта за процессами в своем сознании, требующее специальной подготовки, остается единственным прямым методом в психологии.

Однако высшие психические процессы, к которым Вундт относил продукты человеческого духа (речь, мышление, воля), недоступны эксперименту и требуют иного, культурно-исторического метода. Они должны изучаться по памятникам культуры: языку, мифу, обычаям, искусству и т.д. Таким образом, Вундт заложил основы раскола единой науки, противопоставив индивидуальной экспериментальной психологии, ориентированной на естествознание, психологию народов, которая интерпретирует проявления человеческого духа.

Свою психологию Вундт называл *волюнтаристической*. Но он не смог дать причинное объяснение волевым актам, трактуя их и как первичную духовную силу, и как конечную причину процессов сознания. Так, язык он считал одной из форм проявления «коллективной воли», или «народного духа».

Последователь Вундта американский психолог *Э. Титченер* стал основателем *структурной психологии*. В ее основе лежит идея о структуре сознания как совокупности отдельных, простых по своей природе элементов (ощущений, образов, чувств). Разделяя вундтовское понимание предмета психологии, Титченер утверждал, что каждому известна непосредственно только собственная душа. Поэтому проникнуть во внутренний мир человека, выявить структуру его сознания можно исключительно с помощью метода аналитической интроспекции. Интроспективная трактовка психики означала ограничение ее сферой осознанного.

Одновременно с вундтовской программой разработки психологии как самостоятельной науки наметились и иные подходы к пониманию предмета, методов и задач современной психологии. Немецкий философ *Ф. Brentano* провел четкую границу между физическими явлениями и психическими феноменами и все свое внимание сконцентрировал на мире душевной жизни. Он разработал так называемую *описательную психологию*, в которой метод причинного объяснения заменяется непосредственным описанием психических явлений. Главным отличием психических феноменов от физических Brentano считал их *интенциональность*, то есть направленность на другое. Содержание сознания (ощущения, восприятия, мысли, чувства) проявляется только через психические действия, акты видения, слышания, суждения и т.п., которые всегда направлены на объект. Одно дело — цвет или образ какого-либо предмета, другое — акт видения цвета или суждения о предмете. Поэтому, согласно Brentano, подлинной психологической реальностью являются не содержания сознания, а акты сознания. Следовательно, в качестве

предмета психологического исследования должны рассматриваться акты как особая деятельность сознания, не сводимая к его элементам.

Учение Brentano об акте получило экспериментальное развитие в *психологии функций* немецкого психолога *К. Штумпфа*. Проводя экспериментальные исследования слуховых восприятий, Штумпф пришел к выводу, что именно функции, понятие о которых у него соответствует Brentanovскому понятию акта, составляют сущность психической жизни и позволяют в целостном явлении выделить его части, например определенный тон в аккорде.

К концу XIX в. многие психологи стали соотносить явления сознания с двигательной активностью организма. Идея психологии акта превратилась в самостоятельное психологическое направление — *функционализм*.

Одним из основателей функционализма был американский философ *У. Джемс*. В центре его размышлений находилась личность с ее переживаниями, интересами и заботами. Джемс исходил из того, что материя и дух, вещи и мысли, будучи сделаны из одного и того же материала, различаются только функционально. Функция мысли, например, состоит в выборе средств, необходимых для достижения цели. Из непрерывного потока жизни, или потока сознания, субъект, в соответствии со своими интересами, волевым усилием выделяет вещи. Таким образом, сознание отличается личностной избирательностью. Джемс писал, что «различные виды наших чувств и способы мышлений достигли теперешнего состояния в силу своей полезности для регулирования наших воздействий на внешний мир»¹.

Выделение психологии в самостоятельную науку сопровождалось интенсивным развитием экспериментальных исследований. Эксперимент был распространен на изучение таких сложных психических процессов, как память, внимание, мышление, навыки. Первое экспериментальное исследование памяти было проведено в русле ассоцианизма немецким психологом *Г. Эббингаузом*. Его основная заслуга состояла в том, что он вывел законы памяти и сформулировал их на основе не физиологического, а собственно психологического эксперимента.

Психологическими исследованиями процессов мышления была занята *Вюрцбургская школа*, которую возглавлял ученик и ассистент Вундта *О. Кюльпе*. Вюрцбуржцы предписывали испытуемым решать умственные задачи, наблюдая за тем, что при этом происходит в сознании. Полученные данные рассматривались как достоверное и адекватное описание хода мышления в процессе решения задачи. Эксперименты показали отсутствие в сознании испытуемых образов, соответствующих содержанию заданий.

¹ См.: *Ждан А.Н.* История психологии. — М.: МГУ, 1990. — С. 198.

Представители школы (А. Майер, А. Мессер, Х. Уатт, Н. Ах, К. Марбе) пришли к выводу о несводимости мышления к комбинации чувственных представлений. Они утверждали, что переживаются не образы, а смысловые отношения, целевые установки, действия комбинирования, характерной чертой которых является интенциональность, направленность на лежащие за пределами переживаний идеи, смыслы, предметы.

Анализ деятельной стороны мышления и эксперименты *Н. Аха* подтвердили, что правильный ответ обеспечивается у испытуемого внутренней установкой, которая производит отбор ассоциаций, соответствующих задаче. Вызываемая задачей установка, или детерминирующая тенденция, столь сильна, что может разрушать даже устоявшиеся ассоциативные связи и сохраняться некоторое время спустя после проведения эксперимента в виде смысловой направленности.

Принцип установки позволил вюрцбургцам объяснить переход от одних состояний сознания к другим. Исследования Вюрцбургской школы обнаружили специфичность психологических особенностей мышления, его несводимость к ассоциации представлений и оказали непосредственное влияние на гештальтпсихологию.

Экспериментальная психология, возникшая в связи с задачей исследования наиболее общих законов сознания и психики, пренебрегала индивидуальными различиями в реакциях испытуемых. Английский психолог и антрополог *Ф. Гальтон* первым разработал учение об индивидуально-психологических различиях между людьми. Это учение получило название *дифференциальной психологии*. Будучи последователем эволюционной теории своего двоюродного брата Ч. Дарвина, индивидуальные различия он объяснял наследственными факторами, утверждая, что способности наследуются так же, как и физические признаки.

Гальтон считал, что задача улучшения человеческой природы может быть решена путем выведения на основе законов наследственности расы особо одаренных, умственно и физически сильных людей. Эту идею он развил в специальную область — *евгенику*. Полагая, что между различными физическими и психическими свойствами людей имеются корреляции, Гальтон создал статистические методы их определения. Для выявления индивидуальных различий он использовал также тесты. Согласно Гальтону, с помощью теста можно измерить психические процессы, потому что, являясь функцией мозга и будучи обусловлены наследственно, они обладают известным постоянством на протяжении всей жизни человека. Понятие теста, начиная с Гальтона, прочно вошло в современный психологический лексикон.

В отличие от Гальтона, который исследовал чувственно-двигательные функции индивидов, французский психолог *А. Бине* изучал высшие

функции: внимание, память, мышление. Его тесты исследовали так называемую умственную одаренность. Совместно с врачом *Симоном* он разработал метрическую шкалу интеллектуального развития, понимая под интеллектом умение решать задачи, доступные соответствующему возрасту. В 1911 году в Германии *В. Штерн* ввел коэффициент интеллекта — *IQ* (ай-кью) — как соотношение умственного возраста, определяемого по шкале Бине, и хронологического (паспортного) возраста. Если умственный возраст превосходит хронологический, то это свидетельствует об одаренности личности; противоположное соотношение является показателем умственной отсталости. Считалось, что тестовое измерение интеллекта определяет пригодность человека к той или иной трудовой деятельности, к обучению, и это сближало психологию с практикой. Но в целом психология развивалась независимо от запросов практики.

В начале XX в. психология как наука переживала кризис из-за несоответствия теории и методологии психологической науки запросам практики. Чтобы выйти из кризиса, необходимо было пересмотреть прежние представления о психических явлениях. Это обстоятельство вызвало необходимость смены прежних представлений о психической реальности. В результате появилось такое новое направление в психологии, как бихевиоризм. *Бихевиоризм* отказался от изучения сознания как предмета психологии, утверждая, что только поведение подлежит непосредственному объективному исследованию. В то же время основоположник психоанализа австрийский психиатр и психолог *З. Фрейд* и его последователи доказывали, что метод психологических исследований может быть только опосредованным, поскольку кроме осознаваемого человеком существуют многочисленные психические явления, которые им не осознаются. Поэтому бессознательное может изучаться по его проявлениям в сознании и поведении.

Возникновение таких различных направлений в современной психологии свидетельствовало о том, что предмет психологии является весьма сложным. Психология как наука должна изучать психику, которая неразрывно связана с телесностью, формируется в деятельности и не сводится только к сознанию, а включает в себя и бессознательное.

1.4. РОЛЬ И.М. СЕЧЕНОВА И И.П. ПАВЛОВА В СТАНОВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Иван Михайлович Сеченов, основоположник отечественной научной психологии, в работе «Рефлексы головного мозга» стремился показать, что психика относится к области естественно-научного исследования (рис. 1.4).

функции: внимание, память, мышление. Его тесты исследовали так называемую умственную одаренность. Совместно с врачом *Симоном* он разработал метрическую шкалу интеллектуального развития, понимая под интеллектом умение решать задачи, доступные соответствующему возрасту. В 1911 году в Германии *В. Штерн* ввел коэффициент интеллекта — *IQ* (ай-кью) — как соотношение умственного возраста, определяемого по шкале Бине, и хронологического (паспортного) возраста. Если умственный возраст превосходит хронологический, то это свидетельствует об одаренности личности; противоположное соотношение является показателем умственной отсталости. Считалось, что тестовое измерение интеллекта определяет пригодность человека к той или иной трудовой деятельности, к обучению, и это сближало психологию с практикой. Но в целом психология развивалась независимо от запросов практики.

В начале XX в. психология как наука переживала кризис из-за несоответствия теории и методологии психологической науки запросам практики. Чтобы выйти из кризиса, необходимо было пересмотреть прежние представления о психических явлениях. Это обстоятельство вызвало необходимость смены прежних представлений о психической реальности. В результате появилось такое новое направление в психологии, как бихевиоризм. *Бихевиоризм* отказался от изучения сознания как предмета психологии, утверждая, что только поведение подлежит непосредственному объективному исследованию. В то же время основоположник психоанализа австрийский психиатр и психолог *З. Фрейд* и его последователи доказывали, что метод психологических исследований может быть только опосредованным, поскольку кроме осознаваемого человеком существуют многочисленные психические явления, которые им не осознаются. Поэтому бессознательное может изучаться по его проявлениям в сознании и поведении.

Возникновение таких различных направлений в современной психологии свидетельствовало о том, что предмет психологии является весьма сложным. Психология как наука должна изучать психику, которая неразрывно связана с телесностью, формируется в деятельности и не сводится только к сознанию, а включает в себя и бессознательное.

1.4. РОЛЬ И.М. СЕЧЕНОВА И И.П. ПАВЛОВА В СТАНОВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Иван Михайлович Сеченов, основоположник отечественной научной психологии, в работе «Рефлексы головного мозга» стремился показать, что психика относится к области естественно-научного исследования (рис. 1.4).

ями различных потребностей и эмоций. Рефлекторные процессы мозга Сеченов объяснял также свойством инертности нервных процессов, то есть способностью сохранять следы предшествующих раздражений. Это свойство свидетельствует о том, что поведение детерминировано не только наличными воздействиями внешней среды, но и прошлым индивидуальным опытом.

Изучение центрального торможения, усиливающего механизма и инертности нервных процессов позволило Сеченову обосновать несоответствие между возбуждением и вызываемым им действием — движением. Это несоответствие заключается в отсутствии прямой зависимости между величиной внешнего воздействия и ответной реакцией. Выбор реакции зависит как от действующего раздражителя, так и от состояния и прошлого опыта индивида.

Понимание Сеченовым природы психической деятельности как рефлекторной углублялось рассмотрением ее как сигнальной деятельности. Согласно Сеченову, начальным звеном рефлекса являются не раздражители-стимулы, действие которых ограничено возбуждением нервных волокон, а раздражители-сигналы. Они, во-первых, выступают носителями сведений об объекте, «орудием различения внешних условий», «орудием ориентации», а во-вторых, способны приводить в деятельное состояние исполнительные органы тела (мышцы). Мышцы обладают чувствительностью и передают в мозг сигналы о доступном эффекте. Это позволяет в случае необходимости автоматически корректировать поведение. Таким образом, Сеченов трактовал рефлекс не как механический ответ нервного центра на внешний раздражитель, а как «согласование движения с чувствованием». Предвосхищая понятие об обратной связи как регуляторе поведения, основатель русской научной психологии ввел *принцип саморегуляции нервно-психической деятельности*.

Согласно Сеченову, мышца является органом не только движения, но и познания. Сигналы мышечного чувства служат источником знания о внешнем мире. В актах чувствования Сеченов обнаружил элементы мышления.

Мышление он рассматривал в виде трех последовательных фаз. Первой фазой является *предметное мышление*, в процессах которого участвует мышца. Это мышление чувственными образами, оно имеет место в период развития ребенка до его овладения речью, а у животных совершается на основе действий с предметами. Вторая фаза мышления — *символическое мышление*, которое возможно благодаря слову. В нем выделяется третья фаза — *вечувственное мышление*. Оно осуществляется через отвлечение и обобщение.

Сеченов раскрыл преемственность различных уровней мышления — от предметного до абстрактно-теоретического, утверждая идею того, что мышечные движения зрительного и слухового анализаторов, рук и ног, а также движения речевого аппарата имеют между собой сходную орудийную функцию. С их помощью на разных уровнях мышления осуществляются операции анализа, синтеза, отвлечения, различения и обобщения.

Сеченов, дав физиологическую трактовку основным психологическим процессам, заложил основы *материалистической психологии*. Из деятельности головного мозга рождается весь внутренний мир человека, и его поведение зависит от внешних раздражителей.

По вопросам детерминированности человеческого поведения Сеченов вступил в полемику с философом-идеалистом *Константином Дмитриевичем Кавелиным*. Эта полемика переросла в дискуссию о предмете, задачах и методах психологии. Кавелин полагал поведение причинно не обусловленным. Сеченов же утверждал, что поведение, будучи рефлекторным по своему механизму, есть акт взаимодействия организма со средой, из которого можно вывести все особенности психических явлений. Экспериментальное изучение психически регулируемого поведения он считал главной задачей научной психологии.

Исходя из того, что психическая деятельность, подобно рефлексу, совершается объективно, Сеченов разрабатывал вопрос об объективном методе психологии. Он показал несостоятельность понятия внутреннего опыта (по терминологии Кавелина, «умозрения», «психического зрения»), посредством которого психическое познаваемо непосредственно, и отверг метод «психического зрения», то есть интроспекции, как ненаучный. С его помощью можно непосредственно наблюдать не психические процессы, а их результаты. Изучение психической деятельности, как и любых других объектов действительности, возможно только опосредованным путем, через объективный внешний опыт. Сравнительно-психологическому и историко-культурному методам Сеченов отводил второстепенную роль.

По существу, полемика с Кавелиным представляла собой борьбу Сеченова с «физиологической психологией» Вундта, к которой склонялся Кавелин и которую пропагандировал *Георгий Иванович Челпанов*. Главная заслуга Челпанова состояла в создании в 1912 г. Психологического института при Московском университете и в продуманной организации обучения психологов экспериментальным методам исследования.

Теоретические позиции Сеченова развивала школа русского физиолога *Николая Евгеньевича Введенского*, которая изучала общеневрологические закономерности. Введенский открыл физиологический механизм,

регулирующий отношения возбуждения и торможения, — закон относительной лабильности (подвижности). *Концепция лабильности* была направлена против рассмотрения свойств физиологических образований как статических, predeterminedенных структурой, независимых от особенностей действия наличных и прошлых раздражителей. Опираясь на огромный экспериментальный материал по влиянию на лабильность нерва различных химических и физических раздражителей (электрический ток, нагревание, механическое давление и т.п.), Введенский обнаружил, что после известного предела действие этих раздражителей вызывает особое тормозное состояние нерва — *парабиоз*. *Теория парабиоза* позволила по-новому трактовать природу процесса торможения. Согласно Введенскому, торможение есть своеобразная модификация возбуждения. Чем выше ритм воздействующих импульсов и чем ниже лабильность нервных образований, тем быстрее и легче возбуждение переходит в торможение.

Применение закономерностей основных нервных процессов — возбуждения и торможения — к объяснению деятельности мозговых центров выпало на долю ближайшего ученика Введенского — *Алексея Алексеевича Ухтомского*.

Восходящие к Сеченову традиции естественно-научного изучения психической деятельности поддерживали в России психолог Н.Н. Ланге и врачи-психиатры В.М. Бехтерев и С.С. Корсаков.

Николай Николаевич Ланге стоял у истоков экспериментальной психологии в России. Ему принадлежала идея о необходимости учреждения психологических лабораторий при университетах. Под влиянием рефлекторного учения Сеченова Ланге разработал моторную теорию внимания как двигательной реакции организма, сформулировал закон перцепции. Его исследования в области внимания и восприятия привели к выводу, что самонаблюдение не может уловить стадии этих процессов. Например, фазовый характер процесса восприятия от обобщенного чувственного образа предмета ко все более дифференцированному не позволяет вскрыть законы изучаемых процессов. Поэтому к исследованию психологических проблем необходимо приложить точный эксперимент. По вопросу о значении эксперимента в психологии Ланге поддерживал *Сергей Сергеевич Корсаков*.

Крупнейший представитель науки о структуре и функциях мозга *Владимир Михайлович Бехтерев* также стремился к тому, чтобы психологическое учение опиралось на объективные методы исследования. Предметом психологии он считал изучение поведения, которое понимал как совокупность врожденных и индивидуально приобретенных «сочетательных рефлексов».

Великий русский физиолог *Иван Петрович Павлов* в качестве основного акта поведения выделял условный рефлекс, благодаря которому организм приспосабливается к изменчивым условиям существования.

Начав свою научную деятельность с изучения процессов кровообращения и пищеварения, Павлов пришел к заключению, что они обусловлены как физиологическими, так и психологическими факторами. Например, на секрецию слюнной железы оказывает воздействие не только раздражение полости рта при попадании в него пищи, но и вид пищи, ее запах. Вся дальнейшая работа Павлова была направлена на исследование поведения организма в единстве внешних и внутренних проявлений.

Органом, регулирующим взаимоотношения организма с окружающей средой, служат центры больших полушарий головного мозга. Павлов ввел в научный обиход понятие об условном рефлексе. Для возникновения условного рефлекса необходимо, чтобы в коре головного мозга образовалась связь между условным и безусловным раздражителями. Ученый доказал это, проводя многочисленные эксперименты с собаками. Сначала у собаки на подаваемую пищу вырабатывался слюноотделительный рефлекс. Далее, предлагая собаке пищу (безусловный раздражитель), одновременно звонили в колокольчик (условный раздражитель) и проделывали это многократно. В результате появилась связь между звуком и пищей, образовалась новая рефлекторная связь между различными участками мозговой коры: при звуке колокольчика у собаки начинала выделяться слюна, то есть у нее выработался условный рефлекс (рис. 1.5).

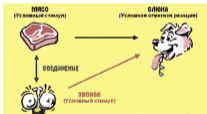


Рис. 1.5. Условный рефлекс

Позже Павлов усложнил эксперимент. Перед звонком колокольчика стали зажигать электрическую лампочку. Логика опыта была такова: возбуждение из светового центра перейдет на звуковой центр, а от него по связи, воспитанной в первой части опыта, на центр слюноотделения. Действительно, когда зажегся свет, у собаки произошло слюноотделение до звонка колокольчика, то есть выработался новый условный рефлекс

на свет лампочки. Так, надстраивая этаж за этажом, можно далеко уйти от исходного безусловного рефлекса и получать новые сложные комбинации.

Опыты Павлова показали, что условные раздражители имеют сигнальное значение: они являются сигналами внешних возбудителей безусловных рефлексов. Благодаря *принципу сигнальности* поведение организуется соответственно возможным благоприятным или неблагоприятным для организма ситуациям. Стремясь определить качественное различие между высшей нервной деятельностью человека и животных, Павлов разработал *учение о двух сигнальных системах*. Животные в своем поведении руководствуются сигналами первой сигнальной системы. Человек, в отличие от животных, наряду с первой обладает второй сигнальной системой. Это слова, которые замещают сигналы первой сигнальной системы и которые могут вызывать все те действия, которые вызывают первые сигналы.

Сеченов доказывал, что в основе всех сознательных и бессознательных действий лежат рефлексы. Учение Павлова об условных рефлексах полностью подтвердило правильность утверждений Сеченова. Оно объяснило законы работы больших полушарий головного мозга и окончательно развеяло миф о существовании души. Труды Бехтерева и Павлова укрепили в психологии детерминистский подход к механизмам поведения и стимулировали разработку объективных методов исследования.

Резюме

Предметом психологии является психика. Психология — это наука о закономерностях возникновения и развития психики. Под психикой понимают внутренний мир личности, который возникает в процессе отражения внешнего мира и проявляется в действиях и поступках, во взаимодействии с другими людьми. Однако психика присуща не только человеку, но и животным. Поэтому наряду с психологией человека имеет место и зоопсихология.

Психика человека многообразна и представляет собой единство психических процессов (познавательные, эмоционально-волевые), психических состояний (настроение), психических свойств (темперамент, характер, способности) и психических образований (знания, умения, навыки, привычки).

Задачи психологии заключаются в том, чтобы анализировать формирование и развитие психических явлений, изучать их качественные особенности и физиологические механизмы, содействовать планомерному внедрению психологических знаний в практику.

Рассмотрение психологической науки в ее становлении и развитии позволяет понять ее предмет, проблемы и задачи. Первые представления о психике носили анимистический характер: каждый предмет наделялся душой, которая понималась как независимая от тела и управляющая всем. Эти представления культивировались идеалистическими учениями. Пифагор, Сократ, Платон рассматривали душу как особое бесплотное идеальное начало, противостоящее всему материальному. В то же время в противовес таким представлениям утверждалась непреложная и для современной науки идея о закономерном развитии как природных, так и психических явлений. Гераклит, Демокрит, Анаксагор определили будущий способ познания психического, открыв принципы закономерного развития, причинности и организации. Обогадив эти принципы, Аристотель, которому принадлежит первое систематическое изложение психологической проблематики, дал новое по отношению к своим предшественникам понимание души. Он рассматривал душу как «первую энтелехию», то есть как принцип тела с тремя основными способностями: питанием, ощущением и мышлением. Отступив от этого положения в учении о разуме, который приносится извне в виде божественного разума, Аристотель дал повод для идеалистической интерпретации его психологии в философии Фомы Аквинского. И в такой форме аристотелевская психология господствовала в течение всего Средневековья. Но уже в эту эпоху накапливался конкретный материал об анатомо-физиологических особенностях человеческого организма как одной из основ психики.

Благодаря прогрессу естественных наук в XVII в. началась новая эпоха в развитии психологического знания, ориентированного на механику. С позиций механистического детерминизма Р. Декарт доказывал, что поведение животного является рефлексом на внешнее физическое раздражение. Психику он понимал как внутренний мир человека, открытый самонаблюдению, имеющий особое — духовное — бытие, противостоящее телу и всему материальному миру. В лоне механики были созданы понятия рефлекса, ощущения, представления, аффекта, мотива, ассоциации.

В английской ассоциативной психологии (Т. Гоббс, Дж. Локк и др.) была сделана попытка представить душевную жизнь в качестве естественного и равным образом механического результата побуждений к представлению, подчиняющихся ассоциативным законам. Помимо ассоциативной в психологии Нового времени как наиболее значительные выделяются учение Б. Спинозы об аффектах, размышления Г. Лейбница о бессознательной психике, разработка французскими материалистами идеи о социальном опосредовании психики человека.

К середине XIX в. стали складываться новые подходы к психологии. И. Герbart пытался создать психологию, подобную естественным на-

укам, то есть придать ей математическую оформленность всему, где это возможно. Психология чувств, разработанная И. Мюллером, Э. Вебером, Г. Гельмгольцем, обоснование психофизики Фехнером в качестве точной теории об отношении души и тела, психометрия Дондерса по исследованию времени реакции, результаты исследования анатомии мозга в совокупности с физиологией, применение к психологии эволюционной теории Ч. Дарвина, рефлекторная концепция И. М. Сеченова, учение И. П. Павлова об условном рефлексе — все эти отдельные направления составили естественно-научную основу современной психологии. Они не ограничивались непосредственно данными фактами сознания и выводили их из объективно существующих физических и биологических явлений.

К концу XIX в. психология выделяется в самостоятельную науку. Этот процесс был связан с созданием психологических лабораторий и институтов, кафедр в вузах, с внедрением эксперимента для изучения психических явлений. Первым вариантом экспериментальной психологии как самостоятельной научной дисциплины явилась физиологическая психология В. Вундта. Экспериментальные методы исследования были распространены на процессы памяти (Г. Эббингауз), внимания (Р. Кеттел), эмоций (У. Джемс), навыков (Э. Торндайк), мышления (Вюрцбургская школа).

Существенный вклад в становление и развитие современной психологии внесли русские ученые. Сформулированные ими законы и принципы стали методологической основой для опосредствованного исследования психики.

Вопросы для самопроверки

1. Что изучает психология?
2. Что такое психика?
3. Каковы основные задачи психологии?
4. Что дает изучение психологии?
5. Какой характер носили первые представления о психике?
6. Каковы основные этапы развития психологического знания в античный период?
7. Какова особенность развития психологического знания в Средневековье?
8. В чем состоит дуализм учения Р. Декарта о душе и теле?
9. Как пытался преодолеть дуализм души и тела Б. Спиноза?
10. В чем суть введенных Г. Лейбницем понятий о бессознательной психике и апперцепции?
11. Каковы основные направления психологической мысли в XVIII в.?
12. Каковы основания выделения психологии в самостоятельную науку?
13. Каков вклад русских ученых конца XIX — начала XX вв. в развитие научной психологии?

ГЛАВА 2. СТРУКТУРА И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

2.1. СТРУКТУРА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Изучение психологии начинается с усвоения общих понятий и положений, характеризующих психику поведения людей. В силу такой универсальности эти знания объединяются под названием общей психологии. *Предметом общей психологии* принято считать закономерности происхождения, строения и функционирования психики у взрослого нормального человека. Основные вопросы общей психологии раскрываются через принцип развития личности в процессе ее общения и деятельности.

Неотъемлемыми частями общей психологии являются изучение законов высшей нервной деятельности как физиологической основы психических процессов, исследование самих этих процессов (познавательных и эмоционально-волевых), психология личности и психология общения. Каждый человек рассматривается не просто как носитель некоторой суммы знаний, а как личность с присущими ей психическими особенностями, интересами, установками, моралью.

Наряду с разработкой конкретных проблем общая психология, будучи фундаментальной дисциплиной, занимается изучением вопросов методологии, теории и истории психологической науки. Предмет общей психологии уточняется и конкретизируется специальными отраслями психологии, связанными с различными областями практики.

К дисциплинам, которые занимаются психологическими проблемами конкретной деятельности человека, относятся педагогическая психология и психология труда. *Педагогическая психология* изучает закономерности усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательного процесса, исследует возрастные и индивидуально-психологические различия учащихся в условиях воспитания и обучения. Соответственно, педагогическая психология подразделяется на *психологию воспитания* и *психологию обучения*. Центральное место в *психологии воспитания* занимают проблемы формирования качеств личности учащегося (его

отношение к труду и учебе, к окружающим людям и т.д.) и деятельности коллектива, его влияния на каждого учащегося. В связи с этим вырабатываются психологические основы методики воспитания ученического коллектива, исправительно-трудовой педагогики. *Психология обучения* изучает основные этапы усвоения индивидом знаний, роль практической деятельности как источника знаний и необходимого условия их применения, вопросы овладения трудовыми навыками, учениями и отдельными видами учебной деятельности. К психологии обучения относятся психологические основы дидактики, частных методик, формирования умственных действий и т.д.

Изучение педагогической психологией закономерностей формирования личности в условиях учебно-воспитательной деятельности способствует познанию общих закономерностей становления личности, что является задачей и общей психологии. В то же время педагогическая психология связана с возрастной и социальной психологией. Вместе с ними она составляет психологическую основу педагогики и частных методик. Таким образом, педагогическая психология развивается как фундаментальная наука, имеющая важное теоретическое значение для установления общих закономерностей психической деятельности и развития личности ребенка. Кроме того, исследования педагогической психологии направлены на непосредственную помощь практике, на повышение эффективности учебно-воспитательной работы.

Психология труда изучает влияние конкретных форм трудовой деятельности на психику и личность человека. В психологии труда распространение получили психотехнические испытания. *Психотехника* зародилась на Западе в период Первой и Второй мировых войн и занимается рассмотрением практических вопросов. Она включает в себя профессиональную ориентацию, профессиональную консультацию и профессиональный отбор (позволяющие привести расстановку кадров в соответствие с индивидуально-психологическими особенностями людей), рационализацию трудовых процессов, техники и условий труда, снижение травматизма и аварийности, совершенствование методов производственного обучения. Положительные результаты применения психотехники в области психологии труда были получены при изучении различных профессий, анализе причин ошибочных действий в аварийных ситуациях, рационализации методов производственного обучения. В последнее время термин «психотехника» вышел из употребления, но проблемы и методы психотехники вошли в сферу различных отраслей и разделов психологии.

Психология труда дала импульс новым психологическим направлениям в изучении трудовой деятельности, среди которых в первую

очередь выделяется *инженерная психология*. Она ставит своей целью разрешение проблем соотношения технических требований в автоматизированных системах управления. В соответствии с этим проводится анализ психологической структуры деятельности оператора, изучаются факторы, влияющие на эффективность операторской деятельности, исследуются возможности нервной системы человека точки зрения приема, переработки, хранения и трансляции информации, а также процессы принятия решений.

К самостоятельным разделам психологии труда относятся авиационная и космическая психологии. Предмет *авиационной психологии* составляют психологические закономерности деятельности человека в процессе летного обучения и выполнения полетов. Космическая психология изучает особенности психических процессов, происходящих в организме человека в условиях космического полета, в том числе влияния на его психику больших физических перегрузок, состояния невесомости.

Военная психология раскрывает психические особенности личности воина, воинского коллектива, управления боевой техникой.

Юридическая психология выясняет психологию преступников, поведение участников уголовного процесса, рассматривает вопросы, которые находят свое отражение в судебной практике.

Психология спорта занимается исследованием психологических особенностей спортивной деятельности.

Медицинская психология изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного, нарушения и расстройства психической деятельности при различных заболеваниях, содействуя разработке рациональных методов их лечения и обеспечивая психическое здоровье людей.

В условиях рыночной экономики возрастает значение *психологии торговли*, которую интересуют вопросы зависимости спроса от рекламы и моды, возрастных, индивидуальных и других особенностей покупателя, психологические факторы обслуживания клиентов.

Разрабатываются проблемы психологии научного и художественного творчества. Предметом *психологии творчества* являются психологические закономерности человеческой деятельности, в процессе которой создаются новые общественные ценности в науке, технике, искусстве.

Возрастной психологии, психологии аномального развития и сравнительной психологии изучаются психологические аспекты развития психики по результатам ее активности, по поведению, особенно в детском возрасте. Весьма детально онтогенез психики исследуется *возрастной психологией*. В ее задачу входит изучение своеобразия психики людей разного возраста, процесса формирования их личности, взаимосвязи их умственного развития и обучения. Возрастная психология разделя-

ется на детскую, подростковую, юношескую психологию, психологию взрослого человека и геронтопсихологию. Важное место в системе перечисленных разделов возрастной психологии занимает *детская психология*, изучающая факты и закономерности психического развития ребенка. В известной концепции *Пиаже* психическое развитие рассматривается как результат адаптации, приспособления к окружающим условиям. Пиаже утверждал, что социализация психики ребенка происходит только с восьмилетнего возраста. Советская детская психология исходила из того, что развитие ребенка осуществляется прежде всего в форме усвоения им под руководством взрослых опыта, накопленного предшествующими поколениями людей и зафиксированного в виде орудий труда, языка, науки, культуры, морали. Развитие психики ребенка проходит качественно своеобразные стадии и кризисные состояния, характеризующиеся свойственной им ведущей деятельностью (табл. 2.1)¹.

Таблица 2.1

Возраст и деятельность		
Период	Возраст	Ведущая деятельность
Раннее детство	1—3 года	Предметно-манипулятивная
Дошкольное детство	3—7 лет	Сюжетно-ролевая игра
Младшее детство	7—12 лет	Учение
Подростковый возраст	12—15 лет	Интимно-личностное общение

Наиболее резкими являются переходы от раннего детства к дошкольному возрасту (кризис трех лет) и от младшего школьного возраста к подростковому (кризис полового созревания). Кризисы есть следствие несоответствия физических и психологических возможностей новым требованиям социальной ситуации при смене ведущих форм активности (игры, учебы, межличностного общения и т.д.).

Изучение возрастных психических особенностей детей играет важную роль в определении программ и методов учебно-воспитательной работы на различных ступенях обучения, позволяет осуществлять индивидуальный подход к ребенку и таким образом достигать максимального педагогического эффекта.

Отрасли психологической науки, имеющие своим предметом психическое развитие аномальных детей, обычно обозначают термином *специальная психология*. К этим отраслям относятся патопсихология, олигофренопсихология, сурдопсихология и тифлопсихология.

Патопсихология уделяет особое внимание особенностям нарушений психики в связи с теми или иными недостатками в строении и функциях

¹ См.: *Гарбер Е.И.* Семнадцать уроков психологии. — М.: Гардарики, 1995. — С. 23.

организма. У истоков патопсихологии в России стоял В.М. Бехтерев. Анализ патологических изменений осуществляется на основе сопоставления с нормальным протеканием психических процессов. Полученные в патопсихологии экспериментальные данные используются для дифференциальной диагностики психических расстройств, установления степени выраженности психического дефекта и прогнозирования его динамики, а также для трудовой, военной, судебной экспертизы и т.п. Мозговые патологические изменения лежат в основе особенностей психики и поведения аномальных детей.

Олигофренопсихология изучает психическое развитие умственно отсталых детей. Умственная недостаточность является результатом перенесенного во внутриутробном периоде или раннем детстве мозгового заболевания. Слабость образного мышления, неполноценность процессов анализа и синтеза, абстракции и обобщения приводят к снижению объема приобретаемых знаний и меры их влияния на ход развития умственно отсталых детей.

Сурдопсихология рассматривает психологию формирования личности ребенка в особых условиях восприятия мира — при глухоте. Объем внешних воздействий на глухонемого ребенка чрезвычайно сужен, взаимодействие со средой обеднено, познавательные возможности ограничены. И задача заключается в том, чтобы с помощью сурдопедагогических мер приблизить психическое развитие глухонемого ребенка к развитию слышащего.

Тифлопсихология — это психология развития ребенка в условиях отсутствия зрительного восприятия действительности. У слепых детей возникают диспропорции в формировании предметных и пространственных представлений, происходит нарушение двигательной ориентации в пространстве. В результате специального воспитания и обучения совершенствуются процессы компенсации нарушенных функций организма, развивается анализаторская деятельность, позволяющая по слуху и осязанию тонко различать признаки предметов и ориентироваться в окружающей обстановке.

Сравнительная психология (или зоопсихология) раскрывает особенности и закономерности психики и поведения животных на разных этапах развития органического мира, выявляет биологические предпосылки зарождения человеческого сознания, проводит сопоставление психики животных и психики человека. Поскольку психическая активность животных, в отличие от человека, всегда обусловлена биологическими факторами, зоопсихология при конкретном изучении поведения животных опирается на этологию, которую интересуют врожденные механизмы поведения.

Социальная психология исследует психологические явления и процессы, обусловленные принадлежностью человека к конкретным социальным группам. Возникла социальная психология в середине XIX в. на стыке психологии и социологии. Началом самостоятельного существования социальной психологии считается 1908 г., когда одновременно появились работы английского психолога *У. Мак-Дугалла* и американского социолога *Э. Росса*, в названия которых был включен термин «социальная психология». В основном социальная психология разрабатывалась в США. Здесь она была ориентирована на решение конкретных задач повышения эффективности производства и управления. Огромный вклад в создание социальной психологии внесли немецко-американские ученые К. Левин и Э. Фромм.

К. Левин — один из основоположников экспериментального исследования психологии групп, так называемой групповой динамики. Он возглавил Центр групповой динамики, в котором разрабатывались связанные с промышленной практикой проблемы производительности труда в группе, коммуникации, взаимоотношения между группами, членства в группе, подготовки групповых лидеров. *Э. Фромм* исследовал различные формы социальной патологии в современном западном обществе. Американский психиатр и социальный психолог *Я. Морено* создал *социометрию*, применение методов которой позволило достичь определенных практических результатов. Например, на предприятиях, где социометрия использовалась для выявления лидеров, повысилась производительность труда, ослабились противоречия между формальными и неформальными группами. *Марксистская социальная психология* включает психологию классов и наций, исследуя закономерности общения и взаимодействия людей в больших группах; психологию групп, в которой анализируются виды социальных групп и их психологические характеристики; психологию личности, которая изучает конкретные формы социализации личности, проблемы формирования ее социальных установок и ценностных ориентаций.

Все перечисленные отрасли психологической науки возникли и развивались как результат расширения сферы человеческой деятельности. Изучая закономерности психики человека, психология делает это с практической целью — использовать данные и выводы своих исследований для совершенствования тех или иных видов деятельности.

2.2. ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ НАУК

Исследуя психику и поведение человека, психология ищет их объяснение, с одной стороны, в биологической организации, в устройстве

и функционировании организма, а с другой — во внешней социальной среде. В связи с этим психология тесно взаимодействует с естественными и общественными науками (рис. 2.1).

Б.М. Кедров поместил психологию в центре своего «треугольника наук»:



Рис. 2.1. Взаимосвязь психологии и других наук

Изучение психологии предполагает знакомство с биологией человека, знание строения и функционирования его центральной нервной системы. Поэтому психология прочно связана с *биологическими науками*, которые раскрывают биологические закономерности протекания психической деятельности, изучают физико-биологические процессы, сопровождающие проявления психики. Более точно понять строение и функционирование нервной системы, ее роль и значение в формировании психики позволяют *физиология* (наука о функционировании организма человека) и *антропология* (наука о происхождении и развитии человека). Конкретно связь между психическими явлениями и деятельностью центральной нервной системы рассматривается *физиологией высшей нервной деятельности*, или психофизиологией. В нашей стране психофизиология основывается на теории *функциональных систем П.К. Анохина*, согласно которой психические и физиологические процессы составляют единое целое и предназначены для достижения полезного, приспособительного результата. Закономерности высшей нервной деятельности позволяют правильно осмыслить особенности функционирования таких сложных психических феноменов, как динамический стереотип, первая и вторая сигнальные системы, функциональные системы психики и акцептор действия.

Неразрывна связь психологии с *медицинскими науками*. Поскольку многие болезни, как установлено, имеют психологическое происхождение, медицинские науки не могут обходиться без результатов психологических исследований. В свою очередь, медицинские науки и прежде всего те из них, которые занимаются изучением и лечением

психических заболеваний человека, помогают психологии понять патологию психического развития людей и находить пути для психокоррекции и психотерапии. К области клинической медицины относится *психиатрия*. Она раскрывает причины и формы нарушения психической деятельности, особенности протекания психических заболеваний, разрабатывает методы их профилактики, лечения и организации помощи психическим больным. В процессе развития психиатрии выделились отдельные специальности, в частности детская психиатрия, судебная психиатрия, наркология. Разделом психиатрии является психофармакология, изучающая действие психотропных средств на психическую деятельность человека.

Общественные науки предоставляют психологии возможность теоретически правильно подходить к пониманию психики и сознания человека, их происхождения и роли в жизни и деятельности людей. В первую очередь психология ориентируется на *философское учение* о человеке, специфике его бытия, о природе человеческого познания и деятельности. Поскольку в формировании высших психических функций человека решающую роль сыграли такие главные исторические достижения цивилизации, как орудия труда и знаковые системы, психология опирается на данные истории общества и его культуры. *Исторические науки* показывают, как осуществлялось развитие психики и сознания людей на различных этапах становления общества и человеческих отношений. *Науки о трудовой деятельности* ориентируют психологию в направлении верного осмысления функционирования психики и сознания в условиях труда и отдыха, их требований к индивидуально- и социально-психологическим качествам людей. Знание основ *социологии* способствует углубленному пониманию психики человека через представление о социальной обусловленности сознания и исторической природе познания.

Особое значение имеет взаимосвязь психологии и педагогики. *Педагогика* представляет психологии информацию об основных направлениях обучения и воспитания людей, а психология, добывая знания о закономерностях развития личности, возрастах и индивидуальных особенностях людей, служит теоретическим обоснованием для выработки наиболее эффективных методов обучения и воспитания. По словам выдающегося русского педагога *К.Д. Ушинского*, психология по своему значению для педагогики занимает первое место среди всех других наук.

Дальнейшее развитие психологии представляется как максимальное расширение ее связей со смежными науками при сохранении ею самостоятельного предмета исследования.

2.3. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИИ

Психология, чтобы продуктивно развиваться, должна опираться на определенные исходные методологические положения. *Методология психологии* представляет собой совокупность методов, способов, приемов и методик исследования конкретных психических явлений, с помощью которых психология проникает в сущность этих явлений и формулирует законы их формирования, развития и функционирования.

Как самостоятельная наука психология сложилась на основе экспериментальной физиологии и взяла на вооружение соответствующие методы исследования: наблюдение и эксперимент. До этого в психологии господствовал один-единственный метод исследования — самонаблюдение, или интроспекция. Задача психологии виделась в том, чтобы путем внутреннего созерцания психических образов, мыслей, переживаний описывать формы душевной жизни человека.

Исследования *Ж. Шарко, П. Жане, З. Фрейда* в области невропатологии и психиатрии показали, что не все психические процессы протекают сознательно, и это существенным образом ограничивает применение интроспекции. Резко изменилось отношение к методу самонаблюдения в начале XX в., когда психологию стали понимать как учение о поведении, а психику рассматривать в единстве с извне наблюдаемой активностью живых существ. Задача современной психологии теперь заключалась в том, чтобы создать объективные методы изучения как психических процессов, так и поведения и деятельности человека.

Самонаблюдение начинает играть вспомогательную роль. Оно само становится предметом изучения с целью выяснения того, как преломляются в сознании данного человека результаты познавательной деятельности, каково его отношение к действительности, как он контролирует свои действия и поступки. Данные самонаблюдения учитываются в качестве фактов, требующих дальнейшего объяснения и сопоставления с объективными данными.

Вундт был первым, кто ввел экспериментальные методы в организацию целенаправленного самонаблюдения. Основными объективными методами психологической науки стали метод эксперимента и метод наблюдения за поведением человека в естественных и экспериментальных условиях.

Наблюдение — это метод, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии внешних проявлений психики. Предметом наблюдения являются действия и поступки человека, его высказывания и сопровождающие их мимика и жесты.

Наблюдение бывает житейским и научным. *Житейское наблюдение* ограничивается регистрацией фактов, носит неорганизованный, слу-

чайный характер. *Научное наблюдение* является организованным. Оно в той или иной мере должно отвечать следующим требованиям: иметь ясную установку и план, правильно отбирать и фиксировать факты, анализировать и истолковывать их на основе определенной гипотезы, проверять гипотезы на конкретном материале, устанавливать их правильность, делать обобщения и выводы.

Наблюдение различается по видам: *по способу получения данных* — непосредственное (или прямое) и опосредованное (или косвенное); *по объему* — сплошное и выборочное; *по частоте применения* — повторное и однократное; *по условиям осуществления* — полевое и лабораторное; *по фиксации результатов* — констатирующее и оценивающее; *по роли наблюдателя* — включенное и не включенное; *по особенностям объекта наблюдения* — внешнее и внутреннее.

Достоверность результатов наблюдения обусловлена квалификацией исследователя, его прошлым опытом, включая опыт самонаблюдения, субъективными установками, которые могут проявиться в интерпретации данных в духе ожиданий исследователя. Таким образом, субъективный фактор всегда присутствует в наблюдении. Для повышения объективности наблюдения необходимо избегать поспешных обобщений и выводов, прибегать к помощи нескольких наблюдателей и использовать для контроля повторное наблюдение или другие методы исследования.

Эксперимент отличается от наблюдения активным вмешательством исследователя в деятельность испытуемого с целью создания наилучших условий для изучения конкретных психологических явлений. Эксперимент бывает следующих видов: лабораторный, естественный, констатирующий и формирующий.

Лабораторный эксперимент проводится в специально создаваемых и контролируемых условиях, как правило, с применением специальной аппаратуры и приборов. Такой эксперимент позволяет точно регистрировать и учитывать внешние воздействия (их силу, длительность, последовательность) и ответные реакции на них: действия и высказывания испытуемого. Нередко при этом учитываются и различные физиологические реакции, например изменения биоэлектрических потенциалов мозга при умственной деятельности или изменения в деятельности сердца при эмоциональных реакциях. Действия испытуемого в лабораторном эксперименте определяются инструкцией.

Естественный эксперимент, идея которого принадлежит отечественному психологу А.Ф. Лазурскому, протекает в привычных для испытуемых условиях деятельности, например в процессе игры или учебных занятий. Нередко испытуемый даже не подозревает, что участвует в эксперименте. Для более детального изучения тех или иных явлений естественный

эксперимент сочетается с лабораторным. Если лабораторный эксперимент наиболее широко применяется в общей психологии, особенно при изучении познавательных процессов, то естественный эксперимент главным образом применяется в детской и педагогической психологии.

В констатирующем эксперименте изучают лишь необходимые психологические явления. *В ходе формирующего эксперимента* развиваются определенные качества испытуемых. Этот вид эксперимента имеет разные названия: преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий метод, психолого-педагогический метод активного формирования психики. На нем основан ряд интенсивных педагогических методик, например своеобразные погружения в проблему, тренинг-группы.

Несмотря на эффективность экспериментального исследования в целом, одна из главных трудностей его применения в психологии заключается в том, что исследователь оказывается включенным в экспериментальную ситуацию, например в форме общения с испытуемым, и может невольно повлиять на его поведение.

Обсервационные (наблюдение и самонаблюдение) и экспериментальные методы психологического исследования позволяют установить закономерности и проявления тех или иных психологических процессов и форм, поведения человека без оценки степени их выраженности. Определить индивидуально-психологические различия между людьми становится возможным благодаря *психодиагностике*, которая использует качественные и количественные методы оценки психических процессов и методы измерения уровня их развития.

Измерение органически связано с наблюдением и экспериментом, образуя вместе с ними эмпирическую основу научного познания. *Измерение* есть способ упорядочения данных, при котором системы чисел и отношений между ними ставятся в соответствие ряду измеряемых психологических явлений. Числовой ряд в измерительных процедурах называется шкалой. Измерение в психологии характеризуется точным определением измеряемых признаков и правил построения шкалы. Измерение получило широкое распространение в социальной психологии.

Наиболее простым является *номинальное измерение*. Суть его состоит в том, что числа, приписываемые объектам на шкале, лишь констатируют отличие или тождество этих объектов. Другими словами, *номинальная шкала* представляет собой простую группировку или классификацию по заданному критерию.

В *порядковом измерении* числа, приписываемые объектам на шкале, упорядочивают их по измеряемому признаку и указывают на порядок размещения объектов на шкале. Примером порядковой шкалы может служить оценка успехов в обучении (система баллов).

В *интервальном измерении* числа, приписываемые объектам на шкале, указывают не только на порядок объектов, но и на расстояние между ними. Интервальным измерением является, например, шкала привлекательности профессий. Такая шкала, придавая каждой профессии условный балл, позволяет сравнивать профессии по популярности, то есть утверждать, что профессия, скажем, шофера на М баллов популярнее профессии слесаря и на К баллов менее популярна, чем профессия летчика.

К *психодиагностическим методам* относятся тест, беседа, интервью, опросник-анкета, социометрия.

В настоящее время метод тестирования получил широкое применение. *Тест* (от англ. test — «проба, проверка, испытание») — это система стандартизированных задач, вопросов, утверждений, имеющих определенные шкалы значений, которые позволяют измерить уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик.

У истоков тестирования стояли *Ф. Гальтон, Р. Кеттел, Г. Эббингауз, А. Бине*. Возникнув для решения проблем дифференциальной психологии, тестирование стало активно использоваться для нужд образования, медицины, производства. В теоретической и прикладной психологии применяются различные тесты: простые и сложные, предназначенные для профессиональных психологов или рекомендуемые для самодиагностики. Различают тесты интеллекта, тесты достижений, тесты креативности, а также личностные и проективные (прожективные) тесты.

Тесты интеллекта применяются для выявления умственного потенциала индивида. *Тесты достижений* позволяют выяснить, в какой степени испытуемый владеет конкретными знаниями, умениями и навыками. С помощью *тестов креативности* изучают и оценивают творческие способности человека. *Тесты личностные* служат для измерения различных сторон *личности индивида*. В основе проективных тестов лежит механизм проекции, согласно которому человек склонен приписывать другим людям неосознаваемые собственные качества, особенно недостатки.

Разработка тестов и использование их на практике связаны с предварительным определением степени соответствия тестов следующим требованиям психодиагностической теории измерений (психометрии): надежность, валидность, стандартизация, практичность, прогностическая ценность. Рассмотрим каждое из этих требований.

Надежность. При изучении различных аспектов разработки и использования тестов важную роль играет анализ ошибок измерения, ибо при составлении тестов, как и в любой работе, возможны ошибки. Обычно выделяют три класса ошибок: промахи, систематические ошибки и случайные ошибки.

Промахи — следствие грубых нарушений процедуры измерения. Они могут быть легко выявлены и устранены путем отбрасывания резко отклоняющихся значений.

Систематические ошибки остаются постоянными или закономерно меняются от измерения к измерению и в силу этих особенностей могут быть предсказаны заранее, а в некоторых случаях и устранены. К этой группе относятся ошибки, возникающие в связи с использованием различных методов сбора данных.

Случайные ошибки появляются, когда при последовательных измерениях постоянные характеристики имеют разные числовые оценки, то есть когда измеряемая характеристика не изменяется во времени.

Деление ошибок измерения на систематические и случайные является довольно важным для анализа процедуры психодиагностики. Оно позволяет представить результаты измерения в виде следующей формулы:

$$X_i = X_{\text{const}} + DX_i,$$

где X_i — результат психологического измерения;

X_{const} — истинная оценка;

DX_i — ошибка измерения.

Предполагается, что истинная оценка и ошибка измерения находятся на той же шкале, что и результат измерения. При этом существуют различные способы получения истинной оценки. Например, оценка X_{const} может быть получена в идеальных условиях или благодаря идеальным психодиагностическим методикам или в результате усреднения большого числа независимых исследований. DX_i — это приращение (положительное или отрицательное), являющееся функцией случая измерения профессиональной пригодности отдельного испытуемого.

Из математической статистики известно, что дисперсия суммы независимых величин (результатов независимых испытаний) равна сумме дисперсий. Тогда понятие надежности может быть введено в виде формулы:

$$R^2 = \frac{G^2}{G_i^2},$$

где R^2 — коэффициент надежности;

G^2 — дисперсия истинной оценки;

G_i^2 — дисперсия измерения.

По своему аналитическому выражению коэффициент надежности (или надежность) является квадратом коэффициента корреляции (то есть коэффициентом детерминации) результатов измерения с истинными результатами, а его квадратный корень (то есть коэффициент корреляции R) принято называть *индексом надежности*.

Следовательно, под надежностью теста нужно понимать степень схождения истинной оценки с наблюдаемыми при измерении результатами.

В практике используются три основных метода оценки надежности измерений: повторное измерение, параллельное измерение, расщепленное измерение.

Повторное тестирование обычно называют ретестом, а надежность, измеренную таким способом, — ретестовой. В этом случае за индекс надежности принимается коэффициент корреляции между результатами двух тестирований. Метод повторного тестирования имеет как достоинства, так и недостатки. К достоинствам относятся естественность и простота определения коэффициента надежности, к недостаткам — неопределенность в выборе интервала между двумя измерениями, которая связана с тем, что повторное тестирование отличается от первичного. Испытуемые уже знакомы с содержанием тестов, помнят свои первоначальные ответы. Для хорошего теста ретестовый коэффициент надежности (устойчивости или стабильности) должен быть не ниже 0,7.

Параллельное измерение осуществляется с помощью параллельных (или эквивалентных) тестов¹. Рассчитанный между двумя тестами коэффициент корреляции называется *эквивалентной надежностью*. Высокие значения коэффициентов корреляции между параллельными тестами указывают не только на надежность рассматриваемых тестов, но и на эквивалентность их психологического содержания. Однако создание параллельных тестов связано с преодолением некоторых трудностей. Существует весьма ограниченное количество тестов, имеющих параллельные формы.

Расщепление является развитием метода параллельного тестирования. Этот метод основан на допущении предположений о параллельности не только отдельных форм теста, но и отдельных заданий внутри одного теста. Для вычисления коэффициента надежности методов расщепления тест разбивается на задания и группы заданий. Наиболее распространена процедура расщепления теста на две части: в одну собираются результаты четных заданий, в другую — нечетных.

Деление теста на две равные части может быть осуществлено разными способами, и каждый способ дает новую числовую оценку надежности. Для преодоления этого недостатка обычно разрабатываются методы вычисления коэффициентов надежности, которые исходят из предположительного деления теста на большее число частей, равное в пределе числу заданий.

¹ Параллельными (или эквивалентными) называют тесты, которые измеряют одно и то же качество, то есть оценки которых зависят от степени выраженности исследуемого свойства психики, а не от формы теста.

Рассмотренные эмпирические способы оценки надежности тестов (повторное тестирование, параллельная форма теста и расщепление теста) позволяют дать комплексную характеристику надежности теста.

Валидность теста показывает, в какой мере он измеряет то психологическое качество (свойство, способность и т.п.), для оценки которого предназначен. Тесты, не обладающие валидностью, не пригодны для практического применения.

Валидность и надежность — взаимосвязанные понятия. При этом валидность теста не может быть выше его надежности, а надежность — ниже валидности, то есть надежность является верхней границей валидности. В современной психодиагностике обычно выделяют три основных вида валидности: содержательную (логическую), эмпирическую и концептуальную.

*Содержательная валидность*¹ означает, что тест является валидным с точки зрения специалистов. Содержательную валидность следует отличать от *очевидной валидности*, то есть валидности с точки зрения испытуемых (тестируемых), которая формируется у них при знакомстве с тестом. Очевидная валидность тоже играет важную роль в процессе тестирования, так как она в первую очередь определяет отношение тестируемого к обследованию.

Эмпирическая валидность означает, что тест может служить индикатором строго определенной психологической особенности или формы поведения человека. При этом основным является вопрос о выборе критерия для качественной и количественной оценки валидности. Обычно выделяются три группы критериев:

- экспертные;
- экспериментальные;
- жизненные.

Экспертные критерии предполагают использование экспертных оценок для независимого измерения качеств или свойств психики.

Экспериментальные критерии широко применяются при одновременном или независимом тестировании испытуемого другим тестом, предположительно измеряющим то же качество или свойство личности, что и валидизируемый тест.

Коэффициент корреляции между результатами двух измерений называется эмпирической взаимной валидностью. Размер этого коэффициента зависит как от степенесовпадения содержания измерений, так и от надежности тестов. Поэтому максимальные коэффициенты эмпирической валидности имеются у параллельных тестов.

¹ Содержательная валидность называется также логической валидностью, или валидностью по определению.

Жизненные критерии — это характеристики реального поведения, которые на основе существующих психологических теорий предполагаются связанными с измеряемыми свойствами. Например, в качестве критериев для тестов интеллекта используются показатели успешности обучения, для психомоторных способностей — правильность документирования, для психической устойчивости — поведение в конфликтных ситуациях и т.д.

Концептуальная валидность устанавливается, исходя из теоретических концепций, положенных в основу валидизируемого теста. Проверка концептуальной валидности тестов проходит три основных этапа: определение некоторой теоретической концепции, которая требует выполнения валидизируемого теста, выведение из теоретической концепции гипотез, связанных с валидизируемым тестом, эмпирическая проверка выдвинутых гипотез.

Стандартизация психологических тестов представляет собой линейное преобразование тестовых оценок, смысл которого заключается в замене исходных оценок новыми, производными, облегчающими понимание и интерпретацию тестовых результатов. Обычно используют два основных вида преобразовательных оценок:

1. приведение их к нормированному виду;
2. дискретизация.

Интерпретация результатов психодиагностических измерений возможна только при сравнении индивидуальных данных со средними, полученными при опросе большого числа испытуемых. Без этих преобразований исходные тестовые оценки ничего не скажут ни о степени выраженности исследуемой характеристики, ни о вероятности появления такого значения исследуемой характеристики у других лиц. Вместе с тем именно эта информация представляет особый интерес, поскольку чаще всего тестовые обследования проводятся для сравнения тестируемых по исследуемой психологической характеристике.

Практичность. Тесты представляют собой относительно недорогой и практически удобный способ получения психологической информации. При составлении тестов предъявляются жесткие требования к простоте, экономичности и эффективности. Для выполнения психологических тестов, как правило, не требуется специальная предварительная подготовка и обучение тестируемых. Тесты экономичны еще и потому, что для их заполнения и обработки обычно не требуется дорогостоящая аппаратура и материалы. Для проведения обследования и обработки результатов тестирования нужно относительно мало времени и ограниченное количество персонала. Благодаря этим особенностям тесты могут быть использованы практически в любых условиях и в любое время.

Прогностическая ценность тестов заключается в их практической валидности. Каждый тест должен быть пригоден для прогноза хотя бы одного из качеств, необходимых тестируемому. Наиболее популярные психодиагностические тесты обладают высокой прогностичностью для многих ситуаций и видов деятельности. Методики расчета прогностической ценности аналогичны методикам расчета надежности. Однако в практике психодиагностики приемлемым считается применение тестов, валидность которых характеризуется коэффициентом 0,2 и выше.

Основным способом получения информации об испытуемом, установках и мотивах его действий, психических состояниях, степени усвоения им учебного материала и т.п. служит *беседа*, суть которой составляет общение. Главное достоинство беседы заключается в том, что она есть акт непосредственного взаимодействия психики исследователя и испытуемого. В процессе беседы испытуемым задают вопросы, каждый из которых представляет собой задачу, которую необходимо разрешить собственными усилиями. Существенным признаком полноценного вопроса является простая, ясная, логически четкая формулировка, доступная испытуемым. Во время беседы ставится предварительный психологический диагноз. Например, врач-психиатр делает ответственный диагноз, опираясь в значительной мере именно на результаты беседы. Затем диагноз проверяется наблюдением. Сформулированный по результатам наблюдения прогноз проверяется соответствующим образом спланированным экспериментом. В зависимости от его результатов исследование заканчивается или весь цикл повторяется нужное число раз до получения удовлетворительных выводов.

Специфическими видами беседы являются *беседа как введение в эксперимент*, то есть привлечение к сотрудничеству, и *экспериментальная беседа*, в ходе которой проверяются рабочие гипотезы. Беседа порождает цепочку методических приемов, обобщенно называемых методами опроса.

Опрос — один из самых распространенных, хотя и не очень надежных методов исследования личности. Опрос предполагает ответы испытуемых на конкретные вопросы исследователя. Информацию об испытуемом путем опроса можно получить в ходе либо непосредственного, либо опосредованного общения. Опрос бывает письменным, устным и в форме интервью.

Интервью представляет собой метод, который заключается в сборе информации, полученной в результате непосредственного общения экспериментатора с испытуемым в виде ответов на поставленные и, как правило, заранее сформулированные вопросы. Во время интервью устанавливается личный контакт с испытуемым. В психологии интервью

применяют в клинической практике, при консультировании, в профессиональных и образовательных целях.

Опосредованным способом общения экспериментатора с респондентом являются *опросники-анкеты*. Они предоставляют такую информацию об индивиде, которая не имеет непосредственного отношения к его личностным чертам и особенностям. Анкеты представляют собой опросный лист для получения ответов на заранее составленную систему вопросов. В последнее время широкое распространение получили биографические опросники-анкеты, личностные опросники *Р. Кеттела* и *Г. Айзенка*, опросники ММРІL, опросники интересов, опросники установок и др.

Социометрия — это психодиагностический метод исследования межличностных отношений в группе с целью определения структуры взаимоотношений и психологической совместимости.

Большое значение имеет метод изучения документов и продуктов деятельности испытуемых. По ним опытный психолог может дать подробные типологические характеристики свойств личности, увидеть ее специфические особенности, обнаружить наклонности и способности.

Все перечисленные выше методы относятся к эмпирическим способам добывания научных данных. Эффективное применение этих способов зависит от того, насколько они валидны, то есть соответствуют тому, для получения и оценки чего изначально предназначались. Если эмпирические методы позволяют получать одни и те же результаты при повторном и многократном использовании, то можно говорить об их надежности.

