

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Грибанова Ю.Г., Козилова Л.В., Чвякин В.А.

www.scipro.ru

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Грибанова Ю.Г., Козилова Л.В., Чвякин В.А.

Учебник

Нижний Новгород
2022

УДК 37.015.3
ББК 88.6
DOI 10.54092/9785907607101

Главный редактор: Краснова Наталья Александровна – кандидат экономических наук, доцент, руководитель НОО «Профессиональная наука»

Технический редактор: Канаева Ю.О.

Рецензенты:

Киселев Геннадий Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент АНО ВО «Московский региональный социально-экономический институт»

Афанасьева Алла Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования, Домодедовский филиал Российского нового университета

Авторы:

Грибанова Юлия Германовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психолого-педагогического образования, Домодедовский филиал Российского нового университета

Козилова Лидия Васильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет; профессор кафедры психологии и педагогики, Московский университет им. С.Ю. Витте

Чвякин Владимир Алексеевич, доктор философских наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью в медиаиндустрии, Московский политехнический университет

Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебник – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 122 с.). - Грибанова Ю.Г., Козилова Л.В., Чвякин В.А. 2022. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/psychology&pedagogy.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10".

ISBN 978-5-907607-10-1

В учебнике содержатся материалы по психолого-педагогическим характеристикам современной образовательной среды, прикладной психологии и педагогике. Учебник адресован обучающимся по направлениям подготовки, в структуре которых уделяется внимание вопросам педагогического образования и педагогических практик, прикладной психологии и педагогики, а также для обучающихся по дисциплинам смежных направлений с целью формирования и наполнения компетенций soft skills.

Учебник обсужден и рекомендован к печати советом Домодедовского филиала Российского нового университета, протокол № 1 от 5 сентября 2022 года.

ISBN 978-5-907607-10-1



© Грибанова Ю.Г., Козилова Л.В., Чвякин В.А. 2022
© Оформление: издательство НОО Профессиональная наука, 2022

Содержание

Введение.....	5
Тема 1. Психолого–педагогическая характеристика современной образовательной среды.....	6
Тема 2. Психика человека.....	13
Тема 3. Память.....	16
Тема 4. Эмоциональная сфера психики.....	21
Тема 5. Внимание как объект психологического исследования.....	26
Тема 6. Воля и волевые процессы.....	29
Тема 7. Характер и темперамент.....	35
Тема 8. Психические состояния.....	45
Тема 9. Мышление.....	52
Тема 10. Сознание.....	63
Тема 11. Предмет, объект, задачи, методы и основные категории педагогики.....	67
Тема 12. Образование как общечеловеческая ценность.....	72
Тема 13. Педагогический процесс.....	79
Тема 14. Обучение как составная часть педагогического процесса.....	85
Тема 15. Организация учебной деятельности в вузе.....	89
Тема 16. Теоретические основы воспитания. Сущность, цели, содержание и организация воспитания.....	95
Заключение.....	105
Библиографический список.....	106
Приложение.....	109

ВВЕДЕНИЕ

Психология и педагогика для обучающихся в вузе позволяет сформировать представления о сути закономерностей профессиональной деятельности с учетом ее гуманитарного содержания. В этом отношении важное значение имеет освоение психологических основ обучения и воспитания в процессе изучения блока гуманитарных дисциплин. Решение основных практико-ориентированных задач психологии и педагогики способствует также освоению психологических закономерностей функционирования единого педагогического процесса и управления, выявлению психологических резервов его совершенствования, разумного сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения и воспитания, созданию такого психологического климата применительно к условиям конкретной образовательной среды, который не только дисциплинирует обучающихся, но еще и благоприятствует поддержанию у них необходимой учебной мотивации.

Освоение тематических вопросов учебника способствует развитию у обучающихся гибких навыков (soft skills), которые с какой-либо конкретной профессией не связаны, но помогают хорошо выполнять свою работу и важны для карьеры. Такие навыки помогают работать с информацией и уверенно чувствовать себя в профессиях, как психолого-педагогического профиля, так и в таких, которые связаны с маркетингом, рекламой и PR. Прежде всего, речь идет о навыках коммуникации, совместной деятельности, о характеристиках эмоционально-волевого самоконтроля и самоорганизации поведения. Сюда же можно отнести креативные навыки (нестандартность мышления и нешаблонные подходы к решению творческих задач) и навыки сохранения работоспособности в условиях рабочего напряжения (стресса) и лимита времени, то есть навык психологической саморегуляции и стрессоустойчивости.

ТЕМА 1. ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В последние годы образовательная среда стала объектом многочисленных психологических и педагогических исследований в России и за рубежом. Энциклопедический словарь дает следующее определение: «среда - окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом - производительные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру. Среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека.

Среда обитания человека включает совокупность природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, которые могут влиять на жизнедеятельность людей прямым или косвенным образом. Некоторые воздействия среды носят временный характер, другие средовые влияния могут быть постоянными. Например, занимаясь психологией развития, Г. Крайг пришла к заключению, что средовые влияния могут задерживать или стимулировать рост организма, порождать устойчивую тревогу или способствовать формированию сложных навыков. К. Бэрона, Дж. Гриффитта, М. Харриеса и др. установили зависимость между такими показателями внешней среды, как температура, шум, теснота и загрязненный воздух и уровнем агрессии.

Восприятие и познание окружающей среды, ее психологическая интерпретация имеют очень важное значение, так как с помощью этих процессов человек придает смысл окружающему миру, участвует в различных формах общественной жизни, устанавливает межличностные отношения. Человек - не пассивный продукт среды, он действует и, тем самым, преобразует окружающую среду, которая в свою очередь также влияет на человека. Это и составляет основу динамического взаимоотношения между человеком и средой его обитания.

Образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций; а также как целостность специально организованных педагогических условий развития личности обучающегося. Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования.

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно - предметном окружении. Образовательная среда – это совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных.

Образовательная среда в общем смысле - это совокупность условий, в которых происходит воспитание, обучение и развитие человека. А задача педагогов и педагогических дизайнеров - создание «правильной» образовательной среды, такой, которая наилучшим образом способствует воспитанию, обучению и развитию. Поэтому изучение образовательной среды в педагогике — не просто что-то абстрактное, оно связано с постоянным поиском и формированием лучших условий для образования и получения знаний.

В. Ясвин в монографии «Образовательная среда: от моделирования к проектированию» объясняет это понятие так: «Образовательная среда — система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».

Согласно определения В. Панова, образовательная среда — это «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия ещё не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации».

С понятием образовательной среды тесно связан термин «образовательное пространство», однако это не одно и то же. Среда включает в себя пространство, это один из её элементов. Но она не ограничивается им. Но и пространство тоже в каком-то смысле включает в себя среду. Это примерно так же, как театр может быть просто красивым зданием со зрительным залом, фойе, буфетом и гардеробом (пространство), а может быть погружением в искусство и сопереживание героям, благодаря которому мы после каждого талантливого спектакля выходим немного другими людьми (среда).

С. Кривых определяет образовательное пространство как «совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред, действующих на конкретной территории, набор определённым образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на человека, при этом в самом понятии пространства не подразумевается включённость в него человека». А в образовательную среду человек уже включён — он рассматривается как субъект образовательной деятельности, изучается и моделируется его взаимодействие с другими субъектами и объектами среды.

Основные теоретические модели образовательной среды

Несколько наиболее проработанных моделей образовательной среды называет В. Панов в «Психодидактике образовательных систем».

1. *Коммуникативно-ориентированная модель.* Эту модель разработал президент Московского государственного психолого-педагогического университета Виталий Рубцов. Его подход основан на том, что необходимое условие для развития ребёнка — его участие в совместной деятельности с другими субъектами. А образовательная среда — форма коммуникативного взаимодействия, в которой между учителем и учеником, а также у учеников между собой возникают особые виды общности. Именно через эти общности передаются знания, умения и навыки.

2. *Антрополого-психологическая модель.* Главный научный сотрудник лаборатории психологической антропологии и профессионального развития педагогов Института изучения детства, семьи и воспитания РАО В. Слободчиков рассматривает образовательную среду как систему, которая создаётся и изменяется в процессе взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Автор выделяет два главных параметра образовательной среды: насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ её организации).

3. *Психодидактическая модель.* Психодидактическую модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды разработали В. Лебедева, В. Орлов и В. Ясвин вместе с соавторами, а затем реализовали в школах Центра экспериментальной психодидактики РАО. Как становится ясно из названия модели, во главу угла здесь ставятся индивидуальные образовательные траектории и вариативность в содержании, формах и средствах обучения. Также авторы модели подчёркивают, как важно внедрять цифровые технологии и развивать дистанционное обучение.

4. *Эколого-личностная модель.* Автор этой модели В. Ясвин рассматривает образовательную среду как взаимодействие потребностей человека и условий окружения — они дают возможности для обучения и развития или, наоборот, препятствуют этому. В структуре образовательной среды В. Ясвин выделяет четыре компонента:

- пространственно-предметный — это здание и прилегающая территория, отдельные помещения и оборудование для занятий;
- социальный-межличностные отношения педагогов, учащихся, родителей и администрации учебного заведения;
- технологический, или психодидактический, — содержание и методы обучения, их соответствие психологическим, физиологическим и возрастным особенностям учеников;
- субъекты образовательного процесса — учителя и ученики, родители, администрация.

5. *Экопсихологическая модель.* Эту модель разработал В. Панов в соответствии с психодидактическими и экопсихологическими принципами. Главная идея автора —

«психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек-окружающая среда». Образовательная среда должна учитывать индивидуальные особенности ученика и ценности общества, а также соответствовать принципу экологичности, то есть, отвечать природным закономерностям развития человека.

Актуальной и востребованной в современных условиях деятельности педагогических университетов является практико-ориентированная модель, обоснованная и апробированная Козиловой Л.В. в образовательном пространстве вузов Москвы, Московской области, Ставрополя и других регионов РФ. Модель профессионально-ориентирующей образовательной среды педагогического университета встроена в многоуровневое культурно-образовательное пространство вуза и представляет собой совокупность семи фондов - источников потенциала наращивания профессионально-ориентирующей функции образовательной среды педагогического университета: интеллектуальные фонды (образовательный, научный, инновационный); фонды практической подготовки будущих педагогов в пространстве университета; фонды мобильности субъектов образования; фонды университета, содержащие потенциал, который может быть направлен на стимулирование и мотивацию учебной, педагогической, научной, инновационной, предпринимательской и иной деятельности субъектов педагогического образования; фонды для поддержания здоровья всех субъектов педагогического образования; фонды университета, связанные с организацией внеаудиторной развивающей среды студентов (занятия по интересам, хобби, кружки), в том числе профессионально-ориентирующей направленности (профессиональные конкурсы, профессиональные праздники и пр.); другие фонды и активы, связанные с авторитетом университета или его имиджем.

Совокупность этих фондов – структурно-функциональных элементов позволяет обеспечивать максимальное наполнение образовательного процесса гибкими учебными курсами и постоянно действующими педагогическими практиками, помогающими студентам – будущим педагогам конструировать и корректировать индивидуальные образовательные маршруты, с целью повышения мотивации студентов и готовности их к профессиональной педагогической деятельности.

В настоящее время ценности и смыслы образования становятся предметом исследования, анализа и проектирования. В общем процессе развития они задают рамки выбора содержания, методов и форм учебной и воспитательной работы. Во многом, однако, этот процесс идет стихийно, не опираясь на теоретические и практические исследования ценностного компонента образовательной среды.

Образование, являясь частью социокультурной среды, относительно автономно. Его задачи достаточно широки. Это обучение и воспитание, овладение научными знаниями, ценностями, навыками и умениями, нормами поведения. И здесь главную роль играет качество социального взаимодействия, базирующееся на характеристиках ценностей педагога и обучающегося, их осознанности и взаимовлияния как способа развития субъектов образовательного процесса.

В связи с изменившимися социально-экономическими условиями меняются и содержание, методы, приемы и формы обучения. В настоящее время система образования стремится к более гуманным отношениям, общеобразовательные дисциплины приобретают ярко выраженный гуманитарный характер. Меняются ценности и смыслы, которые составляют глубинное основание этой системы. Их важная роль состоит в необходимости самоидентификации субъектов образовательного процесса, формировании определенной позиции членов общества, установления соотношения личных целей с общественными нормами. Образование в настоящее время в большей степени, чем раньше, призвано давать навыки не только в учебной, но и в социальной жизни. Учебная деятельность играет важную роль в формировании индивидуальной системы ценностей. Й. Лингарт отмечает, что в зависимости от содержания и способа учения может изменяться направление всего психического развития, а сама деятельность учения выступает в качестве условия и фактора

этого развития. При этом в «социальном учении» вырабатываются общепризнаваемые смыслы и нормы, которые стабилизируются во взаимодействии.

Несмотря на общие положительные тенденции, нельзя не заметить те противоречия, которые присущи современной образовательной системе. По мнению некоторых ученых, произошло сужение и минимизация понятия образования, что является существенной помехой в саморазвитии. Образование в самом широком смысле слова должно являться территорией развития субъектности. Человек становится субъектом в процессе своей активности. Вопрос заключается в создании условий для такой деятельности, которая содержит в себе творчество, созидание, инновации, что приводит к целостности личности, актуализирует потенциал, невостребованный при постановке узких утилитарных целей. Получение знаний как самоцель при игнорировании глубинного стремления к истине, формальное требование соблюдать дисциплину без осознания своей ответственности перед другими, и в целом отсутствие ориентации на глубинные человеческие характеристики ставит определенные препятствия для проявления подлинности образования и обучения. В экспертизе направлений модернизации образования специалисты отмечают нарастание вышеуказанных тенденций: констатируется «сброс» смыслообразующей функции образования и нарастание доминирования адаптационной функции, потеря образованием статуса открытой гуманитарной технологии.

Ценности и смыслы в образовании влияют на выбор стратегических и тактических целей обучения и воспитания. На характеристики ценностной среды влияет содержание учебных предметов, стиль взаимодействия учителя с учеником, формы и методы, которые выбирает педагог. Но все же определяющую роль играют ценностно-смысловые ориентации учителей, уровень их гражданской и человеческой зрелости, интегрированность в социально-экономическое пространство, степень влияния на процессы и факты жизни.

По мнению К. Прудникова, руководителя программ педагогических практик Skillbox, актуальность проектирования образовательной среды, например, в сфере EdTech заключается в том, что «В универсальном смысле образовательная среда сочетает в себе как специально заданные проектировщиком условия, так и существующие социокультурные условия и обстоятельства. А в EdTech важность проектирования среды заключается в том, что зачастую именно социокультурные условия субъекта здесь ограничены — пользователь сидит перед экраном и взаимодействует только с интерфейсом образовательной платформы. Поэтому перед проектировщиком обучения стоит задача, поместив студента в центр, создать для него среду для культурного и социального взаимодействия. Отсюда — внимание к психологической поддержке учащихся, тьюторскому сопровождению, формированию сообщества и т.д.».

Для оценки эффективности, развивающего потенциала образовательной среды используется экспертиза образовательной среды.

Эксперт (от лат. *expertus* — опытный) — сведущее лицо, приглашаемое в спорных или трудных случаях.

Экспертиза как метод предполагает ориентацию на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования.

В этом заключается принципиальное отличие экспертизы от диагностики, которая основывается на соответствующей технико-методической оснащенности исследователя. Если метод диагностики предполагает стремление к максимальной объективности результатов, путем методической нивелировки личности исследователя, то метод экспертизы органично включает субъективное мнение эксперта, обусловленное его профессиональной интуицией.

Этапы экспертизы образовательной среды

Первый этап - это сбор так называемой фоновой первичной информации. В процессе психолого-педагогической экспертизы образовательной среды это могут быть как собственные впечатления от посещения образовательного учреждения, так и изучение разных документов — журналов, тетрадей, дневников, отчетов и административных распоряжений, сочинений, стенгазет, стендов, фотографий и т.п.

Второй этап - сбор основной информации. Он предполагает:

1. Анализ формальных результатов: соответствие знаний обучающихся госстандартам по итогам экзаменов; количество выпускников; процент выпускников, трудоустроенных по специальности; квалификация педагогов и т.п.;

2. Материалы бесед с «включенными экспертами», то есть заинтересованными лицами:

- администрацией,
- педагогами,
- родителями,
- обучающимися.

Очень важные сведения могут быть получены в процессе специально организованных бесед за круглым столом. В такой обстановке может быть выявлен представительный набор всевозможных мнений, отражающих соответствующие позиции и установки различных участников. Такого рода информация составляет основу базовых гипотез, а впоследствии фундаментальных экспертных оценок и предложений эксперта.

Третий этап экспертизы – это применение психодиагностических методик (тестов). Это позволяет перепроверить сложившиеся субъективные оценки эксперта, придать им большую убедительность в процессе доклада результатов экспертизы заказчику, а также получить определенные количественные результаты для сравнения, ранжирования, динамики тех или иных процессов, протекающих в образовательной среде и т.д.

Проблема этического характера, которая возникает в процессе психолого-педагогической экспертизы заключается в степени конфиденциальности тех или иных сведений, полученных экспертами. Речь идет о распространении и использовании результатов исследования.

Общим принципом решения этой проблемы является так называемый **принцип осведомленного согласия**, который заключается в том, что эксперт «должен дать обследуемому исчерпывающую информацию по всем интересующим того вопросам о целях тестирования, будущем использовании результатов, мерах по недопущению несанкционированного доступа к данным и т.д., и убедить его на этой основе принять участие в исследовании... Если тестирование проводится какой-либо организацией (например, школой), соответствует целям деятельности и на него получено осведомленное согласие обследуемого, то дополнительного разрешения на использование полученных данных внутри организации не требуется. Но вот любые третьи лица (вне организации) могут получить доступ к данным исследования только при наличии отдельного специального согласия обследуемого.

Итоговый этап психолого-педагогической экспертизы образовательной среды – это экспертное заключение, которое, как правило, состоит из следующих разделов:

- цели экспертизы;
- состав экспертной группы;
- полный перечень источников информации;
- общая характеристика образовательной среды;
- экспертные оценки;
- экспертные рекомендации.

Основным критерием *качества экспертизы* является ее *убедительность*, которая обеспечивается совокупностью собранных реальных фактов, их добросовестным анализом и системным осмыслением. Сама стратегия экспертизы, безусловно, во многом определяется методологическими представлениями, которыми руководствуется эксперт при выборе критериев оценки качества образовательной среды.