Помимо эмпирических в психологии применяются также организационные и интерпретационные методы и приемы обработки данных. На протяжении всего исследования действуют такие *организационные методы*, как сравнительный, лонгитюдный и комплексный.

Сравнительный метод (или метод поперечных срезов) заключается в сопоставлении различных групп людей по возрасту, образованию, деятельности, общению. Например, две большие группы людей (студенты и рабочие), одинаковых по возрасту и полу, исследуются одними и теми же эмпирическими методами, а затем полученные данные сопоставляются между собой.

Лонгитюдный метод (или метод продольных срезов) состоит в длительном и систематическом изучении одних и тех же испытуемых, позволяющем определить возрастную и индивидуальную изменчивость фаз жизненного цикла человека.

Комплексный метод предполагает, что в исследовании участвуют представители различных наук. Это способствует установлению связей и зависимостей между явлениями разного рода, например физиологическим, психическим и социальным развитием личности.

Метод структурного анализа — это интерпретационный метод, суть которого заключается в том, что исследователь, изучающий тот или иной психический феномен, ставит перед испытуемым соответствующую задачу и затем внимательно прослеживает структуру процесса решения задачи, те вспомогательные приемы и средства, на которые опирается испытуемый.

К приемам обработки данных относятся количественный и качественный анализ.

Количественный (или математический) метод применяется не только при обработке данных, но и на других стадиях исследования. Это проявляется в математическом моделировании условий эксперимента, в проверке с помощью модели безупречного эксперимента надежности и валидности реальных экспериментов, в применении современных средств электронно-вычислительной техники.

Качественная обработка предполагает предварительное определение показателей, по которым можно судить о конкретных особенностях исследуемых психологических явлений в процессе анализа фактического материала. Впоследствии на их основе материал дифференцируется по типам, группам, вариантам, а также описываются случаи, как наиболее полно выражающие типы и варианты, так и являющиеся исключением или нарушением общих правил.

Применение психологических методов исследования имеет смысл лишь при четкой организации деятельности психолога, который составляет программу исследования. Программа исследования включает формулировку проблемы, определение объекта и предмета, цели и задачи изучения, предварительный системный анализ объекта исследования, выдвижение рабочих гипотез, а также выбор методов и средств, с помощью которых изучается конкретное явление с целью определения его сущности и своеобразия. В процессе исследования могут быть выработаны практические рекомендации для других экспериментаторов, которые будут заниматься изучением этого или схожего психологического феномена, а также составлены прогнозы развития данного явления в будущем или в тех или иных условиях.

Резюме

Психология тесно взаимосвязана с другими отраслями научных знаний: физиологией высшей нервной деятельности, антропологией, медициной, науками о трудовой деятельности, философией, историей, социологией, педагогикой. Все эти науки предоставляют психологии возможность методологически точно подходить к пониманию психических явлений. Психология, в свою очередь, позволяет естественным

и общественным наукам более правильно интерпретировать законы отражения действительности, конкретизировать причинную обусловленность социальных и иных явлений и процессов.

В психологии, как и в других науках, для получения фактов, их обработки и объяснения используется определенная совокупность методов исследования. Организационными являются сравнительный, лонгитюдный и комплексный методы. К эмпирическим способам добывания научных данных относятся наблюдение и эксперимент, а также такие психодиагностические методы, как тест, опросник-анкета, беседа, интервью, социометрия. Дальнейший анализ результатов, полученных эмпирическим способом, при котором исследователь прослеживает структуру применявшихся испытуемым приемов, получил название метода структурного анализа, относящегося к интерпретационным методам. Эффективное применение эмпирических методов зависит от того, насколько они валидны и надежны.

Изучение психологии имеет большую практическую значимость для будущих специалистов. Знания по психологии призваны помочь в самопознании, чтобы рационально подходить к собственному личностному росту; они необходимы в работе с персоналом и социальными группами, в построении деловых и повседневных межличностных отношений.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каковы основные разделы психологии как науки?
2. Какое место психология занимает в системе научных знаний?
3. Определите предмет и задачи конкретных отраслей психологической науки.
4. Какова классификация методов психологического исследования?
5. Чем наблюдение отличается от эксперимента?
6. Какие виды эксперимента вы знаете? Дайте их характеристику.
7. Каковы приемы обработки данных и интерпретационные методы в психологии?
8. Какие психодиагностические методы вы знаете?
9. Охарактеризуйте организационные методы психологического исследования.
10. то такое валидность и надежность эмпирических методов психологического исследования?

ГЛАВА 3. ЭВОЛЮЦИЯ, СТРОЕНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА

3.1. ЭВОЛЮЦИЯ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Жизнь возникла на Земле миллиарды лет назад на достаточно высоком уровне развития неживой природы, когда создались такие условия, при которых неорганические вещества превратились в органические, а затем в живую протоплазму, способную реагировать на внешние стимулы.

Живому организму свойствен как *онтогенез*, так и *филогенез*, то есть процесс развития соответственно как в индивидуальной жизни, так и в ряду поколений. В ходе индивидуального развития, согласно биогенетическому закону *Э. Геккеля*, организм проходит стадии, которые его предки прошли в филогенезе. Например, зародыш человека проходит фазы, в которых он напоминает рыбу, амфибию, рептилию, примитивных млекопитающих, обезьяну и только после этого приобретает собственно человеческие черты. Однако Ч. Дарвин показал, что соотношение между филогенезом и онтогенезом носит более сложный характер. В филогенезе через естественный отбор фиксируются полезные изменения, происходящие в онтогенезе под влиянием среды, и таким образом снимается противоречие между наследственными признаками, которые записаны на молекулах вещества ДНК, структурированного в генах организма, и его индивидуальной изменчивостью, связанной со средой и приспособлением к ней. Поэтому ряд предковых стадий выпадает из онтогенеза, другие же коренным образом преобразуются в процессе приспособления к новым условиям.

Психика является результатом онтогенеза. Пути развития психики каждого организма различны, но всем животным, в том числе и высшим млекопитающим — приматам и человеку разумному (*Homo sapiens*), присуще нечто общее: воздействие среды, всегда изменяющейся окружающей обстановки. Возникающие перед животным новые, неожиданные, еще

незнакомые ситуации заставляют его находить правильное решение и лучший выход, приспосабливаться к новым условиям, менять поведенческие реакции и запоминать полученный опыт.

Существенным моментом онтогенеза выступают *процессы саморегуляции*. Низшим уровням органического мира свойственна химическая *саморегуляция*, которая на более высоком уровне развития живой материи дополняется нервной. Высокоразвитая нервная система обеспечивает появление высшей формы саморегуляции — *психической*. Уровень развития нервной системы определяет уровень психической саморегуляции организма.

Посмотрим, как же эволюционировала нервная система.

Наукой доказано, что различие между живой и неживой природой заключается в специфических химических процессах, постоянно происходящих между живым организмом и окружающей его средой, и в особом строении живого организма. Все живые организмы состоят из клеток. Лишь вирусы — возбудители некоторых инфекционных болезней — не являются клетками, но и они могут размножаться только в живой клетке.

Длительная эволюция живых существ начинается с появления одноклеточных организмов, подобных амебам и инфузориям. У них можно наблюдать лишь элементарные реакции раздражимости и чувствительности.

Раздражимость — это способность живых организмов реагировать на внешние воздействия и условия окружающей среды, которые имеют для них непосредственное биологическое значение. Например, инфузории, помещенные в горизонтальную трубку, нагретую с одного конца до 40°C, а с другого — до 15°C, тотчас же собираются в зоне средней, наиболее благоприятной для них температуры — 26—27°C.

Способы реагирования животного своеобразными движениями по отношению к биологически значимым влияниям называют тропизмами, или таксисами.

Чувствительность, то есть способность к ощущению, представляет собой реакцию животного не только на биологически значимые (*биологические*) для него факторы внешней среды, но и на биологически нейтральные, но которые связаны с биологически значимыми. Примером может служить следующий эксперимент. Дождевых червей поместили в Т-образный лабиринт в наиболее длинный коридор, образующий основание буквы «Т». Когда черви доползли до конца коридора, им предоставляли выбор повернуть направо или налево. Справа их ожидали затемнение и пища, а слева — удар электрическим током. После серии таких ударов черви приучались безошибочно направляться в нужную

сторону. Затемнение для них выступало сигналом, несущим информацию о пище. Само затемнение являлось для червей биологически нейтральным фактором в том смысле, что им нельзя удовлетворить органическую потребность, но оно приобретало сигнальное значение, поскольку указывало на биотический фактор — пищу.

С усложнением организмов, с появлением многоклеточных животных (кишечнополостных — полипов, медуз) произошла специализация клеток. Одни из клеток получили способность сокращаться, другие приобрели защитные приспособления, а третьи стали особенно чувствительными к внешним раздражениям.

Клетки, которые берут на себя осуществление мышечной работы или секреции различных желез, получили название *эффекторов*. Клетки, единственной функцией которых стало восприятие сигналов из внешней среды, образовали так называемые *рецепторы*.

Развитие рецепторов в известных пределах сочеталось с развитием определенного типа нервной системы. Клетки, воспринимающие раздражения из внешней среды и отвечающие на них, приобрели длинные отростки, с помощью которых внешние сигналы передаются на сравнительно большие расстояния, скажем от одного конца тела животного к другому, и создали прообраз элементарной нервной системы, имеющей сетевидный характер. Например, все тело гидры, точно сеточкой, опутывают отростки клеток, по которым передаются раздражения из внешней среды к стрекательным клеткам или к мышцам. Это заставляет гидру то выпускать защитные нити, то сокращаться. Животные с сетевидной нервной системой в основном реагируют *тропизмами*. Временные связи у них образуются с трудом и плохо сохраняются.

У многоклеточных животных, ведущих наземный образ жизни, нервные клетки стали погружаться вглубь тела, скапливаться вместе и образовывать узелки (ганглии). Возникли особые структуры — органы чувств. Уже у червей мы обнаруживаем зачатки глаз, органов осязания, обоняния и вкуса. Тело червя делится на многочисленные сегменты, в каждом из которых находится скопление нервных клеток — ганглиев, отростки которых образуют нервный ствол, проходящий вдоль всего тела червя. Такой тип нервной системы называется *ганглиозной*. Она присуща всем животным, не имеющим скелета: моллюскам, насекомым, червям.

Ганглиозная нервная система еще недостаточно полно объединяет работу разных участков тела животного. Поэтому если червя разрезать на две или больше частей, то каждая часть его тела будет жить совершенно самостоятельно и восстановится до целого червя. Ганглиозная нервная система способна к более прочному удержанию информации. У червей, например, выражена родовая память, проявляющаяся во врожденных

рефлексах. Однако деятельность животных с ганглиозной нервной системой не исчерпывается безусловными рефлексами, у них вырабатываются условные рефлексы. Такие животные становятся способными к элементарному обучению с образованием навыков поведения.

У животных с ганглиозной нервной системой (особенно у членистоногих) существует сложная врожденная форма реагирования на определенные условия среды — *инстинкты*. Поскольку инстинкты строго приурочены к стандартным условиям, они теряют свою целесообразность, когда эти условия изменяются, и тогда животные оказываются пленниками своих инстинктов. Провели эксперимент с гусеницами соснового походного шелкопряда. Обычно эти гусеницы сомкнутой колонной маршируют в поисках корма. Каждая гусеница идет за предыдущей, касаясь ее своими волосками. Гусеницы выпускают тонкие паутинки, которые служат путеводной нитью для шагающих сзади. Эксперимент заключался в том, что голову передней (ведущей) гусеницы приблизили к хвосту последней в колонне. Она схватилась за путеводную нить и тотчас же из ведущей превратилась в ведомую. Голова и хвост колонны замкнулись, и гусеницы стали бесцельно кружиться на одном месте. Инстинкт оказался бессильным вывести гусениц из этого нелепого положения. А рядом был положен корм, но гусеницы не обратили на него внимания и кружили по краю вазы целую неделю, пока колонна не распалась из-за того, что обессилевшие гусеницы не смогли двигаться дальше.

Инстинктивные формы поведения можно наблюдать и у всех позвоночных животных (рыб, амфибий, птиц, млекопитающих). Нервная система позвоночных животных — это следующая, высшая ступень развития нервной системы. Нервные клетки этой системы образуют трубку, которая тянется вдоль всего тела и заключена в мощную оболочку, состоящую из позвоночника и черепа. Такая нервная система называется трубчатой. Она объединяет различные части тела позвоночного животного и согласовывает их работу. Благодаря трубчатой нервной системе у высших животных (особенно у млекопитающих) на первый план выдвигаются новые, более пластичные, индивидуально изменчивые формы поведения — навыки и интеллектуальные действия.

Действия животных, в основе которых лежат условные связи и которые функционируют автоматически, называют *навыками*. В отличие от инстинктов навыки не являются врожденными, они приобретаются, вырабатываются в процессе жизненного развития. Инстинкты и навыки охраняют животный организм от перенапряжения. Лишь в случае серии неудач животное реагирует наиболее высоким по уровню способом — *интеллектуальным поведением*, основу которого составляет восприятие сравнительно сложных отношений между предметами внешнего мира.

Интеллектуальное действие предполагает выбор из нескольких возможных способов поведения. Чтобы произвести его, животное должно осуществить ориентировку в ситуации, наметить программу действия. Если действие не приводит к нужному эффекту, то в мозг животного поступают сигналы о рассогласовании результатов действия с нужным намерением. В этом случае действие может повториться в более оптимальной форме, пока не будет достигнута цель. После достижения цели действие прекращается.

По мере развития и усложнения нервной системы наблюдается постепенный переход от пассивного избирательного поведения животных к их активному приспособлению к изменяющимся условиям внешней среды.

3.2. ФОРМИРОВАНИЕ ГОЛОВНОГО МОЗГА. ОБЩЕЕ СТРОЕНИЕ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА

В процессе эволюции у позвоночных животных возник и развился спинной и головной мозг — центральная нервная система. Результатом взаимодействия мозга с внешним миром явилась психика. С развитием мозга выросло и значение психики как регулятора поведения животных. Если раньше взаимосвязь организма с окружающей средой осуществлялась на основе безусловных рефлексов, то с появлением психики к ним добавились условные рефлексы.

Рефлексом называется реакция организма в ответ на внешние раздражения, осуществляемая при участии центральной нервной системы.

Идея рефлекса развивалась в трудах многих ученых и в первую очередь русских физиологов И. М. Сеченова и И. П. Павлова. В своем трактате «Рефлексы головного мозга» И. М. Сеченов утверждал, что основу всех без исключения проявлений психической жизни составляют рефлексы. И. П. Павлов описал конкретные формы рефлексов, изучил рефлексы, свойственные только высшим проявлениям мозговой деятельности, высшим отделам мозга, а также рефлексы, характерные исключительно для человека. Огромная заслуга И. П. Павлова заключается в том, что он открыл качественно новый тип рефлекторной деятельности, который получил название условного рефлекса.

Условный рефлекс означает временную, изменчивую связь одного или нескольких сигналов с ответной деятельностью организма. Он формируется в индивидуальном опыте животного по принципу наибольшего соответствия условиям, сложившимся в данный момент. Благодаря условным рефлексам животные получили возможность гибкого приспособления к непрерывно меняющимся условиям внешнего мира.

Нервная система состоит из клеток, которые называются *нейронами*. Их функция заключается в том, чтобы проводить возбуждение. Каждый нейрон состоит из тела клетки с отходящими от него отростками. Скопления тел нейронов составляют нервные центры в виде ганглия и образуют так называемое серое вещество. Строение нейронов представлено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Строение нейронов

Отростки нейронов бывают двух видов. Короткие, ветвистые отростки, покрытые многочисленными придатками, получили название *дендритов* (от греческого слова «дендрон», что означает «дерево»). Дендриты принимают информацию от рецепторов и других нейронов и проводят ее к телу клетки и единственному отростку другого типа — *аксону* (или *нейриту*). Аксоны представляют собой гладкие тонкие отростки, которые могут тянуться на 70—80 см от тела клетки. Аксоны передают нервные импульсы дендритам других нейронов, а также мышцам, железам, кровеносным сосудам. Большинство аксонов покрыто оболочкой, состоящей из белого жироподобного вещества (*миелина*), выполняющего функции изоляционного материала. Сотни и тысячи собранных в пучки аксонов образуют нервные пути, которые благодаря миелину имеют вид белого вещества. Пункт контакта аксона с дендритами или телами других нейронов английский ученый Ч. Шеррингтон назвал *синапсом* (в переводе с греческого значит «соединение»). Синапс — это своего рода барьер: стоит нервному импульсу дойти до него, как наступает задержка в распространении импульса. В синапсах обеспечивается избирательное проведение импульсов возбуждения в определенном направлении.

Нервная система подразделяется на центральную и периферическую. *Центральная нервная система* состоит из спинного и головного мозга. *Периферическая нервная система* образуется совокупностью спинно-мозговых и черепно-мозговых нервов и нервных узлов, отходящих от спинного и головного мозга.

Спинной мозг расположен в позвоночном канале и у взрослого человека представляет собой белый тяж длиной примерно 40—45 см, тол-

щиной 1—1,5 см и массой до 30 г. В центре спинного мозга находится серое вещество, образованное скоплением нервных клеток, которые разделяются на крупные двигательные и более мелкие чувствительные. Они тесно связаны друг с другом и составляют пары. Выясняя, какое значение имеет парность спинномозговых нервов, французский физиолог *Ф. Мажанди* установил, что при любом рефлексе импульс попадает в спинной мозг по чувствительным нервам, а уходит через двигательные. Если у человека поражены чувствительные корешки спинного мозга, то при полной сохранности двигательных корешков он не сможет сделать ни одного шага и будет падать, пока не научится контролировать положение ног с помощью глаз. Но как только такой человек закроет глаза, он снова упадет.

Спинной мозг служит для передачи информации от периферической нервной системы или к ней и выполняет функцию нервного центра, ответственного за врожденные рефлексы. Он способен мгновенно передавать команды тем или иным мышцам после получения соответствующих сигналов и обеспечивает таким образом быструю защитную реакцию организма, например в случае ожога или укола. Нервная цепь, ответственная за такую реакцию, получила название *рефлекторной дуги*. Рефлекторные дуги состоят из последовательно соединенных чувствительных волокон, промежуточных нейронов и двигательных волокон.

По месту отхождения спинномозговых нервов от спинного мозга в нем выделяют шейные, грудные, поясничные и крестцовые сегменты. Каждый из них отвечает за определенный участок кожи и определенные мышцы тела. Например, поясничные сегменты посылают нервы к мышцам ног и таза, а шейные сегменты — к мышцам шеи и верхних конечностей.

Диаметр спинного мозга на протяжении всей длины неодинаков. Спинной мозг образует два утолщения. Одно из них находится в поясничном отделе, другое — в шейном. У животных с более развитыми передними конечностями больше шейное утолщение, а у животных с более массивными задними и слабо развитыми передними конечностями спинной мозг утолщен в поясничной области. Таким образом, утолщения спинного мозга соответствуют выходу спинномозговых нервов, идущих к верхним и нижним конечностям. У человека поясничное утолщение гораздо меньше шейного, так как для управления сложным движением рук необходимо задействовать больше клеток, чем для управления движением ног.

В нижних отделах спинной мозг переходит в мозговой конус и концевую нить, а в верхних отделах — в продолговатый мозг, который является уже частью головного мозга.

Головной мозг — самое совершенное из того, что создала природа. Когда-то Аристотель считал мозг обыкновенной железой, предназначенной для охлаждения крови. Лишь в конце XIX века ученые признали, что мозг главенствует в организме человека. Он способен координировать все функции организма, осуществлять анализ и синтез сложной среды и управлять поведением животного и человека.

Головной мозг состоит из мозгового ствола, мозжечка и большого мозга. Ствол мозга включает в себя *продолговатый мозг*, через который проходят все сенсорные и двигательные нервные пути и в котором расположены различные рефлекторные центры жизненно важных функций организма; *варолиев мост*, через который осуществляется связь между спинным мозгом и вышележащими отделами головного мозга и который ответственен за сложные рефлексы; *средний мозг*, через который осуществляется переключение зрительных и слуховых путей.

Позади мозгового ствола находится *мозжечок*. Он играет существенную роль в координации мышечных движений, непрерывно анализирует информацию о положении тела в пространстве, отвечает за сохранение равновесия. Вдоль всей оси мозгового ствола тянется *ретикулярная формация*, главная задача которой состоит в том, чтобы оценивать поступающие по сенсорным путям в большой мозг нервные сигналы и позволять важным для организма сигналам активировать кору головного мозга, задерживая привычные для него или повторяющиеся сигналы.

Большой мозг образуют промежуточный мозг и два полушария, которые составляют передний мозг. *Промежуточный мозг* является продолжением среднего мозга и включает в себя таламус, гипоталамус и лимбическую систему. *Таламус* служит «промежуточной станцией» для всех нервных путей, идущих из спинного мозга в большие полушария. *Гипоталамус* содержит центры, влияющие на температуру тела, сон, половое поведение и разнообразные эмоции, регулирующие водный обмен, потребность в пище, гормональные и другие функции организма. *Лимбическая система* образует вокруг промежуточного мозга кольцо, многочисленные структуры которого (особенно *гиппокамп*) играют важную роль в процессах памяти. Лимбическая система, тесно связанная с гипоталамусом, выполняет также функцию регуляции эмоционального поведения.

Передний мозг становится доминирующей структурой нервной системы человека. Он состоит из двух полушарий, покрытых корой. *Мозговая кора* представляет собой шестислойную массу примерно из 10 млрд нейронов, образующих так называемое серое вещество. Толщина коры у взрослого человека составляет в среднем около 4 мм. В кору головного мозга приходит возбуждения, уже частично переработанные в нервной системе в других отделах мозга. Именно здесь составляются программы

сложнейших форм поведения, возникающих на основе условных рефлексов и временных связей. Кора головного мозга становится ведущим аппаратом, который управляет поведением организма.

Под корой головного мозга располагается огромное число нервных волокон, благодаря которым осуществляется передача нервных импульсов между нервными клетками, органами чувств, мышцами и внутренними органами. Эти нервные волокна образуют белое вещество головного мозга, оно составляет основную массу полушарий. Под корковым слоем серого вещества находятся также полосатые тела, ответственные за нервно-мышечный тонус и координацию автоматических движений.

Кора каждого полушария образует шесть обособленных долей, разграниченных бороздами (рис. 3.2).

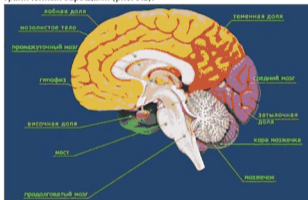


Рис. 3.2. Строение головного мозга

В передней части мозга выделяют лобную долю, в верхней — теменную, в боковой — височную, в задней — затылочную. Под височной долей находится долька, называемая островком, а под мозолистым телом, которое соединяет между собой мозговые полушария, размещается доля мозолистого тела.

Между бороздами коры образуются валики, называемые извилинами. Вдоль извилин, ограниченных более мелкими бороздами, располагаются сенсорные, моторные и ассоциативные зоны. *Сенсорные зоны* получают информацию от различных рецепторов. *Моторные зоны* посылают команды, управляющие движениями. *Ассоциативные зоны* не выполняют

каких-либо специфических функций. Они ответственны за объединение и переработку информации, программирование действий и составляют основу таких высших процессов, как память, мышление и речь. Зоны размещаются в разных долях мозга.

У человека *лобные доли* занимают 30% поверхности коры больших полушарий и являются важнейшей частью механизма регуляции поведения. Повреждение или разрушение лобных долей не затрагивает ни зрение, ни слух, ни осязание, ни движение, ни аппарат речи, но приводит к тому, что речь перестает регулировать поведение человека, в силу чего поведение теряет осознанный, разумный и целесообразный характер.

В *теменной доле* располагается центр общих видов чувствительности. Поражение этого центра влечет за собой расстройство чувствительности — от неприятных ощущений в виде онемения и покалывания до полной утраты болевой, температурной и других видов чувствительности на противоположной стороне тела. В этой же доле находится центр «схемы тела». Его поражение нарушает представление пострадавшего о пространственных соотношениях и размерах своего тела и приводит к появлению ощущения лишней конечности, неузнаванию собственных пальцев.

Височная доля представлена центрами сенсорной речи, слуха, вкуса и обоняния. Центр сенсорной речи (у правой — в левом полушарии, у левой — в правом) обеспечивает понимание устной речи. При поражении данного центра больной воспринимает обращенную к нему речь как набор неясных звуков, не понимает вопросов, заданий и в собственной речи допускает замену букв и слов.

В *затылочной доле* располагаются центр зрения и центр распознавания окружающих предметов с помощью зрения. При поражении центра зрения снижается или теряется зрение на один глаз, сужается поле видения. Если затронут центр распознавания, то больной хотя и видит окружающие его предметы, но не узнает их.

В процессе эволюции предков человека каждое мозговое полушарие приобретало все большую специализацию, что проявилось в предпочтительном пользовании правой или левой рукой, развитии речи, пространственной ориентации и полярности эмоциональных переживаний. Примерно у 90% людей доминирует левое полушарие мозга.

Большие полушария наискосок управляют всем организмом. В левом полушарии оказываются представленными органы правой стороны тела, а в правом — органы его левой стороны. В норме работа обоих полушарий уравнивает, дополняет друг друга. Однако в первые годы жизни полушария способны хранить одинаковые количества и виды информации. Поэтому в случае отсутствия или утраты одного полушария

при рождении или в первые два года жизни соответствующие функции способно взять на себя второе полушарие.

Правое полушарие обеспечивает главным образом ориентацию в пространстве, образное восприятие жизни, отвечает за художественное творчество, за придание негативной окраски эмоциям. *Левое полушарие* определяет положительную окраску эмоциональных состояний, заведует памятью, лингвистическими способностями, логическим мышлением, обеспечивая возможность логических построений, оперирования словами, символами, цифрами. Левое полушарие анализирует события, протекающие во времени, правое полушарие их синтезирует. Левое полушарие перерабатывает новую информацию, а правое полушарие лучше узнает уже знакомую информацию.

Масса вещества головного мозга к рождению человека составляет 350—400 г, к концу первого года жизни она удваивается, а к 3—4 годам — утраивается. В дальнейшем масса головного мозга возрастает медленно и к 20—25 годам достигает предельных цифр — 1300—1400 г.

Объем и масса мозга отнюдь не говорят о каких-либо исключительных способностях человека.

Но если сравнивать мозг различных животных и человека в плане отношения массы мозга к массе тела (табл. 3.1), то становится очевидным, что вместе с увеличением мозга усиливается и его роль в осуществлении сложнейших форм поведения и разумной жизни.

Таблица 3.1

Отношение массы мозга к массе тела у животных и человека	
Животные и человек	Отношение массы мозга к массе тела
Лошадь	1/400
Собака	1/250
Человекообразная обезьяна	1/100
Человек	1/96

По мере усложнения животного мира возрастает значение органа, управляющего не унаследованными формами поведения. Так, лягушка, у которой удалены большие полушария головного мозга, ведет себя почти так же, как и до операции. Голубь после такой операции хотя и продолжает летать, не может уже верно реагировать на внешние раздражения и даже не ест предлагаемую ему пищу. А прооперированная таким образом собака превращается в полного инвалида.

В головном и спинном мозге находятся центральные отделы *периферической нервной системы*, которая состоит из соматической нервной системы и вегетативной нервной системы. *Соматическая нервная система* включает афферентные (сенсорные) и эфферентные (двигательные)

волокна. Соматическая нервная система осуществляет связь организма с окружающей средой. Спинномозговые нервы передают информацию, связанную с кожными рецепторами, мускулатурой туловища и конечностей, а черепно-мозговые нервы передают сенсорные сигналы, связанные с рецепторами и мышцами головы и шеи. Таким образом, соматическая нервная система с помощью нервных окончаний и органов чувств обеспечивает чувствительность и движения тела, управляет скелетной мускулатурой.

Вегетативная нервная система регулирует деятельность внутренних органов. Она делится на две антагонистические системы: симпатическую и парасимпатическую. Нервные волокна, выходящие из спинного мозга на уровне грудного и поясничного отделов, составляют *симпатическую нервную систему*. Ее раздражение приводит к физиологической активации организма. Эта система вызывает учащение сердечного и дыхательного ритма, повышает артериальное давление, расширяет зрачки, понижает тонус желудочно-кишечного тракта, усиливает деятельность потовых и некоторых эндокринных желез. В целом симпатическая нервная система активизирует организм, подготавливая его к энергичным действиям.

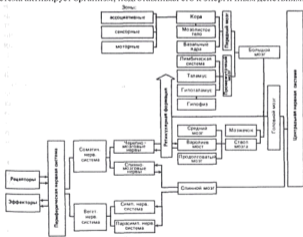


Рис. 3.3. Организация нервной системы¹

¹ См.: Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т. Т.2. — М.: Мир, 1992. — С. 21.

Парасимпатическая нервная система образована волокнами некоторых черепно-мозговых нервов, выходящих из продолговатого мозга, и волокнами спинномозговых нервов крестцового отдела. Эта система оказывает на функции внутренних органов действие, противоположное действию симпатической системы. Например, она вызывает урежение сердечного и дыхательного ритма, стимулирует работу желудка и кишечника, способствует сокращению мочевого пузыря. Парасимпатическая система приводит организм в расслабленное состояние, что позволяет ему восстанавливать свои силы, в частности счет активации пищеварения.

Вегетативная нервная система постоянно регулируется центральной нервной системой, хотя обычно мы не можем сознательно управлять работой сердца, желудка, печени.

Организация нервной системы может быть представлена следующей схемой (рис. 3.3).

3.3. СОЗНАНИЕ И ЕГО СТРУКТУРА

И.П. Павлов, комментируя случай, когда обезьяна, чтобы достать висевший высоко плод, построила из валявшихся на полу ящиков вышку, хотя никогда не видела, как что-нибудь подобное сооружают, писал, что это условным рефлексом уже назвать нельзя, что это есть начало образования знания. Описанные действия обезьяны свидетельствуют о зачатках элементарного мышления у высших животных, которое явилось предпосылкой возникновения человеческого сознания.

Однако мышление человекообразных обезьян обладает рядом специфически животных признаков, четко обозначающих эволюционный барьер между самыми умными животными и человеком. Всякое, даже наиболее сложное, интеллектуальное поведение животных сохраняет свою связь с биологическими мотивами, определяется непосредственно воспринимаемыми стимулами или следами прошлого опыта и не может осуществляться, абстрагируясь от них. Поэтому поведение животных носит биологически приспособительный характер, все их действия направлены на удовлетворение биологических потребностей. И хотя у некоторых животных, особенно у человекообразных обезьян, можно заметить развитый ориентировочно-исследовательский рефлекс, но и он в конечном счете способствует обнаружению лишь биологически важных для организма признаков.

Конечно, животные обладают определенной способностью преобразовывать окружающий мир с помощью создаваемых ими орудий. Они

строят себе гнезда или жилища, как это делают пчела, бобр, муравей и т.д. Но животные создают орудия только в конкретной, наглядной ситуации, не сохраняют их впрок и производят лишь то, в чем непосредственно нуждаются они сами или их детеныши. Кроме того, интеллектуальные способности животных достигают апогея лишь в общении с людьми, где ведущим выступает интеллект экспериментатора. Скажем, усвоенные обезьяной человеческие структуры знакового общения становятся ненужными в среде других обезьян, и самые умные из них возвращаются к естественным, животным формам коммуникации.

Наличие сложной и развитой биологической потребности как стимула и мотива деятельности у высокоорганизованных животных предполагает и высокоразвитую форму психического отражения, достаточно сложные восприятия и представления. Но в силу того, что отношение к предмету у животного определено биологической потребностью, этот предмет не отражается в форме его собственного бытия, не становится объектом познания. Он представляет интерес только как фактор удовлетворения органических потребностей. Психика животных выступает динамичным посредником между физиологическими потребностями, обеспечивающими выживание вида, и экологической нишей его обитания.

Выход человека за пределы природного бытия предопределил формирование качественно нового способа жизнедеятельности — *предметно-практического освоения действительности*. Эта деятельность предполагала создание орудий труда и установление специфических отношений между людьми в процессе этого производства. В отличие от животных человек создает орудия по заранее продуманному плану, использует их по назначению и сохраняет их. Поведение человека характеризуется способностью отвлекаться от конкретной наглядной ситуации и поступать сознательно. Качественно иное отношение человека к внешнему миру, преобразование потребностей человека обусловили появление качественно новых (духовных) мотивов и стимулов деятельности, существенное изменение сферы человеческих психических способностей. Высший уровень психики, свойственный только человеку, образует сознание.

Предыстория сознания уходит корнями в объективный процесс усложнения структуры высшей нервной деятельности, отчетливо прослеживающийся в недрах животного мира. Вопрос о биологических предпосылках и истоках сознания разработан в трудах *А.И. Леонтьева*. Он выдвинул концепцию трехстадийного развития психики, охватывающего весь процесс эволюции животного мира. Он выделил *стадию элементарной сенсорной психики* — способность животного к отражению отдельных свойств среды в форме элементарного ощущения, *стадию перцептивной психики* — отражение внешней действительности в форме

восприятий расчлененных образов отдельных вещей, *стадию интеллекта* — отражение не только отдельных вещей, но и их отношений (ситуаций). А.Н. Леонтьев исследовал тенденцию постепенного дистанцирования психической деятельности от физиологической путем разделения прежде целостной жизнедеятельности животных на две фазы: подготовительную (нередко биологически нейтральную) и фазу осуществления биологически значимого поведения. Первая реализуется на психическом уровне, когда в уме оценивается ситуация, соотносятся цели и средства ее достижения, вторая — в действии. Двухфазная структура поведения высших животных с точки зрения психики сравнима с орудийной деятельностью (подготовка орудий и их использование). В то же время ее можно рассматривать как предпосылку последующего вычленения из непосредственно биологической жизнедеятельности отражательно-информационной функции, которую в процессе антропосоциогенеза берет на себя формирующееся сознание.

В собственно биологическом аспекте физиологической основой сознания выступает высокая степень организации центральной нервной системы, прежде всего головного мозга. Однако становление и функционирование собственно человеческой психики, в отличие от психики животных, определяются не законами биологической эволюции, а закономерностями исторического развития. К социальным предпосылкам возникновения сознания относятся труд, образование человеческого общества и речь.

В процессе труда у человека фактически сложились две системы анализаторов: система опорно-двигательного аппарата и система рабочих движений рук. Человеческая рука приобрела способность к разнообразнейшим функциям. В соответствии с характером труда в качестве ведущих выделялись те, которые способствовали успешному выполнению того или иного вида деятельности. Развитие руки шло во взаимосвязи с развитием всего организма и в первую очередь с усложнением структуры мозга и изменениями в опорно-двигательном аппарате. Специализация руки как органа труда содействовала развитию прямохождения.

В процессе труда появились специфически человеческие отношения. Окружающие человека люди стали представлять для него значимость не только с биологической точки зрения (обеспечение сохранения и продолжения рода, как у животных), но и с позиций тех производственных функций, которые они выполняют. В результате сформировалась сфера качественно новых социальных потребностей, потребностей прежде всего в орудиях труда и в других людях для осуществления трудовой деятельности. Эти потребности стали главными стимулами деятельности и подчинили себе биологические потребности, которые

из цели превратились в средство развития собственно человеческого существования.

Кроме того, сами биологические потребности качественно изменились. Способ их удовлетворения у человека потерял животный характер. Так, удовлетворение потребности в пище стало требовать не только необходимого продукта, но и определенного способа его приготовления.

Наряду с трудом как общественным феноменом одним из необходимых компонентов возникновения сознания выступили язык и речь. Необходимость обучать трудовым действиям соплеменников, распределять отдельные действия между ними, передавать опыт предыдущих поколений породила потребность в новой форме общения — посредством речи. Из двигательного анализатора выделился речедвигательный. У человека отсутствует специальный орган речи. Система органов речи включает в себя мозг, легкие, гортань, глотку, язык, небо, носовую полость и т.д. Для них производство звуков является побочной функцией нейрофизиологического характера. В то же время именно речь выступает интегратором всех этих органов в единую функциональную систему.

Речь сделала возможными те двигательные акты, которые называют произвольными действиями человека. В связи с тем, что путем соотнесения отдельных слов с определенными действиями у человека образуются словесно-двигательные условные рефлексы и в его мозгу формируются обобщенные образы поступков, каждый из которых имеет свое название, человек, вслух или мысленно воспроизводя слово, приобретает способность управлять своими поступками, планировать их.

Слово, обозначающее собирательное понятие, а не конкретный единичный предмет или явление, становится сигналом речевой системы. Если высшая нервная деятельность животных исчерпывается реакциями на непосредственные чувственные сигналы внешнего мира, то у человека благодаря трудовой деятельности развились сигналы этих первичных сигналов в виде слов. Психика человека является своего рода посредником посредников (сигналов, знаков, значений) между биологическими и духовными потребностями и внешним природным и социальным миром. Иными словами, первичное психическое отражение действительности органами чувств становится объектом иного типа отражения, при котором ситуации и сигналы о них кодируются на языке знаков и значений.

Эта *вторая сигнальная система* свойственна только высшей нервной деятельности человека и служит прежде всего средством обмена мыслями между людьми, дает возможность согласовывать свои действия с действиями других людей. В то время как животное получает от предшествующих

поколений только ограниченное количество врожденных безусловных рефлексов, а все навыки должно приобретать каждый раз заново, человек благодаря второй сигнальной системе становится обладателем знаний, накопленных человечеством на протяжении всей его истории. Именно речь выступает основой системы социального наследования, которая постепенно стала определяющей в развитии человечества.

Речь не передается генетически, наследуется лишь биопсихическая предрасположенность к ней. Когда-то в Средневековье один из восточных монархов поставил жестокий эксперимент. Он заключил в тюрьму новорожденного младенца, чтобы выяснить, заговорит ли мальчик на языке своих предков. Поэтому он запретил под страхом смертной казни произносить в присутствии ребенка хоть слово. Юноша, естественно, остался немым и умственно совершенно неразвитым.

Об общественной природе процесса становления речи в индивидуальном развитии свидетельствуют и другие факты. Дети, воспитанные дикими зверями и попавшие к людям, с большим трудом выучивали несколько слов. Они обычно не усваивали прямой походки и, как правило, скоро погибали. Действительность оказалась весьма далекой от истории о Маугли, образ которого создал Р. Киплинг.

Вторая сигнальная система явилась не только средством общения между людьми, но и орудием мышления, интеллектуальной деятельности. Звук стал как сигналом, так и знаком. Если сигнал — это естественное средство коммуникации и внутривидового поведения, то знак — это искусственное орудие общения и познания. Звук, превратившись в слово, не только сообщает, но и обобщает, фиксирует обобщенные понятия. Отражение внешнего мира с помощью понятий, выраженных словами, свидетельствовало о развитии у человека способности оперировать этими понятиями, то есть о развитии у него мышления.

Система знаков — слов и правил их организации — образует язык. Язык помог человеку мысленно оторваться от конкретной реальности, создать слова, отражающие не только классы предметов и процессов, но и абстракции, обозначающие те свойства и качества, которые непосредственно не воспринимаются. Абстрагирующая функция слова придала человеческому мышлению активность. Поэтому можно сказать, что вместе с развитием второй сигнальной системы произошел переход от пассивного приспособления к окружающей среде, характерного для животных, к активным изменениям этой среды в процессе целенаправленной сознательной деятельности человека.

Итак, сознание благодаря второй сигнальной системе позволяет человеку не только практически, в предметной деятельности, но и мысленно выделить себя из окружающей природной и социальной среды,

вскрыть объективно присущие ей закономерности развития, представить себе ее историю и возможности ее преобразования.

Проблема сознания — одна из самых трудных. Ее пытаются решить многие науки: философия, антропология, нейрофизиология, психология, социология, физиология и др. Однако целостная научная характеристика сознания не дана до сих пор, хотя удалось установить важнейшие психологические черты сознания.

Сознание — это функция головного мозга. От уровня сложности организации мозга зависит и уровень развития сознания. Мозг первобытного человека был слабо развит и мог служить органом лишь примитивного сознания. Мозг современного человека, сформировавшийся в результате длительной биосоциальной эволюции, представляет собой сложноорганизованный орган. Зависимость уровня развития сознания от степени организации мозга подтверждается еще и тем, что сознание ребенка формируется в связи с развитием его мозга, а когда мозг глубокого старца дряхлеет, то угасают и функции его сознания.

Как только нарушается или разрушается структура организации мозга, разрушаются и структуры сознания. Однако сознанию не могут быть приписаны физические характеристики мозговых процессов. Сознание *идеально*. Оно идеально, поскольку вещи, отображенные в сознании, точнее в мозгу, отличаются от самих вещей. Образ вещи не есть сама вещь. Но как субъективный образ объективного мира сознание существует, будучи воплощенным в своем мозговом, нейродинамическом носителе.

Сознание есть всеобщая связь между объектом и субъектом. При этом в сознании отчетливо закреплено противопоставление субъекта объекту, «я» человека его «не-я». Отделение «я» от «не-я» происходит в онтогенезе человека. Ребенок (в возрасте примерно до двух лет), отлично узнавая других людей, еще не узнает себя ни в зеркале, ни на фотографии и говорит о себе в третьем лице. Другими словами, даже к самому себе он относится как к объекту, так как все его внимание сосредоточено на внешнем мире. Такое поведение биологически обусловлено инстинктом самосохранения.

Между двумя и тремя годами, когда ребенок учится узнавать себя в зеркале и на фотографии, он овладевает местоимением «я» и начинает выделять себя из окружающего мира. С этого момента человек получает возможность обратить свою психическую деятельность на исследование самого себя.

Из различения в сознании объекта и субъекта вытекает такая психологическая характеристика сознания, как *интенциональность*, то есть направленность на какой-либо предмет. Сознание — это всегда сознание чего-либо. Эта черта сознания была открыта уже античной философией, исходящей из мироощущения греков, внимание которых было всецело

обращено на окружающий мир. Поэтому другая особенность сознания — *умение человека сосредотачиваться внутри себя*, направлять свое внимание на внутренний мир — не была проработана в античности. Христианство обострило потребность человека обращать внимание на собственные переживания. Пытаясь найти способы выражения религиозных переживаний, мыслители открыли способность человеческого сознания к рефлексии, самопознанию субъектом внутренних психических состояний. «Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки существующего отношения к ней, занятия позиций над ней, вне ее для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственность за все содеянное и все упущенное»¹.

Становление рефлексивного сознания начинается с самосознания. Самосознание зарождалось на основе переориентации мышления человека с окружающей природы и других людей на самого себя. Усложнение хозяйственной деятельности, разделение труда, развитие кооперации, увеличение пространственно-временной дистанции, отделявшей производство орудий от их применения и удовлетворения насущных естественных потребностей, объективно требовали координации деятельности отдельных участников производства и потребления, их способности реально сопоставить свои действия с поступками сородичей, с общей целью коллектива. В процессе общения с другими людьми, сравнивая себя с ними, индивид познает себя, свои свойства, возможности, строит представления о самом себе, создает собственный идеальный образ. Самосознание как осознание себя есть идеальный отражение самого себя.

Самосознание человека принципиально отличается от самочувствования животных. Согласно *Ф. Кликсу*, обезьяна главным образом путем тактильно-осязательного общения с матерью, сверстниками и половыми партнерами создает определенное представление о себе, ориентированное на схему тела². Но дальше узнавания себя в зеркале, а также выключивания лакомств, ласк и игрушек самосознание не развивается даже у шимпанзе, несмотря на самую изощренную изобретательность экспериментаторов.

Советский психолог *В.С. Мерлин* выделил в структуре самосознания следующие четыре главных компонента, которые он предлагал рассма-

¹ *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1976. — С. 348.

² *Кликс Ф.* Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М.: Прогресс, 1983. — С. 80.

тривать и как фазы его развития. Это, во-первых, *сознание тождественности*. Оно возникает в 11-месячном возрасте, когда младенец начинает отличать ощущения, исходящие от его собственного тела, от ощущений, вызываемых внешними предметами. Во-вторых, *сознание «я»* как субъекта деятельности. Оно появляется в двух-трехлетнем возрасте, когда ребенок овладевает личными местоимениями. В-третьих, *осознание своих психических свойств*. Оно приходит в дошкольном возрасте в результате обобщения данных самонаблюдения и предполагает достаточно развитое абстрактное мышление. В-четвертых, *социально-правственная самооценка*. Она формируется в подростковом и юношеском возрасте на основе накопленного общения и деятельности¹.

В зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком, самосознание может принимать различные формы и проявляться как самопознание, самооценка и самоконтроль.

Поскольку самосознание есть познание человеком самого себя в его соотнесенности с другими людьми в совокупной и прежде всего трудовой деятельности, первой исходной формой самосознания и его сущностью выступает самопознание. Результатом *самопознания* человека является выработка им системы представлений о самом себе, определяющих его отношение к себе. Благодаря самопознанию человек строит свои взаимоотношения с другими людьми.

На самопознании основывается самооценка личности. *Самооценка* включает в себя знание шкалы ценностей, по которой человек может оценить себя. Экспериментальные исследования свидетельствуют, что люди, в принципе, способны адекватно оценивать собственные качества и возможности, будь то психические свойства, подготовленность к определенной деятельности или положение в обществе. Самооценки и основанные на них прогнозы зачастую не уступают по надежности специальным психологическим тестам и в определенных случаях могут служить источником информации о человеке.

Однако самооценка не просто представляет собой познавательный акт, но и выражает определенный уровень притязаний. Индивид оценивает себя путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности. Американский психолог У. Джеймс выразил это в своей известной формуле:

$$\text{Самооценка} = \frac{\text{Успех}}{\text{Уровень притязаний}}$$

¹ См.: Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности // Ученые записки Пермского педагогического института. Т. 77. — Пермь: Издательство Пермского государственного педагогического института, 1970.

Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить. Удачи и неудачи в какой-то деятельности существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности. Неудачи, как правило, снижают притязания, а успех повышает их.

Самооценка варьируется в зависимости не только от содержания деятельности и достигнутых в ней результатов, но и от конкретной ситуации и социальных условий. На самооценку личности сильно влияет сравнение ее с оценкой другими людьми.

Самопознание выступает основой самоконтроля человека. Самоконтроль проявляется в осознании и оценке субъектом собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания. *Самоконтроль* — это целенаправленное управление содержанием собственного сознания.

Сознание представляет собой целостную систему, состоящую из различных элементов, находящихся между собой в закономерных отношениях. Помимо самосознания элементами сознания являются эмоции, воля, знания. В процессе развития специфической человеческой психики — сознания — индивид получил вначале свойство субъективного переживания, а затем и субъективного познания действительности. Отражение в форме субъективного переживания значения отображаемых предметов и ситуаций называется *эмоциональным*. С усложнением эмоционального отражения человек приобретает способность воспроизводить мир в виде простейших образов. Так возникают ощущения как «субъективный образ объективного мира». Позже у человека появляется отражение с помощью понятий, в которых фиксируются внутренние существенные связи предметов и явлений действительности.

Отражение в обобщенной форме существенных характеристик и связей мира становится важнейшим признаком знания, которое составляет сердцевину сознания, основной способ его существования. Высшей формой отражения действительности, посредством которого достигается воспроизведение внутреннего, существенного, является *мышление*.

Сознание не ограничивается эмоциональной сферой и познавательными процессами. Наши намерения претворяются в дело благодаря усилиям воли. *Воля* проявляется во всех ситуациях, связанных с выбором и принятием решения. Главное в волевом акте — это осознание ценностной характеристики цели действия, сознательное преодоление человеком трудностей на пути осуществления действия. Теснейшим образом с волей связано *внимание*.

Сознание включает в себя и акт внимания как необходимый компонент. Благодаря сосредоточенности внимания в фокусе сознания на-

ходится ограниченный круг объектов, тогда как другие объекты, будучи за пределами этого круга, представляют периферию сознания. В результате определенная часть окружающей действительности осознается более ясно и отчетливо, чем все остальное. Объекты, не относящиеся к тому, чем занято человеческое сознание, отражаются смутно и неотчетливо. Обычно степень отчетливости и ясности диагностируется у нормального человека по характеру его ориентации в окружающей действительности. В частности, это может выражаться в переходах от сосредоточенности на объектах мысли и действий, о которых имеются отчетливые знания, к потере или подмене предмета мысли. Наблюдаются различные степени ясности сознания, например состояния, которые можно охарактеризовать как озарение, инсайт, интуитивное прозрение.

Развитие сознания предполагает прежде всего обогащение его новыми знаниями об окружающем мире и о самом человеке. Познание и осознание вещей имеют разные уровни, глубину проникновения в объект и степень ясности понимания. Отсюда различают обыденное, научное, философское, эстетическое, религиозное осознание мира, а также чувственный и рациональный уровни сознания.

Итак, сознание — это высший уровень организации психической жизни человека, выделяющего себя из окружающей действительности и отражающего эту действительность в форме психических образов, которые служат регуляторами целенаправленной деятельности.

Благодаря сознанию человек мысленно выстраивает свои действия, предвидит их последствия, контролирует и управляет своим поведением, отдает себе отчет в том, что происходит как в окружающем мире, так и в его собственном духовном мире.

3.4. БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ В ПСИХИКЕ ЧЕЛОВЕКА

Сознание находится в сложном соотношении с различными формами бессознательной психической деятельности. Основная часть психических процессов в организме обычно не осознается человеком. Совокупность психических процессов и состояний, не представленных в сознании субъекта, называется бессознательным. Бессознательное — столь же специфически человеческое психическое проявление, как и сознание. Но в отличие от сознания бессознательное является частичным, недостаточно адекватным отражением мира в мозгу человека.

Бессознательное довольно часто прорывается наружу в гипнотических состояниях, сновидениях, интуициях, аффектах, привычных действиях, произвольном восприятии, а также в стремлениях, чувствах

и поступках, побуждающие причины которых не осознаются человеком. К бессознательному относятся и некоторые патологические явления, возникающие в психике больного человека: бред, галлюцинации и т.д.

Впервые взаимоотношения сознания и бессознательного детально исследовал *З. Фрейд*. Идея бессознательной мотивации сознания стала центральной в созданной им теории психоанализа. Бессознательное (или «оно», как его называл Фрейд), составляет суть человеческой психики и определяет деятельность индивидов. «Оно» функционирует на основе природных инстинктов, первичных, чисто сексуальных влечений. Позднее Фрейд заменил их более общим понятием «либидо» (от лат. *libido* — «влечение, желание, страсть»). *Либидо* — психическая энергия сексуальных влечений, которая в то же время охватывает всю сферу человеческой любви, включая родительскую любовь, дружбу, любовь к Родине.

В одиночку человек не может справиться с разрушительными по своей природе инстинктами. Для их ограничения возникает общество, оно накладывает на человека множество запретов, подвергает инстинкты «цензуре» и вынуждает человека подавлять их. Общественные нормы и социальные установки, присутствующие в психической структуре личности, Фрейд назвал «сверх-я». Большой частью «сверх-я» функционирует бессознательно, проявляясь в сознании как совесть. Поскольку человек стремится к полной свободе в удовлетворении своих потребностей и желаний, он неизбежно вступает в противоречие с обществом. Если человек совершает действие в угоду «оно», но в противовес «сверх-я», то он испытывает наказание в виде укоров совести или чувства вины. Поэтому инстинктивные влечения вытесняются из сознательной жизни личности как позорные, недопустимые. Но если бессознательное не допускается в сферу сознания, то это еще не означает, что оно не проявляется в жизни. Оно не исчезает. Сохраняя свой энергетический заряд, оно проявляется в виде деятельности, которая приемлема для «цензора».

Вытесненные бессознательные инстинкты сравнимы с пороховой бочкой, готовой взорваться в виде психических срывов и всякого рода социальных бунтов. Полное подавление и подчинение инстинктов «сверх-я» приводит, как правило, к неврозам и даже разрушению психики. Но распустить инстинкты, в полной мере удовлетворяя свои сексуальные фантазии или агрессивные наклонности, общество человеку не позволит. Таким образом, с точки зрения Фрейда, жизнь человека представляется борьбой между сферами бессознательного («оно»), сознательного («я») и общественных норм и установок («сверх-я»).

Чтобы сознание укрепило свое положение, необходимо создать осмысленный баланс между «оно» и «сверх-я». Фрейд требовал от чело-

века постоянной работы по превращению «оно» в «я». Он был убежден в том, что единственно возможный и нормальный путь для развития человечества — жить, постоянно укрепляя в себе самосознательное «я», освобождаясь от давления бессознательного. Метод психоанализа был призван выявить бессознательное, осознать его и избавить человека от власти «оно».

Согласно Фрейд, бессознательные влечения могут быть поставлены под контроль сознания. «Я» сдерживает «оно» с помощью различных механизмов психологической защиты. Впервые выявленные З. Фрейдом, они были изучены и описаны его дочерью *А. Фрейд*.

Психологическая защита — это способы неосознаваемой регуляции деятельности, с помощью которых происходит снятие дискомфортного эмоционального напряжения, вызываемого внутриличностным конфликтом.

Выделяют следующие защитные механизмы: вытеснение, отрицание, проекция, идентификация, регрессия, рационализация, изоляция, смешение, реактивное образование, сублимация и некоторые другие.

Вытеснение является основным механизмом психологической защиты. По существу, все другие ее формы лишь средства реализации вытеснения. Вытеснение — это такой механизм, в результате действия которого неприемлемые для человека мысли и переживания переводятся из сознания в сферу бессознательного, но продолжают оказывать влияние на поведение личности.

Отрицание есть процесс устранения, игнорирования травмирующих восприятий внешней реальности.

Проекция — это приписывание другим людям собственных мотивов, чувств и черт, отрицаемых у себя. Так, скупой, как правило, видит в других людях прежде всего жадность, скарденность.

Идентификация определяется как присвоение установок, чувств, форм поведения другого человека. Благодаря этому защитному механизму индивид усваивает социальный опыт, овладевает новыми для него свойствами и качествами. Например, в семье сын идентифицирует себя с отцом, а дочь — с матерью.

Регрессия означает возврат человека на более ранние стадии психического развития или к инфантильным формам поведения в конфликтных ситуациях. Инфантильность как особенность психического склада личности есть обнаружение черт, свойственных младенческому, детскому возрасту.

Рационализация состоит в приписывании благовидных оснований поведению, мотивы которого неприемлемы или неизвестны. Зачастую человек использует этот механизм психологической защиты, чтобы

предотвратить переживание вины или стыда. Переживая психическую травму, человек защищает себя тем, что оценивает значимость травмирующего фактора в сторону его снижения.

Изоляция определяется как лишение определенных психических содержаний их эмоциональной значимости.

Смещение представляет собой перенесение чувств и действий, которые должны были быть направлены на вызвавший тревогу объект, на иной объект. Нередко можно наблюдать, как во время игры футболист, не попавший в ворота, сильнейшим ударом посылает отскочивший мяч в любом направлении. Таким образом происходит разрядка накопившейся энергии.

Реактивное образование есть замена отвергаемых психических содержаний их противоположностью. Очень часто, например, любовное увлечение демонстрируется как неприязнь, нарочитое игнорирование и даже бестактность.

Сублимация означает преобразование огромной энергии бессознательного в приемлемые для общества формы духовной деятельности (в науку, религию, искусство, философию) или деятельности социальной. Все механизмы психологической защиты, кроме сублимации, Фрейд рассматривал как патогенные.

Разнообразие форм бессознательного исключительно велико. В сфере бессознательного выделяют следующие его проявления. Во-первых, *надсознательное*. Это усвоенные субъектом как членом той или иной социальной группы образцы типичного для данной общности поведения, влияние которых на его деятельность не осознается и не контролируется субъектом. Например, этнические стереотипы усваиваются субъектом через подражание или идентификацию. К. Юнг обозначал индивидуальные надсознательные явления как *архетипы коллективного бессознательного*. Фактически надсознательное становится соединением сознания и бессознательного.

Во-вторых, *подсознательное*. Это те представления, желания, действия, устремления, которые в настоящее время ушли из сознания, но могут появиться вновь. О существовании подсознательного стало известно благодаря исследованиям постгипнотических состояний. Загипнотизированному человеку внушалось, например, что он после выхода из гипноза должен подойти к одному из сотрудников и развязать его галстук. Испытуемый выполнял указания, хотя не мог объяснить свой поступок. Все происходящее во время гипнотического сеанса выпало из его памяти, побуждение функционировало на уровне бессознательного, и испытуемый был уверен в том, что действовал целенаправленно и правильно.

В-третьих, *предсознательное*. Это неосознаваемые стереотипы автоматического поведения, которые возникают в процессе решения перцептивных, мнемических, моторных, мыслительных задач и опираются на прошлый опыт субъекта. Воздействия, актуализирующие операционные установки и стереотипы, могут осознаваться человеком, если на пути привычного автоматического поведения встречается то или иное неожиданное препятствие.

В-четвертых, *неосознаваемое субсенсорное восприятие*. Это ответные реакции организма, которые вызываются неощущаемыми, но реально воздействующими (субсенсорными) раздражителями, например неслышимыми звуками или невидимыми световыми сигналами. Субсенсорные раздражители, вызывающие произвольную реакцию, могут осознаваться при придании им сигнального значения.

В-пятых, *собственно бессознательное*. Оно ни при каких обстоятельствах не становится сознательным. В бессознательном в отличие от сознания невозможен целенаправленный контроль за совершаемыми действиями, невозможна и оценка их результата.

Исследование проблем бессознательного является необходимым условием создания целостной картины психической жизни личности.

Резюме

Психика возникает на определенной ступени биологической эволюции. Она является свойством высокоорганизованной материи. Чем сложнее животный организм, тем совершеннее становится отражение им окружающего мира. Адекватность отражения зависит прежде всего от строения органов чувств и нервной системы. В нервную систему постепенно выделяются клетки и ткани, специализирующиеся на выполнении строго определенных функций отражения. Для низшей ступени развития животных характерна сетевидная нервная система. На следующей ступени эволюции нервные клетки организуются не только в сети, но и в узлы (ганглии). Так возникает ганглиозная нервная система. Высшим типом нервной системы является трубчатая нервная система. У позвоночных развиваются спинной и головной мозг, образующие центральную нервную систему. Чем сложнее нервная система, тем совершеннее психика. Наблюдается постепенный переход от пассивного избирательного поведения животного к его активному и гибкому приспособлению к постоянно изменяющимся условиям внешней среды. С появлением психики взаимосвязь организма с окружающим миром стала осуществляться на основе не только безусловных, но и условных рефлексов.

Изменяясь и усложняясь, психическое отражение приобретает качественно новую форму — форму сознания, присущую только человеку. Сознание есть результат онтогенеза, детерминированного двумя условиями: морфогенетическими задатками и общественным образом жизни человека. Если животному присуще лишь практическое мышление, если оно действует только в пределах наглядно воспринимаемой ситуации, то поведение человека характеризуется способностью абстрагироваться от конкретной ситуации и предвосхищать последствия, которые могут возникнуть в связи с этой ситуацией. Только для психической деятельности человека характерна передача общественного опыта.

Сознанию человека присущи следующие психологические качества: различие субъекта и объекта, интенциональность, активность, обеспечение целеполагающей деятельности, способность к рефлексии, самонаблюдению. Условием формирования и проявления всех этих специфических характеристик сознания является язык.

Сознание — сложное структурное образование. Основными его элементами выступают самосознание, проявляющееся как самопознание, самооценка и самоконтроль, а также эмоции, воля, знания.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каковы основные этапы эволюции нервной системы?
2. Каково строение нервной системы?
3. Что такое психика?
4. Охарактеризуйте основные структурные элементы спинного и головного мозга.
5. Что такое сознание?
6. Каковы основные психологические характеристики сознания?
7. Какова роль языка и речи в формировании и функционировании сознания?
8. Какова структура сознания?
9. Что такое бессознательное?
10. Как соотносятся между собой психика, сознание и бессознательное?
11. Дайте характеристику основных механизмов психологической защиты.
12. Каковы основные формы проявления бессознательного?

ГЛАВА 4. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И ФУНКЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ

4.1. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Познавательная деятельность составляет одну из важнейших сторон жизнедеятельности личности. Познание окружающего мира помогает человеку ориентироваться в действительности, способствует достижению поставленных целей. Познавательные процессы охватывают внимание, ощущения, восприятия, память, мышление, воображение. Рассмотрим эти составляющие.

Внимание — это сосредоточенность человека на конкретных процессах или явлениях. Его характеризуют объем, устойчивость, концентрация, распределение и переключение.

Объем внимания измеряется количеством объектов, которое человек может отчетливо воспринимать одновременно. В среднем объем внимания составляет 4–6 объектов.

Устойчивость внимания проявляется в длительном удержании внимания на чем-либо. Устойчивость во многом зависит от объекта внимания.

Концентрация внимания проявляется в степени сосредоточения сознания на объекте.

Распределение внимания — это способность человека выполнять одновременно несколько действий или вести наблюдение сразу за несколькими объектами. Во многих профессиях (водитель, летчик, преподаватель и др.) это свойство внимания особенно важно.

Переключение внимания означает преднамеренный переход личности от одного объекта к другому, от одной деятельности к другой. Например, учебная деятельность предполагает усвоение разных учебных дисциплин, переход от одних методов и форм обучения к другим (например, лекции, деловые игры, семинары и т.п.).

Ощущение — это психологический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений, непосредственно воздейству-

ющих на органы чувств. Именно с ощущений начинается отражение действительности и познание мира. Ощущения дают возможность человеку не только определять движения и расположение своего тела, но и узнавать цвет, величину, запах и состояние предметов.

Упорядоченное объединение отдельных ощущений в целостные образы в психике человека приводит к уровню восприятия.

Восприятие — это процесс отражения предметов и явлений действительности в сознании человека. Восприятию присущи такие особенности, как предметность, целостность, структурность, контрастность.

Предметность восприятия определяется как соотношение сведений, получаемых из внешнего мира, и предметов этого мира.

Целостность и неразрывно связанная с ней структурность восприятия означают, что психика нормального человека настроена на восприятие именно предметов, а не отдельных линий, пятен и т.п.

Контрастность позволяет человеку воспринимать предметы как относительно постоянные по форме, величине, цвету и т.п.

Восприятие предмета тесно связано с его *осмыслением*, то есть пониманием его сущности. Это означает, что восприятие всегда предполагает некоторое толкование полученных органами чувств данных о предметах или явлениях внешнего мира.

Образы предметов и явлений, сформированные в процессе восприятия и ощущения, могут быть воспроизведены впоследствии и в отсутствие самих предметов и явлений, то есть в памяти.

Память — это отражение прошлого опыта человека, запечатление, сохранение и последующее воспроизведение того, что было содержанием прошлого опыта. Как справедливо отметил великий русский ученый И.М. Сеченов, без сохранения в памяти прошлого опыта человек оставался бы «вечно в положении новорожденного».

Память представляет собой сложный процесс запоминания и воспроизведения какого-либо материала. Однако мы используем память очень плохо. Психологи считают, что большинство людей используют свою память лишь на 4%.

Образы памяти называют *представлениями*. Это образы предметов и явлений, которые были восприняты раньше. При этом представления могут меняться по мере приобретения новых знаний и развития личности. Представления — это переход от чувственного отражения действительности к мышлению.

Мышление — это высший познавательный процесс. С помощью мышления человек познает те общие закономерности в предметах и явлениях, которые не доступны непосредственно ощущению и вос-

приятно и которые составляют сущность объективной действительности. Например, нельзя непосредственно наблюдать физиологические процессы, протекающие в коре головного мозга, нельзя видеть строение атома, нельзя видеть общество первого тысячелетия до нашей эры. Однако при помощи мышления человек познает и закономерности физиологических процессов, и строение атомов, и историю человечества.

Мышление опирается не только на представления, но и на речь. При этом речь выступает и как носитель информации, и как средство общения. Связь мышления с речью сохраняется в любом случае, выражает ли человек свои мысли вслух или думает молча, про себя.

Элементы человеческой речи возникли в ходе совместной трудовой деятельности. Первоначально язык выполнял указательную функцию: слова обозначали конкретные предметы и действия. Постепенно слово закрепилось за целым классом схожих предметов и действий и стало выделять их общие устойчивые связи. Таким образом в слове начали фиксироваться результаты познания, которые можно было передавать из поколения в поколение.

Мышление выступает в трех основных формах: понятие, суждение и умозаключение.

Понятие — это выражение общего и наиболее существенного в окружающих нас предметах.

Суждение состоит из нескольких понятий, определенным образом связанных друг с другом. Суждение отражает обычно утверждение или отрицание связей между предметами и явлениями.

Умозаключение — это сопоставление и анализ различных суждений и образование на этой основе новых общих или частных выводов. Умозаключения бывают индуктивными или дедуктивными.

Мышление тесно связано с воображением.

Воображение — это представление результата деятельности до того, как он будет достигнут реально. Воображение — это предвосхищение того, что не существует. Воображение позволяет осуществлять целеполагание, а без определения целей невозможно рациональное управление.

В процессе познания окружающего мира человек благодаря ощущениям, восприятию и мышлению не только отражает в сознании различные свойства предметов, но и испытывает определенные чувства к тому, что он познает. Такое внутреннее, личное отношение проявляется в эмоциональных отношениях человека.

Обобщая изложенное выше, познавательные психические процессы можно представить в виде табл. 4.1.

Познавательные психические процессы	
Процесс	Характеристика
Ощущение	Отражение отдельных свойств предметов, непосредственно воздействующих на наши органы чувств
Восприятие	Целостное отражение предметов, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности свойств и признаков этих предметов
Память	Отражение прошлого опыта и запечатление, сохранение и воспроизведение чего-либо
Воображение	Отражение будущего, создание нового образа на основе прошлого опыта
Мышление	Высшая форма отражательной деятельности, позволяющая понять сущность предметов и явлений, их взаимосвязь, закономерность развития

4.2. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИХ СПЕЦИФИКА

В обыденном сознании понятия «эмоции» и «чувства» обычно отождествляются, поскольку используются для обозначения непосредственного переживания человеком всего того, что происходит в его жизни.

В научной психологии отмечается, что эмоции и чувства могут не совпадать и даже противоречить друг другу. Психологи дают этим понятиям различающиеся определения.

Эмоции — это элементарные кратковременные переживания, выражающие реакцию удовлетворения или неудовлетворения органических потребностей в пище, питье, тепле и т.п. А потому эмоции свойственны и животным, и людям.

Чувства — это устойчивое эмоциональное отношение к личностно значимому объекту. Чувства присущи только человеку, поскольку основой чувств являются потребности человека в определенных связях с другими людьми. Это потребность в общении, в выполнении общественных требований. Богатство взаимоотношений, возникающих между людьми в трудовой, культурной, семейной жизни, привело к возникновению таких чисто человеческих чувств, как зависть, скука, презрение, уважение, торжество, гордость и др.

А. Н. Леонтьев отмечал, что принципиальное различие между эмоциями и чувствами заключается в том, что эмоция имеет ситуативный характер, то есть выражает оценочное отношение к наличной или возможной в будущем ситуации, а чувство носит отчетливо выраженный предметный (объектный) характер.

Но как бы ни определяли эмоции и чувства и ни рассматривали отношения между ними, они представляют собой, по утверждению С.Л. Рубинштейна, конкретно-субъективную форму существования

потребностей и, следовательно, сопровождают любые проявления активности личности, выступая одним из главных механизмов внутренней регуляции ее психической деятельности и поведения.

Значимость эмоций и чувств, таким образом, универсальна. Они обнаруживают свое влияние на жизнь человека в любой сфере его деятельности: на производстве и в быту, в познании и творчестве и т.п.

В процессе биологической эволюции эмоции возникли как средство, позволяющее оценивать информацию о полезности или вредности отражаемых организмом воздействий и направлять на них его активность. Благодаря этой *функции оценки* индивид получил возможность узнавать о потребностной значимости происходящего. Простейшие положительные или отрицательные переживания появлялись в ответ на отдельные генетические фиксированные раздражители, например вкусовые, температурные, и побуждали индивида к определенным действиям. Осуществляя *функцию положительного или отрицательного подкрепления*, эмоции способствуют приобретению полезных и устранению не оправдавших себя форм поведения, то есть выполняют *функцию побуждения к действию*. А такие эмоции, как возмущение, гордость, обида, ревность и др., способны навязать человеку определенные поступки даже тогда, когда они нежелательны.

С функцией побуждения тесно связана еще одна функция эмоций — *функция активации* нервных центров и всего организма. Известно, что процесс эмоционального переживания сопряжен с целым рядом изменений в организме человека. Это объясняется тем, что, как и все психические процессы, эмоциональные состояния являются результатом совместной деятельности коры и подкорковых центров головного мозга. Если кора мозга приходит в состояние возбуждения при воздействии определенных раздражителей, то в результате иррадиации возбуждаются и центры физиологической деятельности организма, лежащие ниже коры. В связи с этим эмоции, как правило, сопровождаются изменениями ритма дыхания, частоты пульса и кровяного давления, расширением зрачков, побледнением или покраснением кожного покрова. Эмоции обеспечивают оптимальный уровень возбуждения центральной нервной системы и отдельных ее подструктур, который может колебаться от коматозного состояния и глубокого сна до предельного напряжения в состоянии экстаза.

Внешние эмоции фиксируются в выразительных движениях. Выражение эмоциональных переживаний в пантомимике, мимике, звуковых реакциях развивалось в процессе эволюции животного мира как средство оповещения об эмоциональном состоянии индивида и сохранило свое значение после появления членораздельной речи. Так, чувство ужаса

проявляется в резко поднятых вверх бровях и широко открытых глазах. Поэтому часто говорят, что «от ужаса глаза на лоб полезли».

Французский художник средневековой эпохи Шарль Лебрен составил подробное описание изменений, вызываемых тем или иным переживанием на лице человека, и предложил академические рецепты изображения эмоций на картине. Например, он писал, что когда брови поднимаются посередине, а рот при этом приподнимается в углах, лицо выражает приятное переживание; когда же брови опускаются в середине, это движение означает страдание; во время смеха все части лица находятся в движении: брови, опускаясь к центру лба, заставляют нос, рот и глаза совершать то же движение.

Однако нередко человек, переживая сильные эмоции, с внешней стороны сохраняет спокойствие, чтобы не обнаружить свои чувства. Более того, чтобы скрыть от окружающих действительные эмоции, человек старается внешне выразить иные, противоположные им, например улыбается в момент огорчения или делает серьезное лицо, когда хочется смеяться. Это значит, что человек способен овладевать своими эмоциями, сдерживать их неуместные проявления.

В зависимости от того, как сказывается влияние эмоциональных переживаний на жизнедеятельность человека, различают активные и пассивные эмоции. Обычно активными являются положительные, приятные, радостные эмоции, к пассивным же относятся различные неприятные переживания. Однако непреходимой грани между активными и пассивными эмоциями не существует. Одна и та же эмоция может вызывать как активную, так и пассивную реакцию человека. Например, радость, вызванная успехом начатого дела, может послужить стимулом к дальнейшей напряженной работе, а может привести человека к бездействию, пассивному наслаждению достигнутым результатом.

Эмоции неотделимы от личности человека. В многообразных проявлениях эмоциональной сферы личности С.Л. Рубинштейн выделил три уровня: физические чувствования удовольствия и неудовольствия, которые обусловлены органическими потребностями; интересы материального порядка; духовные, нравственные потребности.

В эмоциональном плане люди как личности отличаются друг от друга по эмоциональной возбудимости, длительности и устойчивости возникающих у них эмоциональных переживаний, доминированию положительных или отрицательных эмоций, по силе и глубине чувств.

В связи с тем, что в жизни человека наблюдается самое разнообразное проявление эмоциональных переживаний, возникает проблема классификации эмоций. Различаются они по самым разным основаниям: по генетическому происхождению, потребностям, интенсивности,

продолжительности, глубине, осознанности, выполняемым функциям, уровням проявления в строении психического и т.д.

В этом достаточно пестром перечне обычно выделяют такие, которые отличаются особым своеобразием протекания и влиянием на поведение и деятельность человека. Это собственно эмоции, аффекты, настроения, стрессовые состояния и страсти. Правда, русский психолог Л.И. Петражицкий называл эту распространенную классификацию эмоций уродливой и сравнивал ее со следующим рядом:

1. вода просто;
2. внезапный и сильный напор воды;
3. слабое и спокойное течение воды;
4. сильное и постоянное течение воды по одному глубокому руслу.

Однако это справедливое сравнение направлено не против выделения тех или иных подклассов эмоциональных явлений, а против рассмотрения их классификации в строгом смысле слова.

Эмоции — это связанные с потребностями и мотивами особые психические состояния, отражающие в форме непосредственно-чувственных переживаний значимость действующих на индивида предметов и ситуаций.

Грань между эмоциональными и неэмоциональными явлениями проводят в зависимости от того, что понимают под значимым для человека. Одни психологи, такие, например, как В. Вундт, любое воспринимаемое событие считали значимым в силу того, что в момент восприятия оно является частью жизни индивида. Р.С. Лазарус и Э. Клапаред, в свою очередь, утверждали, что значимыми являются лишь определенные ситуации, свидетельствующие о наличии угрозы и невозможности ее избежать.

Обобщение этих двух позиций дало представление о двойной обусловленности эмоций. С одной стороны, возникновение эмоций связывается с воздействием на индивида предметов и явлений окружающего мира и обострением потребностей, а с другой — рассматривается как реакция на специфические условия, такие как конфликтность ситуации, непредвиденное развитие событий и др.

Эмоции имеют свои психологические характеристики и внешние проявления, которые определяют основные эмоциональные состояния. Американский психолог К. Изард разработал *теорию дифференциальных эмоций*, в которой выделил десять фундаментальных эмоций. К положительным эмоциональным состояниям он относил, например, интерес, который направляет человека к приобретению навыков, умений, знаний, и радость, связанную с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность.

Отрицательными эмоциональными состояниями Изард считал страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд и вину. *Страдание* обычно проявляется при горе и депрессии. *Гнев* возникает в ответ на препятствие в достижении человеком страстно желаемой цели и сопровождается приливом у него силы и энергии и потребностью в физическом действии. *Отвращение* связано с переживанием необходимости устранить или изменить вызвавший его предмет. *Презрение* есть чувство превосходства над другим человеком или предметом, их обесценивание. *Страх* переживается как предчувствие беды, полной незащищенности, надвигающегося несчастья. *Стыд* повергает человека в такое состояние, когда он кажется себе беспомощным, никуда негодным, и потому может вызвать у человека презрение к самому себе. *Вина* возникает при совершении неправильных действий и связана прежде всего с осуждением своего поступка самим человеком независимо от того, как к этому поступку отнеслись или могут относиться другие люди.

Удивление, в отличие от перечисленных основных эмоциональных состояний, не имеет четко выраженного положительного или отрицательного знака эмоциональной реакции на внезапно возникшие обстоятельства. Удивление — это быстро наступающая и быстро проходящая эмоция, которая подготавливает индивида к успешным действиям и новым событиям.

В экстремальных условиях, при неспособности человека справиться со сложившейся ситуацией развиваются аффекты. Аффекты — это эмоциональные процессы, быстро овладевающие человеком и бурно протекающие. Они отличаются большой силой, способностью тормозить другие психические процессы и навязывать определенный стереотипный способ «аварийного» разрешения ситуации, например бегство или агрессию.

Однако одни и те же стереотипные действия не могут быть одинаково пригодными для всех ситуаций. Поэтому аффективные реакции, сложившиеся в процессе эволюции для разрешения наиболее часто встречающихся затруднений, оправдывают себя лишь в типичных биологических условиях. Именно этим объясняется нередко наблюдаемая бессмысленность или даже вредность действий, управляемых аффектом. Правда, при определенных условиях аффективная реакция может оказаться полезной, например когда от серьезной опасности человеку приходится спасаться, полагаясь исключительно на физическую силу и выносливость.

Аффективное состояние, как правило, ярко выражается специфической мимикой и жестикуляцией, сопровождается плачем, криками, хохотом, судорожными движениями и т.п. В определенных ситуациях

любая эмоция может переживаться в аффективной форме, например аффективный восторг на стадионе по случаю победы любимой футбольной команды.

Все зависит от того, насколько человек владеет собой при аффективном состоянии. Чем прочнее у него выработаны стойкие формы и привычки поведения, тем больше у него возможностей в управлении аффектами. А управлять аффектами необходимо. Этого можно достичь путем избегания вызывающих аффект ситуаций, выполнения отвлекающих действий, воображения нежелательных его последствий и т.д. Если не затормозить развитие нарастающего аффекта, то можно полностью утратить контроль над своими действиями, потерять самообладание и в результате совершить безотчетные и безрассудные действия.

Настроение — это общее устойчивое, относительно слабо выраженное эмоциональное состояние, которое оказывает положительное или отрицательное влияние на все другие переживания и деятельность человека.

Обычно настроения характеризуются безотчетностью. Часто не осознается причина настроения, и тогда оно переживается как беспричинное, хотя на самом деле настроение всегда имеет причину. Основной причиной радостного или печального, бодрого или вялого, серьезного или легкомысленного, возбужденного или подавленного и т.п. настроения является удовлетворенность или неудовлетворенность всем ходом жизни: успех или неудача в работе, отношения в семье и т.д. То или иное настроение зависит также от физического самочувствия человека, от состояния его нервной системы и желез внутренней секреции, регулирующих обмен веществ.

Человек, находясь в хорошем, радостном настроении, воспринимает окружающие его предметы и явления в положительном свете, и все, что в обычном настроении его раздражало, в этих условиях он не замечает. Напротив, плохое настроение вызывает недовольство всем происходящим, порождает состояние тревоги, ожидание чего-то неприятного. Поэтому необходимо разбираться с причинами нежелательного настроения, мешающего успешной деятельности человека. Для улучшения настроения полезны и важны содержательность деятельности, моральная поддержка коллектива и близких людей, занятия физическими упражнениями, доведение начатого дела до конца, выполнение принятых на себя обязательств.

Весьма важную роль в нашей все более суматошной, динамичной жизни играют стрессовые состояния. Эмоциональный стресс представляет собой такую форму переживания чувств, которая по своим психологическим характеристикам близка к аффектам, но по длительности протекания приближается к настроениям.

Стресс в переводе с английского означает «давление», «напряжение». Причем под стрессом понимается напряжение как физическое, так и физиологическое и психологическое. В ситуациях опасности, угрозы, стыда, обиды и т.п. напряжение может перейти в перенапряжение и завершиться болезнью, требующей врачебной помощи.

Учение о стрессе разработал канадский врач *Ганс Селье*. Он рассматривал стресс как защиту организма, психики от перегрузки. В своем развитии стресс проходит три стадии:

1. реакция тревоги, во время которой мобилизуются защитные силы организма;
2. стадия сопротивления, отражающая полную адаптацию к стрессору (то есть раздражителю, вызывающему стрессовые состояния);
3. стадия истощения, которая следует неизбежно, если стрессор достаточно силен и воздействует на человека продолжительное время.

Основу стрессовых состояний, по мнению Селье, составляет мобилизация и срыв функции эндокринных желез. Вместе с этим нарушается нормальная работа психики и вообще нервной системы.

Селье характеризовал стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование. При этом он подчеркивал, что не имеет значения, приятной или неприятной ситуацией он вызывается, важна лишь интенсивность потребности в адаптации организма. В повседневной жизни понятие стресса связывается лишь с неблагоприятной для организма реакцией. На самом деле деятельность, сопровождаемая стрессом, может быть и приятной, и неприятной. Вредоносный стресс Селье называл дистрессом.

Нормальная жизнедеятельность человека немыслима без определенной степени нервно-психического напряжения, причем каждому человеку свойственен свой оптимальный тонус. Поэтому, как утверждал Селье, разным людям требуются определенные и неодинаковые степени стресса. Он советовал, чтобы каждый человек изучил себя и нашел для себя тот уровень стресса, при котором он чувствует себя наиболее комфортно. В противном случае может развиваться дистресс безделья или дистресс перегрузки.

Чтобы избежать постоянного дистресса, разочарования и неудач, человек должен выполнять только ту деятельность, с которой он в состоянии справиться. Многие болезни психогенного происхождения являются результатом того, что человек взвалил на себя непомерную ношу. Постоянное сосредоточение внимания на светлых сторонах жизни сохраняет здоровье и способствует успеху. В результате победы в борьбе со стрессорами человек переживает так называемое эйстрессовое состояние.

Стресс успеха всегда приводит к последующему успеху, тогда как дистресс крушения ведет к дальнейшим неудачам. Известно, что «стресс рухнувшей надежды» со значительно большей вероятностью, чем стресс от чрезмерной мышечной работы, приводит к заболеваниям. Поэтому стресс неудач и «рухнувших надежд» особенно вреден.

Кроме неудач к предоносным стрессорам относятся также умственное перенапряжение, неуверенность, бесцельное существование. Для сохранения душевного равновесия человеку жизненно необходима более или менее осознаваемая цель. Цель жизни осуществляется посредством реализации ближайших и отдаленных целей. Как правило, ближайшие цели преследуют немедленное удовлетворение, будь то решение кроссворда или прогулка по живописной местности. Единственный их след — приятные воспоминания. Подлинный смысл жизни придает лишь отдаленная возвышенная цель. Согласно Селье, именно эта цель выражается в наиболее полном раскрытии человеком своих возможностей, вызывающем чувства уверенности и надежности.

Состояние человека при стрессе характеризуется дезорганизацией поведения и речи. В зависимости от типа нервной системы человека, силы или слабости его нервных процессов она может проявляться либо в беспорядочной активности, либо в бездеятельности. Например, на экзамене одни студенты не могут сосредоточиться на содержании вопроса, другие, наоборот, оказываются более собранными, чем в повседневных обстоятельствах.

Аффекты, настроения, стрессы составляют основное содержание эмоционального мира личности и имеют ситуативный характер, то есть отражают отношение индивида к определенным предметам и явлениям в конкретной ситуации.

Чувства, как высший продукт развития эмоциональных переживаний человека, отличаются независимостью от складывающихся ситуаций и состояний организма и выражают стабильные эмоциональные отношения личности к окружающим предметам, другим людям, к самой себе.

Поэтому чувства характеризуются устойчивостью. В них находят отражение отношение результата деятельности к ее мотиву. Человек переживает мотивы своего поведения и деятельности как чувства.

А.П. Чехов в рассказе «Детвора», описывая игру детей в лото на деньги, показывал, как связаны мотивы игры с проявлением чувств у детей. Гриша играет исключительно из-за денег. Страх, что он может не выиграть, зависть и финансовые соображения мешают ему сосредоточиться на игре. Он испытывает ненависть к Соне, выигравшей партию, потому что копейки, ради которых он играет, достались не ему, а ей. Сестра Гриши Аня тоже боится, чтобы кто-нибудь не выиграл. Она краснеет

и бледнеет, следя за игроками, но не из-за денег, счастье в игре для нее вопрос самолюбия. Другая сестра, Соня, играет в лото ради процесса игры, поэтому по лицу ее разлито умиление; кто бы ни выиграл, она одинаково хохочет и хлопает в ладоши. У шаровидного карапузика Алеши нет ни корыстолюбия, ни самолюбия, играет он только ради недоразумений, которые неизбежны в игре. Ему ужасно приятно, если кто ударит или обругает кого. Кухаркин сын Андрей к выигрышу и к чужим успехам относится безучастно, потому что весь погружен в арифметику игры. Как видим, чувства детей проявляются при реализации мотивов их деятельности, игры.

Особый вид устойчивых чувств личности образуют страсти. Страсть — это сильное, стойкое и глубокое чувство, целенаправляющее все основные мысли и действия человека. Все, что связано со страстью, интересует, волнует человека, привлекает его внимание, надолго запоминается.

В страсть может превратиться любое чувство. Если это чувство благородное, то страсть оказывается непреодолимой силой, заставляющей человека совершать подвиги, упорно трудиться ради достижения поставленных целей. Если же страстью становится аморальное чувство, то под влиянием такой низменной страсти происходит нравственное перерождение человека. Неудовлетворенная страсть порождает сильные эмоции, аффекты.

Существует множество устойчивых чувств, захватывающих все помыслы и стремления личности. Среди них заметное место принадлежит чувству любви.

Любовь — это эмоционально-положительное отношение личности к предметам, явлениям, идеям, другим личностям, сопровождаемое потребностью «отдать себя» любимому предмету и одновременно сделать его своим.

Существуют различные типы любви. Для их обозначения еще в древнегреческом языке были разработаны специальные термины. Так, «эрос» означал плотскую или духовную восторженную и страстную любовь, а «филия» — любовь-дружбу, приязнь между людьми, обусловленную социальными связями и личным выбором. «Старге» — это любовь-привязанность, особенно семейная, и, наконец, «агапе» — жертвенная и снисходящая любовь к ближнему.

Любовь — это достояние общественно развитого человека, но она имеет биологические предпосылки у животных, выражающиеся в половых инстинктах. В некоторых психологических концепциях в любви абсолютизируется биологическое начало, и тогда любовь отождествляется с сексом. Другие теории, напротив, отрицают физиологическую сторону любви и трактуют любовь исключительно как чисто духовное

чувство (так называемая платоническая любовь). Платон в диалоге «Пир» чувственную влюбленность и восторг перед прекрасным телом рассматривал как низшие ступени лестницы духовного восхождения, ведущего к идеальной любви, предметом которой является абсолютное благо и абсолютная красота. Такая любовь и получила название платонической любви.

Отечественная психология исходит из того, что в любви сексуальные потребности индивида, обеспечивающие в конечном счете продолжение рода, неразрывно связаны с общественно обусловленным чувством. Любовь проявляется в ее устремленности не просто на существо иного пола, а на личность, которая является уникальной благодаря своим эмоциональным, волевым, интеллектуальным, моральным, эстетическим качествам.

Духовная близость в любви ощущается как постоянное мысленное общение, как такое отношение любящих, когда один человек направляет свои помыслы и чувства к другому и оценивает свои поступки в постоянном соотношении с тем, как бы на это посмотрел любимый человек.

Австрийский психиатр и психолог Ф. Франкл считал, что любовь является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности. В духовном акте любви человек становится способным увидеть существенные черты и особенности любимого человека и, более того, он видит то, что еще не выявлено. Кроме того, любя, любящий человек заставляет любимого актуализировать свои возможности.

Чувства становятся ведущими образованиями эмоциональной сферы личности. Они есть высшее проявление развития эмоций. Чувства называются высшими, потому что они составляют наиболее важную и сложную сторону духовной жизни человека как общественного существа. Обычно к высшим относят нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства.

Нравственность возникает из объективной необходимости регуляции межличностных отношений и совместной деятельности людей в самых различных областях их жизни. Формирование нравственных принципов и убеждений личности возможно только при условии их эмоционального переживания. Переживания ценности действий и поступков людей, которые обусловлены общественными интересами, моральными требованиями и нормами, регулирующими поведение людей во всех сферах их общественного бытия, называют *нравственными*, или *этическими, чувствами*.

К нравственным чувствам относят сострадание, любовь, гуманность, преданность, доброжелательность, справедливость, достоинство и др.

Этические чувства показывают приемлемость или неприемлемость для личности нравственной основы того или иного замысла и способа его реализации. Они регулируют поведение человека. Если поведение личности соответствует принятым общественным правилам, то она испытывает удовлетворение, уверенность в себе. В случае несоответствия действий человека общественным нормам он переживает состояние неловкости, стыда.

Только в органической связи с этическими чувствами нравственные нормы и моральные принципы определяют мотивы поведения личности. В итоге нравственные чувства могут либо стимулировать, либо тормозить осуществление определенных поступков людей.

Интеллектуальными называют те чувства, которые возникают у человека в процессе познания им окружающей действительности. Они выражают отношение личности к процессу познания и его результатам.

Важнейшим интеллектуальным чувством является удивление. С удивления начинается эмоциональное пробуждение разума, оно стимулирует познание. Благодаря чувству удивления человек пытается раскрыть тайны бытия. К интеллектуальным чувствам относят также интерес, любознательность, радость открытия, любовь к истине. Поиски истины нередко сопровождаются чувством сомнения. Это интеллектуальное чувство означает переживание сосуществования в сознании личности нескольких различных мнений о возможных способах решения проблемы. Нахождение истины может сопровождаться также чувством уверенности в правильности принятого решения. Чувство уверенности, как и чувство любви к истине, помогает человеку преодолевать трудности, неизбежные в процессе познания, и совершать открытия.

Таким образом, интеллектуальные чувства выступают своеобразным регулятором познавательной деятельности.

Гармоническое единство и внутреннюю взаимосвязь различных проявлений духовной жизни человека, его нравственной и познавательной деятельности обеспечивает эстетическое освоение действительности. Понятия добра и истины не полны без понятия красоты. Все, что вовлекается в сферу личностного опыта, оценивается человеком с эстетических позиций. Необходимым источником эстетического переживания является выразительность внешней формы объекта, а также его внутренний смысл, без которого качество выразительности не будет иметь эстетической значимости и восприниматься как прекрасное и возвышенное.

Эстетические чувства возникают у человека при восприятии прекрасного, возвышенного, комического и трагического и выражают отношение личности к их отображению в искусстве.

Эстетическое переживание предполагает бескорыстное любование объектом, оно ценно само по себе, безотносительно к какой-либо практической пользе. В противном случае шедевры живописи, музыкального творчества или поэзии не могли бы считаться произведениями искусства, да и само искусство перестало бы существовать.

Эстетические чувства проявляются в соответствующих оценках, в художественных вкусах и переживаются как эстетическое наслаждение. *Эстетическое наслаждение* есть узнавание реальности в условном. Американский математик Дж. Биркгоф вывел формулу эстетической меры:

$$M = \frac{O}{C},$$

где М — эстетическая мера взаимоотношения двух противоположных тенденций: доступности произведения искусства и наслаждения им,

О — упорядоченность произведения,

С — его сложность.

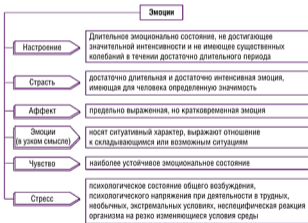


Рис. 4.1. Важнейшие эмоции человека

Согласно данной формуле эстетическая мера прямо пропорциональна упорядоченности и обратно пропорциональна сложности. Таким образом, усложнение художественного произведения снижает доступность его восприятия и обуславливает возрастание эстетического наслаждения.

Важнейшие эмоции человека отражены на рис. 4.1.

4.3. ПОНЯТИЕ О ВОЛЕ И ВОЛЕВОМ ДЕЙСТВИИ

Воля — это способность личности к внутренним усилиям, необходимым для осуществления выбранной цели деятельности; это сознательное регулирование личностью своих действий, проявляющееся в умении преодолевать трудности при достижении цели.

Однако не всякое сознательное действие, даже связанное с преодолением препятствий на пути к цели, является волевым. Волевым оно будет только в том случае, если человек, его совершающий, осознает ценностную характеристику цели действия, ее соответствие принципам и нормам личности.

Воля возникла в процессе коллективного труда и присуща только человеку. В волевом акте человек как бы противостоит потребностям, порождающим определенные действия. Сдерживание низших, хотя и жизненно важных, потребностей, например в пище, одежде и т.п., во имя высших побуждений происходит как раз благодаря проявлениям воли. Скажем, успешная сдача экзамена по нелюбимому предмету, овладение новой профессией, завершение начатого дела, несмотря ни на какие трудности, — все это свидетельствует о наличии у конкретной личности достаточно сильной воли.

Воля проявляется в двух функциях: побудительной и тормозной (рис. 4.2).

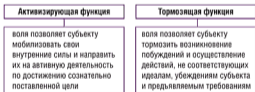


Рис. 4.2. Функции воли

Побудительная функция обеспечивается активностью человека, а *тормозная функция* выражается в сдерживании нежелательных проявлений активности. В своем единстве эти функции воли способствуют преодолению личностью трудностей на пути к достижению цели.

Воля, включенная в то или иное действие, может проявляться в нем по-разному. Так, новое трудное действие требует значительных волевых усилий, при обычных автоматизированных действиях воля выражается

слабо, а в аффективных состояниях волевой контроль нередко и вовсе отсутствует.

Волевая деятельность всегда состоит из определенных волевых действий, в которых содержатся все признаки и качества воли. Волевые действия могут различаться по степени сложности. *Простое волевое действие* состоит из двух звеньев: постановки цели и ее осуществления. *Сложное волевое действие* включает в себя ряд простых. Сложные волевые действия и поступки характеризуют уровень сформированности воли личности.

Структуру сложного волевого действия составляют осознание потребности, постановка цели, принятие решения и исполнение.

Постановка цели сложного волевого действия означает осознание человеком своих потребностей, мотивов поведения. В зависимости от того, насколько осознана та или иная потребность, различают влечения и желания.

Влечение представляет собой еще недостаточно отчетливо осознанную потребность. Обычно, испытывая влечение к чему-либо или к кому-либо, человек получает удовольствие, когда видит объект своего влечения, но объяснить причину этого влечения он не может.

Достаточно осознанным мотивом действия является желание. Желание — это образное, существующее в сознании содержание потребности. На уровне желания четко осознается как сама потребность, так и тот предмет, с помощью которого человек может удовлетворить эту потребность.

Постановка цели сопровождается, как правило, борьбой мотивов, которая обусловлена изменением значимости различных потребностей у человека в разных обстоятельствах. В борьбе высших мотивов с низшими формируется воля людей. Например, студент испытывает колебания, раздумывая, чем ему заняться вечером: то ли пойти на дискотеку, то ли подготовиться к коллоквиуму. В данном случае эти колебания означают борьбу мотивов разных нравственных уровней, между предвкушением удовольствия от дискотеки и необходимостью выполнять учебное задание.

Принятие решения в данной ситуации требует значительных волевых усилий. Волевое усилие — это особое эмоциональное состояние, мобилизующее внутренние ресурсы человека и создающее дополнительные мотивы к действию. Благодаря волевому усилию удается затормозить действие одних и предельно активизировать действие других мотивов. Привычка совершать волевые усилия становится обязательным условием формирования стойкого характера.

В результате борьбы мотивов принимается решение, то есть избирается определенная цель и самый короткий путь к ее достижению. Этот этап волевого действия характеризуется активной работой мысли,

анализом и сравнением условий, в которых должно протекать действие. Если решение сразу не претворяется в жизнь, возникает намерение, которое определенным образом организует деятельность человека в период, отделяющий решение от исполнения.

Исполнение является последним и решающим моментом волевого действия. Исполнение есть переход решения в действие. Только при окончательном выполнении человеком действия, доведении дела до конца можно говорить о его силе воли, его волевых качествах. Не по решениям и намерениям, а по поступкам судят о воле человека. Если намерение не реализовано, принятое решение нарушено, начатое дело не доведено до конца и если эта ситуация систематически повторяется, то она указывает на слабоволие человека.

Если цели волевого действия не совпадают с актуальной потребностью, то при принятии решения перед человеком встает проблема выбора. Поступки людей определяются как нравственным выбором, так и юридическими запретами, объективными условиями общественной жизни. При этом человек несет полную ответственность за свои действия только в том случае, если он совершил их, обладая полной свободой воли.

Споры вокруг свободы воли ведутся с древних времен. В итоге в истории философии и психологии выявилось две противоположные позиции в истолковании свободы воли: детерминизм и индетерминизм.

Детерминизм отстаивает причинную обусловленность воли. В качестве причин волевых актов рассматриваются физические, психологические, социальные факторы, а также божественное предопределение.

Индетерминизм признает волю как автономную, самополагающую, ничем не обусловленную силу.

Это философское различие подходов к проблеме воли нашло свое отражение в психологических теориях воли. Так, *автогенетические концепции* видят в воле нечто специфическое, не сводимое к каким-либо другим процессам. Напротив, *гетерогенетические теории* рассматривают волю как производную от других психических явлений, например как функцию мышления, или чувств, или комплекса ощущений.

Жизненная значимость проблемы свободы воли определяется тем, что от ее решения зависит признание ответственности человека за свои поступки. Если каждое действие человека строго обусловлено определенными причинами, то оно не может быть иным, чем оно есть, а следовательно, его нельзя вменить в вину или поставить в заслугу человеку. Но, с другой стороны, представление о воле как о ничем заранее не обусловленной причине поступка может привести к свободе безразличия, то есть к признанию равноценности двух противоположных решений, и вызвать паралич воли.

Люди различаются по тому, кому они приписывают ответственность за свои поступки. Если люди причинами своих действий считают обстоятельства, судьбу, случай и другие внешние факторы, то они склонны к *экстернальной (внешней) локализации контроля*. Как правило, это люди безответственные, не уверенные в своих способностях. Если же люди причины своих деяний видят в своих способностях, характере и тому подобных внутренних факторах и всю ответственность возлагают на себя, то им свойственна *интернальная (внутренняя) локализация контроля*. Обычно это люди ответственные, общительные, независимые, склонные к самоанализу, последовательные в достижении цели.

Воля тесно связана с характером человека и играет значительную роль в процессе его формирования и перестройки. Преодоление значительных трудностей и препятствий свидетельствует о наличии высокого уровня воли у данной личности и характеризует ее волевые качества.

Волевые качества — это совокупность свойств личности, характеризующих ее со стороны способности достигать поставленные цели, несмотря на возникающие преграды.

Выделяют *первичные, или базовые, волевые качества личности* (сила воли, энергичность, настойчивость, целеустремленность и др.). Они прежде всего формируются в онтогенезе, и без них не могут состояться другие волевые качества. *Вторичные качества* (решительность, смелость, выдержка, мужество и др.) развиваются обычно в онтогенезе несколько позже, чем первичные, и проявляются в единстве с характером, поэтому их называют еще *характерологическими*. *Третичные качества* (ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность и др.), отражая волю человека, связаны вместе с тем с его морально-ценностными ориентациями, а также с его отношением к труду (инициативность, деловитость). Эти качества личности обычно формируются только к подростковому возрасту.

Индивидуальные особенности волевых свойств личности различаются по интенсивности своих проявлений и могут быть охарактеризованы как сила воли. *Сила воли* — это степень необходимого волевого усилия для достижения цели, выражающаяся в волевых качествах личности.

Человек с *сильной воли* умеет преодолевать любые трудности, встречающиеся на его пути к достижению поставленной цели, обнаруживая при этом такие волевые свойства, как решительность, настойчивость, выдержка и самообладание, самостоятельность, целеустремленность, дисциплинированность, мужество и смелость.

Решительность выражается в способности человека своевременно и без колебаний принимать обдуманное решение в сложных ситуациях выбора, связанных с риском, и претворять их в жизнь. Скоропалитель-

ные решения, не учитывающие обстоятельств дела, или же, напротив, постоянное оттягивание принятия и исполнения решения не служат проявлением решительности, а свидетельствуют о слабости воли, ее неразвитости

Настойчивость — это такое волевое свойство личности, которое характеризуется умением мобилизовать свои силы для относительно длительной и сложной борьбы за выполнение принятого решения, добиваться поставленной цели через преодоление всех трудностей на пути к ее достижению.

Свойством, противоположным настойчивости, является упрямство. *Упрямство* определяют как недостаток воли, проявляющийся в желании человека делать что-либо по-своему, не считаясь с целесообразностью и правильностью этих действий. Поэтому упрямство от настойчивости отличается своей объективной необоснованностью.

К сильным волевым качествам личности относятся также *выдержка* и *самообладание*. Эти качества связаны с умением человека сдерживать психические и физические проявления, мешающие достижению цели, владеть собой, управлять своими действиями, поступками и настроениями в любой ситуации и в любую минуту.

Самостоятельность воли выявляет главным образом внутреннюю локализацию контроля волевого действия и предполагает, что человек совершает определенные действия и поступки, руководствуясь своими убеждениями и взглядами, основываясь на собственных знаниях, умениях и навыках, не поддаваясь чужому влиянию и критически относясь к мнениям и знаниям других людей.

Самостоятельности воли может быть противопоставлена *трусость*. Это неумение самостоятельно принимать решения, организовать свои действия. Трусый человек поступает под влиянием обстоятельств или под давлением со стороны других людей.

Нередко как самостоятельность ошибочно оценивается негативизм. Однако негативизм есть признак слабости, а не силы человека, поскольку проявляется в немотивированном волевом противодействии всему тому, что исходит от других. Причина заключается в том, что субъект не в состоянии сохранить по отношению к желаниям окружающих достаточной внутренней свободы, чтобы оценить их по существу и на этом основании принять их или отвергнуть. Негативизм в большей степени свойственен детям, проявляясь в том, что в ответ на любую просьбу, совет, требование ребенок отвечает противоположным образом.

Целеустремленность выражается в способности человека осуществлять жизненные цели. Чем значительнее цель, тем большие трудности готов преодолеть человек. Главное, чтобы среди повседневных дел человек не терял из виду конечных целей деятельности. Повседневная

борьба с собственной разбросанностью и безалаберностью закаляет волю человека и способствует достижению им конечной цели.

Дисциплинированность есть осознанное подчинение своих действий общественным правилам и нормам поведения.

Мужество означает готовность бороться с трудностями и опасностями, стоящими на пути к достижению поставленной цели, несмотря на опасность для жизни и личного благополучия.

Смелость — это способность преодолевать при разумном отношении к действительности чувство страха, растерянность и учитывать грозящие человеку опасности.

Индивидуальные свойства воли, указывающие на ее силу, характеризуют личность человека с положительной стороны и обеспечивают успешность его деятельности.

Воля развивается в процессе жизни человека, в постоянном общении с другими людьми. Начинается развитие воли в раннем детстве с приобретения ребенком способности управлять своими движениями, которая формируется в деятельности в результате обучения и воспитания.

В подходе к развитию воли имеется две крайности. Первая заключается в том, что ребенка изнеживают, избавляя от необходимости делать какие-либо усилия, и тем самым расслабляют его волю. Другая крайность заключается в перегрузке детей непосильными заданиями, которые обычно не выполняются. В результате создается привычка бросать начатое дело незавершенным. Между тем первое и основное правило развития воли гласит, что необходимо доводить начатое дело до конца. Поэтому важно не только предъявлять к ребенку требования, но и контролировать их выполнение. Кроме того, следует учитывать и меру трудностей, которые должен преодолеть ребенок. Чем меньше возраст ребенка, тем больше ему требуется помощи в преодолении трудностей, чтобы он увидел конечный результат своего усилия. При этом готовность делать усилия не дается сама собой, ребенка к ней нужно приучать. Только сила привычки может облегчить трудность усилия.

Умение контролировать свое поведение в соответствии с общепринятыми правилами и нормами формируется в основном к концу дошкольного возраста. Однако и в этом возрасте, и у взрослых людей можно встретить яркое проявление недостатка, слабости воли как следствие непродуманного и неправильного воспитания.

Наиболее типичное проявление слабой воли — это лень, то есть стремление человека отказаться от преодоления трудностей, устойчивое нежелание совершать какое-либо волевое усилие. Ленивый человек обладает обычно внешней локализацией контроля и потому безответственен.

Слабоволие может быть обусловлено и расстройством психики человека. Например, крайняя степень слабоволия — *абулия* и *апраксия* — связана с патологией мозговых структур, которая делает невозможным осуществление волевого действия. Однако основной причиной формирования слабоволия является неправильное воспитание. Поэтому лень и другие проявления слабости воли, свидетельствующие о серьезных дефектах в развитии личности человека, могут быть преодолены благодаря воспитанию и организации самовоспитания воли.

Основу *самовоспитания* составляет систематическое, а не одномоментное преодоление трудностей, сиюминутных желаний, мешающих в повседневной жизни. Систематическое преодоление сначала небольших трудностей, а затем все более значительных закаляет волю человека, делает ее нестигаемой. Строгое соблюдение режима дня и правильного распорядка всей жизни также способствует выработке качеств сильной воли. Подлинной тренировкой воли человека являются и регулярные занятия физической культурой, поскольку они сопряжены с постоянным преодолением трудностей.

Резюме

Познавательная деятельность составляет одну из важнейших сторон жизнедеятельности личности. Познание окружающего мира помогает человеку ориентироваться в действительности, способствуют достижению поставленных целей. Познавательные процессы охватывают внимание, ощущения, восприятия, память, мышление, воображение.

Мир чувств пронизывает все стороны человеческой жизни. Собственное состояние, отношения с другими людьми в процессе деятельности, общения, познания проявляются в определенных переживаниях личности: радости, грусти, восхищения, презрения, тревоги и т.п.

Эмоциональные переживания выражают приятие или неприятие того, что происходит с человеком в конкретной ситуации. Возникновение эмоций обусловлено потребностями (мотивацией) и особенностями ситуации.

В жизни человека эмоции выполняют функции оценки, побуждения, активации нервных центров, регуляции и др.

К эмоциональным процессам относят аффекты, настроения, стрессы, страсти, чувства. Высшими являются нравственные (этические), интеллектуальные (познавательные) и эстетические чувства. В них заключено все богатство эмоциональных отношений личности к окружающему миру.

Руководство потребностями, мотивами, действиями и поступками человека составляет основную функцию воли. К волевым поступкам относятся те действия личности, которые совершаются по необходи-

мости и связаны с преодолением трудностей, возникающих на пути достижения поставленных целей. Волевая регуляция не нужна там, где действие имеет для человека определенный положительный смысл.

Волевая деятельность всегда состоит из определенных волевых действий. Посредством волевого действия человек планомерно реализует стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом.

Характеристики волевых усилий составляют основу понятия «сила воли». Сила воли не может одинаково проявляться в любой ситуации. В связи с этим выделяют волевые качества личности, которые имеют большое значение для успешности деятельности.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Что включают в себя познавательные психические процессы?
2. Что такое ощущения?
3. Что представляет собой восприятие?
4. Какими параметрами характеризуется память?
5. Что такое мышление?
6. В чем суть воображения?
7. Что такое эмоции?
8. Как соотносятся между собой эмоции и чувства?
9. Охарактеризуйте аффективную форму эмоциональных переживаний.
10. Что такое настроение?
11. В чем заключается сущность эмоционального стресса?
12. Можно ли однозначно охарактеризовать стресс как негативное состояние?
13. Каковы причины возникновения различных видов стрессов?
14. Что такое страсти?
15. Как внешне проявляются эмоциональные переживания?
16. Дайте определение нравственных чувств.
17. Что выражают интеллектуальные чувства?
18. В чем проявляются эстетические чувства?
19. Что такое воля?
20. В каких жизненных ситуациях происходит актуализация воли?
21. Что такое волевое усилие?
22. Каковы специфика и основные признаки волевых действий?
23. Раскройте структуру сложного волевого действия.
24. Что относится к волевым качествам человека?
25. В чем состоит значимость проблемы свободы воли?
26. Дайте характеристику индивидуальным особенностям воли.
27. Назовите качества сильной воли.
28. Что является причиной слабости воли?
29. Каковы условия преодоления слабости воли?

ГЛАВА 5. СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

5.1. ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ, БИОСОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА И СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

Наряду с понятием «человек» в психологии и педагогике широко распространено понятие «личность». Причем понятие «личность» предполагает достаточно высокий уровень социальной зрелости. Например, маленький ребенок или психически больной человек не может считаться личностью.

Рассмотрим важнейшие индивидуально-типологические особенности личности.

Индивидуальность — неповторимое сочетание свойств личности; своеобразие и неповторимость жизненного пути каждого человека, условий его деятельности, обучения и воспитания.

Активность — многообразная и многосторонняя деятельность, направленная на познание, изменение и преобразование окружающего мира.

Самосознание — способность оценивать самого себя, система представлений о себе самом (самооценка).

Саморегулирование — способность сознательно управлять своими поступками.

Релятивность — постоянные связи и отношения человека с обществом (классовые, семейные и др.).

Устойчивость свойств личности. При всей пластичности, изменчивости психических проявлений личности все-таки отчетливо проявляется относительное постоянство ее психического склада, что позволяет предвидеть поведение данной личности в той или иной ситуации.

Единство личности. Личность представляет собой единое целое, где каждая черта неразрывно связана с другими.

Биосоциальная природа личности проявляется в том, что человек, с одной стороны, является биологическим существом, наделенным сознанием, обладающим волей, способностью трудиться, познавать и изменять окружающий мир. С другой стороны, человек — существо общественное.

Отсюда два подхода к человеку с философской точки зрения: биологизированный и социологизированный.

Биологизаторские взгляды характерны для социал-дарвинистов, которые получили известность на рубеже XIX и XX вв. тем, что абсолютизировали учение Дарвина о естественном отборе и эволюции и с этих позиций пытались объяснить не только происхождение человека, но в его сущность, а в конечном счете и всю природу общественных отношений. Эту же линию продолжает теперь социобиология, делающая акцент на генетической наследственности, которая одинаково присуща и людям, и животным. Однако сама теория эволюции Дарвина в настоящее время подвергается сомнениям, так как все большее количество фактов не укладывается в эту теорию или откровенно противоречит ей.

Социологизаторский подход характеризуется тем, что природу человека пытаются усмотреть в общественных отношениях, рассматривая биологическое начало в человеке как более низкое, животное и даже низменное, а потому не заслуживающее серьезного внимания. Акцент же переносится на анализ общественных отношений и на выявление той роли, которую играет общество в становлении индивида, личности. В итоге общественное доминирует над индивидуальным, подавляя и растворяя его в себе, что является наиболее характерным для тотальных социальных систем и обосновывающих их философских концепций, в частности для философии Платона и марксизма.

Не претендуя на окончательное решение этой проблемы, отметим, что, по нашему мнению, общественная жизнь и общественные отношения изменили и подчинили себе биологическое начало человека, но не следует отрицать наличие этого биологического начала, которое проявляется в анатомии, физиологических потребностях и инстинктах.

Биосоциальная природа личности представлена на рис. 5.1.

В педагогике широко используется понятие *«структура личности»* позаимствованное из общей психологии. Структура — это совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе.

Структура личности может быть представлена как совокупность основных черт человека, которые остаются относительно стабильными при различных изменениях на протяжении всей его жизни.

Каждая личность имеет в своей структуре определенные составные части (или составляющие).

Первая составляющая структуры личности — личность нуждается в признании обществом. Общество становится своего рода «зеркалом», в котором отражается индивидуальность личности.

Бинарная сущность человека

Человек – *биосоциальное* существо

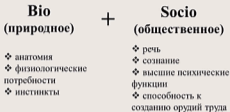


Рис. 5.1. Биосоциальная природа личности

Направленность личности — это система побуждений, определяющая избирательное отношение личности к окружающему миру.

Направленность характеризуется целями и стремлениями человека, влияет на его жизнь и деятельность. Она проявляется в том, что один и тот же предмет, одно и то же явление у разных людей вызывают разное отношение.

Направленность в психологии рассматривается как ведущая характеристика личности, которая определяет склад самой личности. Направленность можно определить как установки, ставшие свойствами личности. Направленность включает в себя несколько взаимосвязанных между собой форм: влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение.

Влечение — это стремление к удовлетворению неосознанной (или недостаточно осознанной) потребности. Влечение можно рассматривать как наиболее примитивную биологическую форму направленности.

Желание — это уже осознанная потребность в чем-либо определенном.

Стремление — это намерение достичь определенную цель. Оно возникает при включении в структуру желания волевого компонента.

Интерес представляет собой потребность узнать что-либо новое об определенном объекте (человеке, предмете, явлении).

Склонность определяется как стремление индивида к занятию определенной деятельностью. Она возникает при включении в интерес волевого компонента.

Идеал — образ совершенства, выступающий обычно в качестве цели.

Мировоззрение принято рассматривать как систему этических, эстетических, философских, естественно-научных и других взглядов на окружающий мир.

Убеждение — это элемент мировоззрения, придающий личности уверенность в своих взглядах.

Вторая составляющая структуры личности — опыт, то есть совокупность знаний, навыков и умений.

Знание — это проверенный практикой результат познавательной деятельности, верное ее отображение в мышлении человека.

Умение — способность человека на практике осуществлять систему действий, дающих определенный результат.

Навык — это умение выполнять целенаправленные действия, доведенное до автоматизма в результате повторения одних и тех же действий или решения типовых задач в производственной или учебной деятельности.

Опыт определяет подготовленность личности к профессиональной деятельности, возможности, уровень развития личности.

Третья составляющая структуры личности — *устойчивые особенности отдельных психических процессов*: памяти, внимания, воли, эмоций.

Память — это способность человека к закреплению, сохранению и воспроизведению прошлого опыта. Существуют различные виды памяти:

- моторная память — автоматическое (неосмысленное) запоминание;
- эмоциональная (аффективная) память — это память-чувство;
- образная память — это запоминание, сохранение и воспроизведение ранее воспринимавшихся предметов и явлений;
- словесно-логическая память выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, словесных формулировок.

Внимание, как уже отмечалось, отражает сосредоточенность человека на определенных или явлениях (см. п. 4.1.).

Воля — это способность личности к внутренним усилиям, необходимым для осуществления выбранной цели деятельности. Воля — это сознательное регулирование личностью своих действий, проявляющееся в умении преодолевать трудности при достижении целей.

Однако воля проявляет себя в двух функциях: побудительной и тормозной. Побудительная функция обеспечивается активностью человека, тормозная выражается в сдерживании нежелательных проявлений активности. В своем единстве эти функции воли способствуют преодолению трудностей на пути к достижению целей. Как говорил великий педагог Макаренко, «воля — это не только умение чего-то пожелать и добиться, но желание и остановка, желание и отказ».

Эмоции — это элементарные переживания, выражающие реакцию удовлетворения или неудовлетворения органических потребностей в пище, питье, тепле и т.п. В этом смысле эмоции могут быть присущи не только человеку. Наряду с эмоциями к устойчивым особенностям психических процессов человека следует отнести и чувства. **Чувства** присущи только человеку, поскольку основой чувств является потребность человека в определенных связях с другими людьми. Это потребность в общении и т.п. Однако в широком смысле понятия «эмоции» и «чувства» часто рассматриваются как тождественные.

Четвертая составляющая структуры личности — ее **биологически обусловленные особенности**: возрастные и половые свойства, природные задатки, особенности высшей нервной деятельности. К биологически обусловленным особенностям личности часто относят темперамент и патологические изменения, а также размеры тела и его пропорции. Например, исследование карликов, чей рост составлял 80—130 см, показало значительное сходство их индивидуальных черт: специфический инфантильный юмор, нескритический оптимизм, непосредственность, высокая выносливость в ситуациях, требующих большого эмоционального напряжения, отсутствие какой бы то ни было застенчивости и т.д.

Все составляющие структуры личности воспринимаются обычно в комплексе при общении человека с другими людьми.

5.2. ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР

С точки зрения теории менеджмента темперамент и характер играют важнейшую роль в профессиональной ориентации и адаптации личности.

Темперамент — это сочетание устойчивых врожденных психических свойств, определяющих динамику деятельности человека.

Со времен Древнего Рима сложилось представление о четырех основных видах темперамента: холерик, сангвиник, флегматик и меланхолик. Каждому из этих темпераментов соответствует определенный тип нервной деятельности.

Сангвинический темперамент характеризуется уравновешенностью, быстрым протеканием психических процессов, жизнерадостным настроением. Для сангвиников характерны живая и активная деятельность, быстрая приспособляемость к изменениям внешней среды. Они инициативны, охотно берутся за новые дела, легко переключают свое внимание.

Люди, обладающие **холерическим темпераментом**, отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью. Мимика их выразительна.

Движения и жесты быстры и резки. Холерики часто увлекаются, расточительно расходуют свои силы, не умея их рассчитывать, быстро устают психически и физически. Они излишне торопливы в поступках, в принятии решений.

Люди, обладающие *флегматическим темпераментом*, имеют пониженную эмоциональную возбудимость. Их движения и жесты медленны и маловыразительны. У них обычно ровное, устойчивое настроение. Для флегматиков характерно серьезное отношение к любой работе. Прежде чем что-либо делать, они обстоятельно обдумывают программу действий. Принятые решения они выполняют методично и неотступно.

Люди, обладающие *меланхолическим темпераментом*, отличаются слабой эмоциональной возбудимостью. Их движения и жесты обычно медленны. Мимика у меланхоликов слабая. Меланхолики стеснительны и замкнуты. Они с трудом вступают в контакт с людьми, не верят в свои силы, постоянно чувствуют себя обиженными. Меланхолики легко уязвимы и плаксивы. В сложных ситуациях они часто теряются, проявляют недостаточное самообладание, суетливы. В спокойной обстановке меланхолики обычно хорошо справляются со своими обязанностями.

Темперамент, как правило, пронизывает все стороны личности и проявляется в познавательной деятельности, сфере чувств, побуждений и действий. В частности, все четыре классических типа темперамента смеют низкую или высокую степень возбудимости, низкую или высокую силу чувств (рис. 5.2).

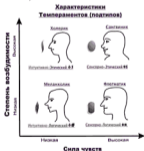


Рис. 5.2. Подтипы темпераментов с учетом возбудимости и силы чувств

Темперамент имеет отношение ко всей характеристике личности человека. Однако следует помнить, что часто встречаются люди, у которых смешанный тип темперамента.

Существует и другая классификация психического склада людей. В частности, одно из современных направлений в этой области — изучение экстраверсии и интроверсии, то есть изучение различий между людьми в зависимости от их метода мышления, отношения к информации и контактов с внешней средой.

Экстраверт («обращенный наружу») открыт миру, общителен, легко ориентируется в новой обстановке. У него всегда масса планов, замыслов. Он остро нуждается в постоянном поступлении внешней информации. Отличается легкой адаптацией к окружающему миру, постоянно множит контакты с окружающими, активно включается в работу, легко запоминает лица, числа, легок на подъем и т.п. Такому человеку по душе работа менеджера, ибо он любит постоянно находиться в окружении людей, водовороте дел и событий.

Интроверт («обращенный внутрь») ограничивает контакты с окружающими, уходит в себя. Он избегает новостей и событий. Такой человек с трудом приспосабливается к новой обстановке. Он обычно мнителен, его постоянно беспокоят какие-то неприятные ощущения. Нетрудно убедиться, что такому человеку работа менеджера противопоказана. Но его темперамент весьма подходит для профессии бухгалтера, эксперта или экономиста.

Обобщенная характеристика экстравертов и интровертов представлена в табл. 5.1.

Таблица 5.1

Обобщенная характеристика экстравертов и интровертов	
Интроверты	Экстраверты
Ориентированы на внутренний мир	Ориентированы на внешний мир
Думают, чтобы говорить	Говорят, чтобы думать
Заряжаются энергией в одиночестве	Заряжаются энергией в коллективе
Получают удовольствие от небольшого количества занятий	Получают удовольствие от множества занятий
Нуждаются в сосредоточении	Нуждаются в разнообразии
Фокусируются на мыслях и образах	Фокусируются на людях и событиях
Предпочитают общаться с глазу на глаз	Предпочитают групповую дискуссию
Ценят одиночество	Ценят общество

Существуют теории, совмещающие классический и более современный подходы к классификации темпераментов. В частности, удачную попытку в этом направлении предпринял британский ученый Ганс Юрге Айзенк (1916—1997), который разработал не только тест «Экстраверт или интроверт» (приложение 1), но и схему темпераментов, совмещающую экстраверсию и интроверсию с делением темпераментов на меланхолический, холерический, сангвинический и флегматический (рис. 5.3).



Рис. 5.3. Схема темпераментов

Перейдем к рассмотрению характера. *Характер* — это совокупность основных психических свойств человека, проявляющихся в его поведении. Характер человека проявляется в его отношении к труду, обязанностям, окружающим людям и к самому себе.

Содержательную сторону характера составляет его направленность, то есть потребности, интересы, идеалы и убеждения личности, которые определяют жизненные цели личности.

Направленность обуславливает формирование таких стержневых черт характера, как воля, целеустремленность, оптимизм и т.п.

Моральные черты характера находятся в прямой зависимости от направленности. В них проявляются различные отношения личности: к людям — доброта, отзывчивость, заносчивость и т.д.; к вещам — аккуратность, бережливость, расточительность и т.д.; к труду — трудолюбие, добросовестность, лень и т.д.; к самому себе — скромность, самолюбие, тщеславие и т.д.

Волевые черты характера определяют постоянство и твердость в достижении поставленных целей — решительность, настойчивость, смелость, самостоятельность.

Эмоциональные черты характера — вспыльчивость, нежность, страстность и др. — формируются под влиянием темперамента.

Преподавателю необходимо не только знать темперамент своих учеников, но и представлять себе специфику характера каждого из них.

Психологи выделяют несколько наиболее ярких типов характеров, и большинство людей подпадают под эти определения.

Гиперактивный, или гипертимный, тип. Этим людям присущи восторженность, повышенная доброжелательность. Они безболезненно реагируют на замечания, легко переживают неприятности и трудности. Этому типу людей свойственны поверхностность суждений и неспособность довести начатое дело до конца. Поэтому им нельзя доверять работу, требующую усидчивости и концентрации внимания, отказа от проявления инициативы и широких контактов с окружающими.

Аутистический тип. Для таких людей характерны малообщительность, холодная официальность в отношениях с сослуживцами. Они хорошо выполняют работу контролеров, экспертов, исследователей.

Лабильный тип. Этому типу свойственна быстрая смена настроения, грубость повергает их в уныние, похвала окрыляет. Идеальная работа — библиотекарь, архивариус, расчетчик, программист.

Демонстративный тип. Обладатели такого характера стремятся к успеху, всегда хотят хорошо выглядеть, не могут критически относиться к себе и своим действиям. Сфера их деятельности — рекламные агенты, адвокаты, представители и т.п.

Психастенический тип. Этим людей отличают добросовестность, пунктуальность, склонность к глубокому анализу. Однако им присущи вечные сомнения, интуиция и эмоции у них развиты слабо. Это надежные помощники.

Застывающий тип. Ему свойственно властолюбие с элементами деспотизма, эгоизм, стремление показать себя, черствость, злопамятность. Таким людям опасно доверять власть, им лучше поручать разнообразную работу.