Критерии для экспертизы компонентов образовательной среды

1. Предметно-пространственный компонент образовательной среды. Имеется в виду оформление пространственно-предметного компонента с учетом физических, психических и возрастных особенностей обучающихся; культуросообразность (соответствие общекультурным требованиям, учёт особенностей национальных культур); многоканальность воздействия предметно-пространственной среды (через различные органы чувств); наличие рекреационного

пространства; наличие элементов предметно-пространственной среды, являющихся результатами работы самих субъектов образовательного процесса; эстетичность и аккуратность элементов художественно-эстетического оформления пространства; информационно-организующие элементы предметно-пространственной среды.

2. Психодидактический компонент образовательной среды. Оценка соответствия авторских и экспериментальных программ базовым позициям концепции данного образовательного учреждения и типу проектируемой образовательной среды посредством рефлексивной оценки психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и конкретных методов обучения, использованных для разработки данной программы. Для оценки эффективности образовательных программ: социально-педагогические показатели; квалификационные показатели; образовательные стандарты; использование психологических закономерностей образовательной деятельности в качестве исходного основания для разработки и практической реализации программ дополнительного образования; уровень развития способностей обучающихся и их компетенций. Оценка готовности кадрового потенциала к работе в данных условиях и по соответствующим технологиям.

3. Социально-психологический компонент образовательной среды. Удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде, защищенность от психологического насилия в условиях образовательной среды.

По современным представлениям образовательная среда представляет собой достаточно динамичную систему, в структуре которой происходят постоянные смещения акцентов по активностям субъектов образовательной деятельности. Если раньше доминирующее положение занимали преподаватели, то в настоящее время доминанта активности смещается в сторону студентов. Такая динамика обусловлена тремя важнейшими обстоятельствами: внедрением цифровых инструментариев обучения (электронные образовательные ресурсы, дистанционные коммуникации, новые принципы контроля знаний и т.п.), ответственностью и мотивацией обучающихся, профессионализацией образовательного процесса. Поскольку коммуникации в структуре образовательной деятельности имеют отчетливый педагогический и практико-ориентированный характер, психологическая знания и педагогическая компетентность самих обучающихся становятся все более актуальными. Об этом свидетельствуют некоторые тенденции, которые актуализировались в условиях современной образовательной среды. Речь идет, прежде всего, о запросе на так называемые компетенции *soft skills*, освоение которых в значительной мере повышает коммуникационный потенциал обучающихся и способствует более успешному освоению компетенций профессионального регистра. Психологические знания и основы педагогики в существенной мере благоприятствуют наполнению компетенций надпрофессионального регистра (*soft skills*). Причем речь идет не столько о психологических, сколько о социально-психологических компонентах образовательной среды, поскольку такая среда по своей сущности только социальна.

Так как актуализировалась необходимость формирования гибких навыков применительно к условиям конкретной профессиональной деятельности, задачи психолого-педагогической подготовки обучающихся по своему содержанию становятся все более прикладными. Такие задачи решают прикладная психология и прикладная педагогика. Термин «прикладная» в данном случае определяет не специфику деятельности, сколько специфику задач. В этом смысле прикладная психология способствует внедрению принципов педагогики в образовательную деятельность, а прикладная педагогика, в свою очередь, предназначена для решения задач воспитательного характера.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое образовательная среда?
2. Что такое образовательное пространство?
3. Перечислите основные теоретические и практико-ориентированные модели образовательной среды и приведите примеры.
4. В чем смысл коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды?
5. В чем смысл антрополого-психологической модели образовательной среды?
6. Что из себя представляет психодидактическая модель образовательной среды?
7. Что из себя представляет эколого-личностная модель образовательной среды?
8. В чем смысл экопсихологической модели образовательной среды?
9. Для чего нужна экспертиза образовательной среды?
10. Перечислите этапы экспертизы образовательной среды.
11. Что такое предметно-пространственный компонент образовательной среды?
12. Что такое психодидактический компонент образовательной среды?
13. Что такое социально-психологический компонент образовательной среды?
14. Какие отличия между образовательной средой и образовательным пространством?

ТЕМА 2. ПСИХИКА ЧЕЛОВЕКА

В научных исследованиях духовные качества человека принято называть психическими, а наука, которая занимается их изучением, называется психологией. Психология - это наука о душе. Однако термин «душа» редко применяется в научной психологии. Зато он широко применяется в житейском обиходе. Вместо термина «душа» в научной психологии применяется термин «психика». В психологии термином психика обозначают систему взаимно связанных психических явлений, имеющих определенную структуру, форму и содержание. В структуру психики входят: психические процессы, психические состояния и психические свойства. Психические процессы представляют собой динамические образования психики, которые характеризуются большой подвижностью, интенсивностью и неустойчивостью. К ним относятся: ощущения, восприятие, память, воображение, мышление, воля, эмоции. Психические состояния являются более устойчивыми, чем процессы, но менее интенсивными и подвижными. К психическим состояниям относят: внимание, чувства, влечения, желания, интересы и т.д. Психические свойства являются не только устойчивыми трудно изменяемыми образованиями, но и характеризуются более сложной структурой, чем другие психические явления. К ним относятся: темперамент, характер и способности. Между всеми структурными элементами психики существует неразрывная связь. В основе психической деятельности лежат психические процессы, которые отражают как внешний, так и внутренний мир человека. На их основе возникают субъективные, внутренние состояния, наполняющие духовный мир человека. Психические свойства возникают на основе психических процессов и состояний, которые закрепляются и имеют устойчивый постоянный характер, свойственный конкретной личности. Форма существования психических явлений также может быть разнообразной. Это могут быть: впечатления, образы, представления, мысли, взгляды, переживания, мечты и идеалы. Содержание психических явлений имеет конкретную структуру.

Методы исследования психических явлений. Методы, применяемые в психологии, - это приемы и способы, которые дают возможность получить новые факты для научного понимания закономерностей психической деятельности и механизмов функционирования интересующих исследователя психических явлений. Для научного исследования психических явлений широко применяются следующие методы: наблюдение, опрос, тестирование и эксперимент.

Наблюдение представляет собой такой способ изучения психики, когда исследователь непосредственно воспринимает поведение и деятельность личности, не вмешиваясь в их протекание. Наблюдение может быть внешним и внутренним. Внешнее наблюдение проводится за другими людьми, когда исследователь может без особых затруднений собрать данные о психической деятельности человека, следя за его поведением в естественных условиях со стороны. Если же человек замечает, что за ним наблюдают, то он начинает вести себя скованно и неестественно. Такое наблюдение является малоэффективным и нерезультативным. Для того, чтобы люди, за которыми ведется наблюдение, не могли догадаться об этом, применяется так называемое включенное наблюдение. С этой целью исследователь, осуществляющий такое наблюдение, становится членом группы и занимается такой же деятельностью, как и они, или ведет одинаковый с ними образ жизни. В этом случае открываются такие стороны поведения и психики людей, которые имеют сугубо интимный характер.

Наблюдение может быть свободным и специально организованным. Свободное наблюдение имеет место в обычной обстановке и имеет чаще всего житейский характер. Это необходимо делать для того, чтобы осуществлять совместную деятельность, правильно строить поведение в сложившейся ситуации и, в конечном итоге, достичь нужных результатов. Такое наблюдение дает возможность в общем плане понять желания и стремления людей, их мысли, взгляды и психические особенности личности. Однако неорганизованное наблюдение является бессистемным, поверхностным, а отсюда и малорезультативным.

Специально организованное наблюдение является всегда целенаправленным и заранее спланированным. В процессе наблюдения ведутся подробные протокольные записи, которые потом обрабатываются и интерпретируются. На основе полученных посредством наблюдения данных у исследователя возникает гипотеза о психологических особенностях личности человека. Для того, чтобы избежать субъективизма, наблюдение может вестись несколькими исследователями в различных жизненных ситуациях, при осуществлении личностью разнообразных видов деятельности.

Полученный таким образом материал дает возможность составить обобщенную независимую характеристику. Наряду с внешним наблюдением за другими людьми возможно наблюдение и за собственной личностью. Такого рода самонаблюдение не следует смешивать с интроспекцией, так как человек, в данном случае, не заглядывает внутрь себя, а лишь констатирует те психические явления, которые у него возникают.

Интроспективная проблематика вообще очень важна для самих обучающихся. Например, многие студенты постоянно сравнивают себя с другими, обнаруживают какие-то проблемы и препятствия в процессе освоения учебных дисциплин вплоть до разочарования в выборе профессии и т.п. По существу, речь идет о когнитивных процессах, которые в своей совокупности могут стать непреодолимым барьером для переработки большого количества учебной информации с учетом ее цифрового контента и быстрой текучести. Особенно, если учесть важность эмоциональных состояний для сохранения учебной активности обучающихся в условиях когнитивного диссонанса, который сам по себе представляет психолого-педагогическую проблему и оказывает негативное влияние на формирование рабочего (учебного) настроения.

Поэтому в последнее время применительно к учебной деятельности нередко речь идет о когнитивном факторе, который используется в нескольких, довольно сильно друг от друга отличающихся контекстах, и обозначающем способность к умственному восприятию и переработке внешней, в том числе и учебной, информации. К когнитивным же функциям относится память, гнозис, речь, праксис и интеллект. Это в первую очередь, а воля, внимание и эмоции обучающихся вторичным образом включаются в общий когнитивный процесс.

Методов исследования психики очень много. Все зависит от цели и предмета исследования. В педагогической психологии предметом исследования чаще всего является учебная деятельность. Сам по себе такой вид деятельности тоже включает в себя многочисленные предметы и поэтому важно при организации, например, научного исследования в сфере образовательной деятельности учитывать необходимость использования таких методик, которые позволят исследовать психику конкретным образом. Это возможно, когда в качестве предмета исследования (в том числе и наблюдения) выступают память, внимание, мышление, воля, характер и многие другие свойства и качества психики.

Психика – это способность субъекта активно отображать объективную реальность, возникшая как результат взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром. Структурными компонентами психики являются психические явления: процессы, состояния, свойства и образования. С точки зрения осознаваемости психических явлений, в структуре психики выделяют: бессознательное, предсознание, сознание, сверхсознание.

Интегративным свойством психики является сознание – высшая форма психического отражения, свойственная общественно развитому человеку, связанная с речью и сформированная на основе человеческой практики. Бессознательное – актуально неосознаваемые действия и психические явления (привычки, навыки, некоторые установки, реакции, воспоминания, образы), осуществляющиеся автоматически и не доступные для интроспекции. Бессознательное может стать осознанным, а то, что осознается – стать временно неосознаваемым. Между сознанием и бессознательным нет особых границ и непреодолимых препятствий. Сознательными установками человек может менять состояние неосознаваемых психических явлений, которое также способствуют функционированию сознания.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое психика? Дайте известное Вам определение.
2. В основе психической деятельности лежат.....
3. Перечислите известные Вам психические процессы.
4. какие Вы знаете методы исследования психических явлений?
5. Что такое интроспекция?
6. Интегративным свойством психики является....
7. Что такое бессознательное?
8. Что такое сознательные установки?
9. Бывают ли установки бессознательными?
10. Какие существуют границы между сознанием и бессознательным? И существуют ли они?

ТЕМА 3. ПАМЯТЬ

Память является одной из высших психических функций человека, тесно связанной с остальными. В самых общих чертах психологическую категорию памяти можно определить, как совокупности психических процессов организации и сохранения прошлого опыта, позволяющих использовать этот опыт в дальнейшем. К этим процессам, называемым в психологии мнемическими (от греч. «мнемос» — «память»), относятся запоминание (или слефообразование), сохранение, узнавание, припоминание (воспроизведение), забывание. В соответствии с современными представлениями нейрофизиологии и биохимии все явления памяти осуществляются либо путем изменения активности электрического возбуждения биопотенциалов соответствующих нейронов (кратковременная память), либо, при более длительных изменениях (долговременная память).

Память, как и любая высшая психическая функция, связана с индивидуальными психическими свойствами личности. Кроме этого, существует взаимодействие мнемических процессов с такими индивидуальными качествами человека, как опыт, знания, навыки, умения. Связь эта двусторонняя, поскольку память, с одной стороны, зависит от этих качеств, с другой - сама способствует их дальнейшему развитию.

Запоминание — это запечатление в сознании следа какого-либо объекта. В данном случае под объектом запоминания понимаются и предметы окружающего мира, и события, и идеи, и взаимосвязи между ними, и их языковое отображение, и эмоциональный фон, соответствующий объекту, то есть любое проявление жизнедеятельности человека является объектом запоминания. Этот процесс является первым в цепочке мнемических процессов — он необходим для любого последующего проявления памяти. Запоминание может быть механическим или смысловым.

Следующий процесс памяти — узнавание. Под этим термином понимают проявление памяти при повторном восприятии объекта. Простейший пример — узнавание по внешности или по голосу знакомого человека. Процесс воспроизведения или припоминания отличается от узнавания тем, что объект вспоминается без повторного восприятия, то есть можно просто воспроизвести в памяти внешность или голос знакомого. Сюда же относятся более сложные формы воспроизведения — припоминание изученного материала, последовательности движений и т.п.

Воспроизведение возможно даже при вытеснении некоего объекта из сознания в подсознательную сферу. Такое «извлечение» воспоминания может быть проведено, например, при гипнотическом воздействии на человека. У каждого человека существуют различные виды памяти. Три основные группы — это образная, эмоциональная и словесно - логическая память. Образная память разделяется на несколько подвидов в соответствии с типом анализатора, создающего след (в данном случае запечатлеваемый образ). Такими подвидами являются зрительная, слуховая, моторная, обонятельная, осязательная, вкусовая память. В зависимости от степени развития того или иного анализатора у каждого человека некоторые подвиды образной памяти преобладают над остальными. Редко встречаются случаи, чтобы все анализаторы были развиты одинаково. Образная память тесно связана с видом деятельности человека.

Преобладание того или иного вида памяти не обязательно определяет профессию. Просто, например, люди с преобладанием зрительной памяти лучше воспринимают материал, когда читают его, а не когда прослушивают. У человека объем долговременной памяти очень велик. Однако количество запоминаемой информации в течение жизни неизмеримо больше. Поэтому

для того, чтобы сохранялось максимальное количество информации, она должна быть хорошо структурирована. Это означает, что необходима осмысленная интерпретация всякого вновь поступающего мнемического материала, увязывание его в одну систему с уже имеющимся. Простого механического повторения недостаточно для сохранения информации в долговременной памяти.

Кратковременная память служит для удержания на некоторое время данных, поступающих либо от органов чувств-для передачи в долговременную память, либо из долговременной памяти в память оперативную-для того, чтобы работать с этими данными. Она представляет собой начальную стадию переработки информации.

Долговременная память отвечает за процесс хранения информации, а кратковременная начинает работать в момент запоминания, узнавания или воспроизведения.

Оперативная память представляет собой процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации для достижения конкретной цели в некий промежуток времени. И оперативная, и долговременная память в процессе своего формирования проходят стадию кратковременной. Выделяют также сенсорную память как отдельную подсистему. Под ней подразумевается процесс удержания продуктов сенсорной информации, полученной от органов чувств, до того, как они поступают в кратковременную память. Это удержание длится очень короткое время-менее секунды. Та сенсорная информация, которая фиксируется за этот промежуток времени сознанием, поступает в кратковременную память.

Аномалии памяти заключаются чаще всего в ее ослаблении. Ослабление памяти носит название «гипомнезия». Гипомнезия может быть временной, возникшей в связи с усталостью, перегруженностью информацией, болевыми синдромами, ситуацией сильного эмоционального потрясения. При устранении этих факторов память возвращается к норме без психотерапевтического вмешательства. Может она принимать и более устойчивые формы — при невротических и некоторых соматических расстройствах. В таком случае функция памяти возвращается постепенно после излечения таких расстройств.

Помимо гипомнезии, существует амнезия — полная потеря памяти. Она в основном бывает вызвана травмами головного мозга. Различают ретроградную амнезию, когда человек не может вспомнить ничего из той части жизни, которая предшествовала заболеванию, и антероградную амнезию — выпадение из памяти всего, что было после травмы. Бывает также частичная амнезия — потеря только одного вида памяти при сохранении остальных. Существует еще одна аномалия памяти — гипермнезия. В отличие от ослабления памяти, здесь, наоборот, происходит усиление возможностей припоминания. У некоторых людей гипермнезия на те или иные виды памяти бывает врожденной, у некоторых — патологической, появившейся в результате травм мозга, на фоне высокой температуры или воздействия каких-либо психотравмирующих факторов. Проявляется патологическая гипермнезия в том, что память удерживает огромное количество ненужных и несущественных деталей. Причем такое проявление является произвольным и не зависит от уровня интеллекта. Врожденная же гипермнезия характеризуется сознательной возможностью удерживать в памяти значительно большее количество информации, чем это доступно обычному человеку. Людей с феноменальной памятью называют мнемонистами.

Основной характеристикой любой человеческой деятельности является направленность. Следовательно, взаимосвязь запоминания и деятельности характеризуется зависимостью запоминания от характеристик направленности. Направленность деятельности представляет собой осознанное намерение достичь той или иной поставленной цели. Намерение, таким образом, является основой сознательной деятельности человека, стремлением достичь

желаемого результата в соответствии с намеченной программой действий. Направленность на запоминание какого-либо материала называется мнемической направленностью. Она делится на следующие виды: направленность на полноту, точность, последовательность, прочность запоминания. Иногда эти виды выступают в совокупности, иногда отдельно — в зависимости от конечной цели деятельности.

Научных теорий памяти несколько. Все они так или иначе объясняют закономерности мнемической деятельности и ее механизмы. Выделяют такие теории, как психологическая, биологическая, информационная, нейрофизиологическая, биохимическая теории, а также некоторые концепции памяти (психофизиологическая, психоаналитическая и др.). Причем психологическая теория памяти не одна, их несколько.

Связано это с тем, что психологический уровень изучения механизмов памяти хронологически старше других и представлен наиболее многочисленным рядом различных направлений и теорий. Эти теории можно классифицировать и оценивать в зависимости от того, какую роль в формировании процессов памяти отводили они активности субъекта и как рассматривали природу этой активности. В большинстве психологических теорий памяти в центре внимания оказывается либо объект («материал») сам по себе, либо субъект («чистая» активность сознания) безотносительно к содержательной стороне взаимодействия субъекта и объекта, то есть безотносительно к деятельности индивида.

Первая группа теорий составляет так называемое ассоциативное направление. Его центральное понятие — понятие ассоциации — обозначает связь, соединение и выступает в качестве обязательного принципа всех психических образований. Этот принцип сводится к следующему: если определенные психические образования возникли в сознании одновременно или непосредственно друг за другом, то между ними образуется ассоциативная связь и повторное появление какого-либо из элементов этой связи необходимо вызывает в сознании представление всех ее элементов. Необходимым и достаточным основанием для образования связи между двумя впечатлениями ассоцианизм считает одновременность появления их в сознании.

Все многообразие таких условий было сведено к следующим трем типам:

- а) пространственно-временная смежность соответствующих объектов;
- б) их подобие;
- в) их различие или противоположность.

Соответственно этим трем типам отношений между явлениями внешнего мира выделялись три типа ассоциаций — ассоциации по смежности, по сходству и контрасту. В основе указанных типов ассоциаций лежат сформулированные еще Аристотелем три принципа «сцепления» представлений.

В современной науке широкое признание приобрела психологическая теория деятельности, которая в качестве основного понятия рассматривает деятельность личности как фактор, детерминирующий формирование всех ее психических процессов, в том числе и процессов памяти. Согласно этой концепции, протекание процессов запоминания сохранения и воспроизведения определяется тем, какое место занимает данный материал в деятельности субъекта. Экспериментально установлено и доказано, что наиболее продуктивно связи образуются и актуализируются в том случае, когда соответствующий материал выступает в качестве цели действия. Характеристики этих связей, например, их прочность и лабильность (подвижность, оперативность), определяются тем, какова степень участия соответствующего материала в дальнейшей деятельности субъекта, какова значимость этих связей для достижения предстоящих целей.

Основной тезис этой концепции, в противовес рассмотренным выше традиционным, может быть сформулирован так: образование связей между различными представлениями определяется не тем, каков сам по себе запоминаемый материал, а прежде всего тем, что с ним делает субъект.

Физиологические теории механизмов памяти связаны с учением И. П. Павлова о закономерностях высшей нервной деятельности. Учение об образовании условных временных связей — это теория механизмов формирования индивидуального опыта субъекта, то есть собственно теория «запоминания на физиологическом уровне», а условный рефлекс как акт образования связи между новым и уже ранее закрепленным содержанием составляет физиологическую основу акта запоминания. Для понимания причинной обусловленности этого акта важнейшее значение имеет понятие подкрепления. Подкрепление (в наиболее частом виде) — это достижение непосредственной цели действия индивида. В других случаях — это стимул, мотивирующий действие или корригирующий его (например, в случае отрицательного подкрепления). То есть «подкрепить» означает указать на совпадение вновь образовавшейся связи с достижением цели действия, а как только связь совпала с достижением цели, она осталась и укрепилась (И. П. Павлов).

Все характеристики этой связи, и прежде всего степень ее прочности, обуславливаются именно характером подкрепления как мерой жизненной (биологической) целесообразности данного действия. Корректирующая функция подкрепления в осуществлении действия особенно полно раскрыта в трудах П. К. Анохина, показавшего роль подкрепления в регуляции активности субъекта, в замыкании рефлексорного кольца.

Физиологическое понятие подкрепления, соотнесенное с психологическим понятием цели действия, представляет собой пункт слияния физиологического и психологического плана анализа механизмов процесса запоминания. Этот синтез понятий, обогащая каждое из них, позволяет утверждать, что по своей основной жизненной функции память направлена не в прошлое, а в будущее: запоминание того, что «было», не имело бы смысла, если бы не могло быть использовано для того, что «будет». Закрепление результатов успешных действий есть вероятностное прогнозирование их полезности для достижения предстоящих целей. К физиологическим теориям более или менее непосредственно примыкает так называемая физическая теория памяти. Название физической она получила потому, что, согласно представлениям ее авторов, прохождение любого нервного импульса через определенную группу нейронов оставляет после себя в собственном смысле слова физический след.

Физическая материализация следа выражается в электрических и механических изменениях синапсов. Эти изменения облегчают вторичное прохождение импульса по знакомому пути. Полагают, что отражение объекта, например, «ощупывание» предмета глазом по контуру в процессе его зрительного восприятия, сопровождается таким движением импульса по соответствующей группе нервных клеток, которое как бы моделирует воспринимаемый объект в виде устойчивой пространственно-временной нейронной структуры. Поэтому рассматриваемую теорию называют еще теорией нейронных моделей. Процесс образования и последующей активизации нейронных моделей и составляет, согласно взглядам сторонников этой теории, механизм запоминания, сохранения и воспроизведения воспринятого.

Нейрофизиологические, биохимические и психофизиологические теории и концепции памяти имеют более специфическое значение для объяснения сути мнемических процессов вообще. О них надо знать, но более подробно такие вопросы изучаются в специальных курсах о памяти.

Можно считать, что память как одна из высших психических функций связана со всеми другими функциями и подвержена влиянию многочисленных факторов как внешнего, так и внутреннего характера. Применительно к условиям психолого-педагогической деятельности, особенно к условиям творческой и креативной деятельности, важно помнить, что память уязвима. Она может ухудшаться не только в силу возрастных особенностей человека, но и по причине неправильной организации образа жизни, труда и отдыха. При этом память тренируема и остается очень качественной длительное время в тех случаях, когда человек бережно к ней относится. Особенно это относится к профессиональной памяти человека. Ничто так не способствует сохранению памяти, как разумная умственная деятельность с соблюдением необходимых психогигиенических рекомендаций.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое память?
2. Перечислите известные Вам мнемические процессы.
3. Что такое запоминание? Поясните.
4. Что такое узнавание? Поясните.
5. Что такое воспроизведение? Поясните.
6. Какие виды памяти Вам известны?
7. Что такое оперативная память?
8. Что такое кратковременная память?
9. Что такое долговременная память?
10. Какие методы исследования памяти Вам известны?
11. Что такое аномалии памяти?
12. Какие теории памяти Вам известны?

ТЕМА 4. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ПСИХИКИ

В процессе познания действительности человек тем или иным образом обозначает свое отношение к познаваемым объектам: предметам, окружающим людям, идеям, явлениям, событиям, к своей собственной личности. Это отношение проявляется в форме эмоций. Эмоции — это особая сфера психических явлений, которая в форме непосредственных переживаний отражает субъективную оценку внешней и внутренней ситуации, результатов своей практической деятельности с точки зрения их значимости, благоприятности или неблагоприятности для жизнедеятельности данного субъекта. Эмоции обладают рядом функций.

1. Сигнальная. Ее сущность состоит в том, чтобы подавать эмоциональный сигнал как реакцию на то или иное воздействие внешней среды или внутреннее состояние организма. Ощущение дискомфорта или удовольствия вызывает у человека определенные эмоции. Эти эмоции служат сигналом к действиям по устранению дискомфорта или сигналом к фиксации источника удовольствия. Например, находясь в малознакомой компании, человек испытывает неловкость. Это служит сигналом предпринять какие-либо действия: найти знакомого, либо проявить инициативу в знакомстве с членами компании, либо просто уйти. Пример положительного сигнала — человек получает эстетическое наслаждение от рассматривания картины на выставке. Эмоции, возникшие при этом, служат сигналом зафиксировать в сознании название картины, ее автора, название выставочного зала, чтобы при желании посетить его еще раз и снова испытать те же эмоции. Эмоции имеют внешние проявления, выражающиеся в мимике, движениях. Человек может без слов выразить свое отношение к объекту. «Как тебе это нравится?», — в ответ — одобрительный кивок либо кислая мина. С другой стороны, по внешним проявлениям можно судить об эмоциях человека. Улыбка — проявление радости, доброжелательности, нахмуренный вид — человек сосредоточен или опечален и т.п. Точно так же по позе, по жестам можно распознать психоэмоциональное состояние человека.

2. Регулятивная. Эмоции могут регулировать функционирование как отдельных психических процессов, так и деятельность человека в целом. Положительный эмоциональный фон повышает качество деятельности. Тоскливое настроение может довести до того, что все «из рук валится». Страх в зависимости от особенностей личности может либо парализовать человека, либо, напротив, мобилизовать все его ресурсы на преодоление опасности.

3. Познавательная. Эмоции могут как стимулировать, так и подавлять процесс познания. Если человеку интересно, любопытно что-либо, он будет охотнее включаться в процесс познания, чем, если объект ему неприятен, вызывает отвращение или просто скуку. Традиционно выделяют такие виды эмоциональных процессов, как собственно эмоции, аффекты, стрессы, настроения и чувства. Те или иные виды эмоциональных процессов включены во все психические процессы, во все виды активности человека, начиная от ощущений и заканчивая осознанной деятельностью. Аффект характеризуется наибольшей мощностью эмоциональной реакции и ее относительной кратковременностью. Этот процесс полностью захватывает психику человека, при этом реакция на основной раздражитель словно бы поглощает реакции на все смежные раздражители.

В состоянии аффекта человек может не реагировать на боль, не испытывать страха или стыда и т.п. Таким образом, данный процесс предопределяет действия человека в ситуации, вызвавшей такую реакцию. Аффект, как правило, не поддается контролю сознания, объем которого резко сужается, — он сам движет поведением человека. Причиной аффекта служит эмоциональная напряженность, накапливаемая в результате афектогенной ситуации. Если эта напряженность не имеет своевременной разрядки «по частям» и продолжает накапливаться, то со временем она приведет к возникновению аффекта — острой и бурной разрядке всего накопившегося напряжения сразу. Нередки случаи, когда в состоянии аффекта совершаются

преступления. Это связано с тем, что аффектогенные ситуации бывают спровоцированы, преимущественно, отрицательными эмоциями.

Отличительные черты аффекта:

1) большая интенсивность эмоциональной реакции, влекущая за собой ее бурное внешнее проявление;

2) выход эмоциональной сферы из-под контроля сознания;

3) ситуативность, то есть реакция на определенную ситуацию;

4) обобщенность реакции, когда доминирующий раздражитель «затмевает» сопутствующие;

5) малая продолжительность, поскольку, будучи процессом интенсивным, аффект быстро себя «изживает».

Собственно эмоции — более продолжительный вид явлений эмоциональной сферы. В отличие от ситуативного аффекта, эмоции могут быть реакцией не только на происходящее в данный момент, но и на воспоминания, и на предвосхищаемые события. Эмоции выражают оценку человеком ситуации и значимости предстоящего действия или деятельности в целом с точки зрения актуальной в данный момент потребности. Например, если поступающее раздражение воспринимается как угроза жизнедеятельности, то за ним следует эмоциональное возбуждение, являющееся сигналом для перехода от автоматического поддержания физиологического равновесия организма к активной ориентировочной деятельности, поиску условий для адаптации.

Так, переживания, связанные с ощущением боли, означают необходимость определить ее источник и совершить необходимые действия для купирования боли или предотвращения дальнейшего развития болезненного состояния (принять лекарство, вынуть занозу из пальца и т.п.). Переживание голода сигнализирует о том, что ресурсы внутреннего обеспечения исчерпаны, и их надо пополнять извне. Если же возникающее эмоциональное переживание сигнализирует об удовлетворительном, комфортном состоянии организма и психических процессов, это означает положительную оценку текущей деятельности, свидетельствует об отсутствии необходимости ее смены. Например, человек бодр, у него высокая работоспособность, его действия вызывают в нем положительные эмоции. Следовательно, еще нет необходимости прерываться на отдых и можно продолжать текущую деятельность.

Двумя основными факторами, влияющими на возникновение эмоций, являются наличие потребности и вероятность ее удовлетворения. Многообразие же эмоций обеспечивают дополнительные факторы:

1) степень жизненной необходимости удовлетворения потребности;

2) временной разрыв между возникновением потребности и возможностью ее удовлетворения;

3) индивидуальные и личностные особенности субъекта;

4) способность субъекта к целостной оценке ситуации, извлечению информации из всей совокупности обстоятельств.

Чувствами называют наиболее длительные и устойчивые эмоциональные процессы. Они могут длиться годами, десятилетиями (например, чувство любви). Многие психологи рассматривают эмоции только как конкретные формы протекания чувств. Чувства имеют ярко выраженный предметный характер. Это означает, что человек не может переживать чувство само по себе, безотносительно предмета, а только к кому-нибудь или чему-нибудь. Объект чувства может быть как реальным, так и воображаемым, вымышленным. Например, чувства симпатии или антипатии могут возникать в отношении другого человека, литературного персонажа, героя кинофильма.

В отечественной психологии существует распространенное мнение, что чувства отражают социальную природу человека и складываются как значимые личностные отношения к окружающей действительности. Чувства можно определить, как переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, в его практической

и познавательной деятельности. При переживании чувства восприятие объекта и представление о нем выступает в единстве с личным отношением к данному объекту — воспринимаемому, понимаемому, известному или неизвестному. Переживание чувства является и особым эмоциональным состоянием человека, и отдельным видом среди процессов эмоциональной сферы.

Чувства классифицируют по их направленности и по влиянию на деятельность. По направленности их делят на интеллектуальные чувства — связанные с познавательной деятельностью; практические — связанные, соответственно, с практической деятельностью; эстетические — чувство прекрасного, вызываемое общением с искусством или восприятием красоты природы; моральные — вызванные переживанием отношений с другими людьми. По характеру влияния на деятельность чувства делят на стенические — активизирующие деятельность (например, радость, вдохновение) и астенические — угнетающие ее (тревога, уныние).

Чувства обладают рядом свойств. Они полярны, то есть каждое чувство имеет свою противоположность (уважение — презрение, тревога — спокойствие, радость — страдание). Чувства могут быть и амбивалентны — когда один и тот же предмет вызывает два противоречивых, противоположных чувства (можно одновременно любить и ненавидеть, восхищаться и бояться). Чувства динамичны-они имеют свойство меняться со временем (горе и отчаянье могут переходить в печаль, уважение-в нежность, страстная любовь-в ровную привязанность). И, наконец, чувства всегда субъективны. Они зависят от индивидуальных и личностных качеств человека, от состояния здоровья (когда человек болен, он более склонен к унынию, чем к радости), от мировоззрения (например, эстетическое отношение к природе как к источнику вдохновения либо прагматическое-как к источнику обогащения), от культурно-исторических традиций (например, у одних народов символом скорби является черный цвет, у других-белый).

Чувства тесно связаны с потребностями человека. Они ориентируют его на выделение предметов, отвечающих текущим потребностям, и стимулируют деятельность, направленную на удовлетворение этих потребностей.

Настроение является продолжительным эмоциональным состоянием, которое может служить фоном для всех остальных проявлений эмоциональной сферы. При этом интенсивность его невелика-настроение не может полностью вытеснить ни чувства, ни эмоции. Оно лишь окрашивает их в некий устойчивый эмоциональный оттенок. Например, ожидание праздника может создать повышенное настроение на несколько дней. На этом фоне неприятности не будут вызывать такой сильной досады, какая могла бы возникнуть при угнетенном настроении, а мелкие удовольствия будут доставлять значительно больше радости, чем в обычный скучный день. Или, напротив, зарядивший с утра холодный осенний дождь может создать на весь день тоскливое настроение, поэтому и интерес к работе несколько угаснет, и встреча с друзьями пройдет не так весело, как бывало в другие дни. Но случаются и исключения, когда настроение приобретает высокую интенсивность и в состоянии перебить чувства и эмоции. Например, находясь в настроении сильной раздраженности или досады после разговора с боссом, человек может незаслуженно обидеть всплеском отрицательных эмоций своих домашних, которых в действительности сильно любит. Помимо длительности и малой интенсивности, настроение обладает еще одним свойством — неясностью, безотчетностью. Человек, как правило, редко осознает причины, вызвавшие то или иное настроение (за исключением очень уж явных причин).

Стресс является еще одним видом проявления эмоциональной сферы. Стрессом называют особую форму переживания чувств, вызванную напряженной, подавляющей, экстремальной ситуацией (словом, такой, которая резко нарушает общий эмоциональный фон, меняет настроение). Стресс может быть вызван как чисто эмоциональными причинами, такими как известие о несчастье, незаслуженная обида, страх, так и другими факторами, именуемыми в психологии «стрессоры».

Эмоциональный стресс всегда сопутствует реакции человека и на другие, неэмоциональные, стрессоры. Такими стрессорами могут послужить физиологические причины: голод, переохлаждение, боль, переутомление. Ими могут быть и сложные ситуации, заключающиеся, например, в необходимости принятия срочного ответственного решения или предотвращения угрозы жизни или здоровью, в необходимости резкой смены стратегии поведения и т.п.

Стрессорами могут быть не только сильные реально действующие эмоциональные или физиологические раздражители, но и представляемые, воображаемые, напоминающие о горе, угрозе, страхе, боли. Для организма, находящегося в состоянии стресса, характерен комплекс реакций адаптации к экстремальным условиям: тревога, сопротивление, истощение.

Тревога возникает в результате срабатывания сигнальной функции эмоций. Сопротивление обеспечивается перераспределением и мобилизацией физических и психических резервов человека. Однако в результате этого резервы существенно снижаются, что и приводит к реакции истощения, наступающей после воздействия стресса. Если стрессы часты и длительны, то это может привести не только к нарушению психического здоровья — возникновению депрессии, неврозов, но и весьма негативно сказаться на здоровье физическом.

Под воздействием частых стрессов могут развиваться или обостряться сердечно - сосудистые, желудочные заболевания. Кроме того, снижается иммунитет организма, поэтому увеличивается подверженность вирусным инфекциям и даже простой простуде. Однако избежать стрессовых ситуаций невозможно, поэтому необходимо развивать в себе способность к саморегуляции — это поможет снизить уровень негативных последствий стресса.

В психологии выделяют ряд основных эмоциональных состояний:

1. Радость. Это эмоциональное состояние, имеющее яркую положительную окраску. Оно связано с возможностью вполне удовлетворить актуальную текущую потребность в условиях, когда вероятность этого до данного момента была невелика или, по крайней мере, неопределенна. Радость относится к стеническим эмоциям.

2. Стрдание. Отрицательное эмоциональное состояние, являющееся антиподом радости. Стрдание возникает при невозможности удовлетворения актуальной потребности или при получении информации об этом, при условии, что до настоящего момента удовлетворение этой потребности представлялось достаточно вероятным. Форму стрдания часто принимает эмоциональный стресс. Стрдание является астенической эмоцией.

3. Гнев. Отрицательное эмоциональное состояние. Чаще всего протекает в виде аффекта. Вызывается, как правило, возникновением непредвиденного серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности. В отличие от стрдания гнев имеет стенический характер - он позволяет мобилизовать все силы на преодоление препятствия.

4. Страх. Отрицательное эмоциональное состояние. Оно возникает при реальной, предполагаемой или воображаемой угрозе жизни, здоровью, благополучию субъекта. В отличие от эмоции стрдания, вызываемой реальным отсутствием возможности удовлетворения потребности, переживание страха связано лишь с вероятностным прогнозом возможного ущерба. Носит астенический характер.