Конформный тип. Люди этого типа легко адаптируются в новых условиях. Однако они отличаются несамостоятельностью и несобранностью. Поэтому они могут эффективно действовать только при поддержке коллег, даже если сами обладают высокой квалификацией. Но они дисциплинированы и исполнительны, что позволяет использовать их в качестве заместителей.

Неустойчивый тип проявляется в отсутствии твердых внутренних принципов и убеждений, чувства долга, в стремлении к сиюминутным удовольствиям. Такие люди нуждаются в постоянном контроле, но они мобильны и контактны.

Циклотимический тип характеризуется перепадами настроения и деловой активности. Людям такого типа лучше не предлагать работу, требующую высокого темпа и слаженного ритма. Лучше всего они выполняют, как правило, творческую работу или индивидуальные задания.

Тревожно-боязливый тип. Основная черта — склонность к отрицательным эмоциям, страхам, повышенная робость и пугливость.

Неуравновешенный, возбудимый тип. Людей с таким характером отличают повышенная возбудимость и ослабленный самоконтроль.

Дистимический тип характеризуется фиксацией внимания на мрачных сторонах жизни и склонностью к депрессии.

Аффективно-экзальтированный тип. Люди с таким характером легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние — от печальных.

Однако немало людей не вписывается в классические образцы характеров и представляют собой различные комбинации перечисленных типов характеров. При этом некоторые черты характера могут быть акцентированы, то есть чрезмерно выражены (приложение 2).

Индивидуально-типологические особенности личности, познавательные процессы, эмоционально-волевая сфера, темперамент и характер человека проявляются прежде всего в его трудовой деятельности.

5.3. СПОСОБНОСТИ

Способности личности — это особенности психики человека, которые влияют на успешность приобретения умений, знаний, навыков.

Способности позволяют человеку овладевать определенным багажом знаний и навыков. Некоторые психологи считают их продолжением черт характера индивида, составляющих потенциал его возможностей.

Человек наделен от природы комплектом задатков, к которым относятся:

- анатомическая конституция;
- физиологическая организация;
- динамические характеристики;
- эмоциональная сфера;
- мозговое устройство.

Во всем этом наборе уже представлены индивидуальные способности личности. Но пока человек не начнет действовать и развивать их, они находятся в зачаточном состоянии. Формирование индивидуальных способностей личности происходит на протяжении всей жизни.

В процессе развития способностей следует соблюдать определенные принципы, важнейшими из которых являются:

- *систематичность* — важнейшее условие накопления опыта.

Плодом регулярных занятий станут отшлифованные до автоматизма навыки;

• *концентрация* — залог стопроцентной поглощенности своим делом. В погоне за двумя зайцами результат равен нулю. Фанатичная преданность делу обеспечит глубину и прочность приобретенных умений;

• *мотивация* — основной инструмент развития способностей личности. Он помогает преодолеть такие камни преткновения, как инерция, лень, комплексы, страхи, самоомнение;

• *визуализация* — мощный фактор притяжения желаемого. Думая о своей мечте, мы привлекаем в жизнь людей и события, необходимые для ее воплощения. Обыватели это называют везением или счастливыми случаями;

• *осознанность* — главная составляющая любого развития. Лишь разобравшись в своем микрокосмосе, можно уверенно двигаться во внешнем мире.

Следуя эти принципам, человек приобретает возможность жить эффективно — интересной и насыщенной жизнью. При этом способности личности обычно подразделяются на интеллектуальные, творческие, коммуникативные и профессиональные.

Рассмотрим каждую из этих групп способностей.

Интеллектуальные способности личности

Этот круг способностей определяет успехи человека в процессах познания и самообразования, переработки информации и решении задач, интерпретации чужих концепций и продуцировании собственных идей.

Главными критериями успешности интеллектуальной деятельности считают:

- скорость и гибкость мышления;
- оптимальность выбранных способов познания;
- глубину проникновения в предмет изучения;
- правильность понимания информации;
- креативность плодов мыслительных процессов.

В широкий и разнообразный спектр интеллектуальных способностей личности входят:

- логико-математические;
- пространственные;
- лингвистические;
- коммуникативные и многие другие.

Вместе эти грани интеллекта складываются в уникальные механизмы регулирования любого вида нашей деятельности: научно-исследовательской, трудовой, социальной, психологической.

Развитие интеллектуальных способностей личности помогает:

- конструировать Я-концепцию, адекватную внутреннему самоустройству и способствующую самореализации;
- овладевать продуктивными социальными ролями;
- понимать мотивацию поведения окружающих;
- быстро адаптироваться в регламентированных обстоятельствах;
- находить правильные решения в экстремальных ситуациях;
- не терять связи между внешним и внутренним мирами.

Перечисленные свойства, присущие человеку разумному, являются чертами, выгодно отличающими его среди биологических сородичей.

Творческие способности личности

Эти свойства, по мнению ученых, отражают высшие функции нашей психики. Они проявляются в умении моделировать в воображении несуществующие предметы и воспроизводить их в реальной жизни. Именно так создаются великие достижения культуры, техники, науки, искусства.

Развитые творческие способности личности отличаются гибкостью и быстротой, целостностью и оригинальностью. К их основным разновидностям относятся:

- трансформация множества идей в одну;
- определение в любой ситуации ее узловой проблемы;
- применение навыков решения стандартных задач к более сложным;
- дополнение привычной информационной картины новыми сведениями;
- построение ассоциативных рядов;
- чувствительность к новизне в любой сфере деятельности;
- интуитивный выбор правильного решения до его проверки;
- дополнение чужой интерпретации подмеченными деталями;
- сопротивление общепризнанным шаблонам.

Считается, что данными способностями может овладеть каждый. Нужно лишь приучать себя видеть необычное в привычных вещах. Главные помощники в этом деле — широкий кругозор и внимание к деталям, помноженные на терпение и трудолюбие.

Коммуникативные способности личности

Коммуникативные способности — это индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности.

Успешность человека во многом зависит от его коммуникативных способностей. Коммуникативные способности у каждого человека формируются индивидуально. Влияющими факторами здесь являются взаимоотношения с родителями, сверстниками, позже с руководством и коллегами по работе, а также собственная социальная роль человека в обществе.

Если, будучи ребенком, человек не получал должной поддержки со стороны близких и не смог приобрести опыт коммуникации, то он может вырасти замкнутым и неуверенным в себе. Это значит, что его коммуникативные способности будут находиться на низком уровне. Выходом из этой ситуации является развитие навыков общения и поведения в обществе. Прежде чем разобраться, как развивать в себе эти способности, необходимо знать, из чего они состоят. Структура коммуникативных способностей включает в себя следующие их виды:

- * информационно-коммуникативная. Способность начать, поддержать и завершить беседу, а также привлечь внимание собеседника, использовать вербальные и невербальные средства общения;
- * аффективно-коммуникативная. Способность замечать эмоциональное состояние партнера и правильно на него отреагировать, проявлять уважение и отзывчивость к собеседнику;
- * регуляционно-коммуникативная. Способность помогать партнеру в беседе и принимать помощь от других, уметь решать конфликты, используя адекватные методы.

В структуру коммуникативных способностей входят следующие компоненты: социальная перцепция (восприятие, понимание и оценка других людей, самих себя, групп и т.п.); гностические умения; рефлексия, связанная с осознанием, систематизацией и переносом информации; волевые качества; познавательные умения, связанные с особенностями внимания, мышления и памяти; интеракционные умения (умение подать себя, умение ориентироваться на собеседника); восприятие и адекватное понимание различного рода знаковых систем: вербальной и невербальной, пара- и экстралингвистической (интонации, паузы), оптико-кинетической (жесты, мимика, пантомимика); умение понимать контекст и подтекст; умение использовать знаковые системы в целях решения определенных коммуникативных задач.

Диагностика коммуникативных способностей, как правило, осуществляется как по степени интенсивности, активности, длительности осуществления контакта, широте круга общения, успешности решения коммуникативных задач, так и по динамическим характеристикам: легкости и скорости формирования коммуникативных навыков и умений, соотношению вербальных и невербальных компонентов (выражение

лица, позы и жесты, интонация и тембр голоса, межличностное пространство и т.п.), эмоциональной выразительности.

Изучение коммуникативных способностей осуществляется в широком диапазоне. Обобщив их исследования, можно выделить стратегические и тактические способности.

Стратегические способности выражают возможность личности понять коммуникативную ситуацию, правильно в ней ориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию поведения.

Тактические способности обеспечивают участие личности в коммуникации. Их можно разделить на две группы. В первую группу входит умение коммуникативного использования личностных особенностей в общении. Сюда можно отнести особенности интеллекта, особенности развития речи, особенности характера, воли, эмоциональной сферы, особенности темперамента и т.д. Во вторую группу входит владение техникой общения и контакта. Сюда мы относим целый комплекс качеств личности:

- способность управлять своим поведением в общении;
- комплекс перцептивных способностей, связанных с пониманием и учетом в общении личностных особенностей другого человека, с умениями моделировать личность другого, а также связанных со способностью отражать и понимать социально-психологические характеристики группы и способностью понимать место и роль каждого в группе;
- способность устанавливать, поддерживать контакт, изменять его глубину, входить и выходить из него, передавать и перехватывать инициативу в общении;
- способности оптимально строить свою речь в психологическом отношении.

Профессиональные способности личности

Профессиональные способности личности в значительной мере определяются спецификой деятельности человека. Так, профессиональная деятельность педагога требует наличия педагогических способностей, к числу которых относятся:

- дидактические способности, то есть отбор содержания методов обучения, доступное изложение материала и т.п.;
- экспрессивные способности — эмоционально-выразительная форма изложения материала;
- перцептивные способности — это педагогическая наблюдательность педагога, понимание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;

- организаторские способности — рациональное использование времени на уроке, обеспечение дисциплины в классе и др.;
- суггестивные (авторитарные) способности, то есть способность к внушению, сильному эмоционально-волевому влиянию на учащихся, умение завоевать и поддерживать авторитет;
- академические способности — быстрое усвоение знаний, умений, навыков в соответствующих областях науки;
- специальные педагогические способности — педагогический такт и т.п.

Интеллектуальные, творческие, коммуникативные и профессиональные способности человека должны развиваться, но для этого необходима мотивация.

5.4. МОТИВАЦИЯ

С точки зрения педагогики мотивацию можно трактовать как побуждение человека к действию для достижения его личных целей и целей обучения.

Чтобы осуществлять мотивацию, необходимо представлять себе потребности обучаемых и ожидаемое ими вознаграждение.

Потребности — это ощущение человеком физиологически или психологически недостатка чего-либо.

Вознаграждение — это все то, что человек считает ценным для себя.

Многочисленные теории мотивации принято подразделять на содержательные и процессуальные. Первые акцентируют внимание на содержании потребностей, а вторые — на процессе мотивации.

Содержательные теории мотивации

Широкое распространение в США и странах Западной Европы получила теория мотивации А. Маслоу. Согласно этой теории, пять основных потребностей человека (физиологические потребности, потребности в защищенности, принадлежности, уважении и самовыражении), которые имеют определенную иерархию, могут быть представлены в виде пятиуровневой пирамиды (рис. 5.4).

По теории А. Маслоу, мотивация людей определяется широким спектром их потребностей. При этом главную мотивирующую роль играет самая нижняя неудовлетворенная потребность. После того как потребность удовлетворена, она утрачивает свое мотивирующее воздействие.



Рис. 5.4. Система потребностей личности по Маслоу

Акцент на потребностях делал и другой американский теоретик мотивации Давид Мак Клееланд, который считал, что людям присущи три потребности: власть, успех и причастность.

Потребность власти проявляется как желание воздействовать на других людей. Потребность успеха состоит не в провозглашении успеха, а в процессе доведения работы до успешного завершения. Люди, испытывающие эту потребность, обычно рискуют умеренно и хотят, чтобы достигнутые ими результаты поощрялись вполне конкретно. Потребность в причастности по Мак Клееланду схожа с потребностью в принадлежности по Маслоу. Люди, испытывающие эту потребность, заинтересованы обычно в налаживании дружеских отношений, охотно приходят на помощь. Поэтому их можно увлечь работой, дающей обширные возможности социального общения, и не следует ограничивать их межличностные контакты.

Мотивация поведения занимает большое место и в работах Ф. Герцберга, который делит потребности на гигиенические факторы и мотиваторы. К гигиеническим факторам Герцберг относит, например, условия работы, заработок, межличностные отношения, а к мотиваторам— продвижение по службе, признание и одобрение результатов работы, высокую степень ответственности и т.п.

При отсутствии или недостаточной выраженности гигиенических факторов у человека возникает неудовлетворенность работой и желание поменять ее.

Однако сами гигиенические факторы, по мнению Герцберга, условие необходимое, но недостаточное для активизации работы людей или обучения. Чтобы стимулировать активность, по его мнению, нужны мотиваторы.

Следует, однако, отметить, что все рассмотренные выше теории мотивации разработаны американскими учеными. Они базируются на американской системе ценностей и идеалов, которая далеко не всегда приемлема в других странах (например, в Японии). В то же время японская система ценностей и японская система менеджмента вряд ли могут быть безоговорочно приняты другими странами. Например, попытка американских менеджеров позаимствовать японские кружки качества не увенчалась успехом. Очевидно, мотивация деятельности людей должна осуществляться с учетом национального менталитета.

Процессуальные теории мотивации

Своеобразный подход к проблемам мотивации предлагается процессуальными теориями мотивации. В частности, *теория мотивации В. Врума* (или теория ожиданий) предполагает, что мотивация формируется под влиянием трех факторов: ожидаемого результата деятельности, ожидаемого вознаграждения от этого результата и ожидаемой ценности вознаграждения.

Существует также *теория справедливости (теория К. Адамса)*, которая утверждает, что люди субъективно оценивают вознаграждение за затраченные ими усилия. Они сравнивают свое вознаграждение с вознаграждением других людей за аналогичную работу. Если человек не считает справедливым получаемое им вознаграждение, то он значительно снижает интенсивность и качество труда.

Л. Портер и Э. Лоулер разработали *модель мотивации*, объединившую теорию ожидания и теорию справедливости. Согласно их модели, уровень приложенных усилий определяется ценностью вознаграждения и степенью уверенности в том, что данный уровень усилий повлечет за собой ожидаемый уровень вознаграждения.

К процессуальным можно отнести также теорию постановки целей **Э. Лока**, который исследовал процесс стимулирования целей и формирования мотивов посредством постановки целей.

Процесс постановки целей включает в себе четыре этапа:

1. оценка индивидом события, происходящего во внешней среде;
2. определение индивидом целей для себя;
3. осуществление действий;
4. достижение результата и получение удовлетворения от него.

Теория постановки целей утверждает, что уровень исполнения работы в значительной степени зависит от характеристик целей. Этих характеристик тоже четыре:

- *сложность цели* определяет степень профессиональности исполнения;
- *специфичность цели* отражает степень ее определенности и ясности;
- *приемлемость цели* представляет собой степень, в которой цель для человека является его собственной;
- *приверженность цели* — это готовность человека прилагать усилия для ее достижения.

Удовлетворенность человека — последний этап процесса мотивации. Этот этап не просто завершает процесс, но и является исходным пунктом для нового цикла постановки целей и мотивации. На удовлетворенность оказывает влияние оценка результата работы самим индивидом и оценка со стороны окружающих.

Понимание мотивации в современной педагогике имеет определенные особенности, которые обусловлены самим процессом обучения и особенностями обучаемых (это главным образом возрастные и индивидуальные особенности).

Для уяснения процесса мотивации в педагогике и психологии важно уяснить мотивы, потребности, интересы, цели и перспективы обучения.

Мотивы обучения принято подразделять на познавательные и социальные. Познавательные мотивы включают ориентацию на овладение новыми знаниями, способами добывания знаний и самообразование, а социальные мотивы — это понимание значимости учения, желание установить контакты со сверстниками и преподавателями.

Потребности увязываются со стимулами, а последние выступают и как предпосылки к действиям, и как внешнее поощрение или наказание учащихся в зависимости от результатов обучения.

Интересы и цели со стороны обучаемых весьма индивидуальны, так как они определяются эмоциональной сферой. Задача педагога состоит в том, чтобы увязать индивидуальные интересы и цели обучаемых с целями учебного процесса и побуждать обучаемых к достижению целей обучения.

Перспективы обучения тоже могут рассматриваться в разных аспектах: это и получение интересной и престижной работы после завершения обучения, и возможность продолжать обучение, и получение грантов, и интересные стажировки, и др.

Понимание мотивации в педагогике и психологии представлено на рис. 5.5.

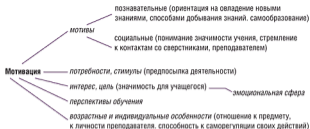


Рис. 5.5. Понимание мотивации в педагогике и психологии

В целом же учебная мотивация представляет собой сложную педагогическую проблему, которую каждый педагог решает через технологию обучения, личные контакты с обучаемыми, работу с семьей каждого обучаемого, а также через привлечение средств психологического воздействия.

Резюме

Биосоциальная природа личности проявляется в том, что человек, с одной стороны, является биологическим существом, с другой — существом общественным (социальным). Общественная жизнь и общественные отношения изменили и подчинили себе его биологическое начало.

Личность характеризуется такими индивидуально-типологическими особенностями, как активность, самосознание, саморегулирование, релятивность.

Структура личности предполагает выделение четырех составляющих: направленность, опыт, особенности протекания отдельных психических процессов и биологически обусловленных особенностей личности.

Все составляющие структуры личности воспринимаются обычно в комплексе при общении человека с другими людьми.

Темперамент — это сочетание устойчивых врожденных психических свойств, определяющих динамику деятельности человека.

Со времен Древнего Рима сложилось представление о четырех основных видах темперамента: холерик, сангвиник, флегматик и меланхолик. Каждому из этих темпераментов соответствует определенный тип нервной деятельности.

Существует и другая классификация психического склада людей. В частности, одно из современных направлений в этой области — из-

учение экстраверсии и интроверсии, то есть изучение различий между людьми в зависимости от их метода мышления, отношения к информации и контактов с внешней средой.

Характер — это совокупность основных психических свойств человека, проявляющихся в его поведении. Характер человека проявляется в его отношении к труду, обязанностям, окружающим людям и к самому себе.

Педагогу необходимо не только знать темперамент своих учеников, но и представлять себе специфику характера каждого из них. Психологи выделяют несколько наиболее ярких типов характеров, и большинство людей подпадают под эти определения: гиперактивный (или гипертимный), аутистический, лабильный, демонстративный, психастенический, застревающий, конформный, неустойчивый, циклотимический, тревожно-боязливый, неуравновешенный (возбудимый), дистимический и аффективно-экзальтированный. Многие люди не вписываются в эти классические типа характеров и представляют собой различные их сочетания.

Темперамент и характер должны учитываться не только в процессе обучения, но и при профессиональной ориентации и окончательном выборе профессии.

Способности личности — это особенности психики человека, которые влияют на успешность приобретения умений, знаний, навыков.

Принято выделять интеллектуальные, творческие, коммуникативные и профессиональные способности личности.

С точки зрения педагогики мотивацию можно трактовать как побуждение человека к действию для достижения его личных целей и целей обучения. Чтобы осуществлять мотивацию, необходимо представлять себе потребности обучаемых и ожидаемое ими вознаграждение.

Потребности — это ощущение человеком физиологически или психологически недостатка чего-либо.

Вознаграждение — это все то, что человек считает ценным для себя.

Многочисленные теории мотивации принято подразделять на содержательные и процессуальные. Первые акцентируют внимание на содержании потребностей, а вторые — на процессе мотивации.

К содержательным теориям мотивации относятся теории А. Маслоу, Д. Мак Клеланда и Ф. Герцберга. К процессуальным теориям мотивации относятся теории В. Врума (теория ожиданий), К. Адамса (теория справедливости), модель мотивации Портера — Лоулера и теория постановки целей Э. Лока,

Понимание мотивации в современной педагогике имеет определенные особенности, которые обусловлены самим процессом обучения

и особенностями обучаемых (это главным образом возрастные и индивидуальные особенности).

Для уяснения процесса мотивации в педагогике и психологии важно уяснить мотивы, потребности, интересы, цели и перспективы обучения.

Вопросы для самопроверки

1. В чем состоит биосоциальная природа личности?
2. Каковы основные индивидуально-типологические особенности личности?
3. Что представляет собой структура личности?
4. Что такое темперамент?
5. Какие виды темпераментов вы знаете?
6. Как характеризуются экстраверты?
7. Каковы основные отличительные особенности интровертов?
8. Что такое характер?
9. Как типы характеров вы знаете?
10. Как темперамент и характер влияют на трудовую деятельность?
11. Что такое способности личности?
12. В чем состоят интеллектуальные способности личности?
13. Какие разновидности творческих способностей личности вы знаете?
14. В чем заключаются коммуникативные способности личности?
15. Какие профессиональные педагогические способности вы знаете?
16. Что такое мотивация?
17. Что должен знать педагог для эффективного осуществления мотивации?
18. Какие содержательные теории мотивации вы знаете?
19. Какие процессуальные теории мотивации вы знаете?
20. В чем заключаются особенности процесса мотивации в педагогике?

ГЛАВА 6. ПЕДАГОГИКА. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

6.1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ С ДРЕВНЕЙШИХ ВРЕМЕН ДО XVII В.

Исторически педагогика складывалась как наука о воспитании подрастающих поколений. В Древней Греции педагогами называли рабов, приставленных к детям из аристократических семей. Им вменялось в обязанность сопровождать детей в школу, прислуживать им. Постепенно сфера применения педагогики расширялась, и педагогами стали называть всех тех, кто был связан с обучением и воспитанием подрастающего поколения.

Первое упоминание о школе обнаружено в древнеегипетских источниках за 2,5 тыс. лет до н.э. В Египте, Индии, Китае, Ассирии, Вавилоне наибольшее распространение получили жреческие, дворцовые и военные школы. *Жреческие школы* создавались при храмах, в них готовили служителей культа. В *дворцовых школах* воспитывались дети царских сановников и знати, их обучали началам арифметики и геометрии, астрологии, медицины, права. В *военных школах* велась подготовка военачальников. Позднее появились школы, готовившие государственных служащих для нужд административно-хозяйственного управления: *школа писцов* в Египте, *школа чиновников* в Китае.

В Древней Греции сложилось две системы воспитания: *спартанская* и *афинская* (табл. 6.1).

Таблица 6.1.

Системы воспитания в Спарте и в Афинах	
Система воспитания в Спарте	Система воспитания в Афинах
Воспитание воинов	Воспитание граждан
Основное внимание физическому развитию обучающихся	Внимание, как к умственному, так и к физическому развитию обучающихся
Основное внимание уделялось физическим упражнениям и военно-спортивным играм	Уделялось внимание не только физическому, но и эстетическому развитию

Основной целью школы, возникшей в Спарте в VII—VI вв. до н.э., была подготовка воина и преданного государству гражданина. Поэтому обучение спартанцев осуществлялось в государственных школах под надзором педономов и ограничивалось главным образом физическими и военными упражнениями, игрой на флейте, элементами чтения и письма. Однако такие принципы спартанского воспитания, как выносливость, непритязательность, скромность, сохранили свою актуальность и по сей день культивируются, особенно в военных учебных заведениях.

В отличие от спартанской школы идеалом афинского воспитания был гармонически развитый в физическом и умственном отношении человек, восприимчивый к прекрасному и обладающий красноречием. Афинское воспитание включало обучение детей свободных граждан наукам и искусствам, физическое развитие, но при этом отличалось презрительным отношением к физическому труду. Популярными в Афинах философские беседы мыслителей с учениками явились зародышем высшей школы.

Общим для спартанской и афинской воспитательных систем было то, что они предназначались для верхушки рабовладельцев. Дети рабов были лишены возможности посещать какие-либо школы, их воспитание осуществлялось в процессе труда, в котором они принимали участие наравне со взрослыми.

Четкое оформление мыслей об обучении и воспитании мы находим в недрах античной философии, которая получила значительное развитие в Древней Греции. В философских произведениях Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля много высказываний о назначении, содержании и методах воспитания.

Демокрит одним из первых заговорил о необходимости соотносить воспитание с природой ребенка. Главной «пружиной» обучения он считал детскую любознательность, полагая при этом, что нельзя обойтись и без элементов принуждения.

В педагогической деятельности Сократа был разработан *диалектический метод* обучения, при котором посредством искусно поставленных вопросов ученик подводился к самостоятельным правильным выводам.

Платон первым высказал идею общественного воспитания как функции государства. Он писал в трактате «Государство», что воспитание детей должно быть прерогативой государства, поэтому после рождения дети передаются в общественные воспитательные дома, а с семилетнего возраста посещают школы типа афинских.

Аристотель выдвинул идею гармонического воспитания человека. Исходя из представления о наличии у человека трех видов души — растительной, животной и разумной, он видел задачу педагогики в развитии

этих видов души, чему соответствует физическое, нравственное и умственное воспитание в их гармоническом единстве. Причем содержание и методы такого воспитания Аристотель рассматривал с учетом возрастных особенностей детей. Ему принадлежала одна из первых попыток дать возрастную периодизацию развития человека от рождения до 21 года, когда он становился полноправным членом общества.

В III—I веках до н.э. греческая культура оказывала значительное влияние на обучение и воспитание в Древнем Риме. Однако в отличие от афинского римское воспитание преследовало чисто практические цели. Идея гармонического развития личности, господствовавшая в Афинах, римлянами не была воспринята. Широкое распространение в Риме получили риторские школы, которые постепенно превратились в чисто государственные учреждения. Перед ними стояла задача воспитывать юношей-аристократов в духе преданности императорской власти, готовить их к участию в общественной жизни и политической борьбе. Первой государственной школой в Риме стала риторская школа Квинтилиана.

Оратор и теоретик ораторского искусства *Марк Квинтилиан* одним из первых уделил большое внимание педагогическим вопросам. В трактате «Наставление к ораторскому искусству» он изложил мысли о воспитании детей и подростков, наметил три ступени в обучении — подражание, наставление, упражнение — и требовал сочетания заучивания и размышления. Ему принадлежала прогрессивная мысль о том, что все дети являются сообразительными от природы и нуждаются только в нравственном воспитании и обучении с учетом их индивидуальных особенностей. Он одним из первых в истории педагогики сформулировал требования к учителю и воспитателю. Считается, что научная педагогика ведет свою историю с Квинтилиана.

В эпоху Средневековья церковь заняла монопольное положение в сфере образования и воспитания. В Западной Европе и Византии педагогические идеи развивались в рамках христианского богословия. В V веке при отдельных церквях стали возникать *приходские школы*. В них дети обучались грамоте, религиозным догматам и пению псалмов и молитв. При монастырях образовывались *монастырские школы*. Белое духовенство получало образование в соборных (кафедральных или епископских) школах. В этих школах основу обучения составляли тривиум и квадриум («семь свободных искусств»).

Тривиум (трехпутье) включал *грамматику*, которая рассматривалась как наука, необходимая для понимания церковных книг, *риторику* — для составления проповедей, *диалектику* — для споров с еретиками.

Квадриум (четырепутье) складывался из таких учебных предметов, как арифметика, геометрия, астрономия и музыка. В средневе-

ковых религиозных школах путем установления суровой дисциплины и применения телесных наказаний в детях воспитывались послушание и покорность.

Теоретическое обоснование эта система воспитания находила в Священном писании, в трудах Августина Блаженного и других христианских богословов. На Востоке при мечетях возникали исламистские школы — *мектебы* и *медресе*.

В Средние века наряду с религиозной системой воспитания существовала *рыцарская система воспитания* сыновей феодалов. В ее содержание входили «семь рыцарских добродетелей» — езда верхом, метание копья, владение мечом, охота, плавание, игра в шахматы, умение петь стихи, сопровождая себя на лютне, а также выработка таких нравственных качеств, как храбрость, самообладание, настойчивость и т.п. Интеллектуальному развитию в системе рыцарского воспитания внимания почти не уделялось, так как для нее характерным было презрение ко всем видам труда, в том числе и умственному. К концу Средневековья для знатных рыцарей считалось необходимым знать французский язык, ставший к тому времени языком придворной знати.

В XIII—XIV веках с развитием ремесла и торговли появилась необходимость в удовлетворении запросов новых сословий в грамотности и практических знаниях. Возникли светские школы. Это были *цеховые школы*, в которых дети ремесленников получали начальное образование; обучение же самому ремеслу осуществлялось в процессе цехового ученичества. *Гильдейские школы* открывались купеческими гильдиями в городах; в них главное внимание обращалось на обучение чтению, письму и счету. В конце Средневековья цеховые школы, объединившись с гильдейскими, превратились в *бюргерские (городские) школы*, которые содержались городскими самоуправлениями (магистратами).

В XIII веке появились первые *университеты* — объединения учителей и учащихся. Церковь оказала им свое покровительство, стремясь примирить науку и религию, подчинить светское знание вере. На этой основе развивалась средневековая схоластика. Постоянные диспуты на религиозные темы приучали схоластов к внимательному изучению канонических текстов, развивали умение логически, абстрактно мыслить. Все это в известной мере подготовило почву для развития науки в эпоху Возрождения.

Средневековый идеал аскетически ограниченной личности вытесняется в эпоху Возрождения идеями гуманизма, который выдвинул идеал жизнерадостного, сильного духом и телом человека. В полном соответствии с античным идеалом ренессансные педагоги проявляли заботу о физическом развитии детей, их здоровье. С целью овладения

культурным наследием античного мира они выступили с требованием изучать в школах латинский и греческий языки, а также предметы, вооружающие знаниями, которые необходимы в практической деятельности.

В содержание образования были включены естественные науки, ремесла. Педагоги Возрождения отказались от суровой палочной дисциплины, характерной для средневековой школы. Порядок и дисциплина поддерживались с помощью надзора и личного примера воспитателей, путем пробуждения в детях чувства чести и собственного достоинства. *Гуманизация образования* способствовала стимулированию живого интереса учащихся к знаниям. Выработывались новые методы обучения, основанные на изучении реальной действительности и использовании наглядности всех видов (игры, экскурсии, уроки среди живой природы).

В эпоху Возрождения педагогические идеи обосновывали и развивали такие гуманисты, как Эразм Роттердамский, Франсуа Рабле, Мишель Монтень, Томас Мор, Томмазо Кампанелла и др.

Э. Роттердамский исходил из того, что в новом гуманистическом воспитании должны найти отражение лучшие традиции греческой и римской систем. Он резко критиковал содержание и схоластические методы обучения в школах его времени и требовал, чтобы учение было легко и приятно учащимся, основывалось на их интересах и развивало самостоятельность детей.

Ф. Рабле в своем знаменитом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» также подверг острой сатирической критике средневековую схоластическую систему образования, которой противопоставил гуманистическое воспитание с его идеей гармонического развития детей. Оно может быть достигнуто путем овладения научным знанием и практическими умениями в сочетании с нравственным, физическим и эстетическим воспитанием на основе активных и наглядных методов обучения. Рабле видел путь к овладению знаниями в активной деятельности самого ребенка, который, наблюдая окружающую природу и жизнь, сравнивает, обобщает и делает выводы.

М. Монтень был сторонником развивающего образования, которое не загружает память механически заученными сведениями, а способствует выработке самостоятельного мышления, приучает к критическому анализу. В своих «Опытах» он критиковал тех гуманистов, которые всю воспитательную работу с детьми сводили только к чтению латинских и греческих авторов. Теоретическое образование должно дополняться физическими упражнениями, выработкой эстетического вкуса и воспитанием высоких нравственных качеств.

В XV веке в Италии появилось несколько школ, в которых делались попытки претворить в жизнь педагогические идеалы гуманистов.

Наибольшей известностью среди них пользовалась *школа Витторино да Фельтре*, где кроме древних языков и литературы изучались также математика, естествознание и астрономия, значительное внимание уделялось практическим занятиям, физическим упражнениям и играм. Однако к концу эпохи Возрождения образование стало чисто филологическим.

Т. Мор и *Т. Кампанелла* явились основоположниками социалистической педагогической мысли. Они обосновали идею демократического воспитания, осуществляемого самим государством, которое должно обучать всех детей на их родном языке, готовить их к труду на благо общества, устранять противоположность между умственным и физическим трудом, утверждать равенство образования мужчин и женщин. Свое дальнейшее развитие эти идеи получили в трудах социалистов-утопистов *Сен-Симона*, *Шарля Фурье* и *Роберта Оуэна*.

6.2. ПЕДАГОГИКА НОВОГО ВРЕМЕНИ

Новое время в истории ознаменовалось переходом от феодализма к капиталистической общественно-экономической формации. В условиях Нового времени нарастало недовольство средневековым обучением. Появилась плеяда мыслителей, пытающихся приблизить школу к меняющимся условиям. Педагогика выделилась в самостоятельную науку, в Европе стал осуществляться переход обучения на родной язык и развернулась борьба за развитие светского образования.

Положительные педагогические идеи гуманизма были использованы и развиты чешским мыслителем и педагогом *Яном Амосом Коменским*. Считается, что оформление педагогики как научной дисциплины началось с главного труда его жизни «Великая дидактика», в котором он обосновал свои взгляды на роль и значение образования, определил содержание, методы и организационные формы обучения.

Средневековой школе зубрежки и механического запоминания Коменский противопоставил новую систему образования, разработал важнейшие вопросы дидактики. *Дидактика* — это часть педагогики, изучающая закономерности образования. Призывая «учить всех всему», Коменский впервые обосновал идею всеобщего обучения и требование обучать детей на родном языке. Он сформулировал основные принципы дидактики.

Основу педагогической системы составляет *принцип природосообразности*, согласно которому образование и воспитание должны соответствовать природе вообще и природе ребенка, его возрастным и психо-

логическим особенностям. В этой связи чешский педагог размышлял о содержании образования на различных возрастных ступенях и создал систему связанных ступеней обучения. Эта система включала в себя *материнскую школу* (до шестилетнего возраста), *элементарную школу* (от 6 до 12 лет), *гимназию* (от 12 до 18 лет) и *академию* (от 18 до 24 лет). При этом Коменский развивал мысль о том, что воспитание и образование человека не заканчиваются после выхода из школы, они готовят подрастающее поколение к будущему самовоспитанию и самообразованию.

Осуждая словесно-схоластический метод преподавания, Коменский провозгласил «золотое правило» для учителей — *наглядность*. Он писал, что учение следует начинать не со словесного толкования о вещах, а с предметного наблюдения за ними. Средствами наглядности могут выступать как реальные предметы окружающего мира, так и их модели.

Важнейшим дидактическим принципом Коменский считал *сознательность* и призывал выучивать на память только то, что понято рассудком, что подлежит доказательству посредством внешних чувств и разума. Учащиеся должны осознавать причины изучаемых явлений и связи между ними. Для этого учебный материал необходимо организовать таким образом, чтобы он излагался систематически и представлялся учащимся последовательной цепью явлений, чтобы *«предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь»* и *«ничто не было пропущено и извращено»*. Так чешский педагог обосновывал дидактические *принципы последовательности и преемственности*.

Коменский первым поднял вопрос об уроке как о форме организации учебной работы в школе, установил понятия школьного учебного года и каникул, обосновал необходимость четкого планирования учебной работы. Он писал, что время должно быть тщательно распределено так, чтобы на каждый год, месяц, день и час приходилась своя особая задача. Большое внимание Коменский уделял дидактическому *принципу прочности знаний* учащихся. Добиваясь основательного усвоения учебного материала, учитель в процессе урока должен проверять знания учеников, организовывать испытания, проводить повторение и упражнения по пройденному материалу.

Прочному усвоению знаний способствует дисциплина на уроке. Основными мерами для ее поддержания являются убеждение, любовь к детям, уважение к личности ученика. Коменский выступал категорически против палочной дисциплины, которая может вызывать только отвращение к школе и занятиям. Он считал, что удары и побои не способствуют возбуждению в умах любви к наукам.

Велика роль учителя в учебном процессе. По мнению Коменского, учитель всегда и во всем является примером для учащихся, поэтому он

должен быть высоконравственным, преданным своему делу, уверенным в полезности своего труда.

Педагогические взгляды Коменского оказали большое влияние на дальнейшее развитие педагогики в трудах Дж. Локка, французских материалистов XVIII в. Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега.

Д. Локк, отказавшись от традиционной точки зрения на врожденность человеческих идей и представлений, высоко оценивал роль воспитания. В своем главном педагогическом труде «Мысли о воспитании» он утверждал, что воспитание делает людей добрыми или злыми, и именно оно создает большие различия между людьми.

Цели и характер воспитания Локк определял, исходя из идеала «настоящего джентльмена», умеющего улаживать свои дела. Большое значение он придавал выработке изящных манер, навыков вежливой поведенческой и главную задачу видел в том, чтобы научить человека управлять собой, своими собственными страстями. По мнению Локка, примеры, среда, обстановка воздействуют на человека сильнее, чем наставления. Поэтому воспитанника надо возможно раньше знакомить с «хорошим обществом», «с лицами и положениями», чтобы выработать в нем сдержанность джентльмена. Локк считал, что добродетельный, разумный и искусный в ведении своих дел человек гораздо предпочтительней, чем великий ученый, не обладающий указанными качествами.

Руководящим принципом воспитания Локк полагал принцип полезности. Он видел в обучении лишь средство для осуществления будущей практической деятельности. Поэтому Локк утверждал, что к обучению следует приступать только после того, как сформирован характер ребенка и ему привиты основы нравственности и морали. Он также уделял большое внимание физическому развитию детей, заботе об укреплении их здоровья.

При выборе предметов для изучения английский мыслитель и педагог руководствовался принципом утилитаризма, отказываясь от традиционных «семи свободных искусств». Классическому образованию он противопоставил реальное образование, которое вооружает учащегося полезными знаниями и предусматривает обучение бухгалтерии, законоведению, географии, языкам и т.п. Деловому человеку необходимо ориентироваться в различных областях знания, пригодится ему и знание ремесел.

Обучение, согласно Локку, не должно превращаться в скучную обязанность, оно должно опираться на интерес и любознательность детей. Поощрение детской любознательности способствует развитию самостоятельного, логического мышления.

Глубокий интерес к идеям просвещения и педагогики проявляли французские материалисты XVIII в. Вслед за Локком они отрицали

наличие у человека каких бы то ни было врожденных идей и способностей. Решающим условием формирования личности они считали общественную среду и воспитание. *Гельвеций*, например, утверждал, что все способности и дарования человека, его нравственные качества образуются под влиянием социальной среды, что воспитание может все. Одна из глав его сочинения «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» так и называется: «Воспитание всемогуще».

Дидро, в отличие от Гельвеция, признавал наличие у людей природных различий и полагал, что они должны учитываться в процессе воспитания.

Французские материалисты XVIII в. выступали за демократизацию школьного образования, отстаивали идею всеобщности элементарного обучения, добивались атеистического воспитания детей и отделения школы от церкви.

Ж.-Ж. Руссо в соответствии со своим учением о естественном праве выдвинул *теорию естественного, свободного воспитания*. Исходя из того, что главным естественным правом человека является свобода, Руссо провозгласил воспитание, не стесняющее ребенка, не мешающее его естественному формированию, сообразное с законами его физического, умственного и нравственного развития. Вслед за Коменским Руссо придерживался принципа природосообразности в воспитании. Свои педагогические идеи он изложил в романе «Эмиль, или О воспитании», в котором дал возрастную периодизацию развития ребенка и соответствующие каждому периоду педагогические задачи. Период от рождения ребенка до двух лет должен быть посвящен *физическому воспитанию*. Основной задачей второго периода (от 2 до 12 лет) является развитие органов внешних чувств ребенка, которое Руссо рассматривал как необходимую предпосылку умственного развития. *Умственное воспитание* осуществляется главным образом в период от 12 до 15 лет и опирается на изучение окружающего мира. В четвертый период (от 15 лет до совершеннолетия) формируются *нравственные качества* человека. Воспитание нравственных качеств происходит в процессе ознакомления с историей и в ходе трудовой деятельности. Огромное значение Руссо придавал труду и писал о необходимости систематической трудовой подготовки. Ребенок должен овладеть какой-либо полезной профессией, чтобы зарабатывать себе на жизнь и быть независимым.

Под влиянием идей Руссо оказался крупнейший швейцарский педагог и социальный реформатор *И. Г. Песталоцци*. Высшую цель воспитания он видел в том, чтобы способствовать подъему внутренних сил человеческой природы и сознанию «творческой близости к природе и человеку» для деятельного труда в обществе, которому сопутствуют внутренний покой и внешний порядок.

Песталоцци был убежден, что воспитание должно быть приспособлено к развитию природы. Причем природосообразное воспитание первоначально осуществляется в семье матерью, а затем только продолжается в школе. Процесс обучения в школе идет от наблюдения к выработке ясных и точных понятий. Важнейшей задачей обучения Песталоцци считал развитие логического мышления, умения последовательно излагать свои мысли, формулировать понятия. Он разработал общие основы элементарного образования, которое руководствуется принципами наглядности, последовательности и постепенности. По его мнению, внедрение этих принципов обучения обеспечивает прочное усвоение знаний.

Песталоцци обратил внимание на одну из основных дидактических проблем — *проблему отбора содержания образования*, поскольку содержание усложняется соответственно ступеням индивидуального и возрастного развития детей. Он писал, что силы и способности ребенка необходимо упражнять в определенной последовательности, от простого к сложному. Например, развивая умственные способности ребенка, воспитатель должен отправляться от элементарных средств всякого обучения, каковыми являются число, форма, слова, и прежде всего выработать у ребенка посредством упражнений умение считать, измерять, владеть речью.

Большое место в обучении и воспитании Песталоцци отводил труду, полагая, что следует совмещать учение и труд. Он создал так называемую элементарную гимнастику, представляющую собой систему упражнений, которые способствуют развитию физических сил, выработке необходимых в жизни трудовых умений.

По мнению Песталоцци, образование представляет собой саморазвитие основных сил и способностей человека, его головы (рассудок), сердца (чувство) и рук (творчество). Правильно организованный педагогический процесс есть единство умственного, нравственного и физического воспитания детей в сочетании с подготовкой к труду и участием в нем.

6.3. XIX ВЕК И СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В конце XVIII — первой половине XIX вв. на развитие мировой педагогической мысли значительное влияние оказали взгляды *И. Канта*. Его идея априорности некоторых форм познавательной деятельности использовалась для обоснования дидактики, а идея категорического императива легла в основу теории нравственного воспитания. Систему

педагогике, опирающийся на философские воззрения Канта, разработал немецкий ученый *И. Герbart*. Будучи философом и психологом, он утверждал, что педагогика теснее всего связана с философией и психологией. Философия предписывает ей цели воспитания, а психология указывает пути их достижения.

Герbart определял цель воспитания как гармонию воли с эстетическими идеями и выработку многостороннего интереса. Основные пути достижения этой цели он видел в управлении, воспитывающем обучении и нравственном воспитании. Он считал, что обучение без нравственного воспитания является только средством без цели, а нравственное воспитание без обучения есть цель, лишенная средств. Содержание нравственного воспитания он выводил из кантовской этики, вечных норм долга, которые в качестве категорического императива требуют умения терпеть и воздерживаться. Нравственное воспитание должно обеспечить посредством обучения внедрение в сознание ребенка соответствующих представлений, автоматически переходящих потом в поведение.

Герbart ввел понятие *воспитывающего обучения*. Задача такого обучения состоит в том, что оно не только дает ребенку знания, умения, навыки, но и формирует мировоззрение, мораль, характер, волю, познавательные способности личности ребенка, развивает у него многосторонний интерес.

Герbart внес значительный вклад в разработку проблем воспитывающего обучения. Его концепция о четырех ступенях обучения пользовалась большой популярностью в европейской педагогике второй половины XIX — начала XX вв. Согласно этой концепции, учебный процесс состоит из таких ступеней, как *ясность* — понятное сообщение ребенку новых знаний; *ассоциация* — установление связи между новыми и уже имеющимися знаниями; *система* — обобщение и формулирование выводов из полученных знаний; *метод* — практическое применение приобретенных знаний. Однако Герbart сводил процесс обучения к гимнастике ума, формальным упражнениям в речи, мышлении и абсолютизировал структуру учебного процесса, полагая, что обучение должно проводиться в универсальной форме по установленным ступеням.

Средством нравственного воспитания Герbart считал также управление. Он исходил из того, что ребенку от рождения присущи «злая воля», «дикая резвость». Задача управления заключается в том, чтобы подавить эти природные качества ребенка, упорядочить его желания и поступки, привить ему дисциплину путем установления правил поведения, наставления, увещания, поощрения и принуждения, в том числе физического, через карцер и телесные наказания. Обоснованная Герbartом система мер дисциплинарного воздействия на учащихся была

направлена на подготовку законопослушных людей и использовалась в школах многих стран, включая Россию.

В противоположность Герbartу немецкий педагог *А. Дистервег*, будучи последователем Песталоцци, придерживался его теории развивающего обучения. Подобно Песталоцци, главную задачу обучения он видел в развитии мышления, внимания и памяти ребенка. Учебные предметы и методы обучения имеют значение лишь постольку, поскольку они стимулируют умственную активность учащегося. Одним из основных принципов воспитания Дистервег полагал *принцип самостоятельности*, выражающийся в стремлении развивать детскую творческую активность. Условием осуществления этой задачи он считал мыслящий дух учителя и широкое использование *развивающе-вопросного метода*.

Дистервег предъявлял высокие требования к учителю и горячо популяризировал профессию учителя. Он утверждал, что учитель должен в совершенстве владеть своим предметом, методикой преподавания, любить детей и служить для них примером. За заботу о подготовке кадров учителей для школы и работу с ними Дистервега называли учителем учителей.

Дистервег писал, что для развития природных задатков необходимо не только педагогическое воздействие учителя, но и благоприятная культурная среда, в которой живет ребенок. Поэтому, придерживаясь дидактического принципа природосообразности, Дистервег в то же время подчеркивал, что воспитание должно учитывать как природу ребенка, его психологию и физиологию, так и условия, в которых он живет. Таким образом, правильно организованное воспитание должно строиться на трех принципах: *природосообразность, культуросообразность и самостоятельности*. Опираясь на эти принципы, Дистервег сформулировал целую систему дидактических правил, которую изложил в своем знаменитом труде «Руководство к образованию немецких учителей».

В XIX веке педагогическая мысль многих стран Запада и США испытывала влияние теории формального образования герbartианцев. Однако эта теория не отвечала потребностям развития капиталистического производства, нуждавшегося в труде высококвалифицированных рабочих, способных управлять сложными машинами. Школе педагогического формализма была противопоставлена концепция материального, реального образования, теоретическим обоснованием которой послужил позитивизм.

Позитивисты провозгласили бессилие разума проникнуть в сущность вещей и ратовали за полезные позитивные знания. *Позитивизм* в педагогике нашел выражение в отказе от любых педагогических теорий, таких как метафизика и теология. Единственной задачей педагогической

науки позитивисты считали регистрацию и измерение (по возможности с математической точностью) фактов, а именно психических и интеллектуальных способностей ребенка.

Одним из первых представителей позитивизма в педагогике был английский философ и социолог *Г. Спенсер*. Он трактовал жизнь как простое приспособление внутреннего состояния индивидуума к внешнему и утверждал, что знания должны научить человека пробивать себе дорогу к жизни. В своей книге Спенсер определил *умственное, нравственное и физическое воспитание* как цель образования, как подготовку человека-дельца, могущего взять от жизни все, что ему требуется, и заинтересованного в знаниях для лучшего производства и сбыта товаров. Недооценивая значение общего образования для развития личности, Спенсер, таким образом, понимал его весьма утилитарно.

Позитивизм получил свое последовательное выражение в *экспериментальном направлении в педагогике*. Представители данного направления принижали значение и педагогической теории как всегда субъективной, и повседневной практики учебно-воспитательной работы как источника данных о детях. Они утверждали, что получение новых истин и подтверждение старых может осуществляться исключительно экспериментальным путем.

Американский психолог и педагог *Г.С. Холл* провозгласил *метод массовой анкеты* единственным объективным методом исследования. Но поскольку анкета включала иногда до 40—50 вопросов, отличавшихся большой сложностью и требовавших ответа главным образом по результатам самонаблюдения, способность к которому у детей мало развита, то «объективные» данные оказались весьма случайными.

Немецкий педагог *Э. Мейман* отказался от массового наблюдения детей и признавал только индивидуальные исследования ребенка в искусственной обстановке психологической лаборатории. Он возражал против дидактических экспериментов в обычной обстановке урока. Предметом изучения у него выступали изолированно взятые психические функции детей. В процессе исследования внимания и памяти ребенка Мейман установил, что в младшем возрасте преобладает непроизвольное внимание, наблюдается большая неустойчивость и отвлекаемость внимания. В своем трактате «Экономия и техника памяти» он дал полезные указания о развитии памяти, заучивании учебного материала, предупреждении забывания. Мейман исследовал также развитие у детей умения различать цвета. На основе изучения детских ощущений были сделаны выводы, важные для воспитания органов чувств и эстетического воспитания.

Представителями экспериментальной педагогики путем точных наблюдений при помощи измерительных приборов и путем эксперимента

были выяснены некоторые закономерности физического развития детей: изменения роста, веса, соотношения между развитием различных органов тела в разные годы жизни. Было установлено, что физическое развитие детей не осуществляется равномерно, а происходит ускоренно в одни периоды и замедленно в другие. Идея экспериментирования в педагогике оказалась весьма плодотворной при осуществлении ее научными методами.

Позитивистский характер имеет и *прагматическая педагогика*, идеи которой получили широкое распространение в США благодаря трудам *Джона Дьюи*. При Чикагском университете он организовал опытную школу, работа которой основывалась на его известном положении — *учение посредством деятельности*. Смысл этого положения заключается в том, что обучение и воспитание должны быть построены на основе *«реконструкции или реорганизации опыта ребенка»*, дополняемого лишь теми сведениями из области отдельных учебных предметов, которые имеют непосредственное отношение к выполняемой им в данный момент деятельности. Поэтому традиционные методы обучения и учебный план в школе Дьюи предлагал заменить игровой и трудовой деятельностью. И весь учебный курс он выстраивал вокруг четырех основных человеческих инстинктов: социального, исследовательского, художественного выражения и конструирования.

Следствием разработки прагматических идей в педагогике стало утверждение *принципа педоцентризма*, согласно которому обучение и воспитание основываются на спонтанных интересах и потребностях детей, под которыми понимают то, что вытекает из физического и психического развития ребенка и его приспособления к окружающей социальной среде. Принцип педоцентризма в совокупности с крайним практицизмом в отборе учебного материала приводит к расширению прав ребенка и умалению его обязанностей, принижению роли учителя, снижению уровня образовательной подготовки учащихся и игнорированию систематического научного образования.

На рубеже XIX—XX вв. возникло так называемое *новое воспитание*. Это общее наименование ряда направлений в педагогике, в том числе и прагматического, которые в построении учебно-воспитательной работы основываются на интересах ребенка в данный момент. Один из представителей нового воспитания бельгийский врач и педагог *О. Декроли* разработал метод обучения и воспитания, исходящий из так называемых центров интересов. Весь учебный материал он группировал вокруг четырех тем, соответствующих наиболее элементарным инстинктивным потребностям и стремлениям детей: это питание, потребность в одежде, защита перед лицом опасности, труд в общине и для общины.

Шведская писательница и педагог *Элен Кей* утверждала, что великая тайна воспитания состоит в том, чтобы не воспитывать. Воспитатель должен предоставить природе ребенка спокойно и медленно помогать самой себе. Эту мысль поддерживала и итальянский врач и педагог *Мария Монтессори*. По ее мнению, взрослые лишь тормозят процесс саморазвития ребенка, воспитывая его, то есть навязывая ему свои вкусы и привычки. В действительности задача воспитателя заключается в том, чтобы поставлять ребенку «пищу», другими словами, создавать ему такую окружающую среду, которая стимулировала бы естественный процесс самовоспитания.

Принципы нового воспитания нашли практическое применение в школах интернатного типа. В них особое внимание обращалось на физическое и эстетическое воспитание, на некоторые виды ручного труда и детское самоуправление. Деятельность же учителя сводилась исключительно к педагогической импровизации и стихийному творчеству.

Педагогика личности также утверждала, что учитель не должен следовать каким-либо методам, ибо никакой метод не может дать того, чего от него ждут. Он должен импровизировать, творить по вдохновенно в процессе занятий. Основателем и идейным вдохновителем педагогики личности был немецкий педагог *Г. Гаудиг*. Свою теорию он разрабатывал исходя из того, что личность учащегося находится в центре всего педагогического процесса и задача педагога сводится в основном к организации детской самостоятельности и руководству ею. Другой немецкий представитель педагогики личности *Ф. Гансберг* выступал за развитие свободного творчества учащихся и учителей, в котором главное место отводил живому слову учителя. Задачу школы он видел только в умственном развитии детей, отрицал важность производительного труда учащихся и овладения ими трудовыми навыками. Еще один немецкий сторонник педагогики личности *Г. Шарпельман* считал, что труд в школе (или «ручная деятельность») нужен лишь постольку, поскольку он способствует «разрешению духовных вопросов».

Сторонники *трудовой школы*, напротив, выдвигали требование превратить школу в источник реальных знаний и трудовой подготовки детей. Идея трудовой школы, получившая отражение еще в трудах Руссо, Песталоцци и Оуэна, превратилась на рубеже XIX—XX вв. в педагогическое направление. Немецкий педагог *Г. Кершенштейнер* полагал, что старую, книжную школу должна сменить трудовая школа, задачу которой он видел в том, чтобы вооружать учащихся методами и приемами работы, характерными для данной отрасли науки или практической деятельности. Однако широкое использование различных видов ремесленного труда и практических занятий не имело своей целью непосредственную

подготовку к занятиям той или иной профессиональной деятельностью. Главное предназначение трудовой школы заключалось в том, чтобы выработать у учащихся такие трудовые навыки и нравственные качества, которые необходимы работнику любой профессии. Так, введение трудовых занятий ремесленного типа рассматривалось в качестве важного средства развития координации движений, ловкости, сообразительности, глазомера, умения соразмерять физические усилия с внешними условиями. Собственно профессиональная подготовка, по мысли Кершенштейнера, должна была осуществляться в так называемых дополнительных школах для молодых рабочих и крестьян, получивших начальное образование. Эти школы давали общее образование «применительно к профессии» и ставили своей задачей погасить стремление трудящихся к знаниям. Что же касается тех, кто «стоит под властью интеллектуальных влечений», то есть детей буржуазии, то, с точки зрения Кершенштейнера, труд им не нужен и наиболее подходящим учебным заведением для них является классическая гимназия.

Кершенштейнер видел в трудовой школе путь к осуществлению своей идеи гражданского воспитания. Гражданское воспитание должно прививать подрастающему поколению понимание задач государства, осознание вытекающего отсюда гражданского долга и любовь к отечеству. В книге «Гражданское воспитание немецкого юношества» Кершенштейнер писал, что главное значение школьного воспитания, поскольку речь идет о народных массах, заключается не столько в привитии ученикам известного круга идей, сколько в систематическом воспитании привычки к прилежному, добросовестному и тщательному труду, постоянному и безусловному повиновению, верному исполнению обязанностей, в неуклонном приучении к услужливости. Социальная функция гражданского воспитания состоит в том, чтобы отвлечь подрастающее поколение от злободневных вопросов политики и защитить от людей, которые «сеют ненависть к буржуазному обществу».

Одновременно с движением сторонников трудовой школы получила распространение *педагогика действия*, созданная немецким педагогом *В.А. Лаем*, который в значительной мере биологизировал процесс обучения. Лай исходил из представления о том, что для всех организмов, независимо от уровня их развития, характерна одна и та же последовательность всех жизненных процессов. Она состоит из трех основных ступеней: восприятие, переработка и выражение. Так, ребенок прежде всего воспринимает внешние действия, затем уместно их перерабатывает и сложившиеся представления выражает с помощью различных средств. Выражение, которое является собственно действием, направленным на приспособление ребенка к окружающим условиям природной

и социальной среды, выступает самым главным компонентом в теории Лая. Отсюда и само название его теории — «педагогика действия».

Итак, согласно Лая, в основе воспитания и обучения должны лежать реакции — действия. Поэтому роль воспитания сводится к выработке у детей реакций, в основном двигательных. Главное место в педагогике действия отводилось таким практическим и творческим работам, как моделирование, рисование, иллюстрирование литературных произведений, лепка, уход за растениями и животными, игры и спорт. Школы такого типа стали называться *иллюстративными школами*, поскольку в них перечисленные виды деятельности преобладали над теоретическими занятиями. В силу этого объем получаемых учащимися знаний снижался и нарушалась их систематичность.

Помимо трудовой школы и педагогики действия в педагогике конца XIX — начала XX вв. появились и другие направления, например *индивидуальная педагогика*, *социальная педагогика*, *движение за эстетическое воспитание*. Совокупность этих педагогических теорий называют обобщенно *педагогикой реформы*. Все эти реформаторские течения объединяет убеждение в том, что школа должна не столько сообщать знания, сколько заботиться об общем развитии детей, о выработке у них умения самостоятельно приобретать знания; что сам учебный процесс представляет собой творчество учителя и учащихся, свободное от какого-либо планирования, учебных программ и учебников.

В XX веке педагогическая наука развивается бурными темпами, ориентируясь на обслуживание экономического прогресса общества, необходимость создания высокотехнологичных систем обучения и подготовки специалистов конкретного профиля. В педагогической науке сложилось достаточно много теорий, в которых раскрываются основы обучения, воспитания и развития человека. Среди них методологическое значение имеют те, которые отражают психологические закономерности восприятия и осмысления педагогических воздействий и их результатов.

Ассоциативно-рефлекторная теория обучения раскрывает процесс освоения знаний как постепенное образование в сознании учащегося новых связей по признаку сходства или различия изучаемых свойств и сторон предметов и явлений. Она выстраивает следующую логику процесса овладения знаниями: восприятие учебного материала, его осмысление и запоминание и применение закрепившихся знаний на практике. Эта теория является наиболее продуктивной при овладении теоретическими знаниями.

Теория поэтапного формирования умственных действий, напротив, является результативной главным образом при выработке практических навыков и умений специалистов. Процесс усвоения знаний, навыков,

умений и развития качеств личности специалиста включает в себя предварительное ознакомление с действием, выполнение материализованного действия, проговаривание вслух описаний совершаемого действия, выполнение действия с проговариванием его последовательности про себя, отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде. Теория поэтапного формирования умственных действий позволяет в общем и специальном обучении ставить задачу повышения качества формируемых действий и понятий обучаемых при сокращении сроков их подготовки.

6.4. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

В России педагогические знания имеют давнюю традицию. К одним из ранних памятников педагогической литературы относится «Поучение», созданное в XII в. великим князем киевским Владимиром Мономахом.

В «Поучении» воспроизводятся наиболее важные для автора места из Псалтыри и «Бесед к юношам» авторитетнейшего представителя патристики Василия Великого. Мономаху было важно утвердить мысль о постоянном присутствии Бога в человеческих делах. Но в противоположность церковным средневековым поучениям, прославлявшим аскетизм, великий князь киевский отмечал, что «человеколюбивый Бог» вовсе не требует от каждого человека таких сверхусилий, как затворничество, строгий пост, монашество. Обычным людям достаточно обходиться покаянием, слезами и мольбой. Своих детей он призывал убогих не забывать, бедным помогать, слабых не притеснять, почитать духовных наставников, глубоко любить Родину и не шадить жизни при защите ее от покушения врагов. Однако в «Поучении» Мономах обращал внимание не только на нравственно-патриотическое воспитание. Он призывал с уважением относиться к образованию, любить книгу, настойчиво овладевать знаниями. Кроме того, он давал практические наставления, как трудиться с усердием. Важным средством воспитания Мономах считал положительный пример.

Поскольку в ту пору было мало школ, то педагогические высказывания были рассчитаны в основном на семейное воспитание. Поэтому указания о воспитании детей помещались в различных сборниках религиозно-нравственного характера. Особо широкую известность получил сборник наставлений XVI в., известный под названием «Домострой». Основная его редакция принадлежала царскому духовнику *Сильвестру*. «Домострой» стал своеобразным кодексом феодального образа жизни, в нем выражен идеал средневекового воспитания на Руси. Главы 19—22

целиком посвящены вопросам воспитания. Описывая патриархальную семью, Сильвестр подчеркивал, что она должна основываться на беспрекословном подчинении жены и детей мужу и отцу. Родители отвечают перед Богом за детей своих, дети же должны повиноваться родителям и почитать их. «Домострой» требовал воспитывать детей в «страхе Божьем», выполнять религиозные обряды. Для воспитания детей рекомендовались суровые методы подавления воли, телесные наказания. Вместе с тем суровость и строгость совмещались в «Домострое» с требованием любить детей и заботиться о них. Согласно указаниям «Домостроя», воспитание должно быть направлено на развитие у детей таких нравственных качеств, как настойчивость, мужество, трудолюбие, а также чувство ответственности перед государством, церковью и родителями.

В России развитие педагогики шло путем формирования стройной системы образовательных учреждений. Значительную роль в этом процессе сыграла основанная в 1632 г. киевским митрополитом Петром Могиллой Киево-Могилыанская коллегия. В 1701 году по указу Петра I она получила статус академии. Это было первое высшее учебное заведение на восточнославянских землях. В академии учились Симеон Полоцкий, Стефан Яворский, Феофан Прокопович, Григорий Сковорода, оказавшие активное воздействие на российскую культуру.

По замыслу писателя и педагога *Симеона Полоцкого* в Москве в 1687 г. открылась *Славяно-греко-латинская академия*. В академии было предусмотрено преподавание «наук гражданских и духовных» по примеру европейских университетов. Преподавание велось на греческом и отчасти латинском языках, изучались грамматика, поэтика, риторика, диалектика, философия, богословие и другие «свободные искусства», а также «правосудие». Главная роль в организации академии принадлежала греческим монахам, братьям *Иоанникию* и *Софронию Лихудам*. Составленные ими учебники по грамматике, поэтике, риторике, логике, психологии, физике были построены на трудах Аристотеля и его комментаторов с опорой на современную им европейскую литературу. Они сыграли определенную роль в становлении фонда отечественных учебных пособий. Со временем Славяно-греко-латинская академия, обучение в которой было проникнуто духом православия, была преобразована в *Духовную академию* и в 1814 г. переведена из Москвы в Троице-Сергиеву лавру. С академией связаны имена М. Ломоносова, В. Тредиаковского, Л. Магницкого и многих других деятелей отечественной культуры.

Значительные изменения педагогика и школа претерпели в XVIII в. В это время проводились Петровские реформы просвещения, направленные на преодоление культурной отсталости России. Большое государственное значение имела *школа математических и навигационных наук*,

основанная в 1701 г. в Москве. Это была первая в Европе государственная реальная школа, в которой обучались представители всех сословий, кроме крепостных крестьян. Она готовила специалистов, знающих математику и морское дело. Ученики школы находились на государственном обеспечении, получая «кормовые деньги» соответственно их успехам в учении, и направлялись на морскую и кораблестроительную практику в Петербург и за границу.

В так называемых *цифрных школах* готовили учителей, которые обучали детей дворян, купцов и чиновников «цифири и некоторой части геометрии». Это были начальные школы с математическим уклоном, основанные в 1714 г. при крупных монастырях и архиерейских домах. При архиерейских домах создавались также *архиерейские школы*, предназначенные для обучения детей духовенства чтению, грамматике, арифметике, греческому и латинскому языкам. Впоследствии эти школы в зависимости от учебной программы были преобразованы в духовные училища и семинарии.

По замыслу Петра I возникли инженерная, артиллерийская, хирургическая, горная школы, была открыта *Академия наук* и при ней *Академический университет*. Подготовкой молодежи для поступления в Академический университет занималась *Академическая гимназия*. Петр I вменил в обязанность академикам ведение педагогической работы в университете с целью подготовки научной смены. В значительной мере содержание обучения определялось специальностью и профилем лекторов. Много для развития Академического университета сделал М. В. Ломоносов.

Михаил Васильевич Ломоносов огромное внимание уделял подготовке русских ученых и способствовал превращению Академии наук в подлинно национальный центр отечественной науки и просвещения. В науке великий русский ученый видел основу воспитания, поскольку наука совершенствует человека в умственном и нравственном отношениях. Определив своими открытиями пути развития отечественной науки, Ломоносов тем самым оказал непосредственное влияние на характер школьного образования в России. Значительное место он отводил преподаванию родного языка и указывал, что учеников следует упражнять в сочинениях и устных выступлениях. Ломоносов был автором многих учебных пособий и непосредственно занимался вопросами методики обучения. В 1755 году по инициативе Ломоносова был основан первый русский университет в Москве, который сегодня носит его имя.

В распространении знаний в XVIII в. особое место принадлежало университетскому издательству и типографии, которой *руководил Николай Иванович Новиков*. Придавая большое значение воспитанию и образова-

нию, он издавал учебники, учебные пособия для детей школьного возраста и журнал «Детское чтение для сердца и разума», был инициатором открытия общественных школ и публичных библиотек.

Московский университет сыграл выдающуюся роль в подготовке педагогических кадров. Его выпускники работали в разных уголках России. Воспитанниками университета были выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский и знаменитый русский ученый-хирург, деятель народного образования, педагог Н.И. Пирогов.

Николай Иванович Пирогов положил начало общественно-педагогическому движению 60-х гг. XIX в. Будучи попечителем Одесского и Киевского учебных округов, он способствовал развитию сети школ и выступал за их общедоступность на всех ступенях. Пирогов предложил четырехступенную школьную систему: начальная школа, прогимназия, гимназия, специальная высшая школа. Наиболее приемлемой общеобразовательной школой он считал прогимназию и гимназию. Отстаивая общечеловеческий характер образования, Пирогов утверждал, что школа должна готовить «истинного человека», обладающего широкими научными познаниями, высокими нравственными убеждениями, свободной и твердой волей, способного устоять перед соблазнами современного общества.

Принцип народности в педагогике развивал *Константин Дмитриевич Ушинский*. Он по праву считается создателем народной школы в России. Все общепедагогические и дидактические вопросы он решал с точки зрения служения интересам своей Родины, своего народа, руководствуясь девизом: «Сделать как можно больше пользы моему отечеству — вот единственная цель моей жизни». Ушинский исходил из того, что воспитание должно охватывать все подрастающее поколение в порядке обязательного обучения, давать ему реальное образование и «приготавливать к труду в жизни». Он был убежден в том, что центральное место в формировании человека принадлежит родному языку. Созданный им учебник «Родное слово» оказал огромное влияние на развитие русской начальной школы.

Задачу педагогики Ушинский видел в том, чтобы реализовать высшее предназначение человека, раздвинуть пределы его физических, умственных и нравственных сил.

Взглядам Гербарта он противопоставил педагогическую антропологию, которую строил на утверждении, что педагогика, имея дело с реальным человеком, должна основываться на всестороннем его познании. Он неоднократно подчеркивал, что если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях. Поэтому педагогика, по мысли Ушинского, должна учитывать данные тех наук, в которых изучается «телесная или душевная природа человека», а именно анатомии, физиологии, психологии, географии, по-

литэкономии и др. Знание антропологических наук является необходимым условием воспитательного воздействия. Так, знание физиологии есть условие воздействия на физическое развитие индивида, а знание психологии — условие воздействия на развитие ума, чувств и воли человека.

В своем главном фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Ушинский выдвинул идею о разработке интегральной науки, в основе которой лежит педагогическая деятельность. При этом он утверждал, что такая деятельность нуждается в научном обосновании, что одна педагогическая практика без теории — это то же, что знахарство в медицине. В обозначенном выше труде его автор раскрыл содержание педагогики и изложил главнейшие вопросы своей дидактики: обучения и развития, формального и материального образования, развития речи и мышления, деятельности учителя и ученика. Ушинский впервые научно обосновал систему подготовки учителя, принципы и методы, которой во многом являются актуальными и по сей день.

Вопросами педагогической теории и организацией практического обучения и воспитания много занимался *Лев Николаевич Толстой*. Он ратовал за создание в России системы народного образования, отражающей интересы широких крестьянских масс. В 1859 году он организовал в Ясной Поляне начальную школу для крестьянских детей и, работая в ней, привлек всеобщее внимание к начальному образованию в России. Хорошо зная крестьянских детей, Толстой утверждал, что они способны понять и усвоить все то, что преподается в школе. Он разработал *методику сознательного и активного усвоения знаний*. В его школе дети часто писали сочинения на свободные темы, совершали экскурсии, занимались пением, рисованием, гимнастикой, наблюдали опыты по естествознанию. Толстой считал, что педагогика должна исходить из опыта учителя, что каждая школа станет педагогической лабораторией, способствуя успешному развитию как школы, так и педагогической науки.

В истории российского образования кардинальные изменения произошли после Октябрьской революции 1917 г. Школа стала бесплатной, общедоступной, независимой от церкви. *Социалистическая педагогика* развивалась на основе марксистской методологии. Основоположники марксизма *К. Маркс* и *Ф. Энгельс* не занимались специально вопросами воспитания, но во многих своих трудах высказали ряд принципиальных соображений о содержании, формах и методах воспитания и образования, определили цели коммунистического воспитания. Руководствуясь базисным положением исторического материализма о том, что общественное бытие определяет общественное сознание, Маркс и Энгельс установили обусловленность воспитания господствующими в каждую данную историческую эпоху общественными отношениями, которые в конечном счете

зависят от способа производства материальных благ. Они показали, что капиталистическая система разделения труда привела к одностороннему развитию личности и что различие природных дарований и способностей у индивидов является, по существу, следствием разделения труда.

Классики марксизма утверждали, что только после установления коммунистического строя появятся условия для формирования всесторонне развитой личности. Они разработали учение о всестороннем развитии человека, основанном на единстве умственного, нравственного, физического, эстетического воспитания и политехнического образования, тесно связанного с непосредственным участием в производительном труде.

Дальнейшее развитие и разработка марксистских идей в области воспитания в России принадлежали Владимиру Ильичу Ленину. Задачи воспитания он связывал с решением задач экономического и хозяйственного строительства. Впервые в истории педагогической мысли в советской педагогике началась конкретная разработка проблем политехнического обучения, дающего знания о главных отраслях и научных принципах производства, вооружающего общетехническими практическими навыками, необходимыми для участия в производительном труде.

Павел Петрович Блонский считал важнейшим из всех дидактических принципов *принцип связи общего и политехнического образования с современным состоянием науки*. Политехническое обучение и специальная подготовка учащихся к практической деятельности на производстве непосредственно по окончании средней школы требовали детального изучения процессов формирования трудовых умений и навыков учащихся в условиях усвоения ими теоретических основ производственных процессов.

Станислав Теофилович Шацкий утверждал, что соединение обучения с трудом делает сам процесс учения более осмысленным, а получаемые знания — сознательными и действенными. Важным условием привития учащимся навыков общественной жизни на основе труда является организация детского коллектива.

Проблемы воспитания детских и юношеских коллективов рассматривались в работах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

Антон Семенович Макаренко исследовал вопросы строения и организации коллектива и методы воспитания в нем. Он обратил внимание на то, что в коллективе необходимо вовлекать в актив всех воспитанников, учить приказывать и подчиняться товарищам, устанавливать деловое сотрудничество старших и младших, не допускать остановки в развитии коллектива, закреплять положительные традиции, осуществлять этическое просвещение, приобретать опыт нравственного поведения в процессе трудовой деятельности. Макаренко писал, что только участие в труде позволяет выработать нравственное отношение к другим людям,

солидарность с трудящимися, осуждение уклоняющихся от труда иждивенцев и потребителей готовых благ. Таким образом, теория воспитания коллектива разрабатывалась Макаренко как форма педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. Свою теоретически обоснованную систему воспитания детского коллектива Макаренко осуществил на практике. В 1920 году он организовал близ Полтавы трудовую колонию им. М. Горького для несовершеннолетних правонарушителей и одновременно с 1927 г. заведовал детской коммуной им. Ф.Э. Дзержинского.

Значительный вклад в развитие отечественной педагогики внес *Василий Александрович Сухомлинский*. Будучи директором Павлышской средней школы Кировоградской области в Украине, он провел большую работу по соединению обучения с производительным трудом, разработал практические направления нравственного и трудового воспитания, формирования правильного отношения к труду, воспитания у школьников коллективизма.

Прогрессивные идеи зарубежных и отечественных педагогов способствовали развитию советской педагогической науки. Она утверждает сознательность и активность учащихся в освоении знаний, ибо нарастание знаний стимулирует их умственное развитие, развитие познавательных способностей; соединение теории с практикой, обучения с производительным трудом учеников; рассматривает детский коллектив как основу воспитания; раскрывает закономерности его формирования и руководства его деятельностью.

Особенностью советского периода в развитии отечественной педагогики был жесткий партийный диктат. Постановления ЦК партии, решения съездов КПСС определяли работу советской школы, направление научных исследований. Лженауками были объявлены генетика и кибернетика. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» определило *педологию* (науку о детях) как антинаучную теорию, искаженно трактующую вопросы влияния среды и наследственности, и утверждало позиции советской педагогики как науки о коммунистическом воспитании. Результатом данного постановления явилось ослабление внимания к личности ребенка в процессе обучения и воспитания, что привело к возникновению так называемой «*бездетной*» педагогики. Один из виднейших отечественных педологов, автор книги «Педология» *П.П. Блонский*, как, впрочем, и многие другие, вынужден был отказаться от дальнейших исследований в данной области и стал заниматься проблемами психологии.

В последние годы были разработаны новые подходы к воспитанию и обучению. Получила распространение *педагогика сотрудничества*. Она

реализовалась в практической деятельности таких педагогов-новаторов, как *Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов* и др. Разнообразной стала система образовательных учреждений. В открывшихся лицеях, гимназиях, частных школах и вузах учителя получили возможность преподавать по своим авторским учебным программам, использовать новые интеллектуалоемкие педагогические технологии, в первую очередь компьютерные, интенсивное погружение в темы и т.п.

Отечественная педагогическая наука решает в основном задачи воспитания, повышения эффективности и качества образования, всестороннего развития личности. Ее главными отраслями являются общая педагогика, детская педагогика, педагогика профессионального образования, семейного воспитания, педагогика высшей школы, военная педагогика, дефектология, история педагогики. К отраслям педагогической науки относятся и так называемые частные, или предметные, методики, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных научных дисциплин.

Резюме

Многие века процесс воспитания и обучения протекал как естественный для человеческого существования, и лишь в Древнем мире он стал предметом изучения. Вплоть до эпохи Возрождения педагогическая мысль развивалась исключительно в рамках философии в трудах Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Квинтилиана, Августина Блаженного и др.

Собственно педагогические учения разрабатывались ренессансными гуманистами В. да Фельтре, Ф. Рабле, Э. Роттердамским. К началу XVII в. педагогика выделилась в самостоятельную отрасль знания, но это еще не означало создания новой науки. Таковой она стала благодаря Я.А. Коменскому, который обосновал идею всеобщего обучения, разработал основные принципы дидактики, внедрил классно-урочную систему, сформулировал основные требования к учителю и учебнику.

После Я.А. Коменского педагогика получила наиболее яркое выражение в педагогических высказываниях Дж. Локка, французских материалистов XVIII в., Ж.-Ж. Руссо. Демократические идеи в области развития педагогической мысли отстаивали И.Г. Песталоцци и А. Дистерверг. Они строили свои теории обучения на основе принципа природосообразности, учета особенностей психологического развития ребенка.

В XIX веке в немецкой педагогике господствующее положение заняла теория И. Гербарта, которая установила формальные ступени обучения. Против педагогики Гербарта выступили педагогика личности и «педагоги-

ка реформы», объединившая трудовую школу и гражданское воспитание Г. Кершенштейнера, педагогику действия В.А. Лая и другие течения.

Широкое распространение на рубеже XIX—XX вв. получили экспериментальное направление в педагогике Э. Меймана, представляющее собой реализацию основных положений позитивистской педагогики, и прагматическая педагогика Дж. Дьюи с его принципом педоцентризма. Новое воспитание объединило те направления в педагогике, основной принцип которых состоял в построении всей учебно-воспитательной работы, исходя из интересов ребенка в данный момент, игнорируя при этом перспективу и более существенные цели.

Давнюю традицию имеют педагогические знания в России. К ранним памятникам педагогической литературы относится «Поучение» Владимира Мономаха. Большое влияние на развитие отечественной педагогики оказали М.В. Ломоносов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, который по праву считается создателем народной школы в России.

В СССР педагогическая наука основывалась на марксистской методологии и решала в основном задачи коммунистического воспитания, всестороннего развития личности, повышения эффективности и качества образования. Большой вклад в развитие советской педагогики внесли С.Г. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, а также педагоги-новаторы Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин и многие другие.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каковы были цели воспитания и обучения в первобытном обществе?
2. Каковы различия между спартанской и афинской системами обучения?
3. Каковы цели и содержание римской системы воспитания?
4. Какие мысли об обучении и воспитании выделялись в философских произведениях Демокрита, Сократа, Платона и Аристотеля?
5. Каковы были особенности развития сферы образования в Средние века?
6. Какие педагогические идеи обосновывали и развивали гуманисты эпохи Возрождения?
7. Какова роль Я.А. Коменского в оформлении педагогики как научной дисциплины?
8. Каких представителей педагогики нового времени Вы знаете?
9. В чем суть «воспитывающего обучения» И. Гербарта?
10. В чем выражается позитивизм в педагогике?
11. Какова суть прагматической педагогики?
12. Каковы принципы нового воспитания?
13. Какие педагогические теории называют «педагогикой реформы»?
14. Каких видных представителей отечественной педагогики вы знаете? Какой вклад они внесли в развитие педагогической мысли?

ГЛАВА 7. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ, ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ

7.1. ДИДАКТИКА И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Термин «дидактика» имеет греческое происхождение: *didaskos* в переводе с греческого означает «изучающий», а *didaktikos*— «поучающий». Дидактика раскрывает сущность структурных и содержательных элементов образования. В этом заключается научно-теоретическая функция дидактики.

Кроме того, дидактика выполняет конструктивные (или нормативно-прикладные) функции. Полученные теоретические знания позволяют решать многие проблемы, связанные с обучением (приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные методы, средства и технологии обучения).

Как теория образования и обучения дидактика имеет свои специфические понятия, к которым относятся обучение, преподавание, содержание образования и др.

Обучение — это целенаправленное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

В процессе обучения осуществляется совместная деятельность преподавателя и обучаемых. Цель этого процесса — развитие обучаемых, формирование у них определенных знаний, умений и навыков. При этом преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», а обучаемые включены в деятельность, именуемую обучением, в ходе которой они удовлетворяют свои познавательные потребности.

Содержание образования — специально отобранная и признанная обществом система элементов опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере. Содер-

жание образования — это конечный результат, на достижение которого направлен педагогический процесс.

Педагогический процесс имеет определенную структуру, которая охватывает цели и средства обучения, содержание формы и методы педагогического процесса.

Педагогическая цель — это мысленное представление педагогом (преподавателем) и учащимися результатов их взаимодействия, в соответствии с которым соотносятся все остальные элементы педагогического процесса. Выделяются нормативные государственные цели образования, общественные и инициативные цели. *Нормативные государственные цели* — это цели, определяемые в правительственных документах и государственных образовательных стандартах. *Общественные цели* — это цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы. Например, цели работодателя. *Инициативные цели* — это цели, формируемые непосредственно педагогами (преподавателями) и их учениками с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и изучаемой дисциплины.

Разработка целей — это сложный логический процесс, который реализуется в несколько этапов:

1. получение и обобщение исходной информации;
2. отбор наиболее существенной информации;
3. формулирование цели;
4. реализация (достижение) цели.

Каждая педагогическая цель имеет свой предмет. По этому признаку выделяется три группы целей:

группа А — цели, формирующие знания, умения, навыки;

группа В — цели, определяющие отношение к различным сторонам жизни: труду, обществу, профессии, природе, искусству, родителям, друзьям и т.д.;

группа С — цели формирования творческой деятельности, развития способностей, задатков и интересов учащихся.

Наряду с перечисленными целями различаются еще *методические цели*, которые связаны с преобразованием технологии обучения и внеучебной деятельности учащихся. Например, изменение методов преподавания, внедрение новых форм организации учебного процесса.

Средства обучения в педагогике — это все материалы, которые использует преподаватель для осуществления учебного процесса. Вместе с живым словом преподавателя они представляют собой важный компонент образовательного процесса, а также элемент учебно-материальной базы образовательного учреждения. Выступая в роли важного компонента учебно-воспитательного процесса, средства обучения оказывают влияние и на другие компоненты, такие как методы, формы, содержание и цели.

Средства обучения в педагогике делят на идеальные и материальные. *Идеальные средства* — это полученные ранее умения и знания, которые используют преподаватель и учащиеся для получения и освоения новых знаний. *Материальные* представляют собой физические объекты, которые используются учащимися и преподавателем для детализированного обучения. Если говорить о субъекте деятельности, то все средства обучения условно можно разделить на средства учения (чаще используются учащимися, реже — преподавателями) и средства преподавания (используются в большинстве случаев учителем). В свою очередь, идеальные и материальные средства делятся на печатные и объемные пособия и проектные материалы. Печатные пособия — картины, графики, учебники, таблицы и т.п. Объемные пособия — модели, приборы, коллекции, аппараты и т.п. Проекционный материал — видеофильмы, слайды, кинофильмы.

Современная типология классифицирует средства обучения в педагогике следующим образом:

- печатные — книги для чтения, учебники, учебные пособия, хрестоматии, рабочие тетради, раздаточный материал, атласы и т.д.;
- наглядные плоскостные — карты настенные, плакаты и др.
- демонстрационные — макеты, стенды, гербарии, муляжи и т.д.;
- электронные образовательные ресурсы — мультимедийные учебники и универсальные энциклопедии, сетевые образовательные ресурсы и т.д.;
- аудиовизуальные — слайды, образовательные видеофильмы, учебные фильмы, в том числе на цифровых носителях, и т.п.;
- учебные приборы — колбы, пробирки, барометры, компасы и т.п.;
- спортивное оборудование — спортивные тренажеры, гимнастическое оборудование, мячи, спортивные снаряды и т.д.;
- учебная техника — трактор, автомобили и т.п.¹

В обобщенном виде классификация средств обучения представлена в табл. 7.1.

Принципы обучения — это свод положений, отражающих наиболее приемлемые и продуктивные методы обучения, организационную специфику, содержание и нормативы, соответствующие конкретному уровню развития общества. Принципы обучения представляют собой систему взаимосвязанных компонентов. К наиболее общим принципам обучения относятся:

- принцип сознательности и активности;
- принцип наглядности;

¹ Подробнее см.: Средства обучения в педагогике / FB.ru. URL: <http://fb.ru/article/4347/sredstva-obucheniya-v-pedagogike>

- принцип систематичности и последовательности;
- принцип прочности;
- принцип доступности;
- принцип научности;
- принцип связи теории с практикой.

Таблица 7.1

Классификация средств обучения	
Классификационный признак	Средства обучения
Печатные средства обучения	Книги для чтения, учебники, учебные пособия, хрестоматии, рабочие тетради, раздаточный материал, атласы и т.д.
Наглядные плоскостные средства обучения	Карты настенные, магнитные доски, плакаты, иллюстрации настенные
Демонстрационные средства обучения	Макеты, стенды, гербарии, модели в разрезе, муляжи и т.д.
Электронные образовательные ресурсы	Мультимедийные учебники и универсальные энциклопедии, сетевые образовательные ресурсы и т.д.
Аудиовизуальные средства обучения	Слайды, образовательные видеофильмы, учебные фильмы, в том числе на цифровых носителях, и т.п.
Учебные приборы	Колбы, пробирки, барометры, компасы и др.
Спортивное оборудование	Спортивные тренажеры, гимнастическое оборудование, мячи, спортивные снаряды и т.д.
Учебная техника	Трактор, автомобили и т.п.

Рассмотрим кратко содержание каждого из этих принципов.

Принцип сознательности и активности отражает необходимость развития мотивации к обучению и стимулирования учебной деятельности. В основе этого принципа лежит понимание того, что без усилий со стороны обучаемых процесс обучения не будет иметь результатов. Обучение должно быть осознанным, осмысленным, целенаправленным с точки зрения обучаемого. Со стороны педагога должны быть созданы для этого условия, то есть материал должен излагаться в понятной и доступной всей группе учеников форме, необходимо объяснить ученикам важность и практическую ценность изучаемого предмета, должны учитываться индивидуальные способности и особенности мышления учащихся, создаваться возможности коллективной работы и всевозможно поощряться творческое мышление.

Принцип наглядности пользуется популярностью еще с древних времен и является достаточно эффективным, будучи интуитивно понятным. Пользуясь, где это возможно, наглядным материалом, учитель открывает для учеников еще один канал восприятия — зрительный, что значительно повышает эффективность усвоения новой информации

и способствует интенсивности обучения, так как позволяет в короткие сроки преподнести максимум нового материала. Учитывая этот принцип в организации педагогического процесса, не следует забывать, что избыточное количество всевозможных иллюстраций и схем рассеивает внимание обучаемых и может привести к обратному эффекту.

Принцип систематичности и последовательности придает системный характер процессу обучения. В результате обучения у человека должна сформироваться четкая, ясная и понятная в целом картина мира с присущей ей системой взаимосвязанных закономерностей и понятий. Система знаний должна создаваться в логической последовательности и в той же последовательности предлагаться к восприятию ученикам. Навыки и умения, уже приобретенные человеком, в процессе обучения должны систематически применяться в реальных или искусственно созданных условиях, иначе они начинают ослабевать. К способностям самообучения относится умение логически мыслить и делать логически обоснованные выводы и умозаключения. Незрелость логического мышления у человека создает проблемы в его мыслительной деятельности, что отнюдь не способствует формированию систематизированных знаний и делает человека неспособным к их самостоятельному пополнению.

Принцип прочности предусматривает прочное и долговременное усвоение полученных знаний, что достигается с помощью развития интереса и положительного отношения ученика к изучаемой дисциплине. Для этого педагог должен стремиться наладить положительный эмоциональный контакт с учениками. Ведь во многом отношение к предмету определяется отношением к учителю, который его преподает. Возбудив интерес к изучаемой дисциплине, педагог значительно облегчает ученикам усвоение относящегося к ней материала. Это объясняется тем, что память человека легко и надолго фиксирует то, что вызывает активный интерес. Прочности знаний способствует также закрепление пройденного материала и частое повторение наиболее важных моментов, уяснив которые можно восстановить картину определенной части знаний в целом.

Принцип доступности подразумевает разработку содержания процесса обучения с учетом возможностей обучаемых. Важным условием доступности является правильная последовательность преподнесения учебного материала. Чтобы усвоить новую информацию, ученик должен иметь соответствующие базовые знания. Необходимо соотносить сложность и объем новых знаний с возрастом учеников и их индивидуальными особенностями, такими как состояние здоровья, способность к обучению, психофизическое состояние. Педагог должен приучить

учеников к преодолению трудностей в процессе понимания и усвоения новых знаний, а также построить элементы учебного материала в порядке возрастания его сложности.

Принцип научности заключается в тщательном подборе информации, составляющей содержание обучения, отвечающей следующим требованиям: ученикам должны предлагаться для усвоения только прочно установленные, научно обоснованные знания, методы изложения этих знаний должны соответствовать конкретной научной области, к которой они относятся. Обучаемому необходимо привить понимание того, что наука приобретает все большее значение в жизни и повседневной деятельности человека, а не только является необходимостью для осуществления профессиональной деятельности. Ученики должны понимать и осознавать научную картину мира, взаимосвязь всех научных областей, общую направленность их на улучшение качества жизни человека в этом мире.

Принцип связи теории с практикой основан на центральном понятии философии: практика — основной материал для познания. Практическая деятельность играет неоспоримо большую роль в педагогической науке. К практической стороне педагогики относятся опыт предков, наблюдения педагогов, экспериментальная деятельность и т.д.

В обобщенном виде основные принципы обучения представлены в табл. 7.2.

Таблица 7.2

Принципы обучения	
Принцип обучения	Краткое содержание принципа обучения
Принцип сознательности и активности	Развитие мотивации к обучению и стимулирование учебной деятельности
Принцип наглядности	Доступное для визуального восприятия изложение материала
Принцип систематичности и последовательности	У обучаемого должна сформироваться четкая, ясная и понятная в целом картина мира с присущей ей системой взаимосвязанных закономерностей и понятий
Принцип прочности	Долговременное усвоение и запоминание полученных знаний, что достигается с помощью развития интереса и положительного отношения ученика к изучаемой дисциплине
Принцип доступности	Правильная последовательность преподнесения учебного материала понятными для обучаемых средствами
Принцип научности	Для усвоения должны даваться только прочно установленные, научно обоснованные знания

Принцип связи теории с практикой С одной стороны, теоретические знания должны опираться на практический опыт, с другой стороны, теоретические положения должны закрепляться на практике

Обучение — это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов. Содержание обучения определяет совокупность тех действий, которые выполняют преподаватель и группа обучаемых для усвоения субъектами обучения выбранной темы изучения, то есть содержание обучения определяется с учетом деятельности педагога и обучаемых.

В педагогической литературе обучение чаще всего определяется процессуально, как процесс передачи знаний, умений, навыков от преподавателя обучаемым: «обучение — двусторонний процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков, способов познавательной деятельности, осуществляемый обучающим (преподавание, воспитание) и обучающимся (учение)»; «обучение — это целенаправленный, планомерно организованный процесс предъявления учащимся новой информации, организации их на ее усвоение, на формирование умений и навыков, развитие познавательных способностей».

При процессуальном определении обучение и содержание обучения определяются как то, что передается при этом (то есть как учебная информация или часть содержания образования, изучаемая на конкретном занятии): «содержание обучения — учебная информация и комплекс задач, заданий и упражнений, педагогически обоснованные и логически выстроенные в систему, изложенную в учебных программах и являющуюся содержанием обучающей деятельности педагога и познавательной и практической деятельности учащихся»; «содержание обучения — совокупность знаний, умений, навыков и приемов предусмотренных видов деятельности». Каждый объект изучения может усваиваться по-разному в зависимости от избранного преподавателем содержания обучения. Однако необходимо предупредить читателя об опасности редуцирования содержания обучения до содержания усваиваемой при этом учебной информации.

Формы организации педагогического процесса отражают прежде всего видимые очертания этого процесса. С этой точки зрения организованная педагогическая деятельность характеризуется в первую очередь количеством вовлеченных в нее участников (обучающихся, учеников).

Если педагогическая работа проводится с одним обучаемым, то это *индивидуальная форма обучения*, если же в обучение одновременно во-

влечено несколько обучаемых (группа, в которой преподаватель и обучаемые постоянно находятся в прямом контакте друг с другом), то это *групповая форма обучения*. Если преподаватель одновременно работает со всем коллективом обучаемых (классом или потоком студентов), то такая форма организации обучения называется *коллективной формой обучения*. Если же работа проводится с несколькими классами или потоками обучающихся (митинг, шествие, демонстрация и т.п.), то это *массовые формы* организации педагогического процесса.

Существуют и другие подходы к классификации форм обучения.

В частности, все формы в педагогике подразделяются на простые, составные и комплексные.

Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств и посвящены, как правило, одной теме (например, лекция, консультация, экзамен, экскурсия и т.п.).

Составные формы строятся на развитии и сочетании простых форм (урок, конференции, конкурсы профессионального мастерства и др.).

Комплексные формы создаются как целенаправленная подборка простых и составных форм (дни открытых дверей, посвящение выбранной профессии, и т.д.).

Методы обучения

Метод — это способ познания или исследования. В педагогической литературе существуют различные подходы к определению методов обучения. В частности, метод обучения определяют как:

- способ деятельности преподавателя и учащегося;
- путь, по которому преподаватель ведет учащихся от незнания к знанию;
- совокупность приемов работы преподавателя;
- систему действий преподавателя и учащегося.

Как многомерное понятие метод обучения имеет много сторон и, соответственно, много признаков классификации (табл. 7.3).

При выборе методов обучения обычно руководствуются такими критериями, как соответствие целям и задачам обучения, реальным возможностям обучающихся, возможностям самих преподавателей, имеющимся условиям и отведенному для обучения времени.

Педагогический процесс реализуется на практике в форме определенной педагогической системы.

Классификация методов обучения		
Признак классификации	Группа методов	Методы обучения
Источники знаний	Практические	Опыты, упражнения, учебно-производительный труд
	Наглядные	Иллюстрации, демонстрации, наблюдения, показ
	Словесные	Лекция, диспут, рассказ, объяснение, разъяснение, беседа, дискуссия
	Видеометоды	Просмотр, обучение под контролем ЭВМ
Структура личности	Методы формирования сознания	Рассказ, беседа, показ
	Методы формирования поведения	Упражнения, тренировка, самоуправление и др.
	Методы формирования чувств	Одобрение, похвала, порицание
Характер познавательной деятельности	Объяснительно-иллюстративные методы	Рассказ, беседа, объяснение, доклад, показ, инструктаж
	Репродуктивные методы	Лекция, пример, демонстрация, алгоритмическое предписание
	Проблемные методы	Беседа, проблемная ситуация, игра, обобщение
	Частично-поисковые методы	Диспут, наблюдение, самостоятельная работа, лабораторная работа
	Исследовательские методы	Моделирование, сбор новых фактов, проектирование
Бинарные методы обучения	Методы преподавания	Информационно-сообщающие, объединительные, инструктивно-практические, объяснительно-побуждающие
	Методы учения	Исполнительные, репродуктивные, продуктивно-практические, поисковые
Классификация Ю.К. Бабанского	Методы организации осуществления учебно-познавательной деятельности	Словесные, наглядные, практические; индуктивные и дедуктивные; репродуктивные и проблемно-поисковые; самостоятельной работы и работы под руководством учителя
	Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности	Методы стимулирования и мотивации интереса к учебе, методы стимулирования и мотивации долга, ответственности в учении
	Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности	Методы устного контроля и самоконтроля; методы письменного контроля и самоконтроля; методы лабораторного контроля и самоконтроля

7.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ

Система — это выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления.

Общество, формируя социальный заказ, строит и соответствующую ему систему образования как наиболее общую педагогическую систему. Подсистемами последней выступают все социальные институты, выполняющие образовательно-воспитательные функции и объединяющиеся в систему образования. Ведущей подсистемой (системообразующей) в системе образования является общеобразовательная школа. Для эффективного функционирования педагогических систем, имеющих целью воспитание подрастающего поколения, общество создает систему подготовки воспитателей, средние специальные и высшие педагогические учебные заведения как педагогические системы. Проявляя заботу на уровне профессиональной квалификации, общество создает разного уровня педагогические системы профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, можно отнести к авторским педагогическим системам, назвать авторской школой. К ним по праву причисляют педагогические системы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и В. Сухомлинского и многие другие системы педагогов-классиков и современных педагогов-новаторов — руководителей образовательных учреждений.

В самых общих чертах педагогическая система может быть представлена в виде схемы на рис. 7.1.

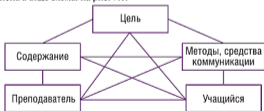


Рис. 7.1. Педагогическая система

При этом отдельные педагогические системы могут иметь определенные особенности. Рассмотрим особенности определенных педагогических систем, созданных в России.

Основоположником научной педагогики в России справедливо считается *Константин Дмитриевич Ушинский* (1824—1871). Основой его педагогической системы было требование демократизации народного образования, то есть образование должно быть доступным для всех. Непотъемлемой особенностью педагогической системы К.Д. Ушинского была идея народного воспитания, под которой подразумевалась самобытность русской педагогической науки и признание русского языка как решающего фактора в формировании человека. Характерной чертой педагогической системы К.Д. Ушинского была идея воспитания в труде, а также принципы сознательности, систематичности и прочности обучения.

Таблица 7.4.

Сравнительная характеристика педагогических систем К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского		
Ушинский К.Д.	Макаренко А.С.	Сухомлинский В.А.
<p>Требовал демократизации народного образования (т.е. образование должно быть доступным для всех). Отстаивал идею народности воспитания и самобытность русской педагогической науки. Считал, что главное место в формировании человека должен занимать родной язык. Отстаивал идею воспитания в труде (труд – основа счастья человека). Выступал за активное привлечение к педагогической деятельности, что обеспечит, сознательность, систематичность и прочность обучения.</p>	<p>Разработал теорию и методику воспитания личности в коллективе (в рамках этой теории были определены законы жизни и деятельности этапы и пути его формирования). Развил теорию семейного воспитания. Считал, что в отношении к детям нужно чувства меры (в любви, строгости, ласке и суровости). Считал важнейшими критериями в воспитании гуманизм и оптимизм (педагог должен видеть в каждом воспитаннике положительные стороны и способствовать развитию всего лучшего в человеке)</p>	<p>Отстаивал идеи гражданственности и человечности в педагогика. Главный смысл его трудов – воспитание должно осуществляться во имя счастья ребенка. Задача школьного образования – открыть в каждом человеке творца. Педагогический процесс должен обеспечивать единство обучения и идейной жизни воспитанников.</p>

В советский период в нашей стране сформировалась педагогическая система *Антон Семеновича Макаренко* (1888—1939). Основная педагогическая идея Макаренко — это воспитание и развитие личности в коллективе и через коллектив. А.С. Макаренко считал необходимым в учебно-воспитательном процессе формирование единого трудового коллектива педагогов и воспитанников. Жизнедеятельность такого коллектива, по мнению великого советского педагога, будет служить развитию личности, а отношения между педагогами и воспитанниками в таком коллективе должны строиться на основе взаимного уважения

и требовательности. Макаренко развил и теорию семейного воспитания. Он считал, что в отношении к детям необходимо чувство меры в любви и строгости, ласки и суровости. В педагогической системе Макаренко важными критериями были гуманизм и оптимизм.

Заслуживает внимания и педагогическая система и другого нашего великого соотечественника *Василия Александровича Сухомлинского* (1918—1970). По его мнению, главная цель учебно-воспитательного процесса — всестороннее развитие личности. Одним из основных положений педагогической системы В.А. Сухомлинского является неповторимость каждого человека. В теории и практической деятельности В.А. Сухомлинский последовательно применял лично ориентированный подход. Он всегда отстаивал идеи гражданственности и человечности в педагогике.

Сравнительная характеристика педагогических систем К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского представлена в таблице 7.4.

Нетрудно заметить, что все педагогические системы в той или мере выполняют образовательную, воспитательную и развивающую функции.

7.3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

Обучение призвано прежде всего осуществлять образовательную функцию.

Под *образовательной функцией* принято понимать определенную систему знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных способностей и практической подготовки, которая должна быть усвоена учащимися в результате обучения.

Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Для этого требуется такая организация процесса обучения, чтобы из содержания изучаемой дисциплины не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались незаполненные пустоты.

Знания, полученные в результате обучения, должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание дополняло ранее усвоенное и прокладывало путь к освоению последующего.

Конечным результатом реализации образовательной функции должна стать действительность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими и в способности мобилизовать прежние знания для получения

и усвоения новых знаний, умений и навыков. Кроме того, необходимо обеспечить сочетание важнейших специальных знаний по отдельным предметам с общенаучными дисциплинами, а также сочетание теоретических знаний с практическими умениями и навыками.

Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организацией самостоятельной работы, конспектирования и др.

Содержание общего образования рассматривается обычно как основа базовой культуры личности, как звено, предшествующее профессиональному образованию.

В настоящее время общее образование принято трактовать как сквозную линию непрерывного образования и как общеобразовательную подготовку человека, необходимую для последующей профессиональной подготовки.

В России в соответствии с Федеральным законом от 29.12.201273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводятся образовательные стандарты (начальной, средней и высшей школы). Стандарт образования является нормативным документом, который в обязательном порядке определяет:

- требования к уровню подготовки учащихся;
- минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки учащихся.

Содержание учебного материала, необходимого для изучения в каждом учебном заведении, определяется учебными планами, учебными программами по предметам. *Учебный план* — это сертификат учебного заведения, определяющий:

- полный перечень предметов, изучаемых в данном учебном заведении;
- распределение предметов по годам обучения;
- продолжительность учебного года, четвертей и каникул;
- количество часов по каждому предмету на все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- количество часов в неделю на изучение каждого предмета;
- структуру и продолжительность практикумов.

Предметы, включенные в учебный план, делятся на обязательные и факультативные. Учебные планы обычных общеобразовательных школ, как правило, типовые. Они разрабатываются централизованно. Инновационные учебные заведения (гимназии, лицеи, колледжи и т.п.) обычно разрабатывают собственные учебные планы.

На основе учебных планов составляются учебные программы по предметам. *Учебная программа* содержит:

- объяснительную записку о целях изучения данного предмета и основных требованиях к знаниям, умениям и навыкам;

- тематическое содержание изучаемого материала;
- ориентировочное количество времени, которое преподаватель может потратить на изучение отдельных вопросов курса;
- перечень основных мировоззренческих вопросов;
- указания по реализации межпредметных связей;
- перечень учебного оборудования и наглядных пособий;
- рекомендуемую литературу.

Учащиеся в любой российской школе могут получить образование, соответствующее одному из трех уровней:

1. базовый уровень — это образование, соответствующее минимальному стандарту общего среднего образования;

2. повышенный уровень — это образование, превышающее минимальный стандарт среднего образования и соответствующее уровню требований, обеспечивающих поступление в вуз;

3. промежуточный уровень — это образование повышенного уровня по предметам профилирующего направления и базового уровня — по остальным.

Содержание образования подробно раскрывается в учебной литературе, к которой относятся учебники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты и т.п. При этом особая роль в литературе принадлежит учебникам, так как от качества учебников в значительной мере зависит и качество образования.

Учебники выполняют следующие дидактические функции:

- мотивационную — для изучения предмета;
- информационную, позволяющую учащимся расширять объем знаний;
- контрольно-коррекционную, которая предполагает возможность проверки и корректировки хода обучения.

В конечном счете образовательная функция обучения сводится не только к усвоению определенной суммы знаний. Реализация этой функции призвана сформировать у учащихся умение и желание постоянно учиться и приобретать новые знания, работать в команде и способность к саморазвитию.

Таким образом, образовательная функция обучения тесно связана с его воспитательной функцией и с функцией развития.

7.4. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

Воспитание в широком смысле — это совокупность факторов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение направленного социально-культурного опыта, нравственных норм и ценностей.

Воспитание как функция обучения преследует определенные цели:

- формирование отношений личности к миру и к себе;
- формирование социально-компетентной гражданско-патриотической личности;
- формирование духовно совершенной и творчески развитой индивидуальности.

Цели воспитания в обобщенном виде представлены на рис. 7.2.



Рис. 7.2. Цели воспитания как функции обучения

В узком, педагогическом значении *воспитание* — это специальная деятельность, имеющая целью формирование определенных качеств, свойств и отношений человека.

Виды воспитания классифицируются по разным признакам (табл. 7.5).

Таблица 7.5

Виды воспитания	
Признаки классификации	Виды воспитания
Содержание	Умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое
Направление воспитательной работы	Гражданское, политическое, правовое, экологическое, экономическое
Стиль отношений между воспитателями и воспитанниками	Авторитарное, демократическое, либеральное, свободное
Философская концепция	Идеалистическое, реалистическое, прагматическое и др.

По содержанию принято различать умственное, нравственное и эстетическое, трудовое и физическое воспитание.

Умственное воспитание — это система влияний, направленная на формирование научного мировоззрения, развитие психических процессов, познавательных сил и способностей и привитие культуры умственного труда. Главным результатом умственного воспитания является формирование научного мировоззрения. Целью умственного воспитания является развитие интеллекта личности. При этом происходит развитие сознания и самосознания, мышления в формировании познавательной деятельности.

Нравственное воспитание — это систематическое воспитательное воздействие на личность, направленное на формирование у человека общественно одобряемых моральных качеств, к которым относятся ответственность, гуманность, высокая культура поведения, понимание и стремление к сохранению общечеловеческих ценностей, выработка нравственных убеждений и привычек, высокая культура межнациональных отношений, патриотизм, устойчивость научного мировоззрения и т.д.

Эстетическое воспитание — это формирование способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни. Такое воспитание предполагает выработку эстетических знаний и вкусов, развитие задатков и способностей в области искусства. Цель эстетического воспитания — формирование эстетической культуры личности, которая включает в себя следующие компоненты:

- эстетическое восприятие, то есть способность выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы и испытывать эстетические чувства;
- эстетические чувства — эмоциональные состояния, вызванные оценочным отношением человека к явлениям искусства и действительности;
- эстетические потребности, то есть стремление к общению с художественно-эстетическими ценностями, потребность в эстетических переживаниях;
- эстетические вкусы — способность оценивать произведения искусства, эстетические явления с позиций эстетических знаний и идеалов;
- эстетические идеалы — социально обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве.

Трудовое воспитание — это процесс организации и стимулирования трудовой деятельности учащихся, формирования у них трудовых умений и навыков, воспитания добросовестного отношения к своей работе, стимулирования творчества, инициативы и стремления к достижению высоких результатов.

Физическое воспитание — это процесс, специфическим содержанием которого является обучение движениям, приобретение физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности в физкультурных занятиях.

По направлениям воспитательной работы выделяются гражданское, политическое, правовое, экологическое и экономическое воспитание.

Гражданское воспитание — это направление воспитательной деятельности в системе образования, связанное с формированием общественной роли личности, ее общественного лица. Гражданское воспитание имеет неполитический, непартийный характер; оно направлено на развитие свободных членов общества, наиболее полно реализующих в жизни свои потенциальные возможности.

Политическое воспитание — это деятельность, направленная на формирование у учащихся политического сознания, отражающего отношения между государствами, нациями, партиями, и умений разбираться в них с духовно-нравственных и этических позиций.

Правовое воспитание — это целенаправленная деятельность по передаче правовой культуры, правовых идеалов, правового опыта и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому.

Экологическое воспитание — это процесс целенаправленного воздействия на личность, в ходе которого формируется знание основ природопользования, вырабатывается определенная экологическая культура, а также убеждения и навыки поведения в природной среде и ответственного отношения к ней.

Экономическое воспитание — это деятельность, направленная на развитие экономического мышления человека в масштабах своего дома, организации и страны в целом.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различаются авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание.

Авторитарная воспитательная концепция предусматривает подчинение воспитанника волевоспитателя. Подавляя инициативу и самостоятельность, авторитарное воспитание препятствует развитию активности детей, их индивидуальности, ведет к возникновению конфронтации между воспитателем и воспитанниками.

Демократическая воспитательная концепция строится с учетом возрастных особенностей воспитуемых, их интересов, нужд и потребностей. Она основана на равноправии. Демократическое воспитание формирует доброжелательность, открытость, ответственность, инициативность и самостоятельность.

Либеральная воспитательная концепция строится на вседозволенности. Этот стиль воспитания характеризуется низким уровнем контроля,

что порождает безответственность. В итоге воспитуемые часто становятся агрессивными и неприспособленными к жизни в обществе людьми.

Свободное воспитание — это концепция воспитания, согласно которой ребенок должен развиваться сам и ему нужны лишь благоприятные условия для развития. Эта концепция ошибочна по своему исходному положению, так как игнорирует необходимость специальной помощи ребенку со стороны взрослых.

В зависимости от философской концепции воспитание может быть идеалистическим, реалистическим, прагматическим и др.

Идеалистическая модель воспитания восходит к Платону. Его последователи рассматривали воспитание как создание для воспитуемых такой среды, благодаря которой заложенные в душе вечные и неизменные идеи достигли бы расцвета, что и должно было предопределить становление полноценной личности. Основное назначение воспитания в рамках данной доктрины — помощь ученику в открытии высших идей и направлении полученных знаний на формирование его личности. Важно научить воспитываемого руководствоваться разумом, побуждаемым внутренними, врожденными императивами. В процессе воспитания, согласно этой концепции, должно осуществляться восхождение от природного начала к высшему в человеке — духовности.

Однако представители данной модели в различное время по-разному понимали соотношение целей воспитания и способов их достижения. Так, Г. Песталоцци главной целью воспитания полагал осознание воспитанником себя как самоценности. Его последователь Ф. Фребель считал, что содержание и форма воспитания зависят от духовной реальности, а развитие ребенка есть материальное проявление его внутреннего мира и одухотворение физического существования. Современные последователи этой модели утверждают, что в основе воспитания должен лежать высокий интеллектуально-содержательный уровень взаимодействия воспитателя с воспитанником, который в результате этого взаимодействия овладевает достижениями человеческой культуры. Считается, что главное в воспитании — это самореализация личности воспитуемого, а мастерство воспитателя заключается в раскрытии глубинного потенциала души воспитуемого.

Материалистическая модель стремится максимально учитывать объективные обстоятельства, в которых протекает воспитательный процесс. Вместе с тем ею принижается роль знаний о самом человеке в ходе его воспитания, не признается его право на иррациональность в отдельных поступках и жизнедеятельности в целом.

Прагматическая модель рассматривает воспитание не как подготовку воспитанника к будущей взрослой жизни, а как жизнь воспитанника

в настоящем. Поэтому задача воспитания в рамках данного направления — научить воспитанника решать реальные жизненные проблемы, а затем, приобретя соответствующий опыт, добиться максимального успеха в рамках тех норм, которые определены социальной средой.

В настоящее время все большее распространение получает концепция гуманистического воспитания. *Цель гуманистического воспитания* — всесторонне и гармонично развитая личность, формирующаяся на основе саморазвития и самореализации.

Цель гуманистического воспитания выдвигает и адекватные ей задачи, к числу которых можно отнести:

- философско-мировоззренческую ориентацию личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- оказание помощи в построении личностных концепций, отражающих перспективы развития физических и духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также осознание ответственности за результаты деятельности;
- приобщение личности к ценностям культуры и выработку собственного отношения личности к ним;
- раскрытие норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного примера;
- развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам, саморегулированию поведения и деятельности;
- возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма, уважения к законам страны и гражданским правам личности, стремления к сохранению и развитию престижа, славы и богатства отечества;
- формирование отношения к труду как к социально и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал;
- развитие установок и представлений о здоровом образе жизни.

Решение всех перечисленных задач даст возможность создать фундамент гуманитарной культуры личности, которая вызовет потребность строить и совершенствовать мир, общество, себя.

Существуют и другие подходы к классификации воспитания. Так, по институциональному признаку различают семейное, школьное и внешкольное воспитание, а также воспитание в детских и юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях. Однако в любом случае воспитательная функция связана с развитием личности.

7.5. РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

Развивающая функция обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Развивающая функция обучения рассматривалась в работах таких известных педагогов, как И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, Л. В. Знаков, В. В. Давыдов и др.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у учащегося потребность в овладении новыми знаниями и навыками, создании новых схем решений и новых способов действий. При этом на первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и способов действия, но и выдвижение гипотез, поиск новых идей и разработка оригинальных решений. Таким образом, в самом процессе обучения ученик поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

Основная задача преподавателя в процессе развивающего обучения — организация учебной деятельности, направленной на формирование познавательной самостоятельности учащихся.

Развивающая функция обучения реализуется в форме вовлечения учащихся в различные виды деятельности, направленные на обогащение творческого воображения, мышления, памяти речи. Вовлекая учеников в учебную деятельность, преподаватель развивает имеющиеся у них знания и навыки. При этом главное в развивающем обучении — самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на способности регулировать свои действия в соответствии с осознаваемой целью.

Суть развивающего обучения состоит в том, что ученик не только усваивает определенные знания и навыки, но и овладевает способами управления своей учебной деятельностью.

Развивающая функция обучения реализуется в настоящее время в особых условиях, когда возрастает объем учебной информации при неизменной продолжительности обучения, что требует интенсификации обучения.

Повышение темпов обучения обычно достигается путем совершенствования содержания учебного материала и путем совершенствования методов обучения.

Совершенствование содержания учебного материала предполагает:

- * рациональный отбор учебного материала с четким выделением в нем основной, базовой части и дополнительной, второстепенной информации;

- * перераспределение по времени учебного материала с тенденцией изложения в начале занятий нового материала, когда восприятие учащихся более активно;
- * концентрацию материала на начальных этапах изучения курса с целью наработки задела знаний, необходимых для плодотворной самостоятельной работы;
- * рациональную дозировку учебного материала с учетом того, что процесс познания развивается по спиральной схеме;
- * обеспечение логической преемственности новой и уже усвоенной информации;
- * оптимизацию использования учебного времени.

Совершенствование методов обучения обеспечивается путем:

- * широкого использования коллективных форм обучения (групповая работа, ролевые и деловые игры и др.);
- * применения различных форм и элементов проблемного обучения;
- * индивидуализации обучения при работе в студенческой группе и учета личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий;
- * стремления к результативности обучения;
- * использования в учебном процессе новейших научных достижений в области социальной и педагогической психологии;
- * применения современных аудиовизуальных и технических средств обучения.

Развивающее обучение, осуществляемое на основе интенсификации учебного процесса, является важнейшим направлением его активизации.

К развивающему обучению предъявляется ряд общих требований, важнейшими из которых являются целенаправленность, мотивация, практическая направленность и стадийность обучения, а также наличие обратной связи.

Целенаправленность обучения предполагает четкое представление целей обучения.

Мотивация обучения. Сотрудники фирмы могут быть мотивированы на активное обучение по-разному. Среди мотивов обучения обычно выделяют интерес к самому процессу получения новых знаний и навыков, стремление получить определенную работу в будущем, желание установить контакты с другими обучающимися и др.

Практическая направленность обучения. Производственное обучение должно быть направлено прежде всего на получение обучающимися конкретных знаний и навыков, необходимых для выполнения определенной работы в конкретной организации.

Стадийность обучения предполагает преемственность программ и комплексное осуществление обучения.

Наличие обратной связи. Суть этого принципа в том, что результаты обучения должны сопоставляться с его целями, а эффективность обучения должна оцениваться на основе достижения целей обучения.

Резюме

Обучение — это целенаправленное общение, в ходе которого происходит образование, воспитание и развитие учащихся.

В процессе обучения осуществляется совместная деятельность преподавателя и учащихся. Цель этого процесса — развитие обучаемых, формирование у них определенных знаний, умений и опыта.

Педагогический процесс имеет определенную структуру, важнейшими элементами которой являются цели, средства, принципы, содержание, формы и методы обучения.

Педагогический процесс осуществляется в рамках определенной педагогической системы. Одну из первых образовательных систем нового времени создал Я.А. Коменский. Существенный вклад в создание педагогической систем внесли наши соотечественники К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский.

Важнейшими функциями обучения являются образовательная, воспитательная и развивающая.

Под *образовательной функцией* принято понимать определенную систему знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных способностей и практической подготовки, который должен быть усвоен учащимися в результате обучения.

Образование в России осуществляется на основе образовательных стандартов начальной, средней и высшей школы. При этом сами стандарты являются нормативными документами, в которых определяются требования к уровню подготовки учащихся, минимум содержания образовательных программ, объем учебной нагрузки.

В соответствии со стандартами разрабатываются учебные планы и программы, формируются учебники и учебные пособия, осуществляется учебный процесс.

Воспитание в широком смысле представляет собой совокупность факторов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение направленного социально-культурного опыта, нравственных норм и ценностей.

В узком, педагогическом значении воспитание — это специальная деятельность, имеющая целью формирование определенных качеств, свойств и отношений человека.

В настоящее время все большее распространение получает концепция гуманистического воспитания, которая имеет целью формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Формирование такой личности невозможно без развивающей функции образования.

Развивающая функция обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся задач, которые вызывают у учащегося потребность в овладении новыми знаниями и навыками, создании новых схем решений и новых способов действий. Основная задача преподавателя в процессе развивающего обучения — организация учебной деятельности, направленной на формирование познавательной самостоятельности учащихся.

Образовательная, воспитательная и развивающая функции тесно взаимосвязаны и реализуются в комплексе в едином педагогическом процессе.

Вопросы для самопроверки

1. Что означает дидактика?
2. Каково содержание понятия «образование»?
3. Каковы основные элементы педагогического процесса?
4. Что представляют собой педагогические цели и как они классифицируются?
5. Какие средства используются в педагогическом процессе?
6. Каковы основные педагогические принципы?
7. Какие формы осуществления педагогического процесса вы знаете?
8. Что представляют собой методы обучения и как они классифицируются?
9. Что означает педагогическая система и как она строится?
10. В чем суть педагогической системы Я.А. Коменского?
11. Каковы особенности педагогической системы К.Д. Ушинского?
12. В чем состоит педагогическая система А.С. Макаренко?
13. Каковы особенности педагогической системы В.А. Сухомлинского?
14. Что следует понимать под образовательной функцией обучения?
15. Что представляет собой воспитательная функция обучения?
16. Каковы основные цели воспитания?
17. Какие вы знаете виды воспитания?
18. Как классифицируется воспитание по содержанию?
19. Какова цель гуманистического воспитания?
20. Каковы основные задачи гуманистического воспитания?
21. В чем состоит развивающая функция обучения?
22. Почему необходима интенсификация обучения?
23. В каких направлениях должно осуществляться совершенствование учебного материала?
24. Каковы основные направления совершенствования методов обучения?


ГЛАВА 8. ОБЩИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

8.1. ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Педагогическая форма — это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве его компонентов и методов.

Организация учебного процесса имеет многовековую историю, в течение которой педагогическая форма претерпела определенные изменения. Так, уже в Древней Греции воспитанию и школе уделялось серьезное внимание (рис. 8.1).

Воспитание и школа в Древней Греции



- ▶ Воспитание – это общественная функция государства.
- ▶ Идея гармонического развития человека.
- ▶ Идея природосообразности воспитания. Идея основных факторов формирования личности.
- ▶ Идея радостного обучения.
- ▶ Идея дошкольного воспитания.
- ▶ Основной путь нравственного воспитания – упражнение в нравственных поступках.
- ▶ Главное в обучении – не многознание, а развитие ума.
- ▶ Обоснование основных ступеней системы образования: элементарное, среднее, высшее.
- ▶ Греческая мифология, герои мифов – образцы воспитания.

Рис. 8.1. Вклад Древней Греции в организацию образования

В частности, воспитание рассматривалось как общественная функция государства. Здесь зародились многие идеи образования и воспитания, которые и в настоящее время не утратили своей актуальности: идея гармоничного человека, идея основных факторов формирования

личности, идея радостного обучения и идея дошкольного воспитания. Древние греки считали, что основной путь нравственного воспитания — это упражнение в нравственных поступках. Главным в обучении они считали развитие ума. При этом образцы воспитания усматривались в мифологии, а точнее в героях мифов. Уже в Древней Греции сложились основные ступени образования: элементарное, среднее и высшее.

Организация образования в Древнем Риме (рис. 8.2) имела целью воспитать достойного гражданина и храброго воина.



Школа в одной из римских провинций.
Рельеф.

- ❖ Мальчиков и девочек начинали обучать с семи лет.
- ❖ Богатые родители предпочитали домашнее обучение.
- ❖ Бедные пользовались услугами школ.
- ❖ Тогда же зародился и прообраз современного образования: дети проходили три стадии образования: начальное, среднее и высшее.
- ❖ Римляне заботились о том, чтобы получили образование женщины.
- ❖ В римском государстве уже в вене новой эры приступили к обучению рабов.

Рис. 8.2. Организация образования в Древнем Риме

Древнеримское образование имело гуманитарную направленность и носило всеобщий характер.

Следует отметить, что римляне стремились к тому, чтобы женщины тоже получали образование. Мальчики и девочки начинали обучение с семилетнего возраста. Причем богатые родители предпочитали давать детям домашнее образование, а бедные — пользовались услугами школ. Также как в Древней Греции, дети в Римской империи могли пройти три стадии образования: начальное, среднее и высшее. В начале новой эры в римском государстве даже приступили к обучению рабов.

В Средние века в Европе грамотой владело в основном духовенство. Поэтому первые школы открывались при церквях и монастырях (см. рис. 8.3).

Обучение было платным и велось на латыни. Учили писать, считать, петь церковные гимны, совершать церковные обряды. Причем все эти занятия могли проводиться одновременно и в одном помещении. Старшие и младшие ученики обучались вместе, а возраст учащихся ко-

лебался от 7 до 15 лет. За малейшие провинности ученики подвергались телесным наказаниям.



Средневековая школа



- Монашеские и церковные школы представляли собой самые первые учебные заведения Средневековья. Обучение платное на латыни. Учили писать, считать, изображать числа с помощью пальцев, петь церковные гимны и совершать церковные обряды.

Рис. 8.3. Средневековая школа в Европе

В XII веке в Париже открылся первый университет, в котором по понятиям того времени давали высшее образование. Позже университеты стали открываться и в других городах Европы. Обычно в университетах кроме подготовительного было три факультета: богословский (или философский), юридический, где изучали законы, и медицинский. Занятия вели так: преподаватель — магистр или профессор — читал выдержки из книг и объяснял непонятные места, а студенты слушали и записывали лекции («лекция» в переводе с латыни — «чтение»). Лекции дополнялись диспутами — словесными поединками. Это были состязания в знаниях и красноречии — споры по заранее выдвинутым вопросам, например сотворен ли человек в раю. Толпы учеников и сторонников участников диспута с неослабным вниманием и азартом ловили каждое слово, оценивали вопросы и ответы. Иногда диспуты были такими бурными, что заканчивались потасовками.

Далеко не все средневековые университеты были крупными научными центрами. Так, Пражский университет в момент своего образования насчитывал всего 18 студентов и одного профессора, который преподавал все дисциплины.

Естественно, что столь архаичная система обучения была неприемлема уже в эпоху Возрождения. Новая страница в педагогической

культуре открывается в эпоху *позднего Средневековья* (XIV — начало XVII вв.). С возрождением наук, искусства, Великими географическими открытиями появляется тенденция к переосмыслению места человека на Земле. Эпоха Возрождения — это эпоха культа человека. Педагогическая практика этого периода видела своей задачей формирование активной личности, стремящейся к преобразованию окружающей действительности.