5. Интерес. Положительное эмоциональное состояние, способствующее познавательной деятельности: развитию навыков и умений, приобретению знаний. Интерес мотивирует обучение. Это стеническая эмоция.

6. Удивление. Эта эмоция нейтральна по знаку. Она является реакцией на внезапно возникшую ситуацию или объект в случае отсутствия информации о характере данного объекта или ситуации. При удивлении все прочие эмоции временно приостанавливаются, все внимание человека переходит на объект удивления. В зависимости от полученной информации может переходить в страх, интерес, радость, гнев.

7. Отвращение. Отрицательное эмоциональное состояние. Возникает в случае контакта с объектами, вызывающими резко негативное отношение субъекта на любом из уровней — физическом, нравственном, эстетическом, духовном. Объектом могут стать другой человек,

предмет, явление, событие и т.д. Отвращение к другому человеку в сочетании с гневом может послужить причиной агрессивного поведения в отношении него.

8. Презрение. Отрицательное эмоциональное состояние. Возникает в межличностных отношениях, то есть объектом презрения могут быть только другой человек или группа людей. Данное эмоциональное состояние является следствием неприемлемых для субъекта взглядов, установок, форм поведения объекта, расцениваемых субъектом как недостойные, низменные, не соответствующие его представлениям о нравственных нормах и эстетических критериях.

9. Стыд. Отрицательное эмоциональное состояние. Возникает при осознании субъектом собственного несоответствия ситуации, ожиданиям окружающих, а также несоответствия своих помыслов, поступков, форм поведения своим же нравственным и эстетическим нормам. Несмотря на то, что в «спектре» основных эмоциональных состояний большинство из них отрицательные, не следует думать, что в жизни человека преобладают негативные эмоции.

В действительности положительных эмоций ничуть не меньше. Просто градация основных отрицательных эмоциональных состояний более четкая. Это связано с тем, что большая специфичность отрицательных эмоций способствует формированию более гибкой системы адаптации человека к окружающему миру.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое эмоции?
2. Какие функции эмоций Вам известны?
3. Что такое сигнальная функция эмоций?
4. Что такое регулятивная функция эмоций?
5. В чем смысл познавательной функции эмоций?
6. Что такое аффект?
7. Какие бывают причины аффекта?
8. Перечислите отличительные черты аффекта.
9. Что такое эмоциональное переживание?
10. Что такое чувство?
11. Как классифицируются чувства?
12. Что такое настроение и как можно охарактеризовать настроения в целом?
13. Перечислите известные Вам эмоциональные состояния.
14. Какие эмоциональные состояния препятствуют познавательной (учебной) деятельности?

ТЕМА 5. ВНИМАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Внимание представляет собой один из важнейших психических процессов. Оно не является самостоятельной формой отражения или познания. Его обычно относят к области явлений восприятия. Внимание характеризует сосредоточенность восприятия на определенном объекте. Таким объектом может являться как конкретный предмет, так и идея, образ, событие, действие. Внимание является механизмом выделения из всего пространства восприятия какого-либо одного объекта и фиксирования восприятия на нем. Оно обеспечивает продолжительное сосредоточение психической активности на данном объекте. В отличие от познавательных процессов (таких как восприятие, память, мышление и т.п.) внимание не имеет своего специфического содержания — оно проявляется внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание характеризует динамику протекания психических процессов. Оно тесно связано со всеми психическими процессами.

В функции внимания входят активизация психических и физиологических процессов, необходимых для сосредоточения на данном объекте, и торможение процессов, мешающих этому. Внимание обеспечивает организованный и целенаправленный отбор информации, поступающей от органов чувств. Внимание — это направленность сознания на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость и сосредоточение сознания, предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности.

Относительно физиологических основ внимания в психологии было много споров. Физиологическая интерпретация внимания интересовала ученых на протяжении всего времени исследования этого процесса. В современной отечественной психологии принята интерпретация А.А. Ухтомского. Он высказал мнение, что на уровне физиологических процессов внимание представляет собой доминантный очаг возбуждения в одних участках коры головного мозга, который вызывает, соответственно, снижение уровня возбуждения в соседних участках. За общий уровень внимания отвечают восходящая и нисходящая части ретикулярной формации - совокупности структур в центральных отделах головного мозга, регулирующих уровень возбудимости и тонуса ниже- и вышележащих отделов центральной нервной системы, включая кору больших полушарий. Раздражение восходящей части ретикулярной формации приводит к возникновению быстрых электрических колебаний в коре головного мозга. Это повышает подвижность нервных процессов и снижает порог чувствительности.

Выделяют ряд функций внимания. Прежде всего, это отбор значимых, релевантных, то есть соответствующих потребностям, соответствующих данной деятельности, воздействий и игнорирование других — несущественных, побочных воздействий. Далее выделяется функция удержания объектов данной деятельности (сохранение в сознании образов или определенного предметного содержания) до тех пор, пока не завершатся акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель.

Регуляция и контроль протекания деятельности являются функцией, венчающей процесс внимания. Надо отметить, что внимание может проявляться в сенсорных, мнемических, мыслительных и двигательных процессах. Сенсорное внимание связано с восприятием различных раздражителей.

Выделяют зрительное и слуховое сенсорное внимание — по типу воспринимающих анализаторов. Объектами мыслительного внимания являются идеи, мысли, объектами мнемического внимания — воспоминания, двигательного — движения. На настоящий момент наиболее изучено сенсорное внимание. Фактически все данные, характеризующие внимание, получены при исследовании именно этого типа внимания.

По параметру целенаправленности выделяют три вида внимания. Первый — произвольное внимание. Этим термином называют сосредоточенность на объекте без каких-

либо волевых усилий и сознательного намерения. Это наиболее простой вид внимания. Он характеризуется пассивностью по отношению к объекту. Объект в данном случае не имеет отношения к целям деятельности человека в текущий промежуток времени. Сами раздражители внешней среды запускают механизм непроизвольного внимания. Его возникновение зависит от физических характеристик раздражителя, таких как интенсивность, длительность, контрастность с общим фоном восприятия, внезапность появления на общем фоне восприятия. Эти факторы могут действовать как поодиночке, так и в различных сочетаниях.

Второй вид внимания — произвольное. Оно возникает в случае, когда направленность и сосредоточенность внимания связаны с сознательно поставленной человеком целью. Произвольное внимание требует от человека волевых усилий, оно носит активный характер. Это сознательно организованный психический процесс с намеренной актуализацией волевых компонентов личности. Он характеризуется сложной структурой, определяемой социально обусловленными формами и способами поведения. Чаще всего произвольное внимание связано с процессом обучения или трудовой деятельностью. Волевые акты, включающие этот вид внимания, часто сопровождаются внутренней речью, дающей самоустановку субъекта сконцентрировать внимание именно на данном объекте. Например, объектом произвольного внимания вышеупомянутого озеленителя является соблюдение равных промежутков при высаживании рассады.

И, наконец, третий вид внимания — послепроизвольный.

Ограниченность объема внимания обуславливает тот факт, что часть воспринимаемых объектов входит в зону внимания, а остальные остаются фоном. Это свойство внимания и называется избирательностью. В случае непроизвольного внимания на избирательность влияют характеристики раздражителей, уже рассмотренные выше.

При включении произвольного внимания из фона выбираются объекты с осознанно заданными параметрами. Избирательность внимания имеет количественную и качественную характеристики. Первая обуславливает скорость осуществления выбора объекта из фона, вторая — точность, то есть степень соответствия заданным параметрам. Под устойчивостью понимают способность человека сосредотачиваться на объекте внимания, не отклоняясь от направленности психической активности. Устойчивость характеризуется временными параметрами, то есть длительностью сохранения сосредоточенности на объекте внимания на одинаковом качественном уровне. Фактором, существенно влияющим на устойчивость внимания, является интерес к объекту. Кроме того, для создания устойчивого внимания необходимы яркость впечатлений от объекта или разнообразие действий, производимых с ним. При отсутствии данных условий устойчивость заметно понижается. Концентрация внимания — это та же устойчивость, но при наличии помех.

Переключение внимания - свойство, обуславливающее перемещение внимания с одного объекта на другой. Легкость или трудность переключения зависят как от характеристик объектов внимания, так и от индивидуальных особенностей человека. В частности, от подвижности нервной системы (параметры скорости перехода от возбуждения к торможению и обратно) и от личностных особенностей — степени заинтересованности в объектах, уровня мотивации, активности и т.п. Различают переключение внимания преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное). Преднамеренное переключение внимания сопровождается участием волевых усилий человека.

Отвлекаемость внимания — это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при воздействии на человека посторонних раздражителей в то время, когда он занят какой-либо деятельностью. Отвлекаемость бывает внешней и внутренней. Внешняя возникает при воздействии внешних раздражителей. При этом произвольное внимание сменяется непроизвольным. Внутренняя отвлекаемость бывает вызвана либо сильными эмоциями, переживаниями, не связанными с текущей деятельностью, либо отсутствием интереса к данной деятельности. Все перечисленные свойства внимания представляют собой функциональное единство.

Функцией внимания является контроль над текущим содержанием сознания. В каждом действии человека существуют ориентировочная, исполнительская и контролирующая части. Последняя представлена именно вниманием. Внимание как действие не создает отдельного, обособленного от других психических процессов продукта. Как отдельный, самостоятельный акт внимание выделяется, когда «новое действие контроля превращается в умственное и сокращенное». Контроль осуществляется посредством образца, меры, критерия, которые дают возможность оценивать результат действия и уточнять его.

Произвольное внимание является планомерным контролем, то есть осуществляемым по заранее созданному плану или образцу. Для формирования нового приема произвольного внимания человек должен поставить перед собой задачу — наряду с осуществлением основной деятельности в данный отрезок времени производить также оценку ее хода и результатов. Все конкретные акты как произвольного, так и непроизвольного внимания являются результатом формирования новых умственных действий.

Развитие внимания в процессе онтогенеза исследовал Л.С. Выготский. Он пришел к выводу, что данный процесс у ребенка происходит параллельно с развитием его организованного поведения. По мнению Л.С. Выготского, ключ к развитию внимания находится не внутри личности ребенка, а вне ее. Внимание у детей формируется в процессе обучения и воспитания. При этом существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка. Внимание, которое вначале опиралось только на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В результате расширяется объем внимания. Изучение развития внимания у детей легло в основу некоторых педагогических представлений. Педагог должен овладевать вниманием учащихся. Для этого необходимо стремиться к тому, чтобы подавать учебный материал ярко и эмоционально насыщенно. Поэтому в педагогическом процессе необходимо уметь использовать непроизвольное внимание и содействовать развитию внимания произвольного. Существует ряд специальных упражнений, применяемых для развития различных свойств внимания.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое внимание?
2. Какие функции внимания Вам известны?
3. Какие бывают виды внимания?
4. Какие виды внимания выделяют по параметру целенаправленности?
5. В чем смысл послепроизвольного вида внимания?
6. Что такое избирательность внимания?
7. Что такое переключаемость внимания?
8. Что такое отвлекаемость внимания?
9. В чем смысл произвольного внимания?
10. В чем смысл непроизвольного внимания?

ТЕМА 6. ВОЛЯ И ВОЛЕВЫЕ ПРОЦЕССЫ

Любая психическая активность человека может носить как произвольный, непреднамеренный характер, так и целенаправленный, произвольный. Непреднамеренная активность не требует усилий и спланированности. Произвольные действия имеют импульсивный характер, лишены четкого осознания. Это может быть, например, поведение человека в состоянии аффекта, транса, других измененных состояниях сознания. В тех же ситуациях, когда необходимо проявить активность для достижения какой-либо осознанно поставленной цели, подключаются волевые процессы.

Воля — это способность человека сознательно и активно управлять своей деятельностью, преодолевая препятствия для выполнения поставленной цели и создавая дополнительную мотивацию к действию, когда уже имеющаяся мотивация не является достаточной. Величина усилий, которые прикладывает человек к преодолению возникшего препятствия, характеризует степень развития его волевой сферы. Итак, отличие произвольных действий, то есть действий, совершаемых без участия волевой сферы человека, состоит в том, что они являются результатом возникновения неосознаваемых или недостаточно отчетливо осознаваемых побуждений (влечений, установок и т.д.), имеют импульсивный характер, лишены четкого плана. Произвольные действия, напротив, предполагают осознание цели, предварительное представление тех операций, которые могут обеспечить ее достижение, их очередность. Для произвольных процессов в целом характерны следующие черты:

- 1) произвольная реакция всегда является ощущаемой или осознаваемой;
- 2) произвольная реакция возникает в ответ на появление жизненно важной потребности и является средством ее удовлетворения;
- 3) произвольная реакция, как правило, не является вынужденной и может быть заменена по собственному выбору человека на другую с таким же жизненным значением;
- 4) в ситуации, когда произвольная реакция все-таки является вынужденной, она может осознанно регулироваться по ходу своего осуществления. Выделяя волевые процессы в особый пласт психических явлений, психологи при этом не противопоставляют их познавательным и эмоциональным процессам, поскольку один и тот же процесс может быть одновременно и познавательным, и до определенной степени эмоциональным, и волевым (например, произвольное внимание).

Исходными побуждениями человека к действию являются потребности, следовательно, зачатки воли заключены уже в них. В отличие от потребности мотив является психическим побудителем к осуществлению деятельности, будучи уже не только стимулом, а личностной переработкой стимула (нужды, потребности). Если преобладают однозначные мотивы, они усиливают возможность достижения цели. Возникновение же мотивов, противоречащих достижению намеченной цели, тормозит активность человека (в некоторых ситуациях это является проявлением безволия).

Воля обладает двумя противоположно направленными, но взаимосвязанными функциями: побудительной и тормозящей. Побудительная функция обеспечивается активностью человека, которая порождает действие в силу специфики внутренних состояний субъекта, обнаруживающихся в момент самого действия. Тормозящая функция воли не всегда препятствует получению положительного результата деятельности. Выступая в единстве с побудительной функцией, она характеризуется сдерживанием нежелательных проявлений активности. Например, у человека одновременно возникает побуждение к двум видам деятельности, но если он возьмется за оба дела одновременно, то это будет в ущерб как одному, так и другому. Происходит борьба мотивов. Тот мотив, который человек оценивает как более значимый в настоящий момент, порождает побудительную функцию воли, а менее значимый становится объектом тормозящей функции. Кроме того, тормозящая функция проявляется и в случаях, когда побуждения человека не соответствуют его представлениям о должной модели

поведения. Волевые проявления человека в большой степени обусловлены тем, кому он склонен приписывать ответственность за результаты собственных действий. Если человек имеет склонность в своих неудачах винить внешние факторы — обстоятельства, других людей, ему значительно сложнее осуществлять волевые усилия, чем тому, кто всю ответственность за результаты своей деятельности принимает на себя. Есть ряд личностных качеств, которые рассматриваются в психологии как волевые качества:

- 1) решимость — это полная уверенность в исполнимости решения;
- 2) самообладание — проявление тормозящей функции воли, заключающееся в подавлении таких состояний человека, которые препятствуют достижению поставленной цели;
- 3) смелость — проявление силы воли для преодоления опасных для благополучия и жизни человека препятствий;
- 4) настойчивость — способность совершать многократные волевые действия в течение длительного времени для достижения определенной цели;
- 5) исполнительность — качество воли, проявляющееся в точном, неукоснительном и систематическом исполнении принимаемых решений;
- 6) терпение и выносливость — также волевые качества, необходимые для целенаправленного достижения результатов;
- 7) дисциплинированность — свидетельство волевых качеств личности, поскольку дисциплина приучает человека преодолевать внешние и внутренние трудности.

Каждое из волевых качеств имеет свой антипод — качество, свидетельствующее о неразвитости волевой сферы, такие как нерешительность, безынициативность, податливость и т.п. Сильная воля, проявляющаяся в самообладании, смелости, настойчивости, выносливости и терпении, называется мужеством.

Далее рассмотрим понятие волевого действия. Волевое действие — это внутренняя побудительная сила, сформированная не только типологическими и биологическими задатками, но и определяемая каждодневным воспитанием, самоконтролем, самоубеждением. Поэтому психологи считают, что воля воспитуема. Однако следует отметить, что формированию волевых качеств личности может воспрепятствовать неправильное воспитание ребенка. Существуют две крайности в воспитании, которые весьма неблагоприятны для развития волевой сферы:

- 1) ребенок был избалован, все его желания и капризы беспрекословно выполнялись, поэтому тормозящая функция воли у него не сформировалась;
- 2) ребенок, напротив, был подавлен жесткой волей и указаниями взрослых, его инициативность подавлялась, и поэтому, повзрослев, он стал неспособным к принятию самостоятельного решения.

Родители, желающие видеть своего ребенка успешным, должны вовремя позаботиться о развитии его воли. Для этого необходимо избегать вышеуказанных крайностей и, кроме того, всегда объяснять ребенку, даже маленькому, чем вызваны требования, решения, запреты, которые предъявляют к нему взрослые, в чем заключается их целесообразность. Отличительными чертами волевого действия можно назвать осознанность и самостоятельность в принятии решения. Оно характеризуется следующими признаками. Во-первых, это есть действие, необходимое по внешним или внутренним причинам, то есть для него всегда существует объективное основание. Во-вторых, волевое действие имеет исходный или проявляющийся при его осуществлении дефицит побуждения или торможения. В-третьих, в процессе волевого действия устраняется этот дефицит, что приводит к возможности достижения намеченной цели. Структура волевого действия выглядит как последовательное осуществление следующих этапов:

- 1) постановка целевой задачи и появление стремления к ее достижению;
- 2) осознание путей к достижению цели;
- 3) возникновение мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности;
- 4) борьба мотивов, итогом которой является выбор решения;

- 5) принятие одной из возможностей в качестве решения;
- 6) осуществление принятого решения.

Волевое действие может иметь как простые, так и более сложные формы. Волевое действие, простое по форме, является побуждением, которое переходит непосредственно в действие по достижению цели. В данном случае действию практически не предшествует сколь-нибудь сложный и длительный сознательный процесс. Сама цель при этом не выходит за пределы непосредственной ситуации, ее осуществление достигается путем совершения привычных для субъекта действий, которые производятся почти автоматически, как только возникает стимул.

Для сложного волевого действия в его наиболее выраженной специфической форме характерно, прежде всего, то, что между стимулом и действием вклинивается опосредующий данное действие сложный сознательный процесс. Действию предшествуют расчет его последствий и осознание его мотивов, принятие решения, возникновение намерения его осуществить, составление плана для его осуществления.

Волевое действие становится сложным процессом, включающим целую цепь различных этапов и последовательность различных стадий или фаз, тогда как в простом волевом действии все эти моменты и фазы вовсе не обязательно должны быть представлены в развернутом виде. Сложное волевое действие можно разделить на 9 стадий, осуществляемых поэтапно:

- 1) возникновение побуждения;
- 2) предварительная постановка цели и возникновение стремления достичь ее;
- 3) осознание ряда возможностей достижения цели;
- 4) появление мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности;
- 5) стадия обсуждения и борьба мотивов;
- 6) принятие одной из возможностей в качестве решения;
- 7) принятие решения;
- 8) осуществление принятого решения;
- 9) преодоление внешних препятствий при осуществлении принятого решения и достижении поставленной цели.

Сложное волевое действие не во всех случаях вызывает борьбу мотивов. Это происходит лишь тогда, когда цель субъективна и возникает спонтанно. Если же она обусловлена внешними факторами и ее достижение необходимо для субъекта, ему необходимо только распознать ее, сформировав определенный образ будущего результата действия. Возникновение борьбы мотивов связано с наличием у субъекта нескольких равнозначных целей одновременно. В ходе принятия решения субъект понимает, что дальнейший ход событий зависит от него. Представление о последствиях своего поступка порождает специфическое для сознательного волевого акта чувство ответственности. Сам процесс принятия решения может протекать в различных формах.

Иногда решение не дифференцируется в сознании как особый этап. Волевое действие протекает без особого, сознательно выделенного в нем специального решения. Это происходит в тех ситуациях, когда побуждению, возникшему у субъекта в данный момент, не противоречат никакие другие внутренние аспекты психической деятельности (например, недостаточная активность психики), а само осуществление цели, соответствующей этому побуждению, не встречает никаких внешних препятствий. В таком случае субъекту достаточно представить себе цель и осознать ее необходимость, чтобы последовало действие.

Выделяют три вида нарушений воли:

1. Абулия — отсутствие побуждений к деятельности, невозможность принимать решения и исполнять их при полном осознании необходимости этого. Возникает абулия на почве мозговой патологии. Для человека, страдающего абулией, характерно так называемое полевое поведение. Он совершает действия не целенаправленно, а лишь случайно попадая в поле стимула. Например, бесцельно перемещаясь по комнате, человек «натыкается» взглядом на

какой - либо предмет и берет его — не потому, что данный предмет зачем - то ему нужен, а просто потому, что попался под руку.

2. Апраксия — сложное нарушение целенаправленности действий. Оно вызывается поражением тканей в лобных долях головного мозга. Проявляется апраксия в нарушении произвольной регуляции движений и действий, которые не подчиняются заданной программе и делают невозможным осуществление волевого акта.

3. Гипербулия — это, напротив, чрезмерная волевая активность больного человека. Она может наблюдаться при маниакальной стадии маниакально-депрессивного психоза, несколько менее выражена при гипертимии, может также иногда возникать при некоторых соматических заболеваниях. Не следует путать нарушения воли, вызванные тяжелыми расстройствами психики и встречающиеся сравнительно редко, с обычным слабоволием — результатом описанных выше условий воспитания. В последнем случае возможны коррекция слабоволия, воспитание воли на фоне изменения социальной ситуации развития личности и при способности человека к саморефлексии, критичному мышлению.

В общепринятом понимании воля – это способность человека принимать решения на основе мыслительного процесса и направлять свои мысли и действия в соответствии с принятым решением. Воля как активный процесс принятия решения противопоставляется пассивной неосмысленной реакции на окружающие раздражители. Воля - это способность индивида сознательно и целенаправленно регулировать, и контролировать своё поведение и деятельность, выражающаяся в умении мобилизовать психические и физические возможности для преодоления трудностей и препятствий, стоящих на пути к достижению поставленной цели. Поэтому волевое усилие - это акт проявления, который направлен на мобилизацию всех психических и физических возможностей человека, направленных на преодоление препятствий в процессе деятельности.

Понятие воли родилось в философии, где воля определяется как способность разума к самоопределению, в том числе моральному, и порождению специфической причинности. Перейдя в психологию и неврологию, определение воли утратило моральный аспект и стало трактоваться только как психическая функция. Традиционное отнесение воли к высшим психическим функциям говорит о представлении о ней как о свойстве человека, но не животного, хотя некоторые исследования животных ставят данное представление под сомнение.

В самом общем смысле воля рассматривается в психологии как способность человека к сознательной саморегуляции. Воля необходима как для совершения действия, так и для отказа от него. Основной элемент воли - это акт осознанного принятия решения. Воля близка к понятию свободы в экзистенциальной психологии в том плане, что человек, который принимает такое осознанное решение, должен оторваться от сиюминутной ситуации и либо обратиться к своему отношению к себе, своим ценностям, либо обратиться к воображению, логике и смоделировать последствия предполагаемого действия.

С.Л. Рубинштейн описывал волю в философско-психологическом понимании: «действия, регулируемые осознанной целью и отношением к ней как к мотиву, - это и есть волевые действия». Такое определение позволяет чётко отделить понятие воли от понятия желания, понятия мотивации. В этом определении наблюдается условный отрыв от сиюминутной ситуации в виде наличия отношения к цели, её осознания. Также важно соотношение мотива и цели. В случае, когда цель и мотив совпадают, по крайней мере, в сознании субъекта, субъект полностью управляет своей деятельностью, она не носит спонтанный характер - в деятельности имеет место воля.

Некоторые психологи смешивают понятие воли как психической функции со способностью человека стремиться к достижению цели, в результате чего можно встретить такие определения: «Воля - сознательная регуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели...».

В социологии также имеет место понятие воли. Социолог Ф.Н. Ильясов, например, определяет волю как «способность субъекта создавать иерархизированную систему ценностей и прикладывать усилия для достижения ценностей более высокого порядка, пренебрегая ценностями низкого порядка».

Волевые действия делятся на простые и сложные. К простым относятся те, где человек без колебания идет к намеченной цели. В сложном акте между побуждением и самим действием вклинивается довольно сложный, усложняющий это действие процесс. В сложном волевом акте учёные выделяют четыре фазы:

1. Возникновение побуждения и предварительной постановки цели.
2. Обсуждение и борьба мотивов.
3. Принятие решений.
4. Исполнение решения.

Отличительная черта протекания волевого акта заключается в том, что формой его осуществления являются волевые усилия на любых фазах. Исполнение волевого акта связано ощущением нервно-психического напряжения.

Как уже отмечалось, воля прочно связана с эмоциями человека. Поэтому часто говорят о эмоционально-волевой сфере личности. Эмоционально-волевая сфера (англ. *emotionally volitional sphere*) - это свойства человека, в том числе, и врождённые, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств, в том числе способов их регуляции. Компонент эмоциональной устойчивости. Степень волевого владения человеком своими эмоциями.

Идею связи развития эмоций и других сторон личности, высказывал Л.С. Выготский. Говоря о развитии эмоций в детском возрасте, он отметил: «Это делает важным и понятным то, что было открыто с психологической стороны другими экспериментаторами, - теснейшую связь и зависимость между развитием эмоций и развитием других сторон психической жизни человека»

Эту идею развивал Е.О. Смирнова. Регулирующая роль правила, его осознание также в качестве условия предполагает участие эмоциональных процессов. «Чтобы правило стало действительно осознанным, оно должно стать эмоционально привлекательным, лично значимым, оно должно стать мотивом действий ребенка. Открытие содержания правила (то есть его знание) и становление его эмоциональной привлекательности (то есть отношение к нему) должны происходить в неразрывном единстве. Только в этом случае правило может стать действительным мотивом и, следовательно, задавать правилу личностный смысл и побуждать к соответствующим действиям».

Сложности в осуществлении эмоционально-волевой регуляции на этом этапе связаны так же с неравномерным развитием отдельных сторон психики, принимающих активное участие в произвольной регуляции деятельности. Особо существенны в этом отношении отставания в развитии нравственных качеств личности тесно связанных с ними особенностей мотивации ведущей деятельности, самооценки (ее неустойчивость, неадекватность). Наряду с этим развитие воли тормозится доминированием психобиологических образований (свойств нервной системы, особенностей эмоциональности) над сформированными психическими новообразованиями. Для понимания: психические образования – это психические явления, формирующиеся в процессе приобретения человеком жизненного и профессионального опыта, в содержание которых входит особое сочетание знаний, навыков и умений.

Интересный подход в понимании природы волевого усилия в регуляции деятельности развивает в настоящее время В.К. Калинин. Он выделяет особую внутреннюю активность человека, проявляющуюся в наиболее простых случаях действия в виде волевых усилий, а в сложных условиях - как развёрнутое внутреннее действие по мобилизации ресурсов и организации психических процессов в соответствии с задачей, решаемой человеком. В.К. Калинин считает, что эмоции обеспечивают общую мобилизацию всех систем организма, в то время как волевая регуляция обеспечивает избирательную мобилизацию психофизиологических

возможностей человека. За волевой регуляцией закрепляется функция сознательного изменения степени «включения» эмоций. В.К. Калинин отмечает, что эмоциональная и волевая регуляции могут совпадать по направлению или создавать конкурирующие доминанты. Вместе с разделением рассматриваемых видов регуляции этот автор обращает внимание на их тесную связь.

Воля и волевые процессы играют важнейшую роль в организации целостной индивидуальности личности. Традиционно целостность личности является объектом исследования в дифференциальной психологии, а ее предметом является структура индивидуальности. Попытки исследовать структуру отдельных психологических сфер (таких как темперамент, личность и интеллект) не позволяют получить полное представление о человеке. Ограниченность информации, получаемой при рассмотрении только какой-то одной психологической сферы, очень хорошо осознается психологами. Результатом этого осознания являются, например, теории множественного интеллекта, включающие в число интеллектуальных характеристик параметры социального взаимодействия, или попытки найти общие механизмы регуляции когнитивной и личностной сфер при изучении когнитивных стилей. Однако, как оказалось, легче было расчленивать «целостную» психологическую структуру, чем собрать воедино полученные элементы и понять, каким образом их интеграция образует целостную индивидуальность. В этих процессах роль воли заключается в мобилизации самой личности на сохранение своей собственной целостности с учетом характерных индивидуальных свойств и качеств.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое воля?
2. Какие бывают волевые процессы?
3. Что такое произвольные действия?
4. Какие черты характерны для произвольных процессов?
5. Какие две противоположно направленные, но взаимосвязанные функции воли Вам известны?
6. Какие волевые качества Вам известны?
7. Что такое волевое действие? Приведите его основные черты.
8. Какова структура и основные этапы волевого действия?
9. Что такое сложное волевое действие? Какова его структура?
10. Как воля связана с эмоциями?

ТЕМА 7. ХАРАКТЕР И ТЕМПЕРАМЕНТ

Логичным образом волевая организация личности связана с характером человека и темпераментом. Характер - это стержневое психическое свойство человека, накладывающее отпечаток на все его действия и поступки, свойство, от которого, прежде всего, зависит деятельность человека в различных жизненных ситуациях. Иными словами, давая определение характеру, можно сказать, что это совокупность свойств личности, определяющая типичные способы ее реагирования на жизненные обстоятельства. Под характером следует понимать не любые индивидуально-психологические особенности человека, а только совокупность наиболее выраженных и относительно устойчивых черт личности, типичных для данного человека и систематически проявляющихся в его действиях и поступках. По мнению Б.Г. Ананьева, характер выражает основную жизненную направленность и проявляется в своеобразном для данной личности образе действий. Слово «характер» в переводе с греческого означает «признак», «особенность».

В характере личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает. Понятие «личность» шире понятия «характер», и понятие «индивидуальность человека как личности» не исчерпывается только его характером. В психологии различают личность в широком и узком смысле слова, и характер находится за пределами личности в узком смысле слова. Под характером понимают такие характеристики человека, которые описывают способы его поведения в разных ситуациях. Применительно к характеру используются такие понятия, как «экспрессивные характеристики» (характеристики внешнего проявления, внешнего выражения человека) или «стилевые характеристики».

Каждый человек отличается от других огромным, поистине неисчерпаемым числом индивидуальных особенностей, то есть особенностей, присущих именно ему как индивидууму. **Индивидуально - психологические особенности** отличают одного человека от другого. Отрасль психологической науки, изучающая индивидуальные особенности различных сторон личности и психических процессов, называется дифференциальной психологией.

Наиболее общей **динамической структурой личности** является обобщение всех ее возможных индивидуально-психологических особенностей в четыре группы, образующие четыре основные стороны личности:

1. Биологически обусловленные особенности (темперамент, задатки, простейшие потребности).
2. Социально обусловленные особенности (направленность, моральные качества, мировоззрение).
3. Индивидуальные особенности различных психических процессов.
4. Опыт (объем и качество имеющихся знаний, навыков, умений и привычек).

Далеко не все индивидуально-психологические особенности этих сторон личности будут чертами характера. Но все черты характера являются особенностями личности.

Прежде всего, надо сказать о принципиальных отличиях черт характера от общих черт, о которых речь шла выше.

Во-первых, характер - это лишь одна из подструктур личности, причем подструктура подчиненная. Развитая зрелая личность хорошо владеет своим характером и способна контролировать его проявления. Наоборот, прорывы характера, когда человек действует непосредственно по логике того, к чему его побуждают те или иные черты характера, типичны, скажем, для психопатов. Имеются в виду взрослые. Что же касается детского и подросткового возраста, то это особый разговор.

Характер занимает подчиненное положение, и собственно проявления характера зависят от того, каким мотивам и целям служат в конкретном случае эти проявления. То есть черты характера не являются чем-то, что действует само по себе, проявляется во всех ситуациях.

Во-вторых, суть тех черт, из которых складывается характер, может быть прояснена через механизмы формирования характера. Прежде чем говорить об этих механизмах, зафиксируем основные мифы, которые бытуют по отношению к характеру:

- 1) характер биологически определен, и с этим ничего нельзя сделать;
- 2) характер полностью воспитуем, можно сформировать любой характер по желанию при специально организованной системе воздействий;
- 3) есть такая очень серьезная вещь, как национальный характер, то есть существуют очень сильно отличающиеся друг от друга структуры характера, присущие разным нациям, которые существенным образом влияют на индивидуальный характер всех представителей данной нации.

Отдельные черты характера классифицируются значительно более легко и четко, чем типы характеров в целом.

Под **чертой характера** понимают те или иные особенности личности человека, которые систематически проявляются в различных видах его деятельности и по которым можно судить о его возможных поступках в определенных условиях.

Б.М. Теплов предложил черты характера делить на несколько групп.

В первую группу входят наиболее общие черты характера, образующие **основной психический склад** личности. К ним относятся: принципиальность, целеустремленность, честность, мужество и т.д. Понятно, что в чертах характера могут выступать и противоположные этим, то есть отрицательные, качества, например, беспринципность, пассивность, лживость и т.д.

Вторую группу составляют черты характера, в которых выражается **отношение человека к другим людям**. Это общительность, которая может быть широкой и поверхностной или избирательной и противоположная ей черта - замкнутость, которая может быть результатом безразличного отношения к людям или недоверия к ним, но может быть следствием глубокой внутренней сосредоточенности; откровенность и противоположная ей - скрытность; чуткость, тактичность, отзывчивость, справедливость, заботливость, вежливость или, напротив, грубость.

Третья группа черт характера выражает **отношение человека к самому себе**. Таковы чувство собственного достоинства, правильно понимаемая гордость и связанная с ней самокритичность, скромность и противоположные им - тщеславие, заносчивость, самомнение, иногда переходящее в наглость, обидчивость, застенчивость, эгоцентризм (склонность постоянно быть в центре внимания вместе со своими переживаниями), эгоизм (забота преимущественно о своем личном благе) и т.д.

Четвертая группа черт характера выражает **отношение человека к труду**, своему делу. Сюда входят инициативность, настойчивость, трудолюбие и противоположная ему - лень; стремление к преодолению трудностей и противоположная ей - боязнь трудностей; активность, добросовестность, аккуратность и т. д.

По отношению к труду характеры делятся на две группы: **деятельные и бездеятельные**. Для первой группы типичны активность, целеустремленность, настойчивость; для второй – пассивность, созерцательность. Но иногда бездеятельность характера объясняется (но отнюдь не оправдывается) глубокой внутренней противоречивостью человека, еще не определившегося, не нашедшего своего места в жизни, в коллективе.

Чем ярче и сильнее у человека характер, тем более определено его поведение и более отчетливо в различных поступках выступает его индивидуальность. Однако не у всех людей их действия и поступки определяются свойственными им личными особенностями. Поведение некоторых людей зависит от внешних обстоятельств, от хорошего или плохого влияния на них товарищей, от пассивного и безынициативного выполнения отдельных указаний руководителей и начальников. О таких сотрудниках говорят, как о бесхарактерных.

В зависимости от выраженности черт характера в его структуре появляются акцентуации. В Популярной психологической энциклопедии (М.: Эксмо. С.С. Степанов. 2005.) отмечается, что акцентуация характера — это чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их

сочетаний, представляющая крайний вариант психической нормы. У некоторых людей некоторые черты характера столь заострены (акцентуированы), что при определенных обстоятельствах это приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам. При акцентуации характера личность становится уязвима не к любым (как при психопатиях), а лишь к определенным травмирующим воздействиям, адресованным так называемому «месту наименьшего сопротивления» данного типа характера при сохранении устойчивости к другим. Акцентуации могут переходить друг в друга под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют особенности воспитания, социального окружения, профессиональной деятельности, физического здоровья.

Оформляясь к подростковому возрасту, большинство акцентуаций, как правило, со временем сглаживаются, компенсируются и лишь при сложных, травмирующих ситуациях, длительно воздействующих на «слабое звено» характера, могут стать почвой для острых эмоциональных реакций и неврозов.