К XIV веку образование в странах Западной Европы развивалось как самостоятельная отрасль, а в его содержании происходила смена ценностных ориентиров. В эпоху Возрождения в обучении возрастала роль родного языка, поднимался престиж античных авторов, а вместе с тем забытого греческого языка. Циклу естественных наук придавалось большое значение, геометрия изучалась вместе с географией, астрономия — с механикой.

Расширение *содержания образования* в эпоху Возрождения и влияние этого процесса на последующие периоды развития педагогики представлены в табл. 8.1.

Таблица 8.1

Перечень изучаемых дисциплин		
До XIV века	XIV—XVI века	XVII—XVIII века
Грамматика	Грамматика, литература, история	Грамматика, литература, история
Риторика	Риторика	Риторика
Диалектика	Диалектика	Логика, этика
Арифметика	Арифметика	Арифметика, алгебра
Геометрия	Геометрия, география	Геометрия, тригонометрия, география, ботаника, зоология
Астрономия	Астрономия, механика	Астрономия, механика, физика, химия
Музыка	Музыка	Музыка

Происходившие изменения, в свою очередь, требовали активизации, самостоятельности, творчества учеников и апеллирования в основном не к их памяти, а к логическому мышлению, воображению. В связи с растущим разнообразием наук, усложнением методов преподавания появилась настоятельная потребность в учителях-предметниках, или «школьных мастерах», например письма, счета и т.д. Характерной чертой педагогики данного периода являлась четкая иерархия *системы образования*:

- низшая ступень была представлена элементарной (низшей) школой;
- учебные заведения повышенного общего образования — городскими (латинскими) школами, гимназиями и коллежами, колледжами;
- высшая ступень — университетами, кружками и академией.

В условиях нового времени произошли радикальные изменения в организации учебного процесса. Одним из первых авторов педагогических систем нового времени стал Ян Амос Коменский (рис. 8.4).



1. Наметил стройную систему всеобщего образования.
2. Поставил вопрос об общенациональной школе.
3. Ввел плановость школьного дела.
4. Определил соответствие ступеней образования возрасту человека.
5. Обосновал обучение на родном языке.
6. Указал на необходимость сочетания гуманитарного и научно-технического общего образования.
7. Разработал классно-урочную систему обучения.

Рис. 8.4. Я.А. Коменский (1592—1670) и его вклад в педагогическую науку

Он родился в Южной Моравии (Чехия), учился в Гернборнском и Гейдельбергском университетах в Германии, был проповедником, занимался педагогической деятельностью в различных странах Европы (Чехии, Польше, Венгрии), писал учебники, благодаря которым стал знаменит еще при жизни.

Коменский рассматривал воспитание в качестве одной из важнейших предпосылок установления справедливых и дружественных отношений между людьми и народами. Также во всем учении Коменского прослеживается его гуманистический подход к человеку и образованию.

Считая, что все дети способны воспринять знания, Ян Коменский хотел «учить всех всему». Он требовал всеобщего обучения, которое должно распространяться как на богатых, так и на бедных, как на мальчиков, так и на девочек.

В работе «Великая дидактика» Я.А. Коменский впервые в истории образования предложил и стройную систему школ, аргументируя ее разработанной им же самой возрастной периодизацией развития человека от рождения до зрелости — до 24 лет.

Первой ступенью воспитания и образования детей от рождения до 6 лет должна быть материнская школа — воспитание в семье под руководством матери. Интуитивно являясь тонким психологом, проникшим в мир детских интересов, переживаний и возможностей, ис-

ходя из своей сенсуалистической гносеологии, Я.А. Коменский видел главную задачу воспитания детей этого возраста в развитии их органов чувств, обогащении представлений об окружающей жизни, развитии речи и первоначальных ручных умений.

За материнской школой у Я.А. Коменского следует школа родного языка для всех мальчиков и девочек независимо от сословной принадлежности в возрасте от 6 до 12 лет. В отличие от многовековой традиции вести обучение в школах только на латинском языке (языке католической церкви и схоластической учености) Коменский считал, что школа должна, пользуясь родным языком, сообщать знания о вещах, окружающих человека. Владение общим для всех, народным языком Я.А. Коменский считал средством укрепления и сохранения нации как таковой.

Я.А. Коменский был убежден, что школа должна сообщать учащимся широкий круг реальных знаний, достаточно систематизированных, по арифметике, географии, истории, экономической жизни и государственному устройству, знакомить с различными ремеслами и, конечно, осуществлять религиозное воспитание на основе чтения текстов Священного писания, переведенных на родной язык.

Третья ступень школьного образования, по Я.А. Коменскому — гимназия или латинская школа, должна была открываться в каждом городе, будучи предназначенной для юношей 12—18 лет, проявивших склонность к занятиям наукой в школе родного языка. На первый взгляд, латинская школа Я.А. Коменского имела ряд принципиальных новшеств, которые сближают эту школу с общеобразовательной школой Нового времени. Здесь наряду с латинским языком, языком науки, большое место отводилось изучению реальных предметов — математики, физики, естествознания; как самостоятельные отрасли знания фигурировали история, этика, предусматривалось изучение новых языков. Лишь потом должны были изучаться риторика и диалектика. Именно для этого типа школы Я.А. Коменский разработал целостную систему учебников — «Преддверие», «Открытая дверь языков», «Зал», «Школа-игра», которые принесли ему широкую известность еще при жизни.

Завершающую ступень школьного образования в системе Я.А. Коменского составляли академии — высшие учебные заведения для молодых людей 18—24 лет, проявивших особые умственные дарования. Внешне академии, которые, по замыслу Я.А. Коменского, должны были открываться в каждом государстве или крупной провинции, опять же напоминали существовавшие с XII столетия университеты с обычными факультетами. Однако и на этом этапе образования, не раскрывая в деталях его содержание, Я.А. Коменский имел в виду сообщение студентам пансофических знаний, то есть всех обобщенных достижений наук.

Таким образом, Я.А. Коменский практически впервые в истории предложил стройную систему взаимосвязанных школ, позволяющую юношеству начиная с раннего детства развивать свои знания и достигать высот научного образования. Кроме того, он разработал дидактическую систему, получившую позднее название классно-урочной и сохраняющуюся во многих своих чертах до настоящего времени. Он стремился к такой организации обучения, при которой было бы предусмотрено четкое распределение содержания всех видов школьной работы по годам, месяцам и даже дням обучения.

В XVIII веке была распространена Белл-Ланкастерская система, которая состояла в том, что старшие ученики вначале под руководством преподавателя сами усваивали материал, а затем обучали младших (рис. 8.5).



Рис. 8.5. Белл-Ланкастерская система

С этой системой связаны так называемая Мангеймская система, Дальтон-план и система проектов.

Мангеймская школьная система дифференциации обучения была предложена Й.А. Зиккингером в начале XX в. для немецкой школы в германском городе Мангейм (отсюда и название системы). Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям учащихся (индивидуальные особенности, различия домашних условий и т.п.), он создал четыре так называемых ряда классов: основные (нормальные) — для детей, имеющих средние способности; классы развития — для малоспособных; вспомогательные — для умственно отсталых; переходные — для способных учащихся, желающих продолжить образование после народной школы в реальных школах и гимназиях. В соответствующие ряды

классов учащиеся направлялись на основе результатов психометрических обследований и характеристик учителей. Продолжительность обучения в них была различной: в основных классах — 8 лет, в классах развития и вспомогательных — 4 года, в переходных — 6 лет. Зиккингер полагал, что учащиеся смогут переходить из одного ряда классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения.

Дальтон-план — это метод, предложенный американской деятельницей народного образования Хелен Паркхерст. Свое название он получил, потому что был впервые испробован в школе в городке Дальтон в штате Массачусетс. Обучение по Дальтон-плану основывалось на трех принципах: свобода, самостоятельность, сотрудничество.

Три основных элемента этой системы: «дом», задания, лаборатория.

«Дом» — это основное место ученика в школе. В «доме» присутствовал «домашний советник», который выполнял роль дополнительного родителя, координируя работу ученика с учителями-предметниками. В некоторых дальтон-школах в «доме» собирались ученики разных возрастов, тем самым моделировалось реальное человеческое общество, где были люди разного возраста. Но «дом» мог соответствовать и обычному учебному классу, а домашний советник — классному руководителю;

Задания давались учащимся для выполнения за определенный срок. Обычно давались месячные задания, которые подразделялись на недельные;

Лаборатория — личные консультации учителей-предметников, на которых каждый ученик мог лично обсудить с учителем ход выполнения своего задания и получить советы по его выполнению.

В конце XIX в. В США появилась также *Батавская система*. Она представляла собой попытку исправить недостатки классно-урочной формы, такие как ориентированность на среднего ученика и недостаточный учет индивидуальных особенностей детей. Занятия делились на две части:

1. проведение обычных уроков с целым классом под руководством учителя;
2. индивидуальные занятия с теми учащимися, которые не успевают и затрудняются в освоении материала, или с теми, кто желает и может глубже изучить предлагаемый материал.

Со способными учениками занимался сам учитель, а с отстающими — помощник учителя.

В XX веке сформировалась и *проектная система* (метод проектов), основу которой составляла практическая организация деятельности учащихся.

Наиболее распространенными формами обучения в настоящее время являются уроки, практические и семинарские занятия, домашние задания, факультативы, занятия в клубах и кружках (более подробно каждая из этих форм будет рассмотрена ниже).

Учебный процесс в современной школе реализуется в конкретных формах организации обучения. Формы организации учебной работы определяются составом учащихся, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности учащихся и способами руководства ими со стороны учителей. Формы организации учебного процесса взаимно дополняют друг друга. Только в системе форм организации может быть осуществлен полноценный процесс обучения.

В педагогической литературе форма организации учебного процесса рассматривается обычно как специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен ее содержанием, методами, средствами, видами деятельности учащихся. Форма отражает систему устойчивых связей предмета. Предметом формы обучения является отрезок процесса обучения. Таким образом, форма организации учебного процесса может рассматриваться как упорядочение, налаживание, приведение в систему взаимодействия преподавателя с обучаемыми при работе над определенным содержанием учебного материала.

В современной школе основная форма обучения — урок. Это обстоятельство не исключает, а предполагает другие формы организации обучения. Все уроки можно разделить на три группы: урок ознакомления, урок закрепления и урок проверки знаний, умений и навыков.

На уроке ознакомления с новым материалом можно использовать такие формы организации учебной работы: лекция, экскурсия, беседа, лабораторная работа, конференция, традиционный урок.

Урок закрепления может включать такие формы, как семинар, практикум, консультация, лабораторная работа, конференция, урок ключевых задач, работа в парах постоянного и смешанного состава.

На уроках проверки знаний возможна организация самостоятельной работы, урока-зачета, контрольной работы, собеседования, викторины, игры и т.д.

Выбор форм зависит и от темы урока, и от уровня подготовленности учащихся, и от объема изучаемого материала, его новизны, трудности. Поэтому подбирать формы нужно очень тщательно.

Ниже приведены характеристики некоторых конкретных форм организации учебного процесса, применяемых в школе.

Лекция — самый трудный вид урока даже для опытного учителя. С одной стороны, учитель должен быть блестящим лектором, с другой — держать в поле зрения каждого ученика класса и управлять его

деятельностью. Лекционная форма обучения дает положительный эффект, когда:

- объем теоретического материала велик, а задач к нему недостаточно;
- большая часть материала носит вспомогательный характер и не обязательна для усвоения всеми учащимися;
- ранее изученного недостаточно для организации обучения в активном режиме, то есть тема для учащихся является почти совсем новой;
- необходим вводный или обзорный рассказ учителя по крупной теме курса.

За 45—90 минут учитель излагает все наиболее важные сведения по теме. Это не просто пересказ, это как бы трансформация темы через личный опыт учителя, интерпретация темы учителем.

Выделяются вводные и обзорные лекции.

Семинар чаще всего используется для рассмотрения дополнительного материала, воспроизведение которого каждым учеником не требуется, но отдельные моменты, выводы и факты весьма полезны и даже необходимы. На семинаре рассматриваются исторические факты и практические приложения изучаемого материала. В одной теме трудно и едва ли нужно проводить более одного семинара, так как он связан с длительной и серьезной подготовкой. Семинары уместны, когда после нескольких уроков в классе наметилось расслоение по уровням знаний. В ходе подготовки к семинару ученики приобретают навыки проведения научного исследования и его оформления, учатся защищать свои убеждения, рецензировать выступления товарищей. На семинаре сочетается форма беседы и дискуссии учащихся с целью углубления и совершенствования знаний.

Консультация. Цель ее проведения — научить школьника задумываться над проблемой, уяснить, какие возникают затруднения при знакомстве с определенной темой, а для разрешения этих затруднений сформулировать вопросы, на которые он хотел бы получить ответ. В самом начале проведения консультаций можно помогать ученикам формулировать вопросы. К каждой консультации можно предложить ученикам готовить карточки с вопросами и задачами.

Урок-зачет. Зачет — это специальный этап в контроле, цель которого — проверить, достигнут ли учениками уровень обязательной подготовки. Зачеты подразделяются на текущие и тематические. Текущие проводятся систематически в ходе изучения темы и охватывают небольшие смысловые порции. Тематические устраиваются в конце изучения темы. Зачеты бывают открытыми, когда учащимся предоставляются списки обязательных вопросов, и закрытыми — без предоставления этих списков. Зачеты — это уроки индивидуальной работы, которые

служат как для контроля и оценки знаний, так и для обучения, воспитания и развития.

Конференция может быть использована, когда материал не обладает большой степенью новизны, трудности, хорошо изложен в учебном пособии. Преподаватель может предварительно подготовить дискуссию. Для этого он заранее распределяет задания. Эта форма организации обучения подходит для учащихся, имеющих сформированные умения и навыки работы с литературой. Заключительная конференция направлена на закрепление и совершенствование знаний. Отличительная особенность — метод дискуссий. Заранее распределяются темы докладов. На занятии доклады слушаются и обсуждаются. Конференция может строиться как дискуссия с обсуждением полярных точек зрения. Учитель проводит итоги обсуждения и формирует выводы. Эта форма рассчитана на учащихся старших классов.

Собеседование. Основной метод — индивидуальная беседа, позволяющая выяснить уровень усвоения знаний, умений и навыков учащихся.

Самостоятельная работа с книгой. Планируя урок, учитель выделяет те разделы или вопросы, которые ученики будут самостоятельно изучать в книге. Формы организации этой работы следующие: чтение и выделение основных моментов и главной мысли в тексте. При работе с книгой могут быть использованы следующие приемы:

- сравнение новых знаний с уже имеющимися;
- выделение непонятных мест в тексте;
- постановка вопросов к тексту и ответы на них;
- выделение главной мысли;
- составление плана, конспекта.

Всему этому следует учить и на уроке. Если тема позволяет, учитель может использовать различные приемы работы с книгой. Умение пользоваться литературой необходимо для подготовки к лекции, семинару, конференции.

Самостоятельная работа на уроке может носить обучающий и проверочный характер. Одна из основных задач учителя при этом — вовремя заметить и поддержать склонность ученика к творческому восприятию учебного материала и его желание самостоятельно преодолеть возникшие трудности. Объем самостоятельной работы, ее характер зависят не только от сложности учебного материала, но и от уровня подготовленности учащихся.

Домашняя работа имеет огромное значение. Это естественное продолжение урока. Домашнее задание подразделяется на письменное и устное. К устным относятся усвоение правил, повторение пройденного материала, к письменным — решение примеров и задач, составление

блок-схем, конспектов. Формы и методы организации домашних заданий разные, зависят они от класса, темы, характера заданий. Домашние задания должны быть правильно дозированы и восприниматься учащимися с интересом.

Не следует отождествлять формы и методы обучения. Метод характеризует внутреннюю сторону процесса обучения, а форма — внешнюю, которая связана с количеством учащихся, временем, местом и порядком обучения. Кроме того, в рамках одной формы, возможно использование нескольких методов обучения.

Формы организации учебного процесса трансформировались по мере развития человечества. Так, наиболее распространенными формами организации учебной работы с детьми были индивидуальные занятия, а затем индивидуально-групповые занятия, при проведении которых преподаватель общался с группой детей, однако эта работа носила и индивидуальный характер, так как учащиеся часто получали и индивидуальные задания.

8.2. УРОК КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современной российской общеобразовательной школе доминирует классно-урочная система, а уроки занимают 85—90% учебного времени. Поэтому урок по праву считается основной формой организации педагогической деятельности и важнейшим элементом классно-урочной системы.

Классно-урочная система характеризуется следующими основными чертами:

- учащиеся одного возраста и уровня образовательной подготовки объединяются практически на весь период обучения в группу постоянного состава — класс;
- класс обучается по единому учебному плану и единым учебным программам;
- основной формой организации учебного процесса является урок по конкретному учебному предмету, встроженный в школьное расписание занятий. Продолжительность урока регламентируется уставом образовательного учреждения, но, как правило, составляет 45 минут;
- урок планирует, организует и проводит учитель.

Урок— это форма организации учебного процесса, при которой преподаватель в течение установленного времени организует деятельность группы учащихся (обычно класса) и, используя различные методы

и средства обучения, добивается того, чтобы учащиеся усвоили определенный раздел учебного курса и приобрели необходимые знания, умения и навыки.

Наиболее распространенной и используемой на практике является классификация уроков, предложенная Б.П. Есиповым, в соответствии с которой выделяются следующие виды уроков:

- комбинированные, или смешанные, уроки;
- уроки, имеющие целью ознакомление учащихся с новым материалом, фактами, определенными явлениями или осмысление и усвоение обобщений;
- уроки закрепления и повторения знаний;
- уроки, имеющие целью обобщение и систематизацию изученного учебного материала;
- уроки выработки и закрепления умений и навыков;
- уроки проверки знаний и разбора проверочных работ.

В зависимости от типа урока формируется и его структура. *Структура урока* — это набор определенных методов и элементов обучения, который формируется преподавателем в зависимости от цели урока для наиболее эффективного воздействия на учащихся.

Уроки, на которых сочетаются различные виды учебной работы по сообщению новых знаний с первичным закреплением и повторением ранее изученного материала, называются *комбинированными уроками*.

Ознакомительный урок — это урок, посвященный изучению нового, неизвестного учащимся материала. Структура урока ознакомления с новым материалом строится обычно по следующей схеме:

- повторение предшествующего материала, являющегося базой для изучения нового;
- объяснение нового материала;
- проверка понимания и закрепление знаний;
- задание на дом.

Основным содержанием учебной работы на *уроках закрепления знаний* является вторичное осмысление и повторение ранее полученных знаний с целью их прочного усвоения. Структура такого урока состоит из следующих этапов: проверка домашнего задания, выполнение упражнений, проверка выполнения заданий, задание на дом.

С такими уроками тесно связаны *уроки выработки и закрепления умений и навыков*, которые имеют следующую структуру: повторение теоретических знаний, выполнение упражнений, проверка выполнения самостоятельной работы, задание на дом.

Обобщающие уроки (обобщения и систематизации знаний) являются уроки, на которых рассматриваются наиболее существенные

вопросы из ранее пройденного материала. Такие уроки строятся в форме рассказа, кратких сообщений, беседы преподавателя с учащимися.

Уроки проверки (контрольные уроки) имеют целью проверку преподавателем уровня знаний, умений и навыков учащихся по определенной теме (или темам). Проверка может осуществляться как в письменной, так и в устной форме.

Обязательными элементами всех перечисленных выше уроков являются организационный этап и этап подведения итогов. Организационный этап предполагает постановку целей перед учащимися, создание рабочей обстановки, формирование установок на восприятие материала. На этапе подведения итогов обычно фиксируется достижение цели, определяется мера участия учеников в работе, дается оценка их работы, определяются перспективы.

Представляется целесообразным рассмотреть наиболее распространенные методы обучения, которые могут быть использованы на уроке, и дать их оценку.

Лекция — это монолог преподавателя при очень ограниченном обсуждении. Преимущества этого метода: удобна, дешева, позволяет четко и ясно излагать новый учебный материал. Недостатки: требует существенной подготовки и определенного уровня лекторского искусства преподавателя. Кроме того, лекция требует быстрого восприятия слушателями и легко забывается.

Беседа (или групповое обсуждение) — выступление преподавателя при активном участии учащихся. Преимущества: удобна, у каждого есть возможность высказаться, могут появиться новые идеи. Недостатки: требует определенной подготовки учащихся, учащиеся иногда отвлекаются от обсуждаемой темы, неформальные лидеры могут доминировать над остальными учащимися.

Опрос — получение индивидуальных ответов учащихся в письменной (или устной) форме на заранее подготовленные вопросы преподавателя. Основное преимущество этого метода в том, что он обеспечивает обратную связь и позволяет проверить уровень знаний учащихся. Главный недостаток опроса состоит в том, что он охватывает обычно лишь определенные аспекты темы.

Использование видеофильмов и кинофильмов: определенные события или ситуации снимаются на пленку и сопровождаются четкими пояснениями. Преимущества: клипы можно демонстрировать несколько раз и обсуждать, доступность и наглядность изложения учебного материала. Недостатки: этот метод требует использования специальной и дорогой аппаратуры и сами аудио- и видеоматериалы стоят, как правило, дорого.

Деловая игра — имитация изучаемой ситуации с распределением, как правило, ролей между учащимися. Основные преимущества деловой

игры в том, что она является методом активного обучения и позволяет, значительно сократив операционный цикл, наглядно продемонстрировать учащимся, к каким конечным результатам приведет то или иное решение или действие. Деловая игра способствует закреплению теоретического материала, приобретению практических навыков, контролю знаний. Недостатки: ученики не всегда серьезно относятся к деловым играм, некоторые ситуации нельзя инсценировать, требуется существенная подготовка преподавателей.

Тесты — это, как правило, набор вопросов с готовыми вариантами ответов, из которых можно выбрать один вариант. Каждый вариант оценен в баллах, и по сумме набранных баллов дается оценка тестируемому. Тест позволяет довольно быстро осуществлять контроль, в чем и состоит его главное преимущество. Однако у этого метода имеется немало и недостатков. Прежде всего, этот метод направлен на проверку знаний отдельных фактов и не позволяет оценить концептуальное мышление учащихся. Кроме того, этот метод требует значительных затрат времени и средств на разработку самих тестов. И, наконец, этот метод имеет ограниченные возможности применения (вряд ли целесообразно тестирование на уроках истории, литературы и ряда других предметов).

Методы обучения должны варьироваться и применяться комплексно в зависимости от типа урока.

8.3. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ, СЕМИНАРЫ, КОНФЕРЕНЦИИ

Практические занятия (или практика) применяются при изучении естественно-научных дисциплин, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Они проводятся обычно в группах, на которые делится класс, в лабораториях, мастерских, учебных кабинетах, а также на учебно-опытных участках или учебно-производственных комбинатах. Эта работа строится по алгоритму, разработанному преподавателем.

Практикумы способствуют решению задач политехнического образования и трудовой подготовке учащихся.

Семинарские занятия проводятся, как правило, в старших классах при изучении гуманитарных дисциплин. Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении вопросов, вынесенных на семинар, под руководством преподавателя.

Различаются два вида семинаров:

1. в форме докладов и сообщений;
2. в форме вопросов и ответов.

Семинарскому занятию обычно предшествует предварительная подготовка, в ходе которой формируется план занятия, определяется круг вопросов, подбирается основная и дополнительная литература, намечается участие каждого ученика и класса в целом.

Структурное построение семинара осуществление обычно по следующей схеме: преподаватель открывает семинар, затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы, а в конце преподаватель подводит итог и делает обобщение.

Если готовились сообщения или доклады, то семинар строится на основе их обсуждения при активном участии оппонентов, которые тоже должны готовиться заранее.

Особой формой семинара является *семинар-диспут*, который отличается от внеучебных диспутов тем, что сохраняется постоянный состав класса и диспутом руководит учитель. Цель семинара-диспута — формирование у учащихся оценочных суждений и утверждение мировоззренческих позиций.

Конференция — это форма обучения, которая имеет целью обобщение материала по какому-либо разделу программы. Конференция редко практикуется в школах. Она требует большой подготовительной работы: проведения наблюдений, обобщения материалов экскурсий, опытов, изучения литературных источников.

Преимущества и недостатки, присущие групповым методам обучения (рис. 8.6).

Плюсы	Минусы
<ul style="list-style-type: none">• Повышается учебная и познавательная мотивация• Снижается уровень тревожности учащихся• В группе выше обучаемость, эффективность усвоения и актуализации знаний.• Улучшается психологический климат в классе	<ul style="list-style-type: none">• Групповой работе надо сначала научить• Организация групповой работы требует от учителя особых умений, усилий• Некоторые ученики могут пользоваться результатами и трудами более сильных одноклассников• Для некоторых детей разделение на группы — процесс болезненный

Рис. 8.6. Преимущества и недостатки групповых методов обучения

К положительным сторонам групповой работы можно отнести повышение учебной и познавательной мотивации, улучшение усвоения материала и актуализации знаний, а также снижение уровня тревожности учащихся и улучшение психологического климата.

К недостаткам групповой работы обычно относят необходимость специальной подготовки к применению групповых методов обучения, что требует от учителя особых умений и усилий, а от учеников — навыков и желания. Кроме того, некоторые ученики могут пользоваться результатами труда более сильных одноклассников, а для некоторых (особенно младшего возраста) разделение на группы может стать болезненным процессом.

8.4. ДОМАШНЯЯ РАБОТА

Домашняя работа обусловлена необходимостью, во-первых, закрепления знаний, умений и навыков, а во-вторых, приобретения учащимися навыков самостоятельной работы. Поэтому домашняя работа имеет не только образовательное, но и воспитательное значение, так как формирует у учащихся чувство ответственности за порученное дело.

Домашняя работа учащихся отличается от классной работы тем, что осуществляется без непосредственного руководства со стороны преподавателей. Учащиеся сами определяют время выполнения работы, приемлемый темп и ритм выполнения домашних заданий.

Различаются следующие виды домашних заданий:

1. задания, подготавливающие к восприятию нового материала;
2. задания, направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков;
3. задания, требующие применения полученных знаний на практике;
4. задания творческого характера (написание сочинений, выполнение рисунков и т.п.).

На практике сложились следующие виды инструктажа при выдаче домашних заданий:

- * рекомендовать учащимся выполнить работу тем же способом, каким выполнялись аналогичные задания в классе;
- * объяснить способ выполнения домашних заданий на двух-трех примерах;
- * разобрать в классе наиболее трудные элементы домашнего задания.

Домашние задания должны даваться учащимся с учетом их возраста и возможностей. Рекомендуются следующие пределы продолжительности домашней работы:

- 1-й класс — до 1 часа;
- 2-й класс — до 1,5 часов;
- 3—4-й классы — до 2 часов;
- 5—6-й классы — до 2,5 часа;
- 7-й класс — до 3 часов;
- 8—11-й классы — до 4 часов.

В целях оптимизации времени на выполнение домашней работы предлагается подразделять домашние задания по принципу «минимум — максимум». Задание минимум обязательно для всех учащихся, а задания максимум необязательны, они рассчитаны на учеников, интересующихся предметом, имеющих к нему склонность.

Домашняя работа сопряжена со вспомогательными формами обучения.

8.5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

К вспомогательным формам организации педагогического процесса относятся 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 должна дублировать учебную. Эффективным на занятиях факультатива является сочетание лекций 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 являются больше обучающими, чем контролирующими. Отметка выставляется только в том случае, когда она является результатом большой работы, проведенной учащимися, и выставляется она чаще всего в виде зачета.

Занятия в кружках и клубах по интересам, так же как и факультативные занятия, предполагают определенную программу деятельности. Однако она 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 эпизодические мероприятия, такие как олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции и т.п. В последние годы широкое распространение в школах получила зародившаяся в 1960-х гг. форма коллективного воспитания, известная как методика организации коллективных творческих дел.

В обеспечении эффективности вспомогательных форм, также как и в применении основных форм обучения, важную роль играют методы обучения.

Исследования психологов, педагогов, специалистов по рекламе отмечают высокую степень восприятия и осмысления информации при одновременном включении всех систем восприятия: зрительной, слуховой, кинестетической, то есть при расширении системы восприятия. Индивидуальные системы восприятия у людей развиты неравномерно: преобладает развитие одной или двух систем. Это связано с историческим жизненным опытом, особенностями географической среды, анатомо-физиологическим развитием организма, особенностями обучения и воспитания. В обучении и развитии человека педагогу очень важно научиться подключать все системы для восприятия информации. Слушание в школе только объяснений учителя («Слушай, что я тебе говорю!») приводит к концентрации восприятия в одной системе, что вообще сужает восприятие информации. Это с возрастом перерастает в привычку, блокирует развитие других систем, задатков, способностей и склонностей человека, приводит к возникновению галлюцинаций в той системе, которая наименее контролируется и развивается.

Метод иллюстрации обеспечивает учащимся показ иллюстрированных материалов, пособий, картин, плакатов, схем, чертежей, графиков, диаграмм, портретов, карт, макетов, атласов, изображение информации на учебной доске и т.п.

Метод демонстрации заключается в показе действия реальных приборов или их моделей, различных механизмов, технических установок, в постановке опытов и проведении экспериментов, в демонстрации процессов (различного происхождения), особенностей конструкций, свойств материалов, коллекций (минералов, художественных изделий, картин, образцов материалов и т.д.). Метод демонстрации обеспечивает восприятие как внешних форм (характеристик), так и внутреннего содержания не только в статике, но и в динамике их протекания, что очень важно для понимания учащимися глубинной сущности, законов,

закономерностей и принципов их действия и существования, условий их порождающих. Эффективность метода достигается при активном участии в нем учащихся, получающих возможность непосредственно измерять результаты, изменять ход процессов, задавать параметры работы механизмов, фиксировать и исследовать свойства материалов, структур предметов и т.д.

По-видимому, разновидностью метода демонстрации следует рассматривать экскурсии. Экскурсия может быть использована как метод ознакомления с новым материалом, углубленным его изучением или для закрепления изученного. Экскурсия как метод демонстрации обеспечивает изучение предметов, процессов, технологий, существующих в реальной действительности (завод, фабрика, метеостанция, конструкторское бюро, испытательные стенды, лаборатории и т.п.), изучение растительного или животного мира (лес, поле, ферма, зоопарк, террариум, аквариум, дельфинарий и т.п.).

Метод демонстрации обеспечивает объемное комплексное, многоаспектное восприятие информации, способствует развитию у учащихся всех систем восприятия, особенно наглядно-чувственного, повышающего качество усвоения учебного материала, приобретение как теоретических, так и практических навыков и умений, развивает познавательную активность и мотивацию к учебной и исследовательской деятельности. Народная мудрость гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Метод демонстрации необходимо умело сочетать со словами, акцентировать внимание на изучаемом объекте и его свойствах. Эффективность метода достигается, во-первых, привлечением объяснений к раскрытию содержания демонстрируемого объекта, во-вторых, согласованием демонстрируемого материала с содержанием урока, в-третьих, соответствием демонстрируемого материала психологической готовности учащихся к его усвоению с учетом возрастных и других особенностей.

Среди наглядных методов обучения все чаще начинают выделять *видеометод*. С интенсивным развитием видеотехнической аппаратуры он выделяется из демонстрационного метода в самостоятельный. В основе его находятся экранные источники информации (фильмоскопы, кодоскопы, диапроекторы, киноаппараты, телевизоры, видеоманитофоны, компьютеры, сканеры и т.п.).

Использование видеоматериалов помогает за очень короткое время в сжатом, концентрированном виде подавать большое количество информации, профессионально подготовленной для восприятия, помогает заглянуть в сущность явлений и процессов, недоступных человеческому глазу (ультразвуковое изображение, спектральный анализ, влияние радиоактивных элементов на протекание биологических, химических

и биохимических процессов, протекание быстрых и медленных процессов и т.д.). Видеометод — один из мощных источников воздействия на сознание и подсознание человека. Он может использоваться на всех этапах обучения как многофункциональный метод. Максимально активизируя наглядно-чувственное восприятие, видеометод обеспечивает более легкое и прочное усвоение знаний в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, существенно влияет на формирование мировоззрения, стимулирует развитие абстрактно-логического мышления, сокращает время на обучение. Использование метода видеонаглядности создает благоприятные условия для повышения эффективности всего учебного процесса.

Резюме

Педагогическая форма — это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве его компонентов и методов. Формы организации учебного процесса совершенствовались и трансформировались по мере развития человечества.

На смену организации обучения в Древней Греции и Древнем Риме пришла средневековая модель обучения, которая была шагом назад по сравнению с Античностью.

Лишь в условиях Нового времени стали складываться основные черты современной формы обучения. Огромный вклад в этом направлении был сделан чешским гуманистом и педагогом Я.А. Коменским (1592—1670), который спроектировал стройную систему всеобщего образования, поставил вопрос об общенациональной школе, ввел плановость школьного дела, определил соответствие ступеней образования возрасту человека, обосновал необходимость обучения на родном языке, указал на необходимость сочетания гуманитарного и научно-технического общего образования, разработал классно-урочную систему обучения.

В современной российской общеобразовательной школе доминирует классно-урочная организация педагогической деятельности, которая характеризуется следующими чертами:

- учащиеся одного возраста и уровня образовательной подготовки объединяются практически на весь период обучения в группу постоянного состава — класс;
- класс обучается по единому учебному плану и единым учебным программам;
- основной формой организации учебного процесса является урок по определенному учебному предмету, встроенный в школьное расписание занятий;

- урок организует и проводит учитель.

Уроки занимают 85—90% учебного времени и по праву считаются основной формой организации педагогической деятельности.

Урок — это форма организации учебного процесса, при которой преподаватель в течение установленного времени (обычно 45 минут) организует деятельность группы учащихся (класса) и, используя различные методы и средства обучения, добивается того, чтобы учащиеся усвоили определенный раздел учебного курса и приобрели необходимые знания, умения и навыки.

В соответствии с наиболее распространенной классификацией уроков различаются следующие виды уроков:

- комбинированные или смешанные;
- уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом (ознакомительные уроки);
- уроки закрепления и повторения;
- уроки, имеющие целью обобщение и систематизацию изученного материала;
- уроки выработки и закрепления умений и навыков;
- уроки проверки знаний и разбора проверочных работ.

В зависимости от типа урока формируется его структура. Структура урока — это набор определенных методов и элементов обучения, который формируется преподавателем в зависимости от цели урока для наиболее эффективного воздействия на учащихся. Наиболее распространенными методами обучения являются лекция, беседа (групповое обсуждение), опрос, деловая игра, использование видеофильмов и кинофильмов. Каждый из этих методов имеет свои преимущества и недостатки. Методы обучения должны варьироваться и использоваться комплексно.

Наряду с уроками в педагогическом процессе используются такие формы, как практические занятия, семинары, конференции.

Практическое занятие (или практика) применяется при изучении естественно-научных дисциплин и проводится по алгоритму, разработанному преподавателем, в лабораториях, мастерских, учебных кабинетах и т.п.

Семинарские занятия проводятся, как правило, в старших классах при изучении гуманитарных дисциплин. Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении вопросов, вынесенных на семинар, под руководством преподавателя.

Конференция — это форма обучения, которая имеет целью обобщение материала по какому-либо разделу программы.

Важное место в учебном процессе занимает домашняя работа учащихся. Эта форма организации педагогической деятельности способствует

закреплению знаний, умений и навыков, а также прививает учащимся навыки самостоятельной работы.

К вспомогательным формам организации обучения относятся факультативы, занятия в кружках и клубах.

Основной задачей факультатива является углубление и расширение знаний, развитие способностей и интересов учащихся, а также проведение профориентационной работы.

Занятия в кружках и клубах, также как и факультативы, учащиеся осуществляют добровольно. Эти занятия проводятся по определенным программам, которые не дублируют школьные программы и способствуют получению более углубленных знаний и практических навыков по дисциплинам и направлениям, избранным самими учащимися.

Вопросы для самопроверки

1. Что представляет собой педагогическая форма?
2. В чем состоял вклад Древней Греции в образование и воспитание?
3. Какова была специфика образования в Древнем Риме?
4. Что представляли собой средневековые школы и университеты в Европе?
5. Как трансформировалась организация образования в эпоху Возрождения?
6. Какова была педагогическая система Я.А. Коменского?
7. В чем суть Белл-Ланкастерской системы обучения?
8. Что представлял собой Дальтон-план?
9. Каковы основные черты классно-урочной системы?
10. Что представляет собой урок?
11. Почему урок считается основной формой организации педагогической деятельности?
12. Каковы основные виды уроков?
13. Что представляет собой структура урока?
14. Какова структура комплексного и ознакомительного уроков?
15. Какие методы обучения целесообразно использовать на уроке?
16. Что представляют собой практические занятия (или практика)?
17. Как и для чего проводятся семинарские занятия?
18. Как проводятся конференции?
19. Почему необходима домашняя работа?
20. Каковы основные виды домашних заданий?
21. Какие виды инструктажа проводятся при выдаче домашних заданий?
22. Что представляет собой факультатив?
23. Как организуются занятия в кружках и клубах?
24. При помощи каких методов можно повысить эффективность вспомогательных форм организации обучения?

ГЛАВА 9. ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

9.1. ВОСПИТАНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ДОСТИЖЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Воспитание является одним из основных понятий в педагогическом процессе. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, характеризующее воздействие общества на личность. В этом случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле рассматривается как особая деятельность преподавателей для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Такая деятельность называется *воспитательной работой*. Именно эта деятельность будет преимущественно рассматриваться ниже.

Важнейшая проблема педагогики состоит в том, чтобы добиться максимального повышения эффективности преднамеренных, целенаправленных воспитательных воздействий на учащихся. Общество может предвидеть и заранее планировать определенные изменения в социальной среде и влиять на решение этой проблемы.

Воспитательная работа обеспечивает целенаправленное развитие личности. Воспитание должно учитывать движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности учащихся и использовать все возможное положительное влияние общественной и природной среды. Вместе с тем воспитание призвано ослаблять отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды на формирование личности.

Рассматривая воспитание как целенаправленный процесс формирования личности с помощью специфических педагогических воздействий в соответствии с определенным идеалом, следует отметить три существенных признака воспитания как педагогического понятия:

1. целенаправленность, наличие социально-культурного ориентира, идеала;
2. соответствие хода процесса воспитания социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества;

3. наличие определенной системы организованных воздействий и влияний.

Хорошо организованное воспитание приводит к формированию способности человека к самовоспитанию, когда учащийся освобождается от зависимости от воспитывающих его людей и свое «я» превращает в объект самовоспитания в целях самосовершенствования и саморазвития. Основными приемами самовоспитания являются самоанализ, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоубеждение.

Воспитание, как любой процесс, можно представить в виде последовательно реализуемых функций:

- аналитическая функция, то есть изучение личности и ее развития;
- диагностическая функция, которая проявляется как выявление реального уровня развития человека и установление причинно-следственных связей, детерминирующих формирование его личности;
- прогностическая функция, которая проявляется как целеполагание (формулирование ожидаемого результата и условий его достижения);
- проектировочная функция, реализуемая путем разработки программ и планов, выбора способов деятельности, направленных на достижение целей;
- организаторская функция, проявляющаяся в формировании мотиваций развития личности, просвещении, общении и т.п.;
- контрольно-оценочная функция, направленная на выявление и оценку результатов воспитания.

Все эти функции взаимосвязаны и обусловлены внутренней логикой воспитания. Они проявляются при взаимодействии личности и социальной среды. При этом существуют определенные закономерности и принципы воспитания, которые заслуживают отдельного рассмотрения.

9.2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Закономерности воспитания отражают устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.

Важнейшей закономерностью современного воспитательного процесса является *связь воспитания с общественными потребностями*, то есть те изменения, которые происходят в обществе, обуславливают серьезные изменения в воспитательном процессе. К примеру, в настоящее время в Российской Федерации особое внимание уделяют формированию

у подрастающего поколения чувства патриотизма, уважения к традициям, культуре и истории страны.

Воспитание происходит под воздействием разных факторов. Особая роль в данном процессе принадлежит педагогу и родителям. Успешным школьник может стать в той среде, в которой присутствуют национальная культура, традиции, обычаи, природа. Сущность закономерности воспитания зависит от воздействия на духовность школьника, его внутренний мир. Речь идет о формировании его убеждений, взглядов, мыслей, эмоциональной сферы, ценностных ориентаций. Процесс воспитания должен систематически трансформировать внешние воздействия на внутренние духовные процессы: установки, мотивы, отношение.

К числу закономерностей воспитания обычно относят также следующие:

- воспитание учащегося совершается только путем активизации усилий самого учащегося. При этом мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей;

- содержание деятельности учащихся в процессе воспитания определяется их актуальными потребностями в каждый конкретный момент;

- соблюдение пропорционального соотношения усилий учащегося и усилий педагога. Реализация этой закономерности на практике означает, что если на начальном этапе воспитания активность педагога превышает активность учащегося, то на заключительном этапе учащийся все делает самостоятельно под контролем педагога;

- организуемая деятельность должна сопровождаться или завершаться успехом, который должен пережить каждый учащийся. Успех — это субъективное переживание достижения, внутренняя удовлетворенность учащегося своим участием в деятельности, собственными действиями и полученными результатами;

- воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны себя чувствовать объектами приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманному педагогическому влиянию.

Процесс воспитания требует не только такта, но и ощущения защищенности, так как ребенок может выражать свои отношения и благоприятно развиваться только в условиях защищенности.

И, наконец, целостность личности предписывает и целостность воспитательных воздействий в педагогическом процессе.

Закономерности воспитания в педагогике реализуются в объединении поведения и сознания воспитанника при участии его в спортивной, игровой, трудовой, учебной деятельности.

Закономерности воспитания, в отличие от законов естественных наук, реализуются через действия людей. Они подкрепляются принципами воспитания.

9.3. ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Принципы воспитания отражают общие требования, которые должны определять организацию осуществления воспитания.

В настоящее время сложились классические, традиционные принципы воспитания, которые признаются более или менее всеми. Они подтверждены опытом и практикой педагогической деятельности. Принципы, будучи системой ведущих идей, требований к процессу воспитания, формулируются на основе закономерностей воспитания. Принципы воспитания сначала определяются той или иной педагогической концепцией, а потом в ходе практики и экспериментов верифицируются, то есть проверяются опытным путем на истинность или адекватность реальной ситуации в образовании.

В научной и учебной литературе советского периода на первом месте стояли принципы коммунистической направленности воспитания, связи с жизнью и практикой коммунистического строительства, сочетания педагогического руководства с самостоятельной деятельностью воспитанников, уважения к личности в сочетании с требовательностью к ней и т.п. В этом видны определенные идейные, идеологические, концептуальные установки, отвечавшие той эпохе: государство в системе воспитания ориентируется на контроль над формированием подрастающего поколения, активное управление этим процессом.

В настоящее время в научно-методической и учебной педагогической литературе сформировалась определенная система принципов, отражающих концепцию гуманистического воспитания, к числу которых можно отнести следующие:

- воспитание должно быть направлено на развитие личности, на формирование творческой индивидуальности;
- воспитание должно осуществляться в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитуемых;
- воспитание должно проходить в процессе освоения воспитанниками культуры и в соответствии с особенностями культурной среды, окружения;
- воспитание требует вовлечения детей в активную сознательную развивающую деятельность;
- воспитание должно быть тесно связано с жизнью окружающего общества, трудом, опытом и жизнью воспитанника;

- воспитание надо осуществлять в коллективе и с помощью коллектива;
- в воспитании следует опираться на положительные стороны воспитанника;
- в воспитании требуется сочетать педагогическое руководство с самостоятельностью, самостоятельностью воспитанников.

Воспитание должно быть направлено на развитие творческой личности в процессе деятельности воспитанников по освоению культуры и на основе их возрастных и индивидуальных различий.

Система принципов и отраженная в них концепция воспитания определяются не только системой закономерностей воспитания, но и рядом объективных и субъективных факторов, среди которых не последнюю роль играют общественный заказ на воспитание, воля педагогического сообщества и отдельных педагогов.

В сущности, воспитание как часть педагогического процесса должно соблюдать грань между ограничением (принуждением) и свободой (автономией) человека в процессе становления и всей жизни.

Принципы воспитания, сформулированные педагогической наукой на основе анализа исторического опыта, практики воспитания с учетом современного понимания процесса воспитания, можно разделить на три группы.

Первая группа принципов определяет требования в основном к целям и содержанию воспитания, общие подходы к нему. Принципы первой группы — это содержательно-целевые, или ценностно-содержательные, принципы. К ним относятся принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности, принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения, принцип связи воспитания с жизнью и трудом.

Вторая группа принципов определяет требования к методам воспитания, технологии и технике педагогического взаимодействия, воспитательной работы. Это собственно педагогические, или методические, технологические, принципы. К ним относятся принцип воспитания в деятельности, принцип воспитания с опорой на активность личности, принцип воспитания в коллективе и через коллектив, принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых, принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему, принцип воспитания с опорой на положительные качества человека.

Третья группа принципов определяет некоторые социальные и психологические условия, которые обеспечивают процесс воспитания и без которых он будет малоэффективным. Это социально-психологические

принципы. К ним относятся принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, принцип единства требований (школы, семьи и общественности).

Рассмотрим кратко содержание этих принципов.

Принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности. Суть этого принципа в том, что главная ценность воспитания — человек, раскрытие и развитие его способностей. Такой подход вполне соответствует гуманистической направленности системы образования.

Принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения. В сущности, принцип воспитания в процессе освоения культуры — это более широкое толкование тезиса «обучение ведет за собой развитие». Человек становится человеком только в процессе освоения всего того, что люди называют культурой; эта мысль есть уже в самом понятии воспитания и известна давно. Новое здесь для процесса воспитания в современных условиях то, что в культуре педагогика делает акцент на ценностях. Это в теории воспитания порождает ценностный (аксиологический) подход к определению целей и содержания воспитательного процесса. Особенно актуально это для России сегодня, когда идет поиск национальных ценностей, идеологии, стимулирующих развитие страны и общества и одновременно не отторгающих нашу страну и ее граждан от мирового сообщества.

Вторая сторона этого принципа — «единство воспитания и культуры» — состоит в том, что личность формируется не в поисках своей «самости», «самоценности», а в гармонии, в активном взаимодействии с окружением, от членов семьи до всего человечества.

Принцип связи воспитания с жизнью и трудом — это традиционное для советской педагогики требование к воспитанию. Вместе с тем это одно из фундаментальных положений мировой педагогики. На его основе регулируются как цели и содержание воспитания, так и методика воспитательного процесса. Следование этому принципу обязывает школу, систему воспитания выдвигать такие цели воспитания и его содержание, которые обеспечивают расширение опыта воспитуемых, успешную адаптацию молодежи к жизни. Направленность воспитания на успешное вхождение учащихся в жизнь проявляется, например, в том, что цели образования формулируются как компетенции, то есть способности выпускника не столько воспроизводить теории и правила, сколько уметь получать и использовать информацию, осознавать свою позицию по каждому вопросу жизни, сотрудничать с людьми, работать в разных группах, разрешать конфликты и т.д.

Принцип воспитания в деятельности. Согласно основному закону воспитания выдвигается и главное требование к процессу воспитания:

чтобы правильно воспитывать, надо вовлекать воспитуемых в различные виды деятельности. Воспитатели должны знать виды деятельности: учебно-познавательная, игровая, художественно-эстетическая, общественно-трудовая, спортивно-оздоровительная. Иначе говоря, существуют великие воспитатели — средства воспитания: игра, учеба, искусство, спорт, труд, природа, общественная жизнь.

Принцип воспитания с опорой на активность личности. Воспитанники могут учиться, принимать участие в жизни школы, класса, в праздниках и труде, что называется, из-под палки, участвуя во всем лишь внешне, формально. Такая деятельность малополезна. Условие воспитания — активная, сознательная деятельность воспитанников, такое состояние, когда они вовлечены в деятельность внутренне, психологически, морально. Это значит, что деятельность имеет для них смысл, личное значение, хотя это не всегда осознается. Активность проявляется в интересе, в ответственности, в положительных эмоциях и многом другом. Такое поведение говорит о внутренней работе: о формировании и развитии потребностей, направленности, установок, склонностей, эмоций и воли, привычек, характера — всего того, что составляет личность. Таким образом, воспитывающая деятельность тогда эффективна, когда основана на внутренней работе и, в свою очередь, вызывает, стимулирует этот личностный рост.

Принцип воспитания в коллективе и через коллектив значит следующее. Во-первых, необходимо формировать определенную мораль и поведение: человек, живя в обществе, входя в разные группы, должен сочетать, гармонизировать общие, общественные интересы и ценности, цели со своими личными. Во-вторых, участие в жизни здорового, развитого коллектива, созданного в классе, группе, на производстве, является мощным воспитывающим средством. В-третьих, педагог должен уметь, учиться создавать коллектив воспитанников, руководить им и использовать как педагогическое средство.

Принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитанников. Воспитание по определению является руководством деятельности воспитуемых, педагог не бросает на волю случая развитие отношений в классе, общение, взаимодействие. Вместе с тем все регламентировать, подавлять инициативу — значит препятствовать развитию воспитуемых. Поэтому воспитатели должны, насколько возможно, поручать воспитанникам организацию и выполнение всего того, чем они занимаются в учреждении: самообслуживание, игры, общественную работу. Инициатива, творчество, самостоятельность воспитанников проявляются в таком явлении, как самоуправление — участие их в организации и регулировании собственной жизни в учреж-

дении. Для этого создаются, например в школе, органы ученического самоуправления.

Принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему. Это положение ярко и убедительно прозвучало у А.С. Макаренко и подтверждено его опытом, а также практикой многих школ и учителей: не вседозволенность и безграничный либерализм, а требовательность при максимальном уважении к личности.

Принцип воспитания с опорой на положительные качества человека. Это мудрое правило основано на тысячелетнем опыте, на знании психологии человека, на педагогической практике. В любом, даже очень сложном человеке есть качества, черты характера, привычки, способности, поступки, на которые можно опереться, чтобы добиться изменений к лучшему. Надо исходить из того, что люди хотят быть хорошими, жить в согласии с собой и окружением. Поэтому А.С. Макаренко учил подходить к воспитаннику с «оптимистической гипотезой», верить в его возможности и желание быть хорошим человеком и членом общества. Поэтому психология и педагогика рекомендуют учителю: не следует постоянно укорять школьника за проступки, осуждать за неправильное поведение, ошибки, а напротив, нужно хвалить, поощрять, поддерживать то позитивное, что есть в нем. Следует осуждать не человека, а его неверный поступок.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей. Наукой изучены особенности деятельности, психических процессов, поведения людей на разных возрастных ступенях. Например, младшие школьники иначе, чем старшеклассники, пересказывают, запоминают, общаются и т.д. Возрастные особенности детей обязывают учителя правильно выбирать характер общения, помощи, методы воспитания детей разного возраста.

Принцип единства требований (школы, семьи, общества). Это болезненная проблема: школа требует одно, а общество, средства массовой информации, улица учат другому. Некоторые родители сдают детей в школу и снимают с себя ответственность за воспитание. Даже учителя внутри школы действуют не всегда согласованно. Конечно, школа одна не решит этой проблемы, но процесс воспитания в школе, действия учителей должны быть направлены на обеспечение согласованных действий, взаимопонимания, даже единства требований, взглядов, позиций семьи, улицы и школы. Для этого общество, отчасти школа должны работать с семьей и социальным окружением подростков и детей: осуществлять педагогическое просвещение и даже воспитание родителей, организовывать социальную и педагогическую работу в микрорайоне, педагогическую пропаганду в более широких масштабах. Взрослый

вне школы тоже должен быть в известной мере педагогом и быть ответственным за свое непедагогическое поведение.

Описанная совокупность принципов воспитания представляет систему основных требований к процессу воспитания.

Перечисленные выше закономерности и принципы реализуются на практике при помощи методов воспитания.

9.4. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

Методы воспитания — это способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленная на достижение целей воспитания.

Классификация — это выстроенная по определенному признаку система методов.

В настоящее время наиболее объективной и удобной является классификация методов воспитания на основе направленности, предложенная Г.И. Шукиной.

На основе этой классификации выделяют три группы методов воспитания:

1. методы формирования сознания личности: убеждение, рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример;

2. методы организации деятельности и формирование опыта общественного поведения: упражнения, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитательные ситуации;

3. методы стимулирования поведения деятельности: соревнования, поощрение, наказание.

Рассмотрим эти методы.

Убеждение — эффективная передача точки зрения воспитателя воспитуемому.

Рассказ на этическую тему — яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание, воздействующее на чувство. Рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения.

Разъяснение — это метод эмоционального словесного воздействия на воспитанников. Важная черта — ориентированность воздействия на данную группу или отдельную личность. Применяется только тогда, когда воспитаннику действительно необходимо что-то объяснить, так или иначе повлиять на его сознание

Внушение — воздействие на личность человека, его взгляды и убеждения на основе незаметного проникновения в психику.

Этическая беседа — метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие воспитателей и воспитанников. Воспитатель выслушивает и учитывает мнение собеседников. Цель этической беседы — углубление, упрочнение нравственных понятий, обобщение и закрепление знаний, формирование системы нравственных взглядов и убеждений.

Пример — воспитательный метод исключительной силы. Его воздействие основывается на том, что явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании. Пример дает конкретные образцы для подражания и тем самым активно формирует сознание, чувства, активную деятельность. Психологической основой примера служит подражательность. Благодаря ей люди овладевают социальным и нравственным опытом.

Упражнение — практический метод воспитания, существование которого состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведении их до автоматизма. Результат упражнений — устойчивые качества личности, навыки и привычки. Эффективность упражнения зависит от систематичности упражнений, их содержания и объема, доступности и частоты повторения, контроля и коррекции, а также от личных особенностей воспитанника, места и времени выполнения упражнения.

Требование — метод воспитания, с помощью которого навыки поведения, выражаясь в личностных отношениях, вызывают стимулирование или тормозят определенную деятельность воспитанника и проявляют у него определенные качества. По форме представления они подразделяются на прямые и косвенные (требование-совет, требование в игровой форме, требование доверием, требование-просьба, требование-намек, требование-одобрение). По результатам воспитания требования подразделяются на позитивные и негативные.

Приучение — это интенсивно выполняемые упражнения. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформулировать требуемое качество. Нередко сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. Применяется на всех этапах воспитательного процесса.

С помощью *поручения* школьников приучают к положительным поступкам. Поручение дают, чтобы развивать необходимые качества.

Метод воспитательной ситуации. Ситуации должны быть естественными, а не надуманными. Немаловажную роль играет неожиданность.

Поощрение выражает положительную оценку действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения основано на возбуждении положительных эмоций. Оно

вселяет уверенность, повышает ответственность. Виды поощрения: одобрение, ободрение, похвала, благодарность, награждение грамотой или подарком.

Соревнование — это естественная потребность воспитуемых в соперничестве. Соревнуясь, воспитуемый развивает физические и нравственные качества. Эффективность соревнований повышается, когда их цели, задачи и условия определяют сами школьники, они же подводят итоги и определяют победителей.

Наказание — метод педагогического воздействия, который должен предупреждать нежелательные поступки, тормозить школьников, вызывая чувство вины перед собой и другими. Наказания могут быть связанными с наложением дополнительных обязанностей, лишением или ограничением прав, выраженными в моральном порицании и осуждении. Формы наказаний: неодобрение, замечание, предупреждение, обсуждение на собрании, отстранение от занятий, исключение. Сила наказания увеличивается, если оно исходит от коллектива или поддерживается им.

Возможны и другие подходы к классификации методов воспитания. В частности, можно выделить методы формирования познания, методы организации деятельности и формирования опыта поведения, методы стимулирования (рис. 9.1).

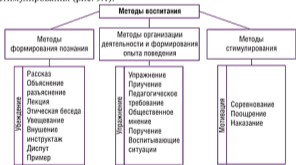


Рис. 9.1. Классификация методов воспитания

Методы формирования познания основаны на убеждении. К этой группе относятся: лекция, рассказ, объяснение, разъяснение, этическая беседа, инструктаж, увещание, диспут, доклад, пример.

Основа **методов организации деятельности и формирования поведения** — упражнение. Наряду с упражнением к этой группе методов от-

носятся приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации.

Методы стимулирования основаны на мотивации. К их числу относятся соревнование, поощрение, наказание.

9.5. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В воспитательной работе в учебном заведении можно выделить несколько направлений: умственное (интеллектуальное), нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание.

Умственное (интеллектуальное) воспитание включает:

- совершенствование интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека: психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи;
- умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения;
- формирование механизма самоорганизации умственной деятельности;
- развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся;
- развитие сознания и самосознания учащихся;
- формирование профессионального мышления.

Нравственное воспитание охватывает:

- формирование сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения;
- формирование правил хорошего тона, культуры поведения и отношений;
- патриотическое воспитание и воспитание готовности защищать свою Родину;
- формирование чувства собственного национального достоинства и уважения к другим народам;
- формирование политического сознания.

Эстетическое воспитание предполагает:

- развитие эстетического восприятия окружающего мира и способности создавать и ценить прекрасное;
- эстетическое просвещение учащихся в области искусства, культуры, природы;
- индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей учащихся;
- формирование потребности в эстетическом самообразовании;

- формирование эстетического восприятия, вкуса, идеала.
- Трудовое и профессиональное воспитание* предусматривает:
- формирование потребности в труде, в создании материальных и духовных благ для себя и для общества;
 - формирование общетрудовых знаний, умений, навыков;
 - просвещение в области труда и производительной деятельности;
 - формирование потребности в самообучении в сфере труда и профессиональной деятельности;
 - осуществление профессиональной ориентации, то есть подготовку молодежи к выбору профессии;
 - профессиональное образование на основе профессионально-производственного труда учащихся;
 - передачу учащимся сведений о законах и нормах, имеющих юридическую силу, в области трудовых и производственных отношений.
- Физическое воспитание* включает:
- просвещение учащихся в вопросах физической культуры и личной гигиены;
 - формирование у учащихся потребности в физическом самовоспитании;
 - разностороннее развитие конкретных спортивных умений и мастерства;
 - развитие профессионально значимых физических качеств, обеспечивающих повышение работоспособности и устойчивости нервной системы;
 - индивидуальную работу с физически одаренными учениками с учетом их интересов и склонностей.

Все эти направления воспитательной работы в учебном заведении могут иметь успех при определенной поддержке социокультурной среды и прежде всего семьи.

9.6. СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Семья является начальной структурной единицей общества, в которой закладываются основы воспитания личности. Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении каждого ее члена.

Семейное воспитание — это система воспитания и образования силами родителей и родственников, складывающаяся в условиях конкретной

семья. Семейное воспитание — это сложная система, формирующаяся под влиянием ряда факторов: биологических (здоровье родителей и детей), экономических (материальная обеспеченность членов семьи), социальных (уклад жизни, количество членов семьи) и др. Действие этих факторов различно в зависимости от конкретной семьи.

Вместе с тем семейное воспитание имеет ряд общих задач и принципов.

К основным задачам семейного воспитания относятся:

- создание максимально благоприятных условий для роста и развития ребенка;
- обеспечение социально-экономической и психологической защиты ребенка;
- передача опыта создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- приобретение детьми полезных прикладных навыков и умений, направленных на самообслуживание и помощь близким;
- воспитание у детей чувства собственного достоинства, ценности собственного «я».

Важнейшими принципами семейного воспитания являются:

- гуманность и милосердие;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;
- открытость и доверительность в отношениях с детьми;
- последовательность и реалистичность в требованиях;
- оказание посильной помощи детям, готовность отвечать на их вопросы.

Семейное воспитание охватывает все направления воспитательной работы: умственное (интеллектуальное), нравственное, эстетическое, трудовое и физическое воспитание. При этом очень важно, чтобы семейное воспитание не противопоставлялось школьному воспитанию, а дополняло его.

Семейному воспитанию присущи свои методы, а точнее, приоритетное использование некоторых из методов и средств воспитания. Это личный пример, обсуждение, доверие, сопереживание и др.

Семейное воспитание осуществляют, как правило, не профессиональные педагоги, поэтому в семейном воспитании нередко допускаются ошибки.

Рассмотрим в качестве примеров несколько типов неправильного семейного воспитания.

Безнадзорность и бесконтрольность проявляются в отсутствии внимания родителей к воспитанию детей. В результате такого воспитания

родители заняты своими делами, а дети, предоставленные сами себе и занятые поисками увеселений, попадают под влияние уличных компаний.

Гиперопека проявляется в том, что жизнь ребенка находится под неустанным надзором, он постоянно слышит строгие приказания и многочисленные запреты. В итоге такого воспитания человек становится нерешительным, безынициативным, неуверенным в своих силах.