На основании различных классификаций выделяются следующие основные виды акцентуаций характера:

- 1) циклоидный - чередование фаз хорошего и плохого настроения с различным периодом;
- 2) гипертимный - постоянно приподнятое настроение, повышенная психическая активность с жаждой деятельности и тенденцией разбрасываться, не доводя дело до конца;
- 3) лабильный - резкая смена настроения в зависимости от ситуации;
- 4) астенический - быстрая утомляемость, раздражительность, склонность к депрессии и ипохондрии;
- 5) сензитивный - повышенная впечатлительность, боязливость, обостренное чувство собственной неполноценности;
- 6) психастенический - высокая тревожность, мнительность, нерешительность, склонность к самоанализу, постоянным сомнениям;
- 7) шизоидный - отгороженность, замкнутость, интроверсия, эмоциональная холодность, проявляющаяся в отсутствии сопереживания, трудностях в установлении эмоциональных контактов, недостаток интуиции в процессе общения;
- 8) эпилептоидный - склонность к злобно-тоскливому настроению с накапливающейся агрессией, проявляющейся в виде приступов ярости и гнева (иногда с элементами жестокости), конфликтность, вязкость мышления, скрупулезная педантичность;
- 9) застревающий (паранойяльный) - повышенная подозрительность и болезненная обидчивость, стойкость отрицательных аффектов, стремление к доминированию, неприятие мнения других и, как следствие, высокая конфликтность;
- 10) демонстративный (истероидный) - выраженная тенденция к вытеснению неприятных фактов и событий, к лживости, фантазированию и притворству, используемым для привлечения к себе внимания; поведение, характеризующееся авантюристичностью, тщеславием, «бегством в болезнь» при неудовлетворенной потребности в признании;

Учет акцентуаций характера необходим для осуществления индивидуального подхода к воспитанию и самовоспитанию, профориентации и особенно для решения кадровых проблем и проблем управленческой деятельности (совместная деятельность, командообразование, лидерство, конфликтность и т.п.).

Темперамент - динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках. Темперамент – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо. Он отражает в основном динамические аспекты поведения, преимущественно врожденного характера. Особенности темперамента человека – важное условие, с которым следует считаться при индивидуальном подходе к воспитанию, обучению и всестороннему развитию его способностей. Слово «темперамент» произошло от латинского слова «temperamentum», означающего надлежащее соотношение частей, то есть пропорцию.

Наиболее ранняя из известных предложена еще в VIII-VII вв. до н.э. древними китайскими учеными. Несколько позднее, в V в. до н.э. древнегреческий врач Гиппократ развил это учение, считая, что свойства человека определяются преобладанием в организме одной из четырех жидкостей. В дальнейшем от названий этих жидкостей произошло название темпераментов. Не следует думать, что подобная теория темперамента представляет только исторический интерес. И в наше время периодически возникают аналогичные попытки объяснения свойств темперамента различными особенностями обменных процессов.

В этом взгляде правильной была идея зависимости некоторых типичных особенностей личности от биологических особенностей человеческого организма. Еще позднее, во II в. до н.э., исследования Гиппократа были продолжены врачом Клавдием Галеном. Четыре из девяти выделенных им типов и в наше время рассматриваются как основные - это все те же сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик.

Сангвиник в качестве основного имеет стремление к наслаждению, соединенное с легкой возбудимостью чувств и с их малой продолжительностью. Он увлекается всем, что ему приятно. Склонности его непостоянны, и на них нельзя слишком полагаться. Доверчивый и легковерный, он любит строить проекты, но скоро их бросает.

Холерик, находясь под влиянием страстей, обнаруживает замечательную силу в деятельности, энергию и настойчивость, которые быстро воспламеняются от малейшего препятствия. Сила его чувств - гордость, мстительность, честолюбие - не знают пределов, когда его душа находится под влиянием страсти. Он размышляет мало и действует быстро, потому что такова его воля.

Флегматиком чувства овладевают медленно. Ему не нужно делать над собой больших усилий, чтобы сохранить свое хладнокровие. Для него легче, чем для других, удержаться от быстрого решения, чтобы обдумать его прежде. Он трудно раздражается, редко жалуется, переносит свои страдания терпеливо и мало озабочен страданиями других.

Меланхолик в качестве господствующей склонности имеет склонность к печали. Безделица его оскорбляет, ему все время кажется, что им пренебрегают. Его желания носят грустный оттенок, его страдания кажутся ему невыносимыми и выше всяких утешений.

С течением времени данные об этих типах темпераментов пополнялись, накапливались и подтверждали соответствие их реально наблюдаемым фактам, но оставались неясными основания подобной классификации. Первые попытки выявить их опирались на наглядно различимые признаки, связанные со строением человеческого тела. Этим, вероятно, можно объяснить появление конституционных теорий темперамента.

Наиболее известная из них принадлежит немецкому психиатру Эрнсту Кречмеру, который обобщил наблюдения, накопленные антропологами и психиатрами. Согласно его концепции, между конституцией человека и свойствами его темперамента существует прямая связь. Вслед за Гиппократом и Галеном, Э. Кречмер выделил четыре конституциональных типа и дал им следующие описания.

Астеник - человек высокого роста, хрупкого телосложения, с уменьшенными поперечными размерами, плоской грудной клеткой, вытянутым лицом, длинным и тонким носом. У него плечи узкие, ноги длинные и худые.

Пикник - человек малого или среднего роста, с богатой жировой тканью, он тучен, с мягкими чертами лица, выпуклой грудной клеткой, большим животом, круглой головой на короткой шее.

Атлетик - человек высокого или среднего роста, пропорционального крепкого телосложения, с хорошей мускулатурой, широким плечевым поясом, узкими бедрами и выпуклыми лицевыми костями.

И, наконец, **диспластик** - человек, плохо сформированный, с неправильным телосложением.

С выделенными типами строения тела Э. Кречмер определенным образом соотнес разновидности темперамента, для которых предложил свои названия - шизотимик, иксотимик и циклотимик.

Астеническое телосложение имеет **шизотимик**. Он замкнут, склонен к колебаниям эмоций от раздражения до сухости, упрям, малопожатлив к изменению установок и взглядов, склонен к абстракции, с трудом приспосабливается к окружению. Среди шизотимиков Кречмером выделены «тонко чувствующие джентельмены, идеалисты-мечтатели, холодные властные натуры и эгоисты, сухари, безвольные».

Атлетическое телосложение имеет **иксотимик**. Это спокойный, маловпечатлительный человек со сдержанными жестами и мимикой, он отличается невысокой гибкостью мышления, трудно приспосабливается к перемене обстановки, мелочен.

Пикническое телосложение имеет **циклотимик**. Его эмоции колеблются между радостью и печалью, он легко контактирует с людьми и реалистичен во взглядах. Среди циклотимиков Кречмером выделены «веселые болтуны, спокойные юмористы, сентиментальные тихони, беспечные любители жизни, активные практики». Хотя в конституциональном подходе и отразились реально существующие связи между внешним обликом человека и его психическими особенностями, тем не менее он не позволил вскрыть глубинные основания, объясняющие группирование определенных психических и физических свойств человека в один узел - тип темперамента.

Если Гиппократ и Гален связывали темперамент человека с особенностями его гормональной системы, а Э. Кречмер - со строением тела, то И.П. Павлов обратил внимание на зависимость темперамента от типа нервной системы. Учение о темпераментах было создано им как часть учения о высшей нервной деятельности.

Изучая три основных параметра процессов возбуждения и торможения нервной системы (их *силу - слабость, уравновешенность - неуравновешенность, подвижность - инертность*), И.П. Павлов установил, что из большого числа возможных их сочетаний в природе имеются четыре основных. Соотношение их с издавна известными темпераментами показало довольно большое совпадение.

Он выделял следующие четыре типа нервной системы: сильный, уравновешенный, подвижный; сильный, неуравновешенный, подвижный; сильный, уравновешенный, инертный; слабый, неуравновешенный, инертный или подвижный. Каждый тип включал компоненты, которым он давал следующую характеристику.

Сильный. Человек сохраняет высокий уровень работоспособности при длительном и напряженном труде. Даже потеряв силу на время, он быстро ее восстанавливает. В сложной неожиданной ситуации держит себя в руках, не теряет бодрости, эмоционального тонуса. Не реагирует на слабые воздействия, не раним. Не обращает внимания на мелкие, отвлекающие воздействия.

Уравновешенный. Человек ведет себя спокойно и собранно в самой возбуждающей обстановке. Без труда подавляет ненужные и неадекватные желания, прогоняет посторонние мысли. Работает равномерно, без случайных взлетов и падений.

Подвижный. Человек обладает способностью быстро и адекватно реагировать на изменения в ситуации, легко отказывается от выработанных, но уже не годных стереотипов и быстро приобретает новые навыки, привычки к новым условиям и людям. Без труда переходит от покоя к деятельности и от одной деятельности к другой. У него быстро возникают и ярко проявляются эмоции. Он способен к мгновенному запоминанию, ускоренному темпу действий и речи.

При первом типе нервной системы (сильный, уравновешенный, подвижный) – человек обладает всеми перечисленными качествами - это человек с оптимально сбалансированными волевыми и коммуникативными свойствами.

При втором типе нервной системы (сильный, неуравновешенный, подвижный) – он работоспособен, готов к быстрой реакции, но его «лихорадит», ему трудно бороться с собой.

Люди неуравновешенного типа взрывчаты, вспыльчивы, не умеют терпеть, сдерживать свои желания, ждать. У них легко возникает раздражительность и агрессивность.

Человек с *третьим типом нервной системы* (сильный, уравновешенный, инертный) обладает высокой работоспособностью, внутренне стабилен, но «тяжел на подъем» и не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, для него затруднено включение в новые ситуации. Он с трудом входит в работу и выходит из нее, его эмоции проявляются замедленно и несильно. Люди с инертным типом прочно закрепляют все усвоенное, не любят менять привычки, распорядок жизни, обстановку, работу, друзей и трудно и замедленно приспосабливаются к новым условиям.

Для человека четвертого - со слабым типом нервной системы - характерно быстрое падение работоспособности, потребность в более длительном отдыхе зависимость от мелких, несущественных воздействий излишне эмоциональная реакция на трудности. Такие люди не умеют переносить длительных или резких напряжений, теряются на экзаменах, публичных выступлениях, пугливы, обычно легко плачут, среди них много людей с повышенной внушаемостью. Однако, обладая высокой томительностью нервной системы, они часто имеют выраженные художественные способности.

Выделив и описав четыре типа нервной системы, И.П. Павлов сопоставил классическими типами темперамента, показав высокую корреляцию между ними. На этом основании он утверждал, что именно свойства нервной системы и определяют давно описанные темпераменты.

Сангвиник (нервная система первого типа) – это человек быстрый, легко приспосабливающийся к изменчивым условиям жизни. Его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Человек в высшей степени подвижный, общительный, легко сходится с новыми людьми, и поэтому у него широкий круг знакомств, хотя и не отличается постоянством в общении и довольно часто меняет привязанности. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, то есть при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным и вялым.

Холерик (нервная система второго типа) - это человек, нервная система которого определяется преобладанием возбуждения над торможением. Он отличается большой жизненной энергией, но ему недостает самообладания, поэтому он вспыльчив и несдержан. Такой человек вступает к делу с полной отдачей, со всей страстностью, увлечено, но сил ему хватает ненадолго. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости. Увлечшись каким-нибудь делом, он чересчур налегает на свои силы и в конце концов истощается больше, чем следует, дорабатывается до того, что ему все нелегко. Холерику трудно дается деятельность, требующая плавных движений, спокойного, медленного темпа, он неизбежно будет проявлять нетерпение, резкость движений, порывистость и т.д. В общении вспыльчив, необуздан, нетерпелив, несдержан, криклив.

Флегматик (нервная система третьего типа) - это человек, реагирующий спокойно и медленно, не склонный к перемене своего окружения. Хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям. Благодаря уравновешенности процессов раздражения и торможения, флегматик спокойный, всегда ровный, настойчивый и упорный труженик, отличающийся терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Он однообразен и невыразителен в мимике и интонации, даже о своих чувствах говорит недостаточно эмоционально, и это затрудняет общение с ним. Флегматик медленно, трудно привыкает к новым людям, нескоро начинает обращаться к ним - задавать вопросы, вступать в беседу. Ему присуща замедленность реакций в общении, круг общения его менее широк, чем у сангвиника. Флегматик отличается постоянством общения с одними и теми же людьми, даже если он поссорится с ними, даже если эти люди обидят его. И при серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным. Однако не следует думать, что он такой уж всепрощающий, совершенно безопасный в общении человек. Подобно конденсатору, он долго впитывает в себя, поглощает, накапливает энергию недовольства, но когда она достигает некоего предела, критической величины, неминуем

сильный разряд, нередко весьма неожиданный для его собеседника, по самому, казалось бы, незначительному поводу.

Меланхолик (нервная система четвертого типа) – это человек, плохо сопротивляющийся воздействию сильных стимулов, поэтому он часто пассивен и заторможен. Воздействие сильных стимулов на него может привести к нарушениям поведения. У него нередко отмечается боязливость и беспокойство в поведении, тревожность, слабая выносливость. Незначительный повод может вызвать у него обиду, слезы. Он склонен сильно отдаваться переживаниям, неуверен в себе, робок, малейшая трудность заставляет его опускать руки. Он неэнергичен, ненастойчив, необщителен. Его пугает новая обстановка, новые люди – он теряется, смущается и потому боится контактов с другими людьми, уходит в себя, замыкается, уединяется. Подобно улитке, меланхолик постоянно прячется в свою «раковину».

И.П. Павлов понимал, что описанные им типы нервной системы - не реальные портреты, поскольку ни один конкретный человек не обладает всеми признаками того или иного типа. Павловская концепция связи типов темперамента с типами нервной системы явилась серьезным шагом на пути исследования оснований классификации темпераментов, она направила внимание к дальнейшей детализации – соотношению отдельных свойств нервной системы с конкретным типом темперамента.

Свойства темперамента к числу собственно личностных качеств человека можно отнести только условно, они скорее составляют индивидуальные особенности, так как в основном биологически обусловлены и являются врожденными. К свойствам темперамента можно отнести те индивидуальные отличия человека, которые определяют собой динамические аспекты всех видов его деятельности, характеризуют особенности протекания психических процессов, имеют более или менее устойчивый характер, сохраняются в течение длительного времени, проявляясь вскоре после рождения (после того, как центральная нервная система приобретает специфически человеческие формы). К свойствам темперамента относят:

1) **сенситивность** определяется тем, какова наименьшая сила внешних воздействий, необходимая для возникновения какой-либо психической реакции человека, и какова скорость возникновения этой реакции;

2) **реактивность** характеризуется степенью произвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, резкий тон – даже звук);

3) **активность** свидетельствует о том, насколько интенсивно (энергично) человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия в достижении целей (настойчивость, целенаправленность, сосредоточение внимания);

4) **соотношение реактивности и активности** определяет, от чего в большей степени зависит деятельность человека: от случайных внешних или внутренних обстоятельств (настроения, случайные события) или от целей, намерений, убеждений;

5) **пластичность и ригидность** свидетельствуют, насколько легко и гибко приспосабливается человек к внешним воздействиям (пластичность) или насколько инертно и косно его поведение (ригидность);

6) **темп реакций** характеризует скорость протекания различных психических реакций и процессов (темп речи, динамика жестов, быстрота ума);

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

8) **эмоциональная возбудимость** характеризуется тем, насколько слабое воздействие необходимо для возникновения эмоциональной реакции и с какой скоростью она возникает.

В последние годы к основным составляющим темперамента относят две характеристики поведения – энергетический уровень и временные параметры. Первая описывается через активность и реактивность, вторая - через подвижность, темп и ритмичность реакций. Реактивность человека тем выше, чем слабее раздражитель, способный вызывать реакцию. Она

показывает, насколько сильно разные люди реагируют на одинаковые стимулы: высокореактивные - сильно возбудимы, но обладают низкой выносливостью при воздействии сильных или часто повторяющихся раздражителей. Соотношение реактивности и активности показывает, что сильнее воздействует на человека: случайные факторы (события, настроение и т.д.) или постоянные и долгосрочные цели.

Согласно концепции Я Стреляу, активность и реактивность находятся в обратной зависимости: высокореактивные люди, сильно реагирующие на раздражители, обычно обладают пониженной активностью и малой интенсивностью действий, их физиологические процессы как бы усиливают стимуляцию, и она быстрее становится для них чрезмерной. Низкорреактивные – более активны, реагируя слабее, чем высокорреактивные, они могут дольше поддерживать большую интенсивность действий, так как их физиологические процессы скорее подавляют стимуляцию. Таким образом, для высокорреактивных людей при прочих равных условиях всегда больше стимулов чрезмерных и сверхсильных, среди которых могут быть и вредные, в частности вызывающие реакцию страха.

Принимая во внимание накапливающиеся факты, психологи склоняются к представлению, что при классификации темперамента нужно учитывать также и индивидуальную склонность реагировать на ситуацию преимущественно одной из врожденных эмоций. Как показали исследования, человек со слабым типом нервной системы (меланхолик) особо склонен к реакции страха; с сильным (холерик) - к гневу и ярости, сангвиник - к положительным эмоциям, а флегматик вообще не склонен к бурному эмоциональному реагированию, хотя потенциально он, подобно сангвинику, тяготеет к эмоциям положительным. Стреляу описывает основные типы темперамента с учетом склонности к определенной эмоциональной реакции следующим образом.

Сангвиник. Человек с повышенной реактивностью, при этом активность и реактивность у него уравновешены. Он живо и с большим возбуждением откликается на все, привлекающее его внимание. У него живая мимика и выразительные движения. По незначительному поводу он громко хохочет, а несущественный факт может сильно его рассердить. По его лицу легко угадать, каково его настроение, отношение к предмету или человеку. У него высокий порог чувствительности, поэтому он не замечает очень слабых звуков и световых раздражителей. Обладает повышенной активностью. Это человек очень энергичный и работоспособный, он активно принимается за новое дело и может долго работать, не утомляясь. Способен быстро сосредоточить свое внимание, дисциплинирован. Его можно научить сдерживать проявления своих чувств и произвольные реакции. Ему присущи быстрые движения, гибкость ума, находчивость, быстрый темп речи, быстрое включение в новую работу.

Высокая пластичность проявляется в изменчивости чувств, настроений, интересов и стремлений. Сангвиник легко сходится с новыми людьми, быстро привыкает к новым требованиям и обстановке. Без усилий не только переключается с одной работы на другую, но и переучивается, овладевая новыми навыками. Как правило, он в большей степени откликается на внешние впечатления, чем на субъективные образы и представления о прошлом и будущем, экстраверт.

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

Флегматик. Это человек с высокой активностью, значительно преобладающей над малой реактивностью. Он обладает малой чувствительностью и эмоциональностью, его трудно рассмешить или опечалить. Когда вокруг громко смеются, он может оставаться невозмутимым. При больших неприятностях остается спокойным. Обычно у него бедная мимика, движения невыразительны, медленный темп движений и речи. Он ненаходчив, с трудом переключает внимание, приспособляется к новой обстановке и перестраивает навыки и привычки. При

этом он энергичен и работоспособен. Отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Как правило, он трудно сходится с новыми людьми, слабо откликается на внешние впечатления, интроверт.

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

Каждый из представленных типов темперамента сам по себе не является ни хорошим, ни плохим (если не связывать темперамент и характер – но о характере речь пойдет в следующей нашей лекции). Проявляясь в динамических особенностях психики и поведения человека, каждый тип темперамента может иметь свои достоинства и недостатки. Тип темперамента человека необходимо принимать в расчет там, где работа предъявляет особые требования к указанным динамическим особенностям деятельности.

По мнению Б.М. Теплова, осознание положительных и отрицательных сторон своего темперамента и выработка умения владеть и управлять ими составляют одну из важнейших задач воспитания характера человека.

Темперамент накладывает свой отпечаток на способы общения, определяя, в частности, большую или меньшую активность в налаживании контактов. Сангвиник быстро устанавливает социальный контакт. Он почти всегда инициатор в общении, немедленно откликается на желание пообщаться со стороны другого человека, но его отношения к людям могут быть изменчивы и непостоянны. Он чувствует себя в компании незнакомых людей, как рыба в воде, и новая необычная обстановка его только возбуждает.

Флегматик не таков: социальные контакты он устанавливает медленно, свои чувства проявляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повода познакомиться с ним, зато он устойчив и постоянен в своем отношении к человеку. Флегматик любит находиться в узком кругу старых знакомых, в привычной обстановке. Он склонен и любовные отношения начинать с дружбы и в конце концов влюбляется, но без молниеносных метаморфоз, поскольку у него замедлен ритм чувств. Его скептическая натура обычно требует большого количества доказательств дружеских чувств и аргументов в пользу взаимности.

У холериков и сангвиников, напротив, любовь дебютирует чаще с взрыва, с первого взгляда, поскольку это активные и легко возбудимые люди.

Темперамент в большой мере определяет способности человека к различным видам деятельности. Однако особенно важно, заканчивая рассмотрение такой характеристики личности, как темперамент, напомнить слова Б.М. Теплова: «Основное не в том, что при сильной нервной системе легко разрешаются любые задачи, а в том, что сильная нервная система лучше разрешает одни задачи, а слабая - другие, в том, что к разрешению одной и той же задачи слабая и сильная нервная системы должны идти различным путем».

Знание характера и темперамента человека имеет практическое значение. Это связано с тем, что организация совместной деятельности, менеджмент организаций с самыми различными видами деятельности (учебная, рекламная и любая иная) предполагает совместимость персонала и его мотивацию на основе принципов совместной деятельности. Дело в том, что успешность совместной деятельности зависит от включенности каждого сотрудника в ее процесс. Характер человека и его темперамент в таких условиях может как способствовать, так и препятствовать эффективности решения совместных задач. Поэтому при расстановке персонала руководитель должен уметь учитывать особенности характера и темперамента сотрудников.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое характер?
2. Что такое темперамент?
3. Что такое индивидуально-психологические особенности?
4. В чем проявляется характер?
5. Что такое акцентуации характера?
6. В чем проявляется темперамент?
7. Как характер влияет на обучаемость?
8. Как темперамент влияет на обучаемость?
9. Какие типы темперамента Вам известны? Приведите их краткое описание.
10. Какое физиологическое обоснование темпераментов по Гиппократу привел И.П. Павлов?

ТЕМА 8. ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ

Начало научной разработки понятия психического состояния в отечественной психологии было положено статьей Н.Д. Левитова, написанной в 1955 г. Ему же принадлежит и первый научный труд по этому вопросу — монография «О психических состояниях человека», изданная в 1964 г. Согласно определению Н.Д. Левитова, психическое состояние — это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности.

Психические состояния, как и прочие явления психической жизни, имеют свою причину, которая заключается чаще всего в воздействии внешней среды. По существу, любое состояние есть продукт включения субъекта в какой-либо род деятельности, в ходе которой оно формируется и активно преобразуется, оказывая при этом взаимное влияние на успешность данной деятельности. Непрерывно сменяясь, психические состояния сопровождают протекание всех психических процессов и видов деятельности человека. Если рассматривать психические явления в плоскости таких характеристик, как «ситуативность-долговременность» и «изменчивость-постоянство», можно сказать, что психические состояния занимают промежуточное положение между психическими процессами и психическими свойствами личности.

Между этими тремя видами психических явлений существует тесная взаимосвязь и возможен взаимный переход. Установлено, что психические процессы (такие как внимание, эмоции и др.) в определенных условиях могут рассматриваться как состояния, а часто повторяющиеся состояния (например, тревога, любопытство и т.д.) способствуют развитию соответствующих устойчивых свойств личности. На основании современных исследований можно утверждать, что неврожденные свойства человека являются статической формой проявления тех или иных психических состояний либо их совокупностей.

Психические свойства являются долговременной основой, обуславливающей деятельность личности. Однако на успешность и особенности деятельности большое влияние оказывают и временные, ситуативные психические состояния человека. Исходя из этого, можно дать и такое определение состояний: психическое состояние — это сложное и многообразное, относительно устойчивое, но сменяющееся психическое явление, повышающее или понижающее активность и успешность жизнедеятельности индивида в сложившейся конкретной ситуации. На основе приведенных выше определений можно выделить свойства психических состояний.

Целостность. Данное свойство проявляется в том, что состояния выражают взаимоотношение всех компонентов психики и характеризуют всю психическую деятельность в целом на протяжении данного отрезка времени.

Подвижность. Психические состояния изменчивы во времени, имеют динамику развития, проявляющуюся в смене стадий протекания: начало, развитие, завершение.

Относительная устойчивость. Динамика психических состояний выражена в значительной меньшей степени, чем динамика психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных).

Полярность. Каждое состояние имеет свой антипод. Например, интерес-безразличие, бодрость-вялость, фрустрация-толерантность и т.д. В основу классификации психических состояний могут быть положены различные критерии. Наиболее распространены следующие классификационные признаки.

1. По тому, какие психические процессы преобладают, состояния делятся на гностические, эмоциональные и волевые. К гностическим психическим состояниям обычно относят любознательность, любопытство, удивление, изумление, недоумение, сомнение,

озадаченность, мечтательность, заинтересованность, сосредоточенность и т.д. Эмоциональные психические состояния: радость, огорчение, грусть, возмущение, злость, обида, удовлетворенность и неудовлетворенность, бодрость, тоска, обреченность, угнетенность, подавленность, отчаяние, страх, робость, ужас, влечение, страсть, аффект и т.д. Волевые психические состояния: активность, пассивность, решительность и нерешительность, уверенность и неуверенность, сдержанность и несдержанность, рассеянность, спокойствие и т.д.

2. Схожа с предыдущей, но имеет некоторые отличия классификация состояний на основе системного подхода. Согласно этой классификации, психические состояния разделяются на волевые (разрешение-напряжение), аффективные (удовольствие-неудовольствие) и состояния сознания (сон-активация). Волевые состояния делятся на практические и мотивационные; а аффективные-на гуманитарные и эмоциональные.

3. Классификация по признаку отнесенности к личностным подструктурам — разделение состояний на состояния индивида, состояния субъекта деятельности, состояния личности и состояния индивидуальности.

4. По времени протекания выделяют кратковременные, затяжные, длительные состояния.

5. По характеру влияния на личность психические состояния могут быть стеническими (состояния, активизирующие жизнедеятельность) и астеническими (состояния, подавляющие жизнедеятельность), а также положительными и отрицательными.

6. По степени осознанности — состояния более осознанные и менее осознанные.

7. В зависимости от преобладающего воздействия личности или ситуации на возникновение психических состояний выделяют личностные и ситуативные состояния.

8. По степени глубины состояния могут быть глубокими, менее глубокими и поверхностными. Исследование структуры психических состояний позволило выделить пять факторов формирования состояний: настроение, оценка вероятности успеха, уровень мотивации, уровень бодрствования (тонический компонент) и отношение к деятельности. Эти пять факторов объединяются в три группы состояний, различные по своим функциям:

1) мотивационно-побудительная (настроение и мотивация);

2) эмоционально-оценочная;

3) активационно-энергетическая (уровень бодрствования).

Наиболее важной и осмысленной является мотивационно-побудительная группа состояний. В их функции входят осознанное стимулирование субъектом своей деятельности, включение волевых усилий для ее исполнения. К таким состояниям можно отнести интерес, ответственность, сосредоточенность и др. Функцией состояний второй группы является начальная, неосознанная стадия формирования мотивации к деятельности на основе эмоционального переживания потребностей, оценка отношения к этой деятельности, а по ее завершении — оценка результата, а также прогнозирование возможного успеха или неуспеха деятельности. Функцией состояний третьей группы, предшествующих всем другим состояниям, является пробуждение-угасание активности как психики, так и организма в целом. Пробуждение активности связано с возникновением потребности, требующей удовлетворения, угасание активности — с удовлетворением потребности либо с утомлением.

Из всего обширнейшего пространства психических состояний человека принято особо выделять три большие группы: типично положительные (стенические) состояния, типично отрицательные (астенические) состояния и специфические состояния. Типичные положительные психические состояния человека можно разделить на состояния, относящиеся к повседневной жизни, и состояния, относящиеся к ведущему типу деятельности человека (у взрослого человека это обучение или профессиональная деятельность). Типично положительными состояниями повседневной жизни являются радость, счастье, любовь и многие другие состояния, имеющие яркую положительную окраску.

В учебной или профессиональной деятельности таковыми выступают заинтересованность (в изучаемом предмете или предмете трудовой деятельности), творческое вдохновение,

решительность и др. Состояние заинтересованности создает мотивацию к успешному осуществлению деятельности, которая, в свою очередь, приводит к работе над предметом с максимальной активностью, полной отдачей сил, знаний, полным раскрытием способностей. Состояние творческого вдохновения представляет собой сложный комплекс интеллектуальных и эмоциональных компонентов. Оно усиливает сосредоточенность на предмете деятельности, повышает активность субъекта, обостряет восприятие, усиливает воображение, стимулирует продуктивное (творческое) мышление. Решительность в данном контексте понимается как состояние готовности к принятию решения и приведению его в исполнение. Но это ни в коем случае не торопливость или необдуманность, а, напротив, взвешенность, готовность к мобилизации высших психических функций, актуализации жизненного и профессионального опыта.

К типично отрицательным психическим состояниям относятся как состояния, полярные типично положительным (горе, ненависть, нерешительность), так и особые формы состояний. К последним относятся стресс, фрустрация, состояние напряженности. Понятие стресса было подробно рассмотрено в лекции об эмоциональной сфере психики. Но если там акцент делался на эмоциональный стресс, то в данном контексте под стрессом понимается реакция на любое экстремальное негативное воздействие. Строго говоря, стрессы бывают не только отрицательными, но и положительными — состояние, вызванное мощным положительным воздействием, сходно по своим проявлениям с отрицательным стрессом.

Г. Селье, исследователь стрессовых состояний, предлагал положительные стрессы называть евстрессами, а отрицательные — дистрессами. Однако в современной психологической литературе термин «стресс» без уточнения его модальности употребляется для обозначения отрицательного стресса. Фрустрация — состояние, близкое к стрессу, но это более мягкая и специфичная его форма. Специфичность фрустрации заключается в том, что это реакция лишь на особого рода ситуации. Обобщенно можно сказать, что это ситуации «обманутых ожиданий».

Фрустрация — это переживание отрицательных эмоциональных состояний, когда на пути к удовлетворению потребности субъект встречает неожиданные помехи, в большей или меньшей степени поддающиеся устранению. Типичными реакциями на воздействие фрустраторов (факторов, вызывающих состояние фрустрации) являются агрессия, фиксация, отступление и замещение, аутизм, депрессия и др. Психическая напряженность — еще одно типично отрицательное состояние. Оно возникает как реакция на личностно сложную ситуацию. Такие ситуации могут вызываться каждым в отдельности или совокупностью следующих факторов.

1. Человек не обладает достаточным количеством информации, чтобы выработать оптимальную модель поведения, принять решение (например, юноша любит девушку, но слишком мало знаком с нею, чтобы спрогнозировать ее реакцию на его попытки ухаживания или объяснения, поэтому при встрече с ней он будет испытывать состояние напряженности).

2. Человек выполняет сложную деятельность на пределе концентрации и максимально актуализируя свои способности (например, одновременно требуются состояние бдительности, решение интеллектуальной задачи, сложные моторно-двигательные действия — ситуация выполнения боевого задания).

3. Человек находится в ситуации, вызывающей противоречивые эмоции (например, стремление помочь пострадавшему, страх навредить ему и нежелание принимать на себя ответственность за чужую жизнь — этот сложный комплекс эмоций вызывает состояние напряженности).

Персеверация и ригидность — два сходных отрицательных психических состояния. Сущность обоих состояний — склонность к стереотипному поведению, пониженная адаптация к изменениям ситуации. Отличия заключаются в том, что персеверация — пассивное состояние, близкое к привычке, податливое, стереотипное, а ригидность — более активное состояние, близкое к упрямству, неуступчивое, сопротивляющееся. Ригидность в большей степени

характеризует личностную позицию, чем персеверация, она показывает непродуктивное отношение человека к любым изменениям.

Третья группа — специфические психические состояния. К ним относятся состояния сна-бодрствования, измененные состояния сознания и др.

Бодрствование — это состояние активного взаимодействия человека с окружающим миром. Выделяют три уровня бодрствования: спокойное бодрствование, активное бодрствование, крайний уровень напряжения. Сон — естественное состояние полного покоя, когда сознание человека отрезано от физического и социального окружения и его реакции на внешние раздражители сведены к минимуму.

Суггестивные состояния относятся к измененным состояниям сознания. Они могут быть как вредными, так и полезными для жизнедеятельности и поведения человека, в зависимости от содержания внушаемого материала. Суггестивные состояния подразделяют на гетеросуггестивные (гипноз и внушение) и аутосуггестивные (самовнушение). Гетеросуггестия — это внушение одной личностью (или социальной общностью) некоторой информации, состояний, моделей поведения и иного другой личности (общности) в условиях пониженной осознанности у субъекта внушения. Воздействие телевизионной рекламы на людей является внушением, исходящим от одной общности и воздействующим на другую общность людей.

Состояние пониженной осознанности достигается самой структурой рекламных роликов, а также «вклиниванием» рекламы в такие моменты телефильмов или передач, когда у зрителей обострен интерес и снижена критичность восприятия. Направленное внушение от одной личности к другой происходит при гипнозе, когда субъект внушения погружен в гипнотический сон — особый, искусственно вызванный вид сна, при котором сохраняется один очаг возбуждения, реагирующий только на голос суггестора. Самовнушение может быть произвольным и непроизвольным. Произвольное — осознанное внушение человеком самому себе некоторых установок или состояний.

Непроизвольное самовнушение возникает в результате фиксации повторяющихся реакций на определенный раздражитель — предмет, ситуацию и т.п.

К измененным состояниям сознания относятся также транс и медитация.

Эйфория и дисфория — еще два специфических состояния. Они являются антиподами друг друга. Эйфория — не обоснованное объективными причинами состояние повышенной веселости, радости, благодушия, беспечности. Дисфория, напротив, проявляется в необоснованно пониженном настроении с раздражительностью, озлобленностью, мрачностью, повышенной чувствительностью к поведению окружающих, со склонностью к агрессии. Дисфория наиболее характерна для органических заболеваний головного мозга, эпилепсии и для некоторых форм психопатий.

Подводя итог, можно сказать, что по своей структуре психические состояния являются сложными образованиями, различающимися по знаку (положительные-отрицательные), предметной направленности, длительности, интенсивности, устойчивости и одновременно проявляющиеся в познавательной, эмоциональной и волевой сферах психики. Диагностика психических состояний проводится на двух уровнях: психофизиологическом и собственно психологическом.

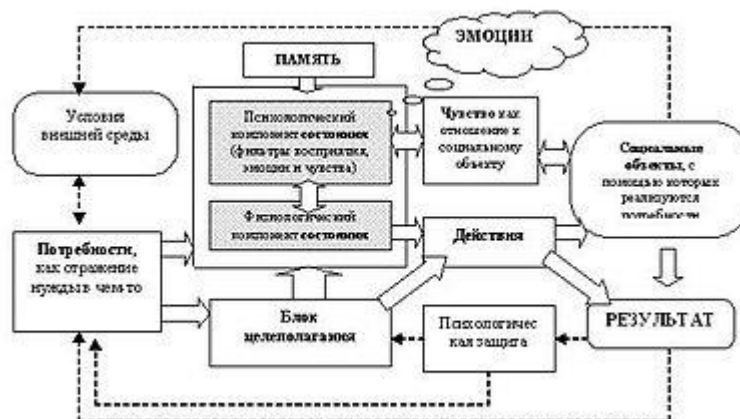
Психофизиологические исследования выявляют структуру, схему протекания, интенсивность состояний и некоторые другие факторы, позволяющие раскрыть их природу. Исследование динамики содержания психических состояний, то есть то, что дает впоследствии возможность управлять состояниями и корректировать их, осуществляется психологическими методами.

Психическое состояние можно рассматривать в качестве одного из возможных режимов жизнедеятельности человека, на физиологическом уровне отличающийся определёнными энергетическими характеристиками, а на психологическом уровне — системой психологических фильтров, обеспечивающих специфическое восприятие окружающего мира (Щербатых Ю.В., Мосина А.Н., 2008). По Н.Д. Левитову, психическое состояние - это

«целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и свойств личности». Н.Д. Левитов провел грань между психическими состояниями человека и функциональными состояниями организма. Психические состояния человека в отличие от функциональных состояний организма отражают, с определенной степенью адекватности, реальную жизненную и трудовую ситуацию и отношение субъекта, а также вовлекают в процесс разрешения проблемной жизненной (или трудовой) ситуации психические процессы и личностные свойства - мотивационную и эмоционально-волевою сферу, характерологические черты.

Наряду с психическими процессами и свойствами личности состояния являются основными классами психических явлений, которые изучает наука психология. Психические состояния влияют на протекание психических процессов, а повторяясь часто, приобретая устойчивость, могут включиться в структуру личности в качестве её специфического свойства. Так как в каждом психическом состоянии присутствуют психологические, физиологические и поведенческие компоненты, то в описаниях природы состояний можно встретить понятия разных наук (общей психологии, физиологии, медицины, психологии труда и т.д.), что создаёт дополнительные трудности для исследователей, занимающихся данной проблемой.