Разновидностью гиперопеки является воспитание *по типу «кумир семьи»*. Ребенок привыкает быть в центре внимания. Все его просьбы и желания беспрекословно выполняются. Им постоянно восхищаются. В результате, повзрослев, он не в состоянии правильно оценить свои возможности, преодолеть свой эгоцентризм.

Воспитание *по типу Золушки*, то есть в обстановке эмоциональной отверженности ребенка, безразличия, холодности, приводит к появлению у детей неврозов, чрезмерной чувствительности к невзгодам или озлобленности.

Жестокое воспитание заключается в том, что ребенка сурово наказывают за малейшую провинность и он растет в постоянном страхе. На основе страха возникают жестокость, озлобленность, приспособленчество, угодничество.

Неправильное воспитание уродует характер ребенка и обрекает его на трудные взаимоотношения с окружающими. Следствием неправильного воспитания часто становится нарушение поведения ребенка в семье.

Рассмотрим типичные реакции нарушения поведения. В детском возрасте это, как правило, реакции отказа, оппозиции, непомерного подражания, компенсации.

Реакция отказа (от игр, пищи, контакта) возникает в ответ на резкое изменение образа жизни или когда семья лишается кого-либо из близких.

Реакция оппозиции проявляется в том, что ребенок противодействует попыткам заставить его заниматься нелюбимым делом (убегает из дома, со школьных занятий и т.п.).

Реакция непомерного подражания проявляется в копировании одежды, манер, речи реального человека или героя книги (кино). Плохо, если кумиром оказывается отрицательный субъект.

Реакция компенсации проявляется в том, что ребенок всеми силами пытается затушевать какие-либо свои слабости. Так, неудачи в учебе восполняются достижениями в спорте, а учеба под предлогом занятости отодвигается на задний план.

В подростковом возрасте нередко проявляются следующие реакции:

- * *реакция эмансипации (освобождения)* проявляется в желании вырваться из-под опеки родителей, учителей, взрослых с их порядком, законами, стандартами и ценностями;

* *реакция группирования со сверстниками.* При этом, как правило, наблюдается повышенная преданность своей группе и безусловное принятие групповых ценностей и стандартов поведения;

* *реакция увлечения (хобби)* может быть настолько сильной, что целиком захватывает подростка, снижает интерес к учебе и всему остальному. Увлечение может быть интеллектуальным (музыка, рисование и т.п.), телесным (спорт, культуризм и т.д.), лидерским (поиск ситуаций или компаний, где можно предводительствовать), эгоцентрическим (стремление выделиться модной одеждой, внешностью) и др.;

* *реакция гиперсексуальности* — повышенный интерес к другому полу, сексуальной литературе и т.п.

Если на почве перечисленных ситуаций в семье возникает конфликт, то путь к его ликвидации лежит обычно через заключение компромисса между родителями и повзрослевшими детьми на основе тактичности и терпимости.

Воспитательный потенциал семьи в значительной мере определяется ее *типом*. Существуют различные классификации семей не только по составу, но и по типу взаимоотношений в них. Так, Ю.П. Азаров делит семьи на три типа: идеальные, средние и негативные (или скандально-раздражительные).

М.И. Буянов различает такие типы семей, как гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная. Выделяют также семьи благополучные, псевдо благополучные и неблагополучные, в которых имеются явные дефекты воспитания.

Однако наиболее четкую классификацию семей в зависимости от их воспитательного потенциала предложил Г.М. Миньковский, который выделял по этому признаку 10 типов семей:

1. воспитательно-сильные;
2. воспитательно-устойчивые;
3. воспитательно-неустойчивые;
4. воспитательно-слабые с утратой контактов с детьми и контроля над ними;
5. воспитательно-слабые с постоянной конфликтной атмосферой;
6. воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой;
7. маргинальные с алкогольной, сексуальной деморализацией;
8. правонарушительские;
9. преступные;
10. психически отягощенные.

В семьях первого типа, доля которых составляет 15—20% семей, обследованных Миньковским, воспитательная обстановка близка к оптимальной.

Второй тип семей (35—40% выборки) создает в целом благоприятные условия для воспитания.

Для третьего типа семей (10% выборки) характерна неправильная педагогическая позиция родителей, которая тем не менее выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип (15—20% выборки) объединяет семьи, где родители по разным причинам не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы (10—15% выборки) являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а то и криминогенными.

Многие исследователи считают, что современные молодые родители не умеют воспитывать своих детей. Причины тому различны. В частности, А.П. Ситник выделил следующие причины:

- одинокость и малодетность в городских условиях уже во многих поколениях приводят к тому, что люди не имеют практических навыков по уходу и воспитанию за своими братьями и сестрами;
- жизнь порознь со старшим поколением лишает молодые семьи возможности пользоваться его мудростью в вопросах воспитания детей;
- утрачены традиции народной педагогики;
- в условиях города усилилась анонимность общения детей и взрослых;
- возрастающие социальные и экономические трудности, низкая заработная плата и задержка ее выплаты, полная или частичная безработица и необеспеченность семей снижают уровень внутрисемейного эмоционального настроя, повышают конфликтность в семье, ухудшают семейные отношения.

Резюме

Воспитание является одним из основных понятий в педагогическом процессе. Воспитание в узком смысле рассматривается как особая деятельность преподавателей, направленная на реализацию целей образования в условиях педагогического процесса. Такая деятельность называется *воспитательной работой*.

Воспитание принято рассматривать как процесс становления психических свойств и функций человека, который определяется взаимодействием личности и социальной среды. При этом существуют определенные закономерности, принципы, методы и средства воспитания.

Закономерности воспитания отражают устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых

позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.

Важнейшей закономерностью современного воспитательного процесса является *связь воспитания с общественными потребностями*.

К числу закономерностей воспитания также относятся:

- воспитание учащегося совершается только путем активизации усилий самого учащегося;

- содержание деятельности учащихся в процессе воспитания определяется их актуальными потребностями в каждый конкретный момент;

- соблюдение пропорционального соотношения между усилиями учащегося и усилиями педагога;

- организуемая воспитательная деятельность должна сопровождаться или завершаться успехом, который должен пережить каждый учащийся;

- воспитание должно носить скрытый характер, воспитуемые не должны себя чувствовать объектами приложения педагогических нравочувствий.

Принципы воспитания отражают общие требования, которые должны определять организацию осуществления воспитания.

Выделяются следующие группы принципов воспитания:

- *первая группа принципов* — это содержательно-целевые, или ценностно-содержательные, принципы. К ним относятся принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности, принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения, принцип связи воспитания с жизнью и трудом;

- *вторая группа принципов* — это собственно педагогические, или методические, технологические, принципы. К ним относятся принцип воспитания в деятельности, принцип воспитания с опорой на активность личности, принцип воспитания в коллективе и через коллектив, принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых, принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему, принцип воспитания с опорой на положительные качества человека;

- *третья группа принципов* — социально-психологические принципы. К ним относятся принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, принцип единства требований (школы, семьи и общественности).

Методы воспитания — это способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленной на достижение целей воспитания.

Классификация — это выстроенная по определенному признаку система методов. В настоящее время наиболее объективной и удобной является классификация методов воспитания на основе направленности, предложенная Г.И. Щукиной.

На основе этой классификации выделяют три группы методов воспитания:

1. методы формирования сознания личности: убеждение, рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример;

2. методы организации деятельности и формирование опыта общественного поведения: упражнения, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитательные ситуации;

3. методы стимулирования поведения деятельности: соревнования, поощрение, наказание.

Возможны и другие подходы к классификации методов воспитания. В частности, можно выделить методы формирования познания, методы организации деятельности и формирования опыта поведения, методы стимулирования.

В воспитательной работе в учебном заведении выделяются такие направления воспитания, как умственное (интеллектуальное), нравственное, эстетическое, трудовое, физическое воспитание.

Наряду с учебным заведением в качестве субъекта воспитания выступает семья.

Семейное воспитание — это система воспитания и образования силами родителей и родственников, складывающаяся в условиях конкретной семьи.

К основным задачам семейного образования относятся:

- * создание максимально благоприятных условий для роста и развития ребенка;
- * обеспечение социально-экономической и психологической защиты детей;
- * передача опыта создания и сохранения семьи;
- * приобретение детьми полезных прикладных навыков и умений, направленных на самообслуживание и помощь близким;
- * воспитание у детей чувства собственного достоинства, ценности своего «я».

Важнейшими *принципами семейного воспитания* являются:

- * гуманность и милосердие;
- * вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;
- * открытость и доверительность в отношениях с детьми;

- последовательность и реалистичность в требованиях;
- оказание посильной помощи детям, готовность отвечать на их вопросы.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое воспитание?
2. Что означает воспитательная работа?
3. Каковы функции воспитания?
4. Что означает понятие «закономерности воспитания»?
5. Какие закономерности воспитания вы знаете?
6. Что такое принципы воспитания и как они классифицируются?
7. Что представляют собой методы воспитания?
8. Какие методы воспитания вы знаете?
9. Каковы основные направления воспитательной работы в учебном заведении?
10. Каково содержание умственного (интеллектуального) воспитания?
11. Что включает нравственное воспитание?
12. В чем состоит эстетическое воспитание?
13. Что предусматривает трудовое воспитание?
14. В чем суть физического воспитания?
15. Что подразумевает семейное воспитание?
16. Каковы основные задачи семейного воспитания?
17. Каковы принципы семейного воспитания?
18. Каковы основные типы неправильного семейного воспитания?
19. Каковы типичные реакции нарушения поведения?
20. Как классифицируются семьи в зависимости от воспитательного потенциала?

Глава 10. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

10.1. СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

Педагогика относится к числу наиболее древних профессий. При этом общая и профессиональная культура педагога как правило превосходила образовательный уровень других членов общества. Не случайно в Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы (которые аккумулировали все знания своего времени), а в Древней Греции педагогами становились наиболее умные, талантливые свободные граждане. В Древнем Риме от имени императора учителями назначались государственные чиновники. Они должны были хорошо знать науки, но главное – много путешествовать, много видеть, изучать языки, культуру и обычаи разных народов. В древнекитайских хрониках, дошедших до наших дней, упоминается, что еще в 20 веке до н.э. существовало министерство, ведающее делами просвещения народа, которое назначало на должность учителей мудрейших представителей общества.

В средние века педагогами обычно были священники, хотя в городских школах и университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование.

На Руси педагог именовался «воспитателем». Слово «учитель» появилось позже, когда люди стали осознавать, что знания есть ценность сама по себе и что нужна специальная организация деятельности детей, направленная на приобретение знаний и умений.

На Руси обязанности учителя совпадали с обязанностями родителя и властителя. По дошедшим до нас преданиям, князь Рюрик подавал пример сам и учил своих детей быть скромными, целомудренными, добродетельными и сильными.

Анализируя деятельность педагога в современных социальных условиях, можно выделить ее позитивные и негативные стороны.

Позитивные стороны:

- возможность профессионального развития;

- обширность социальных связей – с коллегами, учениками, родителями;

- разнообразие форм труда;

- возможность удовлетворять творческие потребности;

- гуманистический характер профессии;

- длительный летний отпуск (обычно 48 рабочих дней).

Негативные стороны:

- низкая заработная плата (не только в России, но и в США и других странах);

- ущемление гражданских прав по мотивам политической благонадежности и лояльности по отношению к политике правящих кругов;

- строгая регламентация поведения и деятельности учителя, повышенные требования к его нравственному облику;

- большие нервные затраты;

- повышенное чувство долга и ответственности перед обществом;

- сравнительно невысокий социальный престиж профессии педагога в современном обществе.

В любом обществе педагог выполняет две функции: удовлетворяет образовательные потребности людей и выполняет культурно-просветительские функции.

В целом же в педагогическом процессе реализуются все функции педагогического общения (см. рис. 10.1.)

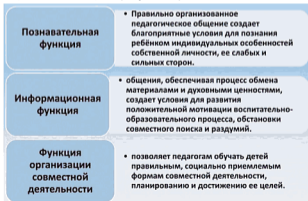


Рис. 10.1. Функции педагогического процесса, реализуемые в педагогическом процессе

Существует также мнение, что за педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции – адаптивная и гуманистическая. Адаптивная функция связана с приспособлением ученика к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием личности и творческой индивидуальности обучаемого.

С одной стороны, педагог готовит своих воспитанников к нуждам адаптации в определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. С другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее.

По мнению отечественных педагогов И.Б. Коговой и Е.Н. Шиянова, реализация таких сложных функций требует от современного педагога следующих личностных качеств:

- потребности и способности к активной и разносторонней профессиональной и широкой социально-культурной деятельности;
- чувства эмпатии (сопереживания), такта, терпеливости и терпимости в отношении с детьми и взрослыми, готовности принимать и поддерживать их, а если нужно, то и защищать;
- понимания своеобразия и относительной автономности саморазвития личности;
- умения обеспечить внутригрупповое и межгрупповое общение, предотвращать конфликты в детском и взрослом сообществах;
- знания особенностей психологии развития, особенно детей с проблемами, и стремления вместе с ними целенаправленно создавать новые условия их саморазвития;
- способности к непрерывному собственному саморазвитию и самовоспитанию.

Современное российское общество остро нуждается в педагогах-гуманистах, которых отличало бы глубокое знание преподаваемых дисциплин и направленность на личность обучаемого.

Исходя из выше сказанного, в целом основные требования к личностно-деловым качествам можно разделить на три блока: профессиональная компетентность, воспитательные способности и морально-этическая зрелость.

Профессиональная компетентность – это, прежде всего, знание преподаваемых дисциплин и общая эрудиция.

Профессиональная компетентность - основа современной педагогической деятельности, которая должна включать такие компоненты, как: воспитательный, организаторский, познавательный, коммуникативный и исследовательский (см. рис. 10.2).

Проектировочный, предполагающий постановку таких конкретных целей и задач педагогической деятельности, в результате достижения которых удастся сформировать у людей определенные качества личности.

Организаторский, включающий в себя основные направления по тщательной организации педагогической деятельности, от реализации которых зависит ее эффективность.

Познавательный, обеспечивающий максимальную продуктивность интеллектуально-познавательной активности объектов и субъектов педагогической деятельности.

Коммуникативный, предполагающий тщательную организацию и эффективное проявление общения и взаимодействия объектов и субъектов ходе педагогической деятельности.

Исследовательский, предусматривающий изучение и совершенствование самого процесса педагогической деятельности.

Рис. 10.2. Компоненты педагогической деятельности

Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее особенностью. Педагогическое творчество имеет обширную область применения и охватывает такие стороны педагогической деятельности, как планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

Опыт исследований в этой области показывает, что наибольшее творчество проявляют учителя опытные, имеющие большое количество накопленной информации для исследований, анализа и выработки на основе этого нестандартных решений. Существуют некоторые наиболее общие правила эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач. Творчество педагога может проявляться не только в процессе реализации учебно-воспитательного процесса, но также в собственном развитии и улучшении личных и профессиональных качеств.

Воспитательные способности педагога определяются совокупностью его знаний и умений в области воспитательной деятельности. В частности, педагог должен знать, что такое воспитание в широком социальном смысле и в узком педагогическом значении; соотношение понятий «формирование личности», «социализация» и «воспитание»; сущность и структуру воспитания как педагогического явления, его логику развития; роль основных институтов воспитания в процессе формирования

и социализации личности; место воспитания в совокупности факторов формирования личности.

Важнейшей особенностью современного учебно-воспитательного процесса является его гуманизация. Гуманистическая педагогика рассматривает знания как средство и условие осознания человеком своего места в мире, его возвышения, воспитания в нем чувства собственного достоинства, независимости. Такая педагогика идет к своей цели, опираясь на возможности человека, его творческий потенциал, а не на авторитет власти и принуждение. Ее главная задача – выявить, раскрыть и развить все ценное в человеке, а не сформировать привычку к послушанию.

Для эффективного осуществления учебно-воспитательного процесса современному педагогу необходим высокий уровень *морально-этической зрелости*, ибо общаясь с педагогом, обучаемые воспринимают его не только как носителя знаний, но и как личность. Воспитательная роль педагога может быть сведена к нулю, если он не обладает морально-этической зрелостью.

Морально-этическая зрелость педагога включает честность, порядочность, соблюдение нравственных норм, принятых в обществе, верность данному слову, принципиальность, гуманизм и т.п.

Существуют различные точки зрения на труд педагога. Одни считают, что успех педагогической деятельности зависит от личностных качеств педагога, а применяемые им методики особого значения не имеют. Другие, наоборот, акцентируют внимание на методике обучения и полагают, что педагог – лишь проводник тех или иных идей, а его личностные качества не имеют определяющего значения.

По нашему мнению, такое противопоставление не оправдано и педагогический труд дает наилучшие результаты тогда, когда обеспечивается симбиоз современных методов обучения и талантливой педагогической деятельности.

Качество педагогической деятельности в значительной мере определяется психолого-педагогической культурой.

10.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Психолого-педагогическая культура – это специфическая профессиональная категория, означающая определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Основой психолого-педагогической культуры является система ценностей принятая педагогом и проявляющаяся в его этических и пси-

хологических установках, среди которых наиболее важными являются следующие:

- *отношение к обучающимся*: установка на понимание, сопереживание, на относительную независимость и самостоятельность обучающихся, на выявление творческого потенциала каждого ученика;
- *отношение к организации коллективной деятельности*: установка на развитие самоуправления, коллективное творчество, соблюдение традиций и норм коллективной жизни;
- *отношение педагога к самому себе*: установка на заинтересованность в успешной учебно-воспитательной работе, ориентация на профессиональный рост и самоанализ.

Важными элементами психолого-педагогической культуры являются:

- психолого-педагогическая грамотность;
- уровень педагогического мастерства;
- степень развития педагогических способностей;
- владение ораторским искусством и педагогической техникой.

Рассмотрим кратко все эти элементы.

Психолого-педагогическая грамотность охватывает знание педагогом преподаваемой дисциплины и методики ее преподавания. При этом знания педагога не исчерпываются программой преподавания дисциплины. Для обучающихся важно понять насколько эрудирован их педагог, насколько развит его вкус к знаниям, насколько он разносторонне образован.

Уровень педагогического мастерства – это умение педагога донести до обучающихся знания в наиболее доходчивой и интересной форме. Педагогическое мастерство отражается в умении и делании педагога передать свои знания своим ученикам, а также его интерес и увлеченность преподаваемой дисциплиной.

Степень развития педагогических способностей характеризуется склонностью к педагогическому мышлению, организаторскими способностями, а также выносливостью нервной системы, так как психологическая нагрузка педагога чрезвычайно высока. Особенно важна для педагога выдержка, способность к управлению своими эмоциями, сочетание быстроты реакции и находчивости с эмоциональной уравновешенностью.

Неотъемлемыми чертами педагогической культуры являются *владение ораторским искусством и педагогической техникой*. При этом под ораторским искусством следует понимать умение выступать публично грамотно и убедительно, а педагогическая техника – это комплекс знаний, умений, навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия как на отдельных учеников, так и на коллектив обучаемых в целом.

Преподаватель всегда на виду у своей аудитории, для обучаемых он служит авторитетом, его поведение часто принимают за образец. Для того чтобы воздействовать на школьников или студентов, преподавателю необходимо много работать над собой. Настоящий педагог предан своему делу, стремится передать свои знания обучаемым на высоком уровне, принести им научное мировоззрение, воспитать любовь к своей профессии, учебному заведению, Отечеству, государственным и национальным идеалам. При этом он проявляет доброжелательность, заинтересованность в каждом обучающемся.

Психолого-педагогическая культура преподавателя синтезирует различные элементы умственной и практической деятельности. В ней можно выделить мировоззренческую, нравственную, профессиональную, интеллектуальную, эмоциональную, эстетическую и физическую стороны. Понимание социальной значимости педагогического труда заставляет преподавателя постоянно работать над собой, повышать свой профессиональный уровень.

Ведущими нравственными критериями психолого-педагогической культуры являются честность, принципиальность, любовь к людям, самоотдача, тактичность и др. Призвание преподавателя к педагогической деятельности проявляется в отношении к личности, к профессиональным обязанностям. Педагогическая культура преподавателя начинается с высокой индивидуальной культуры, которая проявляется в его профессиональном мастерстве, обширных знаниях, цельности и гармоничности личности, педагогическом такте, умении завоевать доверие студентов, овладеть их помыслами, привлечь их на свою сторону как единомышленников.

Соблюдение меры в процессе взаимодействия с обучающимися является важным показателем культуры преподавателя, проявлением педагогического такта.

С точки зрения психологии, педагогический такт – это проявление чувства меры, выбор наилучшей формы и содержания педагогических воздействий в процессе учебно-воспитательной деятельности. Он основан на выдержке и уравновешенности, внимательности и высокой требовательности, уважении к студентам со стороны преподавателя.

Педагогический такт преподавателя выражается в требовательности без грубости и мелочной придирчивости, влиянии на обучаемых в форме убеждений и предупреждений. Необходимо уметь отдавать распоряжения или выражать, просьбы без упрощения, но и без высокомерия; внимательно слушать собеседника, не показывая своего превосходства; к его высказываниям, независимо от их правильности и грамотности, подходить серьезно. Уравновешенность, самообладание и деловой тон

общения без холодности и раздражительности способствуют взаимопониманию и являются показателями культуры преподавателя.

Профессия педагога относится к типу профессий «человек – человек» (по типологии отечественного психолога Е.А. Климова), и поэтому умение общаться является для педагога ведущим, профессионально важным качеством. Общение – основа педагогической деятельности. От того, как педагог общается с учащимися, зависит степень их познавательного интереса к предмету, а значит, и учебная мотивация. Стиль педагогического общения в значительной мере определяет результативность овладения учащимися предметными знаниями и умениями. Общение является важным условием социализации личности.

Педагогическое общение – это процесс взаимодействия педагогов и обучаемых, содержанием которого является обмен информацией (прежде всего, учебной), познание личности партнера по педагогическому общению, а также организация совместной деятельности. При этом информация передается как вербальными (речевыми), так и невербальными средствами. Речевое общение – это общение посредством слова.

Важнейшими компонентами педагогической культуры являются культура поведения педагога, его гуманистическая позиция, образованность в предметной сфере и владение педагогическими технологиями, опыт творческой деятельности и профессиональная компетентность (см. рис 10.3).



Рис. 10.3. Важнейшие компоненты педагогической культуры

Перейдем теперь к рассмотрению особенностей педагогического общения.

10.3. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Педагогическое общение — это взаимодействие и сотрудничество педагога с обучаемыми в целях успешного осуществления учебно-воспитательного процесса.

Поэтому осуществление педагогического процесса в значительной мере предопределяется алгоритмом учебно-воспитательного процесса, который схематично можно представить следующим образом:

1. Педагог убеждает обучающихся в необходимости изучения определенной дисциплины.

2. Педагог передает ученикам необходимые теоретические знания по данной дисциплине и добивается усвоения этих знаний.

3. Педагог формирует у обучаемых необходимые умения и навыки.

4. Педагог осуществляет контроль и оценивает знания, умения и навыки, полученные обучаемыми по данной дисциплине.

Педагогическое общение учителя со школьниками в процессе обучения создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, создает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Специфика педагогического общения проявляется, прежде всего, в его направленности. Педагогическое общение характеризуется по меньшей мере тройной направленностью:

1. на само учебное взаимодействие;
2. на обучающихся;
3. на предмет усвоения.

Второе специфическое качество педагогического общения обусловлено его обучающей функцией, которая включает в себя и воспитывающую функцию. Обучающая функция реализуется в специально организованном процессе любого уровня образовательной системы — дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не вытесняет других его функций, обеспечивающих многостороннее взаимодействие учителя и учеников, а также учеников между собой.

Другие функции педагогического общения — воспитывающая и фасилитативная. Функция фасилитации (облегчения общения) учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера облегчают педагогическое взаимодействие, способствуют самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию.

При анализе педагогического общения необходимо разграничивать его педагогические и собственно коммуникативные задачи. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала, тогда как коммуникативная задача отвечает на вопрос, какими средствами воздействия педагога на обучающихся это можно осуществить более эффективно, какие речевые средства лучше всего использовать в разных педагогических ситуациях. классифицировать педагогическую ситуацию.

По форме отношения она может быть деловой или личной, официальной или неофициальной, формальной или неформальной. По этапам урока выделяются педагогические ситуации ознакомления с учебным материалом, тренировки способов учебных действий, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По характеру учебного взаимодействия это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации. По характеру решаемых учебных задач ситуация может быть нейтральной или проблемной. По пространственному расположению участников общения ситуации могут быть интимными (15–45 см расстояния друг от друга), личными (до 75 см), социальными (до 2 м) и публичными (30–7 м)

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. Можно выделить соответствующие уровни педагогического общения.

Главная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога обучаемым, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т.е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Кроме информационной функции, можно выделить и ряд других, например:

- *контактную* — установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче учебной информации и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;
- *побудительную* — стимуляцию активности учащегося, направляющую его на выполнение тех или иных учебных действий;
- *мотивную* — побуждение в ученике нужных эмоциональных переживаний ("обмен эмоциями"), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний и др.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

В обобщенном виде особенности педагогического общения представлены на рисунке 10.4.

- Кроме информационной функции, можно выделить и ряд других:
 - **контактную** - установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче учебной информации и поддержанию взаимосвязи в форме постоянной взаимориентированности;
 - **побудительную** - стимуляция активности учащегося, направляющую его на выполнение тех или иных учебных действий;
 - **эмоциональную** - побуждение в ученике нужных эмоциональных переживаний ("обмен эмоциями"), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний и др.
- Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.
- Высшая ценность педагогического общения - индивидуальность педагога и учащегося.
- Собственное **достоинство** и **честь** педагога, достоинство и честь учащегося - важнейшая ценность педагогического общения.
- В связи с этим ведущим принципом педагогического общения может быть принят **императив Э. Канта**: всегда относиться к себе и учащимся как цели общения, в результате которого происходит восхождение к индивидуальности. Императив - безусловное требование. Именно это восхождение к индивидуальности в процессе общения и является выражением чести и достоинства субъектов общения.
- Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют также этические ценности, как честность, открытость, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.

Рис. 10.4. Особенности педагогического общения в обобщенном виде.

Обобщая изложенное выше, педагогическое общение можно охарактеризовать как особый вид творчества, который в технологическом плане находит свое выражение в умениях передать информацию, понять состояние ученика, в организации взаимоотношений с обучаемыми, в искусстве воздействия на партнера по общению, в искусстве управлять собственным психическим состоянием.

10.4. СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ

Реализацию целей воспитания и образования называют педагогическим процессом. Систему воспитательных и образовательных средств, характеризующих совместную деятельность педагогов и учащихся, именуют методом воспитания либо методом обучения. Разделение средств и методов на воспитательные и образовательные весьма условно, а порой даже искусственно, поэтому будем пользоваться в дальнейшем универсальными понятиями "средства воздействия на личность" и "методы воздействия на личность".

Для достижения должного функционирования педагогического процесса нужно, как минимум, пять групп методов воздействия на личность:

1. убеждение;
2. упражнения и приучения;
3. обучение;
4. стимулирование;
5. контроль и оценка.

Рассмотрим эти методы воздействия на личность.

1. Убеждение

Убеждение - это разностороннее воздействие на разум, чувства и волю человека с целью формирования у него желаемых качеств. В зависимости от направленности педагогического воздействия убеждение может выступать как доказательство, как внушение, или как их комбинация. Важнейшую роль в убеждении с помощью слова играют такие приемы как беседа, лекция, диспут. Эффективность методов убеждения зависит от соблюдения целого ряда педагогических требований, наиболее важные из них:

1. Высокий авторитет педагога.
2. Опора на жизненный опыт воспитанников.
3. Искренность, конкретность и доступность убеждения.
4. Сочетание убеждения и практического приучения.
5. Учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

2. Упражнение и приучение

Упражнение — это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности. Приучение — это организация планомерного и регулярного выполнения воспитанниками определенных действий в целях формирования хороших привычек. Или, говоря по другому: приучение — это упражнение с целью выработки хороших привычек.

Упражнение (приучение) как метод педагогического воздействия применяется для решения самых разнообразных задач гражданского, нравственного, физического и эстетического восприятия и развития. Без систематического применения разумно поставленных упражнений нельзя добиться действенности воспитательной работы. В практике воспитательной работы применяются в основном три типа упражнений:

- упражнения в полезной деятельности;
- режимные упражнения;
- специальные упражнения.

Упражнения в полезной деятельности имеют целью выработать привычки в труде, в общении воспитанников со старшими и друг с другом. Главное в этом виде упражнений состоит в том, чтобы его польза

осознавалась воспитанником, чтобы он, испытывая радость и удовлетворение от результата, привыкал самоутверждаться в труде и через труд. Режимные упражнения — это такие упражнения, главный педагогический эффект от применения которых дает не результат, а хорошо организованный процесс — режим, который приводит к синхронизации психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных возможностях воспитанника и, как следствие, на результатах его деятельности. Специальные упражнения — это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработку и закрепление умения и навыков. В учебном процессе все упражнения — специальные, а в воспитательной работе — это приучение к выполнению элементарных правил поведения, связанных с внешней культурой. Так, первокурсников "тренируют" вставать при входе преподавателя. Специальные упражнения применяются и с целью преодоления недостатков. Так, нарушителя дисциплины делают ответственным за порядок. Упражнение лишь на самых ранних стадиях можно рассматривать как простое повторение. В дальнейшем упражнение — это совершенствование, которое идет нарастающим итогом. Так же, как репетиция спектакля не есть его простое повторение, а этап все большего приближения к тому состоянию, которое материализует режиссерский замысел, этап совершенствования на пути к эталону.

3. Обучение

Методы обучения подразделяют по доминирующим средствам на словесные, наглядные и практические. Их классифицируют также в зависимости от основных дидактических задач на

1. методы приобретения новых знаний;

2. методы формирования умений, навыков и применения знаний на практике;

3. методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Эту классификацию дополняют методами закрепления изучаемого материала и методами самостоятельной работы учащихся. Кроме того, все многообразие методов обучения подразделяют на три основных группы:

1. методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

2. методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

3. методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Наиболее оптимальной представляется классификация методов обучения в которой за основу берется характер учебно-познавательной

деятельности (или способ усвоения) обучаемых в усвоении ими изучаемого материала. Эта классификация включает в себя пять методов:

1. объяснительно-иллюстративный метод (лекция, рассказ, работа с литературой и т.п.);
2. репродуктивный метод;
3. метод проблемного изложения;
4. частично-поисковый (или эвристический) метод;
5. исследовательский метод.

Указанные методы подразделяются на две группы:

1. репродуктивную (1 и 2 методы), при которой учащийся усваивает готовые знания и воспроизводит (воспроизводит) уже известные ему способы деятельности;
2. продуктивную (4 и 5 методы) отличающуюся тем, что учащийся добывает (субъективно) новые знания в результате творческой деятельности.

Проблемное изложение занимает промежуточное положение, так как оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности.

Объяснительно-иллюстративный метод. Его иначе можно назвать и информационно-рецептивным, что отражает деятельность учителя и ученика при этом методе. Он состоит в том, что обучающий сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию. Сообщение информации педагог осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, видеофильмы) практического показа способов деятельности (показ способа решения задачи, способов составления плана, аннотации и т.д.). Обучаемые слушают, смотрят, манипулируют предметами и знаниями, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной, и запоминают. Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества.

Репродуктивный метод. Для приобретения навыков и умений через систему заданий организуется деятельность обучаемых по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности. Педагог дает задания, а обучающийся их выполняет - решают сходные задачи, составляют планы и т.д. От того, насколько трудно задание, от способностей обучаемого зависит, как долго, сколько раз и с какими промежутками он должен повторять работу. Установлено, что усвоение новых слов при изучении иностранного языка требует, чтобы эти слова встретились около 20 раз на протяжении определенного

срока. Словом, воспроизведение и повторение способа деятельности по образцу является главным признаком репродуктивного метода.

Оба охарактеризованных метода обогащают учащихся знаниями, навыками и умениями, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т.д.), но не гарантируют развития творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно их формировать. Эта цель достигается продуктивными методами.

Продуктивные методы обучения. Важнейшее требование к высшей школе — формирование качеств творческой личности. Анализ основных видов творческой деятельности показывает, что при ее систематическом осуществлении у человека формируются такие качества как быстрота ориентировки в изменяющихся условиях, умение видеть проблему и не бояться ее новизны, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность, интуиция и т.п., т.е. такие качества, спрос на которые очень высок в настоящем и несомненно будет возрастать в будущем.

Условием функционирования продуктивных методов является наличие проблемы. В разрешении проблемы можно выделить четыре главных этапа (стадии):

1. создание проблемной ситуации;
2. анализ проблемной ситуации, формулировка проблемы и представление ее в виде одной или нескольких проблемных задач;
3. решение проблемных задач (задачи) путем выдвижения гипотез и последовательной их проверки;
4. проверка решения проблемы.

Проблемная ситуация — это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой — невозможностью это сделать при помощи наличного запаса знаний или с помощью знакомых способов действия, и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.

Анализ проблемной ситуации — важный этап самостоятельной познавательной деятельности. На этом этапе определяется то, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и представить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи). Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и что следует определить. Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач — это очень весомый вклад в решение проблемы. Недаром говорят: "Правильно сформулировать проблему — значит наполовину ее решить". Далее необходимо последо-

вательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т.е. достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез.

Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других более четких и ясных формулировок проблемы, более рациональных способов ее решения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить ценный осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемого.

Обучение с помощью продуктивных методов принято называть проблемным обучением. В свете сказанного выше о продуктивных методах можно отметить следующие достоинства проблемного обучения:

1. проблемное обучение учит мыслить логично, научно, творчески;
2. проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний;
3. проблемное обучение учит преодолевать встречающиеся затруднения;
4. проблемное обучение делает учебный материал более доказательным;
5. проблемное обучение делает усвоение учебного материала более основательным и прочным;
6. проблемное обучение способствует превращению знаний в убеждения;
7. проблемное обучение вызывает положительное эмоциональное отношение к учению;
8. проблемное обучение формирует и развивает познавательные интересы;
9. проблемное обучение формирует творческую личность.

Уточним, что продуктивные методы не универсальны, не всякая учебная информация содержит в себе противоречие и представляет собой учебную проблему. Такой учебный материал следует давать репродуктивными методами. Создать проблемную ситуацию на полном незнании невозможно. Чтобы вызвать у учащихся познавательный интерес, необходимо чтобы они уже имели некоторый "стартовый" запас знаний. Создать этот запас можно только с помощью репродуктивных методов.

4. Методы стимулирования

Стимулировать — значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию. Определенное стимулирующее действие уже заложено внутри каждого метода. Но есть методы, главное назначение которых — оказывать дополнительное стимулирующее влияние и как бы усиливать действие других методов, которые по отношению к стимулирующим (дополнительным) принято называть основными.

Соревнование. Стремление к первенству, приоритету, самоутверждение свойственно всем людям, но особенно молодежи. Соревнование в учебных заведениях сродни лучшим образцам соперничества спортивного. Главная задача — не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой.

Поощрение. Поощрение — это сигнал о состоявшемся самоутверждении, потому что в нем содержится общественное признание того подхода, того образа действия и того отношения к действию, которые избраны и реализуются. Чувство удовлетворения, которое испытывает поощренный, вызывает у него прилив сил, подъем энергии, уверенность в своих силах и, как следствие, сопровождается высокой старательностью и результативностью. Но самый главный эффект от поощрения — возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытывать это состояние психического комфорта как можно чаще. В то же время поощрение не должно быть слишком частым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех.

Наказание. Наказание — один из самых старейших методов воспитания. На самых древних дошедших до нас папирусах встречаются рисунки на темы педагогической практики тех лет: мальчик в характерной позе и учитель с розгами над ним. Обосновывая правомерность наказания как метода воспитания А.С. Макаренко писал: "Разумная система изысканий не только закончена, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их". Наказание — это самоутверждение наоборот, которое порождает потребность изменить свое поведение, а при планировании будущей деятельности — чувство опасения пережить еще раз комплекс неприятных чувств. Главное чувство наказанного — чувство отчужденности, отстраненности от других, от коллектива. А.С. Макаренко называл это состояние "выталкиванием из общих рядов". Вот почему не рекомендуются коллективные наказания, при которых создаются условия для сплочения на нездоровой основе. Педагогические требования к применению мер наказания суть следующие:

1. нельзя наказывать за неумышленные поступки;
 2. нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению: лучше простить десять виновных, чем наказать одного невинного;
 3. сочетать наказание с убеждением и другими методами воспитания;
 4. строго соблюдать педагогический такт;
 5. опора на понимание и поддержку общественного мнения;
 6. учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.
5. Контроль и оценка

Контроль подразумевает проверку. Контроль может быть предварительным текущим и заключительным.

Предварительный контроль проводится до начала обучения. Он направлен на выяснение стартового уровня знаний обучаемых. По результатам этого контроля могут быть выявлены высокий, средний и низкий уровни базовых знаний. Для проведения такого контроля используются обычно письменные или устные опросы учащихся.

Текущий контроль проводится в процессе обучения. Он позволяет выявить уровень усвоения пройденного материала и сопоставить цели обучения с реально полученными результатами. Основными формами проведения текущего контроля являются контрольные и аудиторские работы, промежуточные зачеты коллоквиумы.

Заключительный контроль проводится тогда, когда обучение уже закончено. Он позволяет выявить проблемы возникавшие в процессе обучения с тем, чтобы устранить подобные проблемы в будущем. Кроме того, по итогам заключительного контроля обычно окончательно оцениваются знания обучающегося по изученной дисциплине. Основным методом проведения такого контроля являются экзамен или зачет. Если зачет дает однозначно положительную или отрицательную оценку знаний обучаемого, то экзамен позволяет оценить знания по пяти-бальной системе: 5 – отлично, 4 – хорошо, 3 – удовлетворительно, 2 – неудовлетворительно, 1 – очень плохо.

Главными критериями оценки является ее эффективность и результативность. Оценка должна не только объективно оценивать знания обучаемого, но и стимулировать его дальнейшее развитие.

В педагогическом процесс убеждение, упражнения и приучения, обучение, стимулирование, контроль и оценка применяются комплексно и взаимосвязано обеспечивая достижения достижение эффективности функционирования педагогического процесса в целом

Резюме

Педагогический труд – это особый вид деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание и развитие обучающихся. Труд

педагога имеет определенные особенности, обусловленные спецификой учебно-воспитательного процесса, в ходе которого происходит передача знаний от педагога обучающимся, а также воспитание и развитие обучающихся.

В любом обществе педагог выполняет как минимум две функции: удовлетворяет образовательные потребности людей и выполняет культурно-просветительскую работу.

Кроме того, существует мнение, что за педагогической профессией исторически закрепились еще две социальные функции – адаптивная и гуманистическая. Адаптивная функция связана с приспособлением ученика к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием личности и творческой индивидуальности обучаемого.

Для выполнения всех этих функций и успешного осуществления учебно-воспитательного процесса личностно-деловые качества педагога должны соответствовать ряду требований, которые можно подразделить на три группы: профессиональная компетентность, воспитательные способности педагога и его морально-этическая зрелость.

Психолого-педагогическая культура – это специфическая профессиональная категория, означающая определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Основой психолого-педагогической культуры система ценностей, принятая педагогом и проявляющаяся в его этических и психологических установках, среди которых наиболее важными являются следующие:

- *отношение к обучающимся*: установка на понимание, сопереживание, на относительную независимость и самостоятельность обучающихся, на выявление творческого потенциала каждого ученика;
- *отношение к организации коллективной деятельности*: установка на развитие самоуправления, коллективное творчество, соблюдение традиций и норм коллективной жизни;
- *отношение педагога к самому себе*: установка на заинтересованность в успешной учебно-воспитательной работе, ориентация на профессиональный рост и самоанализ.

Важными элементами психолого-педагогической культуры являются: психолого-педагогическая грамотность; уровень педагогического мастерства; степень развития педагогических способностей; владение ораторским искусством и педагогической техникой.

Педагогическое общение – это взаимодействие и сотрудничество педагога с обучаемыми в целях успешного осуществления учебно-воспитательного процесса.

Педагогическое общение создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, создает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Специфика педагогического общения проявляется, прежде всего, в его направленности. Педагогическое общение характеризуется по меньшей мере тройной направленностью: 1) на само учебное взаимодействие; 2) на обучающихся; 3) на предмет усвоения.

Важное специфическое качество педагогического общения обусловлено его обучающей функцией. Следует отметить, что наряду с обучающей функцией педагогическое общение выполняет воспитывающую и фасилитативную функции.

Для достижения должного функционирования педагогического процесса применяются пять групп методов воздействия на личность: убеждение, упражнения и приучения, обучение, стимулирование, контроль и оценка. Причем все эти группы методов должны применяться комплексно и взаимосвязано обеспечивая достижения достижение эффективности осуществления педагогического процесса в целом.

Вопросы для самопроверки

1. Что представляет собой педагогический труд?
2. Какова специфика педагогический труд?
3. Какие функции выполняет педагог в обществе?
4. В чем выражается профессиональная компетентность педагога?
5. В чем заключаются воспитательные способности педагога?
6. В чем состоит морально-этическая зрелость педагога?
7. Что означает психолого-педагогическая культура?
8. Какими должны быть этические и психологические установки педагога?
9. Каковы важнейшие элементы психолого-педагогической культуры?
10. Что представляет собой педагогическое общение?
11. В чем заключается тройная направленность педагогического общения?
12. Какие функции выполняет педагогическое общение?
13. Как классифицируются методы педагогического воздействия на личность?
14. Что представляет собой убеждение как метод воздействия на личность?
15. Как реализуются упражнения и приучения как методы воздействия на личность?
16. В чем состоит обучение как метод воздействия на личность?

ГЛАВА 11. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

11.1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ И ЕГО СПЕЦИФИКА

Научное управление реально не только в технике и на производстве, но и в управлении социальными системами, в том числе и педагогическими.

Управление социально-экономическими системами составляет предмет менеджмента как науки. Одной из разновидностей социальных систем является образование. Управленческая деятельность в каждой отрасли наряду с общими положениями имеет и определенную специфику. Имеется определенная специфика и в управлении образованием. Прежде всего, образование — глобальная система, определяющая будущее состояние общества и функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района.

В качестве субъектов управления в системе образования выступают Министерство образования и науки Российской Федерации (далее — Минобрнауки России) и его подразделения.

Объектами управления являются различные учебные заведения, которые, в свою очередь, тоже можно рассматривать как системы. Например, общеобразовательная школа, являясь объектом управления в рамках системы Минобрнауки России, само является сложной динамичной социальной системой, в которой можно выделить такие подсистемы, как педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы и др.

Многие особенности педагогического менеджмента определяются спецификой педагогического процесса (особенности управления образовательными системами в значительной мере определяются образовательной, воспитательной и развивающей функциями обучения, а также спецификой целей, методов, средств и форм педагогического процесса).

Характерной особенностью педагогического менеджмента является государственное управление образовательными системами. Государственный характер управления системой образования закреплен

определенной совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- воспитание гражданственности и любви к Родине;
- единство федерального, культурного и образовательного пространства;
- защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический, государственно-общественный характер управления образованием;
- автономность образовательных учреждений.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государственных гарантий прав граждан России на образование независимо от расы, национальности, языка, пола и т. п.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создана система государственных органов управления образованием, в которую входят федеральные (центральные), ведомственные, республиканские (республик в составе РФ), краевые, областные органы управления образованием, а также органы управления образованием городов Москвы и Санкт-Петербурга, автономных областей и автономных округов.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национальный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ и максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. При этом задача органов управления образованием состоит не только в формальном обеспечении гарантий на образование, но и в создании условий для самоопределения и самореализации личности.

Важной особенностью педагогического менеджмента является общественный характер управления системой образования, проявляющийся в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители педагогического и ученического коллективов, родителей, общественности. В управлении жизнью современной школы участвуют различные субъекты, к числу которых относятся школьные и классные собрания учащихся, активы классов, школьный совет старшеклассников. Участвуют в управлении и родители школьников: школьные и классные собрания родителей, родительские классные комитеты, школьный родительский совет. Участие учителей в управлении представлено педагогическим советом и собранием трудового коллектива. Но вершину пирамиды школьного управления венчает совет образовательного учреждения.

Реальным воплощением общественного характера управления на уровне общеобразовательной школы являются совет школы, конференция и устав. Функции и содержание совета школы определяются типовым положением об общеобразовательном учреждении. В частности, совет школы может создавать временные или постоянные комиссии, советы по различным направлениям деятельности, устанавливать их права, обязанности, границы полномочий.

Конференция является высшим руководящим органом управления школы и проводится не реже одного раза в год. Конференция избирает совет школы, его председателя, определяет срок их деятельности.

Каждое учебное заведение принимает на конференции свой устав, в котором определяются цели, задачи и перспективы развития данного учебного заведения.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения), который:

- * организует выполнение решений конференции;
- * обеспечивает социальную защиту учащихся;
- * устанавливает возраст учащихся при наборе в первый класс, необходимость и вид ученической формы;
- * рассматривает отчеты о расходовании бюджетных ассигнований, определяет направления использования бюджетных и внебюджетных средств;
- * заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных преподавателей;
- * совместно с администрацией и общественными организациями создает условия для педагогического воспитания родителей.

Наряду с государственными учебными заведениями в образовательную систему России входят негосударственные образовательные

учреждения, руководство которыми осуществляет непосредственно учредитель. Негосударственное образовательное учреждение имеет свой устав, в соответствии с которым определены структура управления, права и обязанности руководителя учреждения.

11.2. ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Принципы управления — это общие требования, предъявляемые к системе и организации управления.

В управлении образовательными системами действуют общие принципы менеджмента, такие как целенаправленность и системность управления, иерархичность, дисциплина, ответственность, компетентность, стимулирование, рациональное сочетание централизации и децентрализации.

Рассмотрим содержание этих принципов.

Целенаправленность управления предполагает отчетливую постановку целей перед учебным заведением, классом, группой, отдельным учащимся. При этом цели управления должны быть увязаны с задачами педагогического процесса. Цели, определяемые в учебном процессе, должны быть нагруженными, но реальными, достижимыми. Они должны соотноситься с интеллектуальными и физическими возможностями учащихся.

Принцип системности предусматривает рассмотрение отдельных процессов и явлений в управлении как систем. Применение этого принципа к управлению педагогической деятельностью дает возможность составить представление о целостности образовательной системы. В тоже время этот принцип позволяет выделять и рассматривать различные подсистемы, выявлять и анализировать взаимосвязи между ними, исследовать влияние отдельных элементов на ход педагогического процесса и разрабатывать обоснованные предложения по его совершенствованию.

Принцип иерархичности позволяет определять субъекты и объекты управления, рассматривать прямые и обратные связи между ними, выделять уровни управления и обеспечивать последовательное подчинение низших уровней управления высшим.

Дисциплина как принцип управления требует четкого и безусловного выполнения всех требований государственных образовательных стандартов и программ. На уровне подсистем этот принцип предусматривает выполнение каждым элементом подсистемы возложенных на него функций и задач. Например, в соответствии с этим принципом каждый

ученик обязан полностью и своевременно выполнить все полученные им задания.

Дисциплина тесно связана с *принципом ответственности*. Принцип ответственности определяет меру наказания каждого участника педагогического процесса за невыполнение возложенных на него функций или задач.

Принцип компетентности предполагает знание руководителем объекта управления и знание каждым преподавателем своей работы. Применительно к управлению образовательными системами принцип компетентности предусматривает не только знание учителем преподаваемого предмета, но и знание психологии своих учеников, умение осуществлять воспитательную деятельность, обеспечивать развитие обучаемых.

Принцип стимулирования применительно к управлению образовательными системами предусматривает поощрение и наказание учащихся в зависимости от полученных ими результатов.

Принцип рационального сочетания централизации и децентрализации доказал свою жизнеспособность в управлении различными системами, в том числе и образовательными. В условиях односторонней централизации происходят перегрузки как руководителей, так и исполнителей, бюрократизация управления, дублирование управленческих функций, злоупотребление властью. В равной степени и децентрализация управления может привести к снижению эффективности функционирования педагогической системы. Отрицание централизации в угоду децентрализации неизбежно приводит к снижению роли руководителя и администрации в целом, к хаосу и утрате аналитических и контролирующих функций управления. Опыт школы показывает, что игра в демократию и мода на децентрализацию приводят к серьезным сбоям в педагогическом процессе, к возникновению конфликтов, неоправданному противопоставлению административных и общественных органов управления, что в конечном счете неизбежно приводит к снижению качества образования. Сочетание централизации и децентрализации во внутри школьном управлении обеспечивает деятельность руководителей административных и общественных органов в интересах всего коллектива школы, создает условия для убеждения и принятия управленческих решений на профессиональном уровне, исключает дублирование и повышает координацию действий всех структурных подразделений системы.

Наряду с общими принципами управления в педагогическом менеджменте существуют и специфические принципы, к числу которых относятся демократизация и гуманизация управления образовательными

системами, системность и целостность в управлении, рациональное сочетание централизации и децентрализации, единство единоначалия и коллегиальности, объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами. Рассмотрим кратко каждый из этих принципов

Принцип демократизации и гуманизации управления образовательными системами. Демократизация школьного управления предполагает прежде всего развитие самостоятельности и инициативы руководителей, учителей, учащихся и родителей. Это возможно при условии открытости обсуждения и принятия управленческих решений. Выборность руководителей школы, введение конкурсного избрания и контрактной системы в отборе педагогических кадров — проявления демократических начал в школьной жизни. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации. Когда каждый учитель знает о делах и проблемах всей школы, он не остается к ним безразличным. Регулярные отчеты администрации, совета школы перед общественным коллективом и общественностью, предоставление возможности для учителей и учащихся принимать участие в их обсуждении. Учащиеся имеют возможность высказывать свою точку зрения по вопросам школьной жизни. Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность самой личности, богатство ее духовного мира.

Принцип системности и целостности в управлении. Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления ими. Методология системного подхода в управлении школой побуждает руководителя иметь ясное представление о школе как о системе, ее основных признаках. Системность и целостность в управлении школой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Принцип единства единоначалия и коллегиальности в управлении. Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело. Единоначалие и коллегиальность в управлении — это проявление диалектического единства и борьбы противоположностей. Единоначалие в управлении обеспечивает

дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений. Реализация принципа единства единоначалия и коллегиальности в управлении учебно-воспитательным процессом находит свое воплощение в деятельности различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах, в работе съездов, слетов, конференций, где необходимы коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения. Государственно-общественный характер управления образованием создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения в практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

Принцип объективности и полноты информации управления образовательными системами проявляется в том, что эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием необходимой и достоверной информации. Трудности с использованием информации в управлении часто связываются с информационным избытком или, наоборот, с ее недостатком. Роль информации во внутришкольном управлении нельзя понимать односторонне, то есть как увеличение информации, так и ее отсутствие затрудняют процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения.

Все принципы управления образовательными системами взаимосвязаны и взаимообусловлены.

11.3. МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ, СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ

Одной из основных функций организации и управления является планирование. Планирование предполагает четкую постановку целей и разработку и реализацию плана действий, направленных на достижение этих целей. При этом план представляет собой комплекс заданий и показателей, увязанных по срокам, ресурсам и исполнителям.

При помощи планирования осуществляются внутренняя координация и адаптация к внешней среде, научное предвидение, оптимальное распределение и использование ресурсов, концентрация сил и средств на наиболее перспективных направлениях развития.

Важнейшими методами планирования являются балансовый и нормативный методы. Основным методом координации и увязки плановых заданий и показателей является *балансовый метод*. Сущность этого метода состоит в обеспечении пропорциональности между потреб-

ностями и ресурсами при помощи системы балансов. В планировании педагогической деятельности используются баланс учебного времени, баланс учебных площадей и другие виды балансов.

Сущность нормативного метода состоит в обосновании плановых заданий и показателей нормами и нормативами. При этом сами понятия нормы и норматива по своему экономическому содержанию не идентичны. *Норма* — это обычно предельно допустимая абсолютная лимитирующая величина, например норма наполняемости класса, недельная нагрузка на одного учителя. *Норматив* — это, как правило, относительная величина, характеризующая количественную меру связи между показателями.

Планирование реализуется на практике посредством системы планов. Так, в планировании школьного образования применяется система планов, в которую входят перспективные, годовые и текущие планы.

Перспективные планы являются основной формой планирования. Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы и составляется по следующей схеме:

1. задачи школы в плановом периоде;
2. перспективы развития контингента учащихся по годам, возможное количество классов;
3. перспективы обновления образовательного процесса, внедрение педагогических инноваций;
4. обеспечение школы педагогическими кадрами;
5. повышение квалификации педагогических кадров через различные формы (курсы, семинары, стажировки и т.п.);
6. развитие материальной базы и учебно-методического оснащения школы;
7. социальная защита преподавателей и учащихся, улучшение их труда и быта.

Годовой план охватывает время работы школы в течение всего учебного года, включая каникулы. Подготовка этого плана осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе (первая учебная четверть) директор школы, его заместители и руководители подразделений изучают новые нормативные акты, инструктивные документы, теоретические и методические материалы по вопросам развития образования и планирования.

На втором этапе (вторая учебная четверть) под руководством директора школы создается инициативная группа по разработке проекта плана.

На третьем этапе (третья учебная четверть) анализируется имеющаяся информация, выявляются проблемы, возникающие в учебном процессе, и определяются пути их устранения.

На четвертом этапе (конец четвертой четверти) подготавливается и обсуждается проект плана работы на новый учебный год, который окончательно утверждается на первом заседании совета школы в новом учебном году.

Текущие планы разрабатываются обычно на учебные четверти и используются для конкретизации задания и реализации годового плана.

Такая система планов позволяет осуществлять непрерывное планирование работы школы. Аналогичные планы применяются и для планирования педагогического процесса в других учебных заведениях.

С планированием тесно связана и контрольно-аналитическая функция. *Контроль*, как известно, является одной из основных функций управления, которая подразумевает проверку. Различают три вида контроля: предварительный, текущий и заключительный.

Предварительный контроль осуществляется обычно до начала педагогического процесса и направлен на изучение стартовых условий деятельности. В ходе этого контроля проверяется, например, подготовленность учебного заведения к началу учебного года, проводится диагностика профессиональной пригодности преподавателей и т.п.

Текущий контроль осуществляется в ходе педагогического процесса и используется для сопоставления поставленных целей и полученных результатов (проведение контрольных работ и т.п.).

Заключительный контроль проводится по итогам работы (выпускные и курсовые экзамены и др.).

Контроль должен соответствовать ряду требований.

- контроль должен быть систематическим, то есть он должен проводиться не от случая к случаю, а постоянно;
- контроль должен быть комплексным, то есть он должен охватывать все показатели плана, все направления деятельности учебного заведения;
- контроль должен быть действенным, то есть выявленные в результате контроля нарушения в педагогическом процессе должны оперативно устраняться;
- контроль должен быть гласным, то есть результаты контроля должны быть известны участникам педагогического процесса;
- контроль должен быть экономичным, то есть он не должен вызывать больших затрат.

Контроль можно рассматривать как процесс, состоящий из нескольких этапов.

На первом этапе определяются параметры деятельности учебного заведения или элементы педагогического процесса, подлежащие контролю, а также необходимые источники информации.

На втором этапе проводятся наблюдения, измерения и другие контрольные мероприятия.

На третьем этапе проводится сопоставление полученных в результате контроля результатов с заданными стандартами и показателями. На этом этапе проявляется зависимость контроля от планирования, так как осуществление такого сравнения зависит от стандартов и показателей плана.

Заключительный этап контроля — проведение корректировки деятельности учебного заведения по результатам контроля, то есть регулирование.

В литературе по педагогическому управлению (М.Л. Портнов, Т.И. Шамова, Н.А. Шубин и др.) в содержание внутри школьного контроля включаются следующие направления:

- выполнение организационно-педагогических вопросов всеобщего школьного обучения;
- качество и ход выполнения образовательных программ и государственных общеобразовательных стандартов;
- качество знаний, умений и навыков учащихся;
- уровень воспитанности учащихся;
- состояние преподавания учебных дисциплин, реализующих образовательные, воспитательные и развивающие функции обучения;
- состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы;
- работа с педагогическими кадрами;
- исполнение нормативных документов и принятых решений.

На уровне школы широко используется классификация видов контроля, предложенная Т.И. Шамовой, которая выделяла два вида: тематический и фронтальный контроль. *Тематический контроль* имеет локальный характер, он направлен на рассмотрение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности школы. *Фронтальный контроль* носит глобальный характер и направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива школы.

Планирование и контроль тесно связаны с *педагогическим анализом*, который состоит в изучении состояния педагогического процесса и объективной оценке его результатов, что позволяет выработать рекомендации по совершенствованию управления педагогическими системами.

Педагогический анализ предусматривает широкое использование методов и приемов системного анализа.

В частности, в педагогическом анализе широко применяется метод декомпозиции, который позволяет представить сложные социальные системы как совокупность простых, доступных для изучения элементов,

упрощая тем самым их изучение. Например, на основе метода декомпозиции в педагогическом процессе можно выделить такие важные элементы, как цели, принципы, содержание, методы, средства, формы, и исследовать их.

С методом декомпозиции тесно связан метод последовательной подстановки, позволяющий, в частности, каждому фактору влиять на ход педагогического процесса в отдельности, исключая влияние других факторов. В результате факторы ранжируются и отбираются наиболее существенные из них.

Одним из основных методов системного анализа является метод сравнений, который дает возможность исследовать педагогический процесс с учетом фактора времени, сравнивая желаемое состояние этого процесса с его фактическим состоянием или с его состоянием в прошлом.

Необходимым условием системного анализа является метод структуризации целей, который предусматривает количественное и качественное обоснование педагогических целей. Этот метод охватывает анализ педагогических целей, их ранжирование и развертывание в систему (построение дерева целей).

С системным анализом тесно связан метод главных компонентов, позволяющий в одном показателе (главном компоненте) отразить свойства многих показателей, характеризующих какое-либо явление. Например, показатель успеваемости в значительной мере характеризует эффективность обучения и педагогического процесса в целом.

Педагогический анализ не исключает применение в ряде случаев экспертно-аналитического метода, который предусматривает привлечение экспертов в целях совершенствования педагогического процесса.

Наибольшее практическое распространение в управлении педагогическими системами получили три вида анализа: параметрический, тематический и итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах педагогического процесса и на выявление причин его нарушения. Предметом параметрического анализа являются изучение текущей успеваемости, состояние дисциплины, санитарное состояние школы, соблюдение расписания занятий и т.п.

Тематический анализ направлен на исследование более устойчивых зависимостей и тенденций в педагогическом процессе. Так, если предметом параметрического анализа является отдельный урок или внеклассное занятие, то предметом тематического анализа служит система уроков или тематических занятий.

Итоговый анализ имеет еще более масштабные рамки по времени и содержанию. Он проводится по завершении четверти, полугодия, учеб-

ного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий достижения этих результатов. Информация для итогового анализа складывается из данных параметрического и тематического анализа, а также официальных отчетов и справок, представленных администрации школы.

Педагогический анализ на уровне школы проводится по следующему алгоритму:

1. рассмотрение урока, воспитательного мероприятия или учебного года как части общей системы;
2. выявления факторов, определяющих эффективность данного (или данных) урока, мероприятия, учебного года;
3. определение обоснованности целей деятельности, содержания и форм проведения занятий и реализации основных мероприятий в учебном году;
4. оценка результатов проведения уроков, воспитательных мероприятий, в целом работы в течение года;
5. установление и устранение основных причин недостатков в управлении педагогическим процессом;
6. формулирование замечаний, выводов и предложений по совершенствованию уроков, воспитательных мероприятий, комплексной работы в течение нового учебного года.

Перейдем теперь к рассмотрению методов, непосредственно используемых педагогом в управлении образовательной деятельностью обучающихся. Эти методы подразделяются на инструментальные, мотивационные и информационные (рис. 11.1).



Рис. 11.1. Методы управления педагогом образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся) в ходе педагогического процесса

Инструментальные методы включают педагогические требования и методы контроля. Последние охватывают опросы, контрольные работы, коллоквиумы, зачеты, экзамены, а также курсовые и дипломные работы.

Опрос — наиболее распространенный метод текущего контроля. Он может проводиться как в устной, так и в письменной форме. Устный опрос может осуществляться в трех видах: индивидуальный опрос — вызов ученика к доске для развернутого ответа на оценку; фронтальный опрос — вызов многих учащихся для ответа на вопросы, требующие небольшого по объему ответа; уплотненный (комбинированный) опрос — для проверки одновременно вызываются несколько учеников, из которых один отвечает устно, а остальные по указанию учителя выполняют письменные или практические задания по карточкам, учебным пособиям. Письменный опрос предполагает письменные ответы обучающихся на вопросы педагога.

Коллоквиум (лат. colloquium — «разговор, беседа») — форма проверки и оценивания знаний учащихся в системе образования, преимущественно в вузах. Коллоквиум, как правило, представляет собой проводимый по инициативе преподавателя промежуточный мини-экзамен середине семестра, имеющий целью уменьшить список тем, выносимых на основной экзамен, и оценить текущий уровень знаний студентов.

Зачеты как особый метод управления организацией обучения строятся на сочетании индивидуализированных, звеньевых, индивидуализированно-групповых и фронтальных форм обучения. В ходе зачета ученики выполняют контрольные индивидуальные задания. Иногда в ходе зачета проводится фронтальная беседа со всем классом (или группой), позволяющая подвести итоги и зафиксировать уровень усвоения знаний классом (группой) в целом.

Контрольные работы проводятся, как правило, после завершения изучения тем или узловых вопросов, особо значимых для усвоения других учебных предметов, наиболее сложных для понимания учащихся. Используют следующие виды контрольных работ:

- * теоретические, позволяющие проверить усвоение учащимися основных теоретических понятий, закономерностей, умение выделять характерные признаки, особенности процессов и явлений;
- * практические, с помощью которых проверяют умение применять полученные знания для решения конкретных задач;
- * комплексные, содержащие задания как теоретического, так и практического характера.

Экзамены — заключительная форма контроля, направленная на комплексную проверку подготовки учеников, на определение степени овладения знаниями, умениями и навыками.

Курсовая работа — это научная письменная работа студента, целью которой является развитие специальных навыков, изучение научных трудов по одному конкретному вопросу, связанному с одним из изучае-

мых предметов. Обычно такая работа пишется студентами гуманитарных специализаций (экономика, педагогика, журналистика, юриспруденция, философия и др.)¹.

Дипломная работа — письменная итоговая форма контроля знаний студента, способствующая систематизации, закреплению и углублению теоретических и практических знаний по избранной специальности. Ее написание имеет целью развитие навыков исследовательской работы и овладение методикой научного исследования, а также навыков обобщения и анализа результатов исследования. Она позволяет оценить подготовленность выпускника к самостоятельной работе.

Мотивационные методы включают поощрение, наказание и соревнование. Об этих методах уже говорилось выше, поэтому здесь уместно напомнить только их краткое содержание.

Под *поощрением* понимается педагогическое воздействие на отдельного обучаемого или на коллектив, в процессе которого педагог дает положительную оценку деятельности учащегося или в целом коллектива.

Наказание — это метод педагогического воздействия, которое должно предупреждать нежелательные поступки, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми. Известны виды наказания, связанные с наложением дополнительных обязательств, лишением или ограничением определенных прав, выражением морального порицания, осуждения.

Соревнование — это метод, который направлен на обеспечение условий для социального развития личности, формирования умений и навыков путем здорового соперничества в определенных видах коллективной деятельности. В соревновании имеют место положительные и отрицательные факторы. С одной стороны, процесс соревнования стимулирует инициативность, приносит радость, восторг, а с другой — разочарование, ощущение слабости, неполноценности. Однако разумно организованное соревнование с учетом возрастных психофизиологических возможностей обучающихся может быть неплохим фактором их социальной и психического развития.

Перейдем к рассмотрению *информационных методов*, которые подразделяются на словесные и наглядные. Словесные методы включают рассказ, беседу, инструктаж.

Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала.

Беседа — один из основных методов психологии и педагогики, который предполагает получение информации об изучаемом явлении в логической

¹ См.: Что такое курсовой проект? URL : https://author24.ru/articles/kursovye_raboty/chto_takoe_kursovoj_proekt/

форме как от исследуемой личности, членов изучаемой группы, так и от педагога. В последнем случае беседа выступает информационным методом.

Инструктаж — это метод, сочетающий объяснение и показ практических действий, приемов работ.

К наглядным методам относятся показ, иллюстрации и демонстрации.

Показ — это метод обучения, строящийся на основе демонстрации обучающимся в целостности и деталях реальных событий жизни, явлений природы, научных и производственных процессов, действия приборов и аппаратов в целях их аналитического рассмотрения и обсуждения связанных с ними различных проблем.

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий, плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске, плоских моделей и пр.

Метод демонстраций обычно связан с показом приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.

Все методы управления взаимосвязаны и взаимообусловлены, что детерминирует комплексное использование методов, приемов и средств управления и организации педагогическим процессом.

Резюме

Педагогический менеджмент изучает управление образованием. Образование — это глобальная система, определяющая будущее состояние общества и функционирующая в масштабе всей страны, края, области, города или района.

В качестве субъектов управления в системе образования выступают Минобрнауки России, управления образования краев, областей, городов, а также районные отделы образования.

Объектами управления являются различные учебные заведения, которые тоже можно рассматривать как системы. Например, общеобразовательная школа, являясь субъектом управления в рамках системы Минобрнауки России, сама является сложной социальной системой, в которой можно выделить такие подсистемы, как педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы и др.

Многие особенности педагогического менеджмента определяются спецификой педагогического процесса.

Характерной особенностью педагогического менеджмента является государственное управление образовательными системами.

Для современного педагогического менеджмента в России характерны демократизация управления образованием и широкое распространение негосударственных образовательных учреждений.

Педагогический менеджмент основывается на определенных принципах. К числу таких принципов относятся целенаправленность, системность, иерархичность, дисциплина, ответственность, компетентность, стимулирование. Кроме того, важную роль в педагогическом менеджменте играют принцип рационального сочетания централизации и децентрализации и принцип демократизации и гуманизации управления образовательными системами.

Основными функциями педагогического менеджмента являются планирование, контроль и анализ. В рамках этих функций реализуются различные приемы, методы и средства организации и управления педагогическим процессом.

Так, планирование школьного образования осуществляется посредством системы, в которую входят перспективные годовые и текущие планы. В планировании педагогического процесса широко используются балансовый и нормативный методы.

Контрольно-аналитические функции включают контроль и анализ.

Контроль подразумевает проверку и подразделяется на предварительный, текущий и заключительный. Контроль должен соответствовать ряду требований, важнейшими из которых являются систематичность, комплексность, действенность, гласность и экономичность. В учебном процессе широко используются тематический и фронтальный контроль.

Планирование и контроль базируются на педагогическом анализе, который состоит в изучении состояния педагогического процесса и объективной оценке его результатов, что позволяет выработать рекомендации по совершенствованию управления педагогическими системами.

В процессе педагогического анализа широко применяются приемы и методы системного анализа, такие как декомпозиция, подстановка, сравнение, структуризация целей. В педагогическом анализе используются также экспертно-аналитический метод и метод главных компонентов.

Все функции управления взаимосвязаны и взаимообусловлены, что детерминирует комплексное использование методов, приемов и средств управления педагогическим процессом.

Методы, непосредственно используемые педагогом в управлении образовательной деятельностью обучающихся, подразделяются на инструментальные, мотивационные и информационные.

Инструментальные методы включают педагогические требования и методы контроля, к которым относятся опросы, контрольные работы, коллоквиумы, зачеты, экзамены, а также курсовые и дипломные работы.

Мотивационные методы охватывают поощрение, наказание и соревнование.

Информационные методы подразделяются на словесные и наглядные. Словесные методы включают рассказ, беседу, инструктаж. К наглядным методам относятся показ, иллюстрации и демонстрации.

Все методы управления взаимосвязаны и взаимообусловлены, что детерминирует комплексное использование методов, приемов и средств управления и организации педагогическим процессом.

Вопросы для самопроверки

1. В чем состоит сущность педагогического менеджмента?
2. Каковы основные особенности педагогического менеджмента?
3. В чем заключается государственный характер управления образовательными системами?
4. В чем проявляется демократизация управления образовательными системами?
5. Что представляет собой совет школы и каковы его основные функции?
6. Что такое принципы управления?
7. В чем суть принципа целенаправленности управления?
8. Как проявляется принцип системности управления?
9. Что означает принцип иерархичности?
10. Что означают на практике принципы дисциплины и ответственности?
11. В чем суть принципа компетентности?
12. Что означает принцип рационального сочетания централизации и децентрализации в управлении образовательными системами?
13. Как понимать принцип демократизации и гуманизации управления образовательными системами?
14. Как понимать принцип систематизации и целостности в управлении образовательными системами?
15. Как реализуется на практике принцип единства единоначалия и коллегиальности в управлении образовательными системами?
16. Что представляет собой планирование как функция управления?
17. Какие планы применяются в управлении общеобразовательной школой?
18. Каковы основные направления внутришкольного контроля?
19. В чем сущность тематического и фронтального контроля?
20. Какие методы системного анализа применяются в управлении педагогическим процессом?
21. В чем суть экспертно-аналитического метода?
22. Что представляет собой метод главных компонентов?
23. Что такое параметрический анализ?
24. В чем суть тематического анализа?
25. Для чего проводится итоговый анализ?
26. Какие методы непосредственно используются педагогом в управлении образовательной деятельностью обучающихся и как эти методы классифицируются?

ГЛАВА 12. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

12.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ

Профессиональная ориентация включает информацию о профессиях, необходимых обществу, и о требованиях к исполнителям профессий, а также оценку возможностей личности к овладению определенной профессией или к занятию определенной должности.

Управление профессиональной ориентацией охватывает развитие психологического и мотивированного подхода к выбору профессии, а также формирование конкурентоспособной квалификации работника.

С профессиональной ориентацией связаны:

- информация о профессиях;
- профессиональный отбор;
- профессиональное консультирование;
- профессиональное обучение.

Основными формами профориентационной работы являются профессиональное просвещение, профессиональная информация, профессиональная консультация и профессиональный отбор.

Профессиональное просвещение — это начальная подготовка школьников, осуществляемая через уроки труда, организацию кружков, проведение специальных уроков по основам различных профессий.

Профессиональная информация — это система мер по ознакомлению учащихся и безработных, ищущих работу, с ситуацией на рынке труда, с условиями и оплатой труда различных профессий.

Профессиональная консультация — это оказание помощи людям, заинтересованным в выборе профессии и места работы, с учетом состояния их здоровья, возможностей и способностей.

Профессиональный отбор — это участие в отборе и найме персонала с учетом требований конкретных профессий и рабочих мест (отбор будет рассмотрен подробно в следующей главе).

Профессиональная ориентация позволяет человеку выбрать профессию, наиболее полно соответствующую его возможностям, или вид деятельности, максимально соответствующий его способностям. При этом в процессе профессиональной ориентации должны в полной мере учитываться перспективные потребности общества в определенных профессиях и специальностях.

Профессиональная ориентация должна осуществляться еще в школе. При этом должны учитываться пожелания самих учащихся и их реальные возможности, оцененные профессиональным психологом.

Выбор профессии — это сложный и ответственный шаг в жизни человека. Правильно выбрать профессию означает найти свое место в жизни.

Результатом профессиональной ориентации является наличие сформированного самоопределения, поэтому управление профориентацией может осуществляться только через процесс развития профессионального самоопределения личности. Весь этот процесс можно разделить на несколько стадий.

Первую стадию поиска личностью своего жизненного пути можно охарактеризовать как своеобразный период активного поиска цели.

Второй стадией в выборе личностью своего места в жизни является осознание цели для себя и значимости ее для общества. На этой ступени происходит усвоение субъектом определенных ценностей, направленных на него со стороны общества.

Третья стадия профессионального развития индивида — это стадия реализации им жизненных ценностей. На этой стадии проявляется активность общества и самого человека. Формирование активной жизненной позиции человека — вот одна из главных задач как в целом социальной, так и профессиональной ориентации.

Процесс профессионального самоопределения длителен; его завершенность можно констатировать только тогда, когда у человека сформируется положительное отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Поэтому выбор профессии — это лишь показатель того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития.

Можно выделить ряд обстоятельств, влияющих на выбор профессионального будущего современной молодежи:

- позиция родителей;
- позиция друзей и сверстников;
- авторитет отдельных личностей, представляющих данную профессию;
- сложившиеся к данному моменту личные профессиональные планы;
- неуверенность в своих способностях и возможностях;

- уровень притязаний на общественное признание;
- информированность;
- склонности к тем или иным видам деятельности и т.д.

Профессиональное самоопределение — это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способе ее самореализации. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных возможностей.

Профессиональное самоопределение — это сложный процесс, в котором можно выделить определенные этапы:

1-й этап: дошкольный. У детей закладывается положительное отношение к людям труда и их занятиям, начинают формироваться первоначальные трудовые умения в доступных ребенку видах деятельности;

2-й этап: начальная школа. На этом этапе через участие в различных видах познавательной, игровой, трудовой деятельности у младших школьников возникает понимание роли труда в жизни человека и общества, проявляется интерес к профессиям родителей и т.п.;

3-й этап: первая ступень основной школы (5—7-й классы). В различных видах практической деятельности, среди которых ведущими являются познавательная и трудовая, подростки постепенно осознают свои интересы, способности и общественные ценности, связанные с выбором профессии;

4-й этап: вторая ступень основной школы (8—9-й классы). Начало формирования профессионального самосознания. Школьники соотносят свои идеалы профессиональной деятельности с реальными возможностями. На этом этапе они вовлекаются в активную познавательную и трудовую деятельность, но одновременно им оказывается помощь в овладении методиками диагностики в интересах выбора профессии;

5-й этап: завершение обучения в учебном заведении (получение общего среднего образования). Для этого этапа характерна профессиональная ориентация на базе углубленного изучения отдельных учебных предметов. Особое внимание уделяется формированию профессионально значимых качеств, коррекции профессиональных планов. Обычно на этом этапе учащимся оказывается помощь в саморазвитии и самоподготовке к избранной профессиональной деятельности;

6-й этап: обучение в специальном учебном заведении (ИТУ, колледж, университет) и получение профессии;

7-й этап: осуществление профессиональной деятельности (в рамках этого этапа возможно повышение квалификации или переквалификация на другую профессиональную деятельность).

В профессиональном самоопределении большую роль играет взаимодействие личности, семьи и государственных, общественных структур (учебные заведения, школы, службы занятости и т.д.). Условно можно

выделить следующие основные группы задач профессионального самоопределения:

- информационно-справочные, просветительские;
- диагностические;
- морально-эмоциональная поддержка;
- помощь в выборе и принятии решения.

В настоящее время в профессиональной ориентации молодежи России накопилось немало проблем. Это недостатки профессионального просвещения и профессиональной ориентации в школе (большинство школ не располагает квалифицированными психологами), незнание учениками самих себя (своих возможностей, способностей, склонностей), превратные (или устаревшие) представления о профессиях.

Профессиональная ориентация молодежи в настоящее время осуществляется часто спонтанно. Молодые люди могут получить необходимые знания о профессиях и спросе на них на ярмарках профессий, на днях открытых дверей, которые проводятся различными учебными заведениями. Определенную информацию можно получить из специальных справочников о профессиях, которые выпускает Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации (далее — Минтруда) и отраслевые министерства. Кроме того, существуют периодические издания, например журналы «Куда пойти учиться?», «Работа и зарплата» и др. Все более заметную роль в профессиональной ориентации и поиске работы играет Интернет.

Профессиональную ориентацию безработных осуществляет Минтруда и его региональные органы. В их функции входит не только предоставление информации о спросе на отдельные профессии, но и некоторые услуги по переподготовке и обучению людей, имеющих определенные специальности, не востребованные обществом.

В профессиональной ориентации важную роль играют престиж и привлекательность профессии. *Престиж* характеризует оценку какого-либо вида деятельности в соответствии с принятой в обществе шкалой ценностей. *Привлекательность профессии* определяет желательность ее приобретения потенциальным работником.

В профессиональной ориентации в современном российском обществе еще недостаточно используются возможности современной науки и, в частности, психологии.

Из-за изъянов в работе средств массовой информации в обществе в целом не престижны рабочие профессии и в тоже время чрезмерно рекламируются криминальные структуры и различные их элементы.

Особенно остро в настоящее время ощущается нехватка квалифицированных рабочих. Система профессионально-технических училищ

(далее — ПТУ), которые в советский период осуществляли подготовку квалифицированных рабочих кадров, разрушена. Иностранцы рабочие — это главным образом рабочие из Китая, Вьетнама и Турции, а также из стран СНГ — имеют часто недостаточный уровень квалификации и не могут работать на оборонных предприятиях.

Между тем на предприятиях России ощущается острая нехватка квалифицированных рабочих (особенно токарей, фрезеровщиков, слесарей и других рабочих специальностей). В кораблестроении и авиации катастрофически не хватает сварщиков, лекальщиков и других квалифицированных рабочих. Не хватает оборонному комплексу инженеров и химиков. В «оборонку» идут те, кто оказались не нужны нигде более, а это не лучшее пополнение персонала. Да и заработная плата в оборонном комплексе все еще низкая.

В тоже время уже ощущается перепроизводство юристов, экономистов и других специалистов, не востребованных обществом.

Таким образом, существует дисбаланс между потребностью общества в квалифицированных рабочих и специалистах и их подготовкой. А профессиональная ориентация пока не способствует решению этой проблемы.

Существенную роль в профессиональной ориентации и профессиональном самоопределении призваны сыграть методы диагностики профессиональной пригодности.

12.2. МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ

Профессиональную пригодность человека принято определять как совокупность психологических и психофизиологических особенностей, необходимых и достаточных для достижения им при наличии специальных знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности труда.

Это понятие включает также «удовлетворение, переживаемое человеком в процессе самого труда и при оценке его результатов».

О профессиональной пригодности можно судить по объективному критерию — успешному овладению профессией и субъективному — удовлетворенности трудом. Современный взгляд на профессиональную пригодность заключается в том, что она формируется в трудовой деятельности, в ходе овладения профессией, а не дана человеку изначально, как некое врожденное качество. Для овладения профессиональным мастерством необходимы соответствующие способности, на основе

которых формируются знания и навыки, а также склонность к работе, то есть положительная профессиональная мотивация. На каждом этапе профессия предъявляет определенные требования к моторике, мышлению, памяти, вниманию, другим психическим функциям и качествам личности. Под влиянием этих требований в ходе овладения профессией формируются профессионально важные качества, способности человека, которые и обеспечивают развитие необходимых навыков, знаний, умений, определяющих квалификацию, мастерство.

Диагностика профессиональной пригодности проводится обычно в две стадии.

На первой стадии определяются требования к рабочему месту и к претенденту на его замещение, а на второй стадии устанавливается соответствие деловых, личностных и профессиональных качеств работника (или претендента на вакантную должность) требованиям предполагаемой должности (или рабочего места).

Рабочее место — это не только должность, но и определенные права, обязанности и ответственность, которые закрепляются за исполнителем данной должности. Описание рабочего места позволяет определить ряд критериев, по которым должны осуществляться процедуры набора и отбора кандидатов на занятие вакантных должностей. Обычно описание рабочего места включает название и код должности, группу по оплате труда, основные задачи (или описание сферы деятельности), полномочия, подчинение.

Основу описания рабочего места составляет анализ работы, в ходе которого определяются наиболее существенные характеристики работы и работника. Анализ работы (рабочего места) в действующей организации осуществляется по следующему алгоритму:

Во-первых, составляется общее представление об организации в целом и о расположении каждого рабочего места в ней.

Во-вторых, определяется, как и для чего будет использоваться информация по анализу работы.

В-третьих, выбирается типичный образец конкретных рабочих мест, которые будут анализироваться.

В-четвертых, с помощью определенных методов (собеседования, наблюдения, опросов) осуществляется сбор необходимых данных для характеристики работы. При этом выявляются наиболее целесообразный режим работы и качества, необходимые исполнителю данной работы.

В-пятых, информация, полученная на предыдущей стадии, используется для комплексного описания рабочего места.

В-шестых, разрабатывается личностная спецификация, то есть определяется набор требований к работнику, который должен выполнять данную работу на соответствующем рабочем месте.

Наряду с детализацией требований к рабочему месту в ряде случаев существенное внимание уделяется требованиям к личностным качествам претендента на замещение вакантной должности.

На второй стадии для оценки соответствия работника (или кандидата на вакантное рабочее место) широко используются различные методы диагностики профессиональной пригодности работников. Наиболее распространенными методами оценки профессиональной пригодности являются интервью, психологическое тестирование, экспертно-аналитический метод и квалификационное тестирование. Применение этих методов зависит от оцениваемых качеств.

Интервью — это беседа, в ходе которой обычно все вопросы и все ответы тестируются. Интервью часто проводится при приеме на работу в целях диагностики профессиональной пригодности и формирования общего представления о работнике (или о кандидате на вакантное рабочее место). Интервью для оценки кандидатов при приеме на работу включает в себя обычно следующие основные диагностические темы: происхождение, образование, профессиональная карьера, самооценка, цели и планы на будущее, особые интересы и т.п.

Кроме решения задач диагностики в рамках интервью кандидату приходится сообщать интересующую его информацию о предприятии и о вакансии, то есть даются ответы на естественные вопросы кандидата. Эта информация, естественно, согласовывается с руководством, а специфика интереса к ней кандидата является дополнительной диагностической информацией. Структура интервью задает и определенный порядок перехода от темы к теме.

Интервью дает не только словесный диагностический материал, но и возможность наблюдать поведение в данной ситуации, то есть интерес представляет не только то, что говорит кандидат, но и как он говорит и как ведет себя.

Психологическое тестирование — метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы, имеющие определенную шкалу значений. Он включает набор стандартизированных тестов, адаптированных опросников, процедуру тестирования и оценку результатов.

Использование тестов удобно в силу высокого уровня их методической разработанности. Для В частности, для профессиональной ориентации школьников может быть с успехом использован дифференциально-диагностический тест-опросник Е.К. Климова (приложение 3).

Экспертные оценки — это метод, основанный на обобщении характеристик качеств испытуемого, полученных путем опроса определенного круга лиц, хорошо знающих оцениваемого: непосредственного руко-

водителя, коллег, подчиненных и др. Он включает опрос, интервью, заполнение анкет, обработку и оценку результатов опроса.

Все большее признание в диагностике профессиональной пригодности различных категорий работников получает метод профессиограмм. Алгоритм диагностики профессиональной пригодности с помощью метода профессиограмм можно представить следующим образом:

1. принятие решения о диагностике профессиональной пригодности;
2. определение качеств и способностей, необходимых претенденту на занимаемую должность;
3. количественная и качественная оценка этих требований (степень их выраженности);
4. построение профессиограммы, то есть графика, отражающего стандартные требования к исполнителю должности или представителю профессии;
5. формирование батарей тестов для оценки наличия и степени выраженности у кандидатов требуемых качеств и способностей;
6. тестирование кандидатов;
7. анализ результатов тестирования и отбор кандидатов.

Так, руководителю любого уровня должны быть присущи следующие качества и свойства:

- умение концептуально мыслить;
- оперативность в работе;
- аналитичность;
- способность к администрированию;
- коммуникабельность;
- человечность;
- владение техникой управления;
- умение планировать;
- умение организовывать коллектив;
- умение выбирать формы и направления взаимодействия с людьми;
- умение контролировать.

Однако степень необходимой выраженности этих качеств и функциональных способностей у менеджеров высшего, среднего и низшего уровней управления может быть различной.

При диагностике профессиональной пригодности при помощи метода профессиограмм (при прочих равных условиях) предпочтение отдается обычно тому претенденту на вакантное рабочее место, у которого индивидуальная профессиограмма максимально приближена к стандартной профессиограмме.

В диагностике профессиональной пригодности решающую роль играет профессиональная компетентность работников. При этом в каждой

профессии имеют специфические особенности профессиональной компетенции, а следовательно, может быть использован и специфический набор методов. В качестве примера на рис. 12.1 отражены методы диагностики профессиональной компетентности педагогов.



Рис. 12.1. Методы диагностики профессиональной компетентности педагогов

В современных условиях специальные знания, полученные во время обучения в специальном учебном заведении, быстро устаревают и нуждаются в дополнении. Поэтому особую актуальность приобретают вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников.

12.3. СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ

Необходимость постоянного развития и обучения работников в современных условиях продиктована целым рядом причин: развитием науки и техники и форсированным внедрением их достижений в производство, динамикой внешней среды (новые запросы покупателей, предложения конкурентов и т.п.), освоением новых видов деятельности самим предприятием (организацией).

Под развитием сотрудников организации понимается совокупность мероприятий, направленных на повышение качества человеческих

ресурсов организации: обучение, повышение квалификации, переподготовку работников.

Для развития сотрудников современных организаций обычно осуществляются следующие мероприятия:

- поддержка способных к обучению работников;
- обеспечение свободного распространения в организации знаний и передового опыта;
- поощрение профессионального обучения.

Таким образом, важнейшим направлением развития человеческих ресурсов организации является профессиональное обучение.

Работники организации (предприятия) получают первоначальную подготовку в различных учебных заведениях: руководители, специалисты и служащие оканчивают, как правило, высшие учебные заведения, рабочие — ПТУ, колледжи или приобретают специальные знания непосредственно на предприятии.

Подготовка специалистов и бакалавров осуществляется в государственных и негосударственных высших учебных заведениях и колледжах Российской Федерации на основе утвержденных государственных стандартов. При этом государственный образовательный стандарт является директивным документом, в соответствии с которым осуществляется учебно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях.

Утвержденный Минобрнауки России государственный стандарт становится основой для разработки учебных планов вузов, в соответствии с которыми и осуществляется подготовка специалистов. В учебных планах устанавливается объем часов, отведенных на изучение каждой дисциплины, определяется соотношение аудиторных часов и часов, отведенных на самостоятельную работу, а также устанавливается последовательность изучения дисциплин. Кроме того, в учебных планах определяется несколько дополнительных дисциплин, которые не предусмотрены стандартом, но введены по решению ученого совета вуза (вузовский компонент), и альтернативные дисциплины, изучаемые по выбору студентов.

Ключевым вопросом управления профессиональным развитием является определение соответствия между профессиональными навыками, которыми должен обладать персонал, и теми навыками и знаниями, которыми он обладает в действительности.

Традиционными методами определения потребности в профессиональном росте являются аттестация и подготовка индивидуального плана. В ходе аттестации, как уже отмечалось, сотрудник обсуждает с администрацией перспективы своего профессионального роста. Результатом этого обсуждения становится план индивидуального развития. Этот

план представляет собой самооценку сотрудника. Он обычно строится по определенной схеме.

Индивидуальный план развития

Фамилия, имя, отчество _____

Должность _____

Подразделение _____

1. Самооценка (применительно к занимаемой должности)

а) Каковы Ваши сильные стороны? _____

б) В чем Вам нужно совершенствоваться? _____

2. План совершенствования

а) Каким образом Вы могли бы улучшить свои результаты? _____

б) Какое обучение могло бы Вам в этом помочь? _____

Важнейшим условием развития персонала в целом и каждого работника в отдельности является систематическое пополнение знаний путем профессионального обучения.

Процесс профессионального обучения представлен на рис. 12.3.



Рис. 12.3. Процесс профессионального обучения и его этапы

Критерии результативности труда различны. Так, у рабочих эффективность обучения определяется повышением выработки и ростом производительности труда. Сложнее оценить эффективность обучения специалистов и менеджеров.

Полученные в результате обучения знания и навыки устаревают и нуждаются в систематическом обновлении, что обуславливает необходимость не только подготовки, но и переподготовки и повышения квалификации кадров.

Подготовка рабочих кадров осуществляется вне рабочего места и на рабочем месте.

Основной формой *подготовки рабочих кадров вне рабочего места* до недавнего времени осуществлялось главным образом в ПТУ. При этом обучение в ПТУ длилось в течение 3—6 месяцев на основе государственного образовательного стандарта и завершалось сдачей экзаменов и присвоением квалификации. В результате рабочий получал систему знаний, позволяющих ему успешно выполнять работу.

Подготовка рабочих в настоящее время все больше переносится на производство. *Обучение на рабочем месте* осуществляется главным образом в форме ученичества и наставничества, когда молодой рабочий работает рядом с высококвалифицированным рабочим и заимствует его приемы и навыки работы.

Каждая из этих форм обучения имеет свои преимущества и недостатки, которые представлены в табл. 12.2.

Таблица 12.2

Преимущества и недостатки обучения на рабочем месте и вне рабочего места		
Форма обучения	Преимущества	Недостатки
Обучение на рабочем месте	Содержание обучения может быть в большей мере приспособлено к потребностям организации. Можно использовать оборудование, которое имеется на предприятии. Переходить от обучения к выполнению работы легче. Экономически более выгодно	Обучающиеся встречаются только с работниками своей организации. Учащиеся могут чаще отвлекаться от обучения в связи с производственной необходимостью. Некоторые проблемы своей деятельности трудно обсуждать с коллегами
Обучение вне рабочего места	Процесс обучения организован профессионально. Свободное общение обучающихся и получение ими новых идей от коллег по обучению. Может быть использовано уникальное дорогостоящее оборудование	Программы обучения не всегда точно соответствуют целям организации. Высокая стоимость обучения. Могут возникнуть проблемы при переходе от теории к практике

Обучение на рабочем месте дешевле, но его качество ниже. В этой связи представляется целесообразным создание на предприятиях учебно-консультационных пунктов (далее — УКП), где будущие рабочие могли бы получать образование по программам, близким к программам ПТУ. Преподавать в этих УКП должны преподаватели ПТУ, а рабочие могли бы не только получать в УКП квалификацию, но и систематически повышать уровень своих знаний.

Методы профессионального обучения предназначены для получения теоретических знаний и практического опыта, необходимых для практической работы по определенной специальности. Методы профессионального обучения можно классифицировать в зависимости от формы обучения.

Основными методами обучения на рабочем месте являются производственный инструктаж, ротация, подготовка в проектных группах.

Производственный инструктаж предусматривает разъяснение и демонстрацию приемов работы на рабочем месте.

Ротация — это перемещение работника на другую должность в целях самостоятельного приобретения им новых знаний и навыков работы.

Подготовка в проектных группах предполагает участие работников в специальных группах, созданных на предприятии для решения крупных, но ограниченных по срокам задач (например, разработка нового продукта или освоение новой технологии и т.п.).

Наиболее распространенными методами обучения в учебных заведениях являются лекции, семинары, деловые игры, практические ситуации, обучение с использованием видео- и кинофильмов и др.

Набор наиболее распространенных методов обучения представлен в табл. 12.3. В этой таблице отмечены также преимущества и недостатки каждого из рассматриваемых методов.

Таблица 12.3

Методы обучения и их оценка			
Метод	Описание	Преимущества	Недостатки
Лекция	Монолог преподавателя при очень ограниченном обсуждении	Четкие и ясные методы изложения. Слушателям можно заранее раздать материалы. Сравнительно невысокая стоимость	Легко забывается. Необходим высокий уровень лекторского искусства. Требуется быстрое восприятие информации слушателями
Семинар	Свободный обмен мнениями. Преподаватель лишь комментирует выступления и направляет обсуждение в русло рассматриваемой темы	Семинар удобен, если слушатели хорошо подготовлены и способны участвовать в дискуссии. У каждого слушателя есть возможность высказать свои идеи. В процессе семинара могут появиться новые идеи	Слушатели не всегда подготовлены к семинару. Иногда слушатели отвлекаются от обсуждаемой темы. Одна сильная личность может доминировать над остальными
Рассмотрение ситуаций	Описание реальной ситуации, близкой к профессиональной деятельности обучающихся	Эффективна, если ситуация схожа с реальной производственной ситуацией. Слушатели видят реакцию на свои действия, что развивает их уверенность в себе. Способствует развитию навыков межличностного общения	Иногда слушатели не воспринимают происходящее всерьез. Если ситуация далека от реальности, это может вызвать негативную реакцию у слушателей

Методы обучения и их оценка			
Метод	Описание	Преимущества	Недостатки
Ситуационный анализ	Письменное описание реальной ситуации или вопроса, с которым работнику пришлось столкнуться в конкретной организации. Слушатели предлагают выход из ситуации или принимают необходимое решение	Ситуации обычно интересны. Группа активно обсуждает возможные варианты решений. Вырабатывается умение слушателей эффективно общаться, оценивать различные факторы, влияющие на принятие ими решений, принимать правильные решения на практике	Применение этого метода требует больших затрат времени. Часто трудно отобрать подходящий случай для конкретной группы слушателей. Может вызывать раздражение слушателей, особенно если они не могут прийти к конкретному решению
Управленческие игры	Имитация деятельности, близкой к деятельности обучающихся. При этом слушатели, как правило, разбиваются на группы, и каждая группа получает информацию и задание	Развивает практические навыки. Позволяет, как правило, существенно сократить операционный цикл и наглядно продемонстрировать слушателям, к каким конечным результатам приведет принятое решение. Помогает оценивать, насколько усвоен слушателями теоретический материал	Часто трудно предвидеть все последствия решений, принятых каждой группой. Некоторые группы могут не воспринимать игру всерьез. Игра, как правило, требует больших затрат времени
Моделирование	Аналогично управленческим играм, но для ввода информации и анализа решений обычно не используется компьютер. Затем результаты действий слушателей оцениваются и обсуждаются	Аналогично управленческим играм	Аналогично управленческим играм. Очень дорогостоящий метод. Трудно моделировать сложную систему
Обучение на природе	Несколько менеджеров проводят в палатках на природе до 7 дней. Они испытывают себя на выживание и познают собственный потенциал творчества и взаимопомощи	Люди узнают о своих ограничениях и возможностях	Очень дорогостоящий метод. Результаты могут оказаться неприменимыми в реальной жизни

Методы обучения и их оценка			
Метод	Описание	Преимущества	Недостатки
Обучение с погружением	Имитируются ситуации, с которыми слушатели сталкиваются в повседневной работе. Ведется наблюдение за поведением слушателей в различных ситуациях. Слушатели оцениваются на основе числа и качества принятых ими решений	Эффективно для принятия мер по исправлению недостатков или подкреплению достоинств	Тенденция к чрезмерному упрощению
Решение проблем	Упрощенный вариант ситуационного анализа. Слушателям предоставляются основные элементы задачи, и они выясняют у преподавателей информацию, необходимую им для принятия решений	Сразу получают отзыв преподавателя. Развиваются навыки контроля и управления при сборе информации и принятии решений	Необходим высокий уровень преподавательского мастерства при формулировке ответов
Обучение «в фойе»	Оформляется помещение для обучения, которое по оборудованию и обстановке напоминает реальное производственное помещение, но изолировано от последнего, чтобы слушатели могли заниматься, не мешая производственному процессу	Быстрый способ подготовки. Слушатели могут извлечь максимум из такого метода обучения	Очень дорогостоящий способ
Подготовка стажеров	Слушатели работают под руководством опытного преподавателя, имеющего лицензию, и получают более низкую заработную плату, чем рабочие	Развивает специализированные навыки, например в механике, электронике. Широкомасштабная подготовка	Длительный процесс
Проекты	Аналогично методу группового обсуждения. Слушатели анализируют данные и сообща делают выводы	Помогает слушателям больше узнать о рассматриваемой теме	Требуются большие затраты времени, чтобы группа достигала в нужном направлении

Методы обучения и их оценка			
Метод	Описание	Преимущества	Недостатки
Обучение с использованием видео- и кинофильмов	Определенные события или ситуации снимаются на пленку и сопровождаются четкими описаниями. Клипы можно показывать несколько раз и подробно обсуждать	Обеспечивается хорошее понимание вследствие наглядности показа. На одну кассету можно записать большое число сюжетов. Поскольку известна продолжительность показа, можно запланировать презентацию и обсуждения	Съемками и режиссурой должны заниматься профессионалы, чтобы обеспечить высокое качество. Дорогостоящий метод

Как видно из приведенных в табл. 12.3 данных, идеальных методов обучения не существует. Каждый из методов обучения имеет определенные преимущества и недостатки.

Наряду с традиционными методами обучения, такими как лекции и семинары, все более широкое распространение в практике профессионального обучения получают активные методы: деловые игры, рассмотрение ситуаций, обучение «в фойе» и др.

В области переподготовки и повышения квалификации работников на предприятии (в организации) обычно ставятся обычно те же задачи, что и при подготовке персонала. К числу таких задач относятся:

- выработка стратегии развития кадров;
- определение потребности в развитии конкретных категорий и групп работников;
- выбор форм и методов обучения сотрудников;
- программно-методическое и материально-техническое обеспечение процесса обучения;
- изыскание средств для обучения человеческих ресурсов организации.

Однако в переподготовке и повышении квалификации кадров имеется немало особенностей.

Подготовка кадров подразумевает обучение людей, которые не имели ранее профессии. Так, подготовка новых рабочих осуществляется обычно по индивидуальным, групповым и курсовым формам обучения специальных программ, обеспечивающих усвоение теоретического материала, а также приобретение профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения конкретных видов работ на современном предприятии.

Переподготовка рабочих кадров означает, как правило, освоение рабочими новой профессии.

С позиций организации процесса обучения принципиальной разницы между обучением и переподготовкой нет. Однако некоторые особенности в переподготовке кадров на предприятии все же существуют. Эти особенности связаны прежде всего с контингентом рабочих. Переподготовку проходят, как правило, рабочие старших и средних возрастов, проработавшие часто весьма продолжительное время на предприятии по определенной профессии, что накладывает отпечаток на обучение. Существенно отличается и образовательный уровень этого контингента рабочих: низкий уровень среднего образования и давность лет его получения.

Управление процессом переподготовки рабочих предполагает:

1. определение масштабов переподготовки и факторов, влияющих на нее;
2. выбор форм переподготовки с учетом достижения нужного результата с минимизацией средств на ее проведение;
3. проведение социологических исследований среди высвобождаемого контингента работников, подбор рационального сочетания прежней и новой профессий как условия выбора программы и методов обучения.

Планирование переподготовки кадров предполагает наличие информации о том, по каким профессиям следует обучать рабочих.

Переподготовка должна носить целенаправленный характер, то есть быть ориентированной на конкретное рабочее место и работника, согласного его занять.

Повышение квалификации кадров направлено на последовательное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков и рост мастерства по имеющейся у работника профессии. Особенность повышения квалификации состоит в том, что слушатели уже обладают определенными знаниями и навыками практического выполнения работ и могут в силу этого критически относиться к учебному материалу, стремясь получить именно те знания, которые им необходимы для производственной деятельности.

Система повышения квалификации, сложившаяся на производстве, включает производственно-технические курсы, курсы обучения вторым и совмещаемым профессиям, курсы целевого назначения по изучению новых изделий, оборудования, технологии.

Эффективность подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров определяется различными факторами. Среди них большое значение имеют понимание целей обучения, поощрение обучающихся, практическая направленность обучения, его этапность, создание среды обучения.

Эффективность обучения в значительной мере определяется его мотивацией. Сотрудники предприятия (организации) могут быть мотивированы на активное обучение по-разному. Среди мотивов обучения обычно выделяют следующие:

- стремление сохранить работу;
- желание получить повышение или занять новую должность;
- интерес к самому процессу получения новых знаний и навыков;
- желание установить контакты с другими обучающимися.

Подготовка, переподготовка и повышение квалификации должны быть увязаны с перспективами развития и целями предприятия, профессионально-квалификационным продвижением работников, а также со стимулированием и мотивацией их трудовой деятельности.

Резюме

Профессиональная ориентация включает информацию о профессиях, необходимых обществу, и о требованиях к исполнителям профессий, а также оценку возможностей личности к овладению определенной профессией или к занятию определенной должности.

Управление профессиональной ориентацией охватывает развитие психологического и мотивированного подхода к выбору профессии, а также формирование конкурентоспособной квалификации работника.

С профессиональной ориентацией связаны:

- информация о профессиях;
- профессиональный отбор;
- профессиональное консультирование;
- профессиональное обучение.

Основными формами профориентационной работы являются профессиональное просвещение, профессиональная информация, профессиональная консультация и профессиональный отбор.

Профессиональное самоопределение молодежи — сложный процесс, в котором можно выделить определенные этапы:

1-й этап: дошкольный. У детей закладывается положительное отношение к людям труда и их занятиям, начинают формироваться первоначальные трудовые умения в доступных ребенку видах деятельности;

2-й этап: начальная школа. На этом этапе через участие в различных видах познавательной, игровой, трудовой деятельности у младших школьников возникает понимание роли труда в жизни человека и общества, проявляется интерес к профессиям родителей и т.п.;

3-й этап: первая ступень основной школы (5—7-й классы). В различных видах практической деятельности, среди которых ведущими являются

познавательная и трудовая, подростки постепенно осознают свои интересы, способности и общественные ценности, связанные с выбором профессии;

4-й этап: вторая ступень основной школы (8–9-й классы). Начало формирования профессионального самосознания. Школьники соотносят свои идеальные представления о профессии со своими реальными возможностями. На этом этапе они вовлекаются в активную познавательную и трудовую деятельность, но одновременно им оказывается помощь в овладении методиками диагностики в интересах выбора профессии;

5-й этап: завершение обучения в учебном заведении (получение общего среднего образования). Для этого этапа характерна профессиональная ориентация на базе углубленного изучения отдельных учебных предметов. Особое внимание уделяется формированию профессионально значимых качеств, коррекции профессиональных планов. Обычно на этом этапе учащимся оказывается помощь в саморазвитии и самоподготовке к избранной профессиональной деятельности;

6-й этап: обучение в специальном учебном заведении (ПТУ, колледж, университет) и получение профессии;

7-й этап: осуществление профессиональной деятельности (в рамках этого этапа возможно повышение квалификации или переквалификация на другую профессиональную деятельность).

Профессиональную пригодность человека принято определять как «совокупность психологических и психофизиологических особенностей, необходимых и достаточных для достижения им при наличии специальных знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности труда».

Диагностика профессиональной пригодности проводится обычно в две стадии. На первой стадии определяются требования к рабочему месту и претенденту на его замещение, а на второй стадии устанавливается соответствие деловых, личностных и профессиональных качеств работника (или претендента на вакантную должность) требованиям предполагаемой должности (или рабочего места).

Наиболее распространенными методами оценки профессиональной пригодности являются интервью, психологическое тестирование, экспертно-аналитический метод и квалификационное тестирование.

Главной целью обучения персонала является обеспечение всех подразделений предприятия (организации) работниками, имеющими достаточный уровень квалификации. Эффективность обучения определяется рядом факторов: пониманием целей обучения, мотивацией обучения, поощрением обучающихся, практической направленностью обучения, его этапностью, а также созданием среды обучения.

Наибольшее распространение получили два вида обучения: обучение на рабочем месте и обучение в учебном заведении. Каждый из этих видов обучения имеет свои преимущества и недостатки. Все большее распространение в настоящее время получает дистанционное обучение, которое позволяет руководителям и специалистам удовлетворять свои образовательные потребности параллельно с основной деятельностью путем использования информационных технологий.

На предприятиях осуществляется подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников. Подготовка кадров — это обучение людей, которые не имели ранее профессии. Переподготовка кадров означает освоение новой профессии. При этом переподготовку проходят обычно работники, имеющие определенные профессии. Повышение квалификации кадров направлено на последовательное совершенствование профессиональных знаний, умений, навыков и рост мастерства по имеющейся у работника профессии.

При подготовке резерва руководителей обычно выделяют два направления: преемники (или дублеры) и молодые сотрудники с лидерским потенциалом. Преемники (или дублеры)—это кандидаты на замещение определенных должностей, которые уже готовы (или будут готовы через некоторое время) к работе на этих должностях. Подготовка молодых сотрудников с лидерским потенциалом направлена на формирование резерва руководителей.

Вопросы для самопроверки

1. Что означает профессиональная ориентация?
2. Каковы основные формы профориентационной работы?
3. Каковы основные этапы процесса самоопределения молодежи?
4. Что означает диагностика профессиональной пригодности?
5. Какие методы используются для диагностики профессиональной пригодности?
6. Почему необходимо постоянное развитие и обучение работников в современной организации?
7. Каковы основные этапы процесса профессионального обучения?
8. Какие преимущества и недостатки имеет обучение на рабочем месте и обучение вне рабочего места?
9. Каковы основные преимущества и недостатки наиболее распространенных методов обучения?
10. В чем состоят и чем отличаются подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров?
11. Как осуществляется подготовка преемников и дублеров?
12. На каких принципах должна строиться работа с резервом молодежи, обладающей лидерским потенциалом?

Приложение 1

ОЦЕНКА ТЕМПЕРАМЕНТА¹

Тест

Ответьте «да» или «нет» на следующие вопросы.

1. Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы встряхнуться, испытать возбуждение?
2. Легко ли Вы отвлекаетесь от своих забот?
3. Обычно Вы поступаете и говорите быстро, не раздумывая?
4. Любите ли Вы рискованные поступки?
5. Любите ли Вы часто бывать в компаниях?
6. Если на Вас накричат, Вы отвечаете мгновенно?
7. Способны ли Вы дать волю своим чувствам и всю повеселиться в компании?
8. Вы человек живой и подвижный?
9. Нравится ли Вам работа, которая требует длительного внимания и большой сосредоточенности?
10. Можете ли быстро выразить свои мысли словами?
11. Долго ли Вы размышляете перед тем, как что-либо предпринять?
12. Испытываете ли Вы трудности только от того, что надо быстро действовать и отвечать?
13. Предпочитаете ли Вы чтение книг наедине общению с людьми?
14. Предпочитаете ли Вы иметь меньше друзей, но зато более близких Вам?
15. Вы больше молчите, когда находитесь в обществе других людей?
16. Если Вы хотите что-то узнать, Вам легче искать нужные сведения в книгах, чем спрашивать людей?
17. Вам неприятно находиться в обществе, где подшучивают друг над другом, считая это проявлением дружеского отношения?
18. Свойственна ли Вам медлительность в движениях?
19. Вы считаете, что трудно получить настоящее удовольствие от вечеринки?
20. Верно ли, что Вы так любите поговорить, что никогда не упускаете случая побеседовать с незнакомым человеком?

¹ Тест составлен на основе теста Айзенка «Экстраверт или интроверт».

21. Вы бы почувствовали себя очень несчастным, если бы длительное время были лишены возможности активно общаться с людьми?
22. Можете ли Вы сказать, что являетесь весьма уверенным в себе человеком?
23. Легко ли Вам внести оживление в довольно скучную компанию?
24. Любите ли Вы подшучивать над другими?

Обработка результатов

Подсчитайте количество положительных ответов в вопросах 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 21, 22, 23, 24 (за каждый положительный ответ — 1 балл) и отрицательных ответов на вопросы 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 (за каждый отрицательный ответ — 1 балл). Если общая сумма не превышает 12, то тестируемому свойственна интроверсия, если сумма в пределах 13—24, то тестируемому более свойственна экстраверсия.

Приложение 2

ТЕСТ «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА»

1. Ответьте «да» (+) или «нет» (-) на следующие вопросы. При этом отвечайте на вопросы теста быстро, не обдумывая, — то, что первое придет в голову. Тогда результаты будут правильными.

1. Является ли Ваше настроение в общем веселым и беззаботным?
2. Восприимчивы ли Вы к обидам?
3. Случалось ли Вам иногда быстро заплакать?
4. Всегда ли Вы считаете себя правым в том деле, которое делаете, и Вы не успокоитесь, пока не убедитесь в этом?
5. Считаете ли Вы себя более смелым, чем в детском возрасте?
6. Может ли Ваше настроение меняться от глубокой радости до глубокой печали?
7. Находитесь ли Вы в компании в центре внимания?
8. Бывают ли у Вас дни, когда Вы без достаточных оснований находитесь в угрюмом и раздражительном настроении и ни с кем не хотите разговаривать?
9. Серьезный ли Вы человек?
10. Можете ли Вы сильно воодушевиться?
11. Предприимчивы ли Вы?
12. Быстро ли Вы забываете, если Вас кто-нибудь обидит?
13. Мягкосердечный ли Вы человек?
14. Пытаетесь ли Вы проверить после того, как опустили письмо в почтовый ящик, не осталось ли оно висеть в прорези?
15. Всегда ли Вы стараетесь быть добросовестным в работе?
16. Испытывали ли Вы в детстве страх перед грозой или собаками?
17. Считаете ли Вы других людей недостаточно требовательными друг к другу?
18. Сильно ли зависит Ваше настроение от жизненных событий и переживаний?
19. Всегда ли Вы прямотушны со своими знакомыми?
20. Часто ли Ваше настроение бывает подавленным?
21. Был ли у Вас раньше истерический припадок или истощение нервной системы?
22. Склонны ли Вы к состояниям сильного внутреннего беспокойства или страстного стремления?
23. Трудно ли Вам длительное время просидеть на стуле?

24. Боретесь ли Вы за свои интересы, если кто-то поступает с Вами несправедливо?
25. Смогли бы Вы убить человека?
26. Сильно ли Вам мешает косо висящая гардина или неровно настланная скатерть, настолько, что Вам хочется немедленно устранить эти недостатки?
27. Испытывали ли Вы в детстве страх, когда оставались одни в квартире?
28. Часто ли у Вас без причины меняется настроение?
29. Всегда ли Вы старательно относитесь к своей деятельности?
30. Быстро ли Вы можете разгневаться?
31. Можете ли Вы быть бесшабашно веселым?
32. Можете ли Вы иногда целиком проникнуться чувством радости?
33. Подходите ли Вы для проведения увеселительных мероприятий?
34. Высказываете ли Вы обычно людям свое откровенное мнение по тому или иному вопросу?
35. Влияет ли на Вас вид крови?
36. Охотно ли Вы занимаетесь деятельностью, связанной с большой ответственностью?
37. Склонны ли Вы вступить за человека, с которым поступили несправедливо?
38. Трудно ли Вам входить в темный подвал?
39. Выполняете ли Вы кропотливую черную работу так же медленно и тщательно, как и любимое Вами дело?
40. Являетесь ли Вы общительным человеком?
41. Охотно ли Вы декламировали в школе стихи?
42. Убегали ли Вы ребенком из дома?
43. Тяжело ли Вы воспринимаете жизнь?
44. Бывали ли у Вас конфликты и непритворности, которые так изматывали Вам нервы, что Вы не выходили на работу?
45. Можно ли сказать, что Вы при неудачах не теряете чувство юмора?
46. Сделаете ли Вы первым шаг к примирению, если Вас кто-то оскорбит?
47. Любите ли Вы животных?
48. Уйдете ли Вы с работы или из дому, если у Вас там что-то не в порядке?
49. Мучают ли Вас неопределенные мысли, что с Вами или с Вашими родственниками случится какое-нибудь несчастье?
50. Считаете ли Вы, что настроение зависит от погоды?
51. Затруднит ли Вас выступить на сцене перед большим количеством зрителей?
52. Можете ли Вы выйти из себя и дать волю рукам, если Вас кто-то умышленно грубо рассердит?
53. Много ли Вы общаетесь?
54. Если Вы будете чем-либо разочарованы, придете ли в отчаяние?
55. Нравится ли Вам работа организаторского характера?
56. Упорно ли Вы стремитесь к своей цели, даже если на пути встречается много препятствий?
57. Может ли Вас так захватить кинофильм, что слезы выступят на глазах?

58. Трудно ли Вам будет заснуть, если Вы целый день размышляли над своим будущим или какой-нибудь проблемой?
59. Приходилось ли Вам в школьные годы пользоваться подсказками или списывать у товарищей домашнее задание?
60. Трудно ли Вам пойти ночью на кладбище?
61. Следите ли Вы с большим вниманием, чтобы каждая вещь в доме лежала на своем месте?
62. Приходилось ли Вам лечь спать в хорошем настроении, а проснуться в удрученном и несколько часов оставаться в нем?
63. Можете ли Вы с легкостью приспособиться к новой ситуации?
64. Есть ли у Вас предрасположенность к головной боли?
65. Часто ли Вы смеетесь?
66. Можете ли Вы быть приветливым с людьми, не открывая своего истинного отношения к ним?
67. Можно ли Вас назвать оживленным и бойким человеком?
68. Сильно ли Вы страдаете из-за несправедливости?
69. Можно ли Вас назвать страстным любителем природы?
70. Есть ли у Вас привычка проверять перед сном или перед тем, как уйти, выключен ли газ и свет, закрыта ли дверь?
71. Пугливы ли Вы?
72. Бывает ли, что Вы чувствуете себя на седьмом небе, хотя объективных причин для этого нет?
73. Охотно ли Вы участвовали в юности в кружках художественной самодеятельности, в театральном кружке?
74. Тянет ли Вас иногда смотреть вдаль?
75. Смотрите ли Вы на будущее пессимистически?
76. Может ли Ваше настроение измениться от высочайшей радости до глубокой тоски за короткий период времени?
77. Легко ли поднимается Ваше настроение в дружеской компании?
78. Переносите ли Вы злость длительное время?
79. Сильно ли Вы переживаете, если горе случилось у другого человека?
80. Была ли у Вас в школе привычка переписывать лист в тетради, если Вы поставили на него кляксу?
81. Можно ли сказать, что Вы больше недоверчивы и осторожны, нежели доверчивы?
82. Часто ли Вы видите страшные сны?
83. Возникала ли у Вас мысль против воли броситься из окна, под приближающийся поезд?
84. Становитесь ли Вы радостным в веселом окружении?
85. Легко ли Вы можете отвлечься от обременительных вопросов и не думать о них?
86. Трудно ли Вам сдерживать себя, если Вы разозлитесь?
87. Предпочитаете ли Вы молчать (да) или Вы словоохотливы (нет)?
88. Могли бы Вы, если бы пришлось участвовать в театральном представлении, с полным проникновением и перевоплощением войти в роль и забыть о себе?

2. Поставьте себе по 1 баллу за каждое совпадение ваших ответов и приведенных ниже характеристик типов характеров.

Тип характера «Демонстративный»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 75, 83, 88;

«-»: 51.

Сумму баллов умножьте на два.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о способности к демонстративному поведению и стремлению к лидерству, а также о живости, подвижности, склонности к фантазерству и артистизму.

Тип характера «Педантичный»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 85;

«-»: 36.

Сумму баллов умножьте на два.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют об инертности, тяжести на подъем и длительном переживании травмирующих событий, а также о сильной реакции на нарушение порядка.

Тип характера «Ригидный»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81;

«-»: 12, 46, 59.

Сумму баллов умножьте на два.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о подозрительности, общичивости, стойкости отрицательных переживаний.

Тип характера «Эмотивный»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79;

«-»: 25.

Сумму баллов умножьте на три.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о чувственности и впечатлительности, повышенной чувствительности к происходящим событиям.

Тип характера «Тревожно-боязливый»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82;

«-»: 5.

Сумму баллов умножьте на три.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о склонности к отрицательным эмоциям, страхам, повышенной робости и пугливости.

Тип характера «Циклоидный»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84;

«-»: нет.

Сумму баллов умножьте на три.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о перепадах в настроении и деловой активности.

Тип характера «Гипертимный (гиперактивный)»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77;

«-»: нет.

Сумму баллов умножьте на три.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о высокой коммуни- кабельности и желании оказывать услуги, а также о поперхности суждений и неспособности, как правило, довести трудное дело до конца.

Тип характера «Возбудимый»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86;

«-»: нет.

Сумму баллов умножьте на три.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о повышенной импуль- сивности и слабом самоконтроле.

Тип характера «Дистимный»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 9, 21, 43, 75, 87;

«-»: 31, 53, 65.

Сумму баллов умножьте на три.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о преобладании плохого настроения и фиксации внимания на мрачных сторонах жизни.

Тип характера «Аффектно-экзальтированный»

Номера вопросов и ответы «+» или «-»:

«+»: 10, 32, 54, 76;

«-»: нет.

Сумму баллов умножьте на шесть.

Высокие оценки по данной шкале свидетельствуют о том, что обладатели такого характера легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние— от печальных.

3. Ключ к тесту. Сумма баллов от 15 до 19 свидетельствует о присутствии тех или иных типов в Вашем характере. Если сумма баллов превышает 19 баллов, то данная черта характера является акцентуированной, то есть чрезмерно вы- раженной.

Приложение 3

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК

Методика предназначена для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е.А. Климова. Можно использовать при профориентации подростков и взрослых.

Инструкция. Опросник предполагает ответ на следующий вопрос: «Предположим, что после соответствующего обучения Вы сможете выполнить любую работу. Но если бы Вам пришлось выбирать только из двух предлагаемых возможностей, что бы Вы предпочли?»

Испытуемый должен в каждой из 20 пар предлагаемых видов деятельности выбрать только один вид и в соответствующей клетке листа ответов поставить знак «+».

Текст опросника

1а. Ухаживать за животными	или	1б. Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать)
2а. Помогать больным	или	2б. Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин
3а. Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, трампастинок	или	3б. Следить за состоянием, развитием растений
4а. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу и т.п.)	или	4б. Доводить товары до потребителя, рекламировать, продавать
5а. Обсуждать научно-популярные книги, статьи	или	5б. Обсуждать художественные книги (или пьесы, концерты)
6а. Выращивать молодняк (животных какой-либо породы)	или	6б. Тренировать товарищей (или младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных)
7а. Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты)	или	7б. Управлять каким-либо грузовым (подъемным или транспортным) средством: подъемным краном, трактором, тепловозом и др.

8а. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т.д.)	или	8б. Оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)
9а. Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику), жилище	или	9б. Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках
10а. Лечить животных	или	10б. Выполнять вычисления, расчеты
11а. Выводить новые сорта растений	или	11б. Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома, продукты питания и т.п.)
12а. Разбирать споры, ссоры между людьми, убеждать, разъяснять, называть, поощрять	или	12б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверить, уточнить, приводить в порядок)
13а. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности	или	13б. Наблюдать, изучать жизнь микробов
14а. Обслуживать, наладивать медицинские приборы, аппараты	или	14б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т.п.
15а. Составлять точные описания, отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измераемых объектах и др.	или	15б. Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые и представляемые)
16а. Делать лабораторные анализы в больнице	или	16б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение
17а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий	или	17б. Осуществлять монтаж или сборку машин, приборов
18а. Организовать культпоходы сверстников или младших театры, музеи, экскурсии, туристические походы и т.п.	или	18б. Играть на сцене, принимать участие в концертах
19а. Изготовить по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания	или	19б. Заниматься черчением, копировать чертежи, карты
20а. Вести борьбу с болезнями растений, вредителями леса, сада	или	20б. Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, наборной машине и др.)

Лист ответов

Человек — природа	Человек — техника	Человек — человек	Человек — знак	Человек — художественный образ
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а	—	6б	—	7а
—	7б	8а	—	8б
—	9а	—	9б	—
10а	—	—	10б	—
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а	—	16б	—	17а
—	17б	18а	—	18б
—	19а	—	19б	—
20а	—	—	20б	—

Лист ответов сделан так, чтобы можно было подсчитать количество знаков «+» в каждом из пяти столбцов. Каждый из столбцов соответствует определенному типу профессий. Испытуемому рекомендуется выбрать тот тип профессий, который получил максимальное количество знаков «+». Название типов профессий по столбцам:

1. «человек — природа» — все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством;
2. «человек — техника» — все технические профессии;
3. «человек — человек» — все профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением;
4. «человек — знак» — все профессии, связанные с обчислами, цифровыми и буквенными знаками, в том числе и музыкальные специальности;
5. «человек — художественный образ» — все творческие специальности.

Время обследования не ограничивается. Хотя испытуемого следует предупредить о том, что над вопросами не следует долго задумываться. Обычно на выполнение задания требуется 20–30 минут.

Возможно использование методики индивидуально и в группе. Экспериментатор может зачитывать вопросы группе испытуемых, но в этом случае ограничивается время ответа. Такой способ применяется, когда экспериментатор должен работать в ограниченном временном интервале.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бороздина Г.В.* Психология и педагогика : учебник для бакалавров. — М. : Юрайт, 2016.
2. *Вайндорф-Сысоева М.Е.* Педагогика: краткий курс лекций. — М. :Юрайт, 2013.
3. *Гуревич П.С.* Психология и педагогика : учебник. — М. :Юрайт, 2014.
4. *Иванникова В.А.* Общая психология. — Люберцы :Юрайт, 2016.
5. *Караванова Л.Ж.* Психология : учеб. пособие. — М. : Дашков и К, 2014.
6. *Киреева Э.А.* Психология и педагогика (для бакалавров). — М. :КноРус, 2012.
7. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика в схемах и таблицах : учеб. пособие. — М. : Проспект, 2016.
8. *Кравцова Л.А.* Психология и педагогика: краткий курс. — М. : Перспектива, 2016.
9. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: курс лекций. — СПб. : Питер, 2010.
10. *Маклаков А.Г.* Общая психология : учебник. — СПб. : Питер, 2008.
11. *Лукашевич В.В.* Теория менеджмента: учебное пособие – М.: НИБ, 2017.
12. *Немов Р.С.* Психология : учебник. — М. :КноРус, 2014.
13. *Павленко Н.Н.* Психология и педагогика : учеб. пособие. — М. :КноРус, 2012.
14. Педагогика : учебник / под ред. Тряпичиной А.П. — СПб. : Питер, 2014.
15. Психология : учебник / под ред. Дружинина В.Н. — СПб. : Питер, 2009.
16. *Сталярченко Л.И.* Психология и педагогика : учебник. — М. :Юрайт, 2013.
17. *Чернышова Л.И.* Психология и педагогика : учеб. пособие. — М. : Инфра-М, 2013.
18. *Щербакова Е.В.* Педагогика: краткий курс : учеб. пособие. — М. : Перспектива, 2013.