В настоящее время не существует какой-либо единой точки зрения на проблему состояний, так как состояния личности можно рассматривать в двух аспектах. Они являются одновременно и срезом динамики личности, обусловленными её отношениями, поведенческими потребностями, целями активности и адаптивности в окружающей среде и ситуации.



Структура психического состояния

Так как психические состояния являются системными явлениями, то прежде, чем их классифицировать, необходимо выделить основные компоненты данной системы. Структура состояния состоит из следующих элементов, отраженных на рис. 1. Системообразующим фактором для состояний можно считать актуальную потребность, которая инициирует то или иное психологическое состояние. Если условия внешней среды способствуют быстрому и лёгкому удовлетворению потребности, то это способствует возникновению позитивного состояния-радости, воодушевления, восторга и т.д., а если вероятность удовлетворения низка или вообще отсутствует, то состояние будет негативным по эмоциональному знаку. А.О. Прохоров считает, что вначале многие психологические состояния являются неравновесными, и лишь после получения недостающей информации или получения необходимых ресурсов, они приобретают статический характер. Именно в начальный период формирования состояния возникают наиболее сильные эмоции - как субъективные реакции человека, выражающего своё отношение к процессу реализации актуальной потребности.

Важную роль в характере нового установившегося состояния играет «блок целеполагания», который предопределяет как вероятность удовлетворения потребности, так и характер будущих действий. В зависимости от информации, хранящейся в памяти, формируется психологический компонент состояния, включающий в себя эмоции, ожидания, установки, чувства и «фильтры восприятия». Последний компонент очень важен для понимания характера состояния, так как именно через него человек воспринимает мир и оценивает его. После установки соответствующих «фильтров», объективные характеристики внешнего мира уже гораздо слабей могут воздействовать на сознание, а главную роль играют установки, убеждения и представления. Например, в состоянии любви объект привязанности кажется идеальным и лишённым недостатков, а в состоянии гнева другой человек воспринимается в исключительно чёрном цвете, и логические доводы очень мало влияют на эти состояния.

Если в реализации потребности участвует социальный объект, то эмоции принято называть чувствами. Если в эмоциях главную роль играет субъект восприятия, то в чувстве тесно сплетены и субъект, и объект, причём при сильных чувствах второй человек может занимать в сознании даже большее место, чем сам индивид (чувство ревности, мести, любви). После выполнения тех или иных действий с внешними предметами или социальными объектами человек приходит к какому-то результату. Этот результат или позволяет реализовать потребность, вызвавшую данное состояние (и тогда оно сходит на нет), либо результат оказывается отрицательным. В этом случае возникает новое состояние - фрустрации, агрессии, раздражения и т.д., в котором человек получает новые ресурсы, а значит - новые шансы эту потребность удовлетворить. Если же и дальше результат остаётся негативным, то включаются механизмы психологической защиты, снижающие напряжённость психических состояний, и уменьшающие вероятность возникновения хронического стресса.

Трудность классификации психических состояний состоит в том, что часто они пересекаются или даже совпадают друг с другом настолько тесно, что их достаточно сложно «развести» - например, состояние некоторой напряженности часто появляется на фоне состояний утомления, монотонии, агрессии и ряда других состояний. Тем не менее, существует много вариантов их классификаций. Чаще всего их делят на эмоциональные, познавательные, мотивационные, волевые. Обобщая текущие характеристики функционирования основных интеграторов психики (личности, интеллекта, сознания), используют термины состояние личности, состояние интеллекта, состояние сознания. Описаны и продолжают изучаться и другие классы состояний: функциональные, психофизиологические, астенические, пограничные, кризисные, гипнотические и другие состояния.

В психологии труда и эргономике широко используется понятие «праксические состояния» (от лат. Praxis - труд). Это психические состояния, периодически возникающие в процессе труда и обусловленные его специфическими характеристиками, связанными с наличием целевого и материально-информационного обеспечения (в терминах, описывающих важнейшие условия деятельности в трехкомпонентной ее структуре: «цель – средство - результат»).

В зависимости от соотношения указанных элементов деятельности (в структуре «цель – средства - результат») у человека в процессе труда возникают различные праксические состояния. Лишь при одном варианте, когда человек располагает всеми необходимыми для деятельности условиями (осознанность цели, достаточность средств, достигаемость результата), можно говорить о функциональном комфорте как благоприятном психическом состоянии. Но в реальности человек вынужден:

(а) самостоятельно формулировать конкретную цель своих действий в данных условиях (находить ее в должностных или технических инструкциях, вникать в полученную от руководителя, принимать ответственные решения и т.д.);

(б) вести самостоятельный поиск средств (и способов) деятельности, «конструировать» их или «реконструировать» имеющееся оборудование, знания, информацию применительно к конкретной производственной ситуации;

(с) добиваться положительного результата сколь угодно долго, прилагая большие усилия, работать в условиях дефицита информации об итогах своей деятельности (а в ряде случаев - даже о назначении своих действий).

Затруднение в выполнении человеком отдельных условий (а, b, с) или их комбинаций продуцирует у него одно из следующих психических (праксических) состояний: психического утомления; психической напряженности; монотонии; тревожности; психологического (эмоционального) стресса; отсутствия мотивации; индифферентного состояния.

Все многообразие психических состояний человека в труде (праксических состояний) разделяют на два класса: благоприятные (мобилизующие, организующие) и неблагоприятные (дезорганизующие, деструктивные) для деятельности. Наиболее благоприятными (оптимальными) психическими состояниями в труде являются, по мнению Л.Г. Дикой и В.И. Щедрова, состояние функционального комфорта и психической напряженности (продуктивной - по уровню выраженности). К неблагоприятным состояниям относятся эмоциональная возбужденность, психическая напряженность (повышенная), психическое утомление, эмоциональный стресс. С.А. Дружилев к числу неблагоприятных состояний относит также состояния монотонии, тревожности, отсутствия мотивации, а также индифферентное состояние.

Неблагоприятные (негативные) психические состояния человека в труде, являясь следствием особенностей выполняемой трудовой деятельности и ее организации в конкретных условиях, выступают в роли индикатора недостаточной адаптации человека в его трудовой деятельности. Они свидетельствуют либо о несоответствии свойств работника требованиям профессиональной деятельности (например, его недостаточной неподготовленности), либо о несоответствии условий труда –возможностям человека (низкий уровень организации труда).

Неблагоприятные состояния, которые возникают и поддерживаются изо дня в день месяцами и даже годами, негативно влияют на самочувствие работающего человека. Наличие таких состояний говорит о профессиональном неблагополучии человека и является фактором риска возникновения соматических заболеваний.

Важно иметь в виду, что все психические состояния динамичны. Они изменчивы и по своему содержанию зависят как от внешних, так и от внутренних факторов. Психология и педагогика обеспечения многих видов деятельности предполагают необходимость учета условий, в которых деятельность происходит. Если деятельность совместная, условия должны соответствовать разумным требованиям корпоративной культуры; если же деятельность индивидуальная, человек должен соблюдать психогигиенические требования для сохранения своей собственной работоспособности (соблюдение режима труда и отдыха).

Вопросы для самопроверки:

1. Дайте определения понятию «психическое состояние».
2. Какие основные свойства психических состояний Вам известны?
3. Какие психические состояния негативно сказываются на учебной деятельности?
4. Что такое стрессовое состояние?
5. Что такое фрустрация?
6. Что такое доминантное состояние?
7. Что такое состояние психической напряженности?
8. Состояние пониженной осознанности – это....
9. К измененным состояниям сознания относятся...
10. Какой смысл вкладывается в понятие «праксическое состояние»?

ТЕМА 9. МЫШЛЕНИЕ

Мышление в психологии определяют, как процесс познавательной деятельности человека, представляющий собой опосредованное и обобщенное отражение человеком действительности в ее существенных связях и отношениях. Познание человеком окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия. Однако чувственная картина мира, которую создают наши ощущения и восприятия, хоть и необходима, но недостаточна для его глубокого, всестороннего познания. В этой картине действительности практически отсутствует представление о сложнейших взаимодействиях различных объектов: предметов, событий, явлений и т.п. Нет объяснения причинно - следственных связей между ними, их переходов друг в друга. Опираясь на данные ощущений и восприятия и выходя за пределы чувственного, мышление расширяет границы нашего познания. Оно позволяет опосредованно, путем умозаключений, постигать то, что не дано непосредственно в восприятии.

Мышление соотносит между собой данные ощущений и восприятия, сравнивает их, раскрывает их взаимодействие. При помощи мышления выявляются закономерные взаимосвязи между явлениями и объектами и отсеиваются случайные совпадения. Но, рассматривая мышление как относительно самостоятельную познавательную функцию, не следует забывать, что любой вид мышления, даже самый развитый (абстрактное мышление), не может быть оторван от чувственного познания мира, поскольку всякий познавательный процесс начинается с ощущений и восприятия. Именно они обуславливают адекватность мышления как отражения, обеспечивая непосредственную связь человеческого сознания с внешним миром.

Это отражение непрерывно проходит проверку и подтверждает свою адекватность в процессе практической деятельности. Виды мышления выделяют по различным признакам. Основная принятая классификация различает следующие три вида:

- 1) наглядно-действенное мышление;
- 2) наглядно-образное мышление;
- 3) словесно-логическое (или понятийное) мышление.

Именно в таком порядке виды мышления развиваются в процессе филогенеза. Наглядно-действенное мышление — это вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов. Решение задачи в его рамках осуществляется в ходе реального, физического преобразования ситуации, в процессе действий с предметами. Путем физического контакта с предметами происходит постижение их свойств. В процессе филогенеза люди решали встающие перед ними задачи сначала именно в рамках практической, предметной деятельности. Только потом из нее выделилась деятельность теоретическая. Это касается и мышления. Лишь по мере развития практической деятельности теоретическая мыслительная деятельность выделяется как относительно самостоятельная.

Аналогичный процесс наблюдается не только в ходе исторического развития человечества, но и в онтогенезе. Формирование мышления у ребенка происходит постепенно. Сначала оно развивается внутри практической деятельности и в большой степени определяется тем, как развивается умение обращаться с предметами. На начальной стадии развития ребенка такое манипулирование происходит спонтанно и неосмысленно. Далее характер действий начинает приобретать осмысленность и определяется уже качествами предмета, с которым взаимодействует ребенок. На этой основе и формируется наиболее ранний генетически вид мышления — наглядно-действенное.

Следующий вид мышления, появляющийся в онтогенезе, — наглядно-образное мышление. Для этого вида характерна уже опора на образы предметов, на представления об их свойствах. Человек представляет себе ситуацию, представляет изменения, которые хочет получить, и те свойства объектов, которые позволят ему в ходе деятельности прийти к желаемому результату. В этом виде мышления действие с образом предметов и ситуаций предшествует реальным действиям в предметном плане. Человек, решая задачу, анализирует,

сравнивает, обобщает различные образы. Образ может заключать в себе разностороннее видение предмета. Поэтому данный вид мышления дает более полное представление о свойствах предмета, чем наглядно-действенное мышление. Начальные стадии наглядно - образного мышления формируются у детей в дошкольном возрасте — от 4 до 7 лет.

Связь мышления с практическими действиями у них хотя и сохраняется, но отходит на второй план. Для познания предмета ребенку уже не обязательно непосредственно манипулировать с ним. Ему вполне достаточно иметь наглядное и отчетливое представление об этом предмете. На этом этапе развития мышления дети еще не владеют понятиями. Поэтому два первых рассмотренных нами вида мышления относят к допонятийной стадии мышления. Переход на понятийную стадию сопряжен с формированием следующего вида мышления — словесно-логического. Оно представляет собой наиболее поздний этап развития мышления в фило- и онтогенезе.

Словесно-логическое мышление — это вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Понятия же формируются на основе языковых средств. Предтечей словесно-логического мышления является внутренняя речь. Дети примерно до 5 лет, даже когда играют в одиночестве, проговаривают вслух все свои действия, описывают манипуляции. Ближе к школьному возрасту у них формируется способность к внутренней речи — они уже не проговаривают вслух, а продумывают последовательность своих действий, то есть они начинают мыслить не при помощи наглядных образов, а при помощи слов, что является основой для формирования понятий. Однако развитие словесно-логического вида мышления вовсе не означает, что предшествующие виды перестают развиваться или даже совсем исчезают. Они продолжают развиваться и совершенствоваться под влиянием словесно-логического мышления. И во взрослом возрасте присутствуют все три вида.

Выше было упомянуто, что мышление по одной из классификаций делится на репродуктивное и продуктивное (или творческое). Существует ряд качеств, которые характеризуют творческое мышление:

- 1) свобода от стереотипов, то есть нетривиальность мышления, выражающаяся в поиске новых подходов к решению творческих задач, а не использовании привычных шаблонов;
- 2) критичность мышления — способность объективно оценивать продукт своей мыслительной деятельности;
- 3) глубина мышления — степень проникновения субъекта в сущность познаваемых явлений;
- 4) широта (или эрудированность) — возможность привлечения для решения поставленной задачи знаний из различных областей;
- 5) независимость мышления, определяемая способностью самостоятельно и оригинально сформулировать задачу и решать ее, не поддаваясь постороннему влиянию, умением отстаивать свою позицию;
- 6) открытость — доступность мышления к новой информации, не пренебрегая ее источниками по каким-либо субъективным причинам;
- 7) эмпатичность мышления — умение отождествить себя с другим человеком, чтобы проникнуть в ход его мыслей (качество, необходимое при различных видах мыслительного соперничества — от интеллектуальных игр до раскрытия преступлений);
- 8) антиципация — способность прогнозировать развитие ситуации, предвосхищать результаты своей деятельности.

В творческом мышлении принято выделять четыре стадии: стадию подготовки, созревания, вдохновения и проверки верности решения. Эти стадии могут частично перекрываться, их выделение носит условный характер, однако помогает лучше понять, как протекает процесс творческого мышления. На стадии подготовки происходят формулировка задачи, сбор информации, примерное обозначение путей решения. Стадия созревания предполагает период отсутствия осознанного внимания к задаче. Информация словно бы переваривается на бессознательном уровне, полученные данные упорядочиваются,

систематизируются. Этот процесс подобен тому, как накопленная мозгом за день информация упорядочивается во время сна — что-то отсеивается как несущественное, что-то включается в систему знаний и т.п. Данная стадия может занимать различное количество времени — от нескольких часов до нескольких недель. Стадия вдохновения чаще всего выступает как внезапное озарение, которое может наступить в самый неожиданный момент — во время прогулки, разговора, выполнения каких-либо повседневных дел.

Перечисленные стадии касаются как решения научных, технических задач, так и создания художественных произведений, когда поэт, художник, музыкант, будучи погруженным в материал и затем оставивший на какое-то время обдумывание произведения, неожиданно находит самые точные образы для передачи своего замысла. С творческим мышлением непосредственно связан еще один важный психический процесс — воображение. В этом процессе отражение действительности происходит в особой форме создания объективно или субъективно нового (в виде образов, представлений, идей), основанного на образах восприятий, памяти, а также знаний, приобретенных в процессе речевого общения. Воображение — это деятельность по анализу и синтезу сенсорного опыта, которая либо обуславливается влиянием сознательно поставленной цели (в процессе творчества), либо происходит спонтанно, под воздействием чувств, переживаний, которые владеют человеком в данный момент. Воображение присуще только человеку.

Среди прочих психических процессов воображение занимает место между восприятием и памятью, с одной стороны, и мышлением — с другой. Но, несмотря на тесную взаимосвязь, оно является отдельной, совершенно особой психической функцией. Можно сказать, что это самый идеальный (или самый «психический») из психических процессов, поскольку он замкнут внутри психики человека и сам по себе не имеет соприкосновения с реальностью, а только через другие процессы — на входе это восприятие, а на выходе — мышление. Однако, несмотря на эту замкнутость, воображение оказывает огромное влияние на развитие человеческого общества. Именно эта функция дает человеку возможность осуществлять творческую деятельность, а также предвидеть последствия своей повседневной деятельности, строить планы на будущее.

Вся человеческая культура, как материальная, так и духовная, не могла бы существовать, если бы люди не обладали функцией воображения. Образы воображения в отличие от образов восприятия могут быть нереалистичными, фантазийными. Восприятие и память являются основой для воображения. Оно же, в свою очередь, служит основой наглядно - образного мышления. Это позволяет человеку решать задачи в условиях невозможности или нецелесообразности предметных действий. Воображение, как и мышление, может быть репродуктивным (воссоздающим) и творческим. Репродуктивное воображение участвует в повседневной деятельности человека, творческое — включается при решении творческих задач и является основой продуктивного мышления.

При изучении творческого мышления психологами была выделена относительно обособленная психическая функция — интеллект. Он тесно взаимосвязан со всеми познавательными функциями человека, однако для того, чтобы успешнее исследовать процесс решения задач, интеллект рассматривается как отдельная функция. Интеллект основывается на памяти, внимании, скорости протекания психических процессов, способности к упражняемости, развитию понимания языка, степени утомляемости при совершении мыслительных операций, способности к логическому мышлению, находчивости и пр. Концепций интеллекта существует множество, между представителями различных направлений в психологии всегда велись горячие споры о том, что же именно называть интеллектом. В результате выделились три наиболее распространенных подхода к этому понятию.

1. Биологический подход рассматривает интеллект как способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации.

2. Педагогический подход говорит об интеллекте как о способности к обучаемости.

3. Структурный подход рассматривает интеллект как способность адаптации средств к цели, то есть интеллект с точки зрения структурного подхода является совокупностью тех или иных способностей.

Особое внимание следует обратить на проектное мышление. Связано это с тем, что такой тип мышления имеет практическое значение и применительно к практико-ориентированному обучению его можно считать определяющим. Проектное мышление – это инновационный тип мышления, связанный со способностью проектанта отчетливо представлять себе не только, что и как должно быть сделано (проблемный и предметно-преобразующий компоненты), но и каким образом это «что» и «как» будет развиваться во времени и пространстве. Поэтому проектное мышление связано с его критичностью.

Критическое мышление (англ. critical thinking) – система суждений, которая используется для анализа вещей с критической точки зрения и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам. В общем значении под критическим мышлением подразумевается мышление более высокого уровня, чем мышление докритическое.

Критическое мышление - способность человека ставить под сомнение поступающую информацию, включая собственные убеждения.

Существует мнение, что переход к критическому уровню мышления в том или ином сообществе - необходимая предпосылка для начала цивилизационного развития данного сообщества.

В узком смысле критическое мышление означает «корректную оценку утверждений». Также характеризуется как «мышление о мышлении». Одно из распространённых определений - «разумное рефлексивное мышление, направленное на принятие решения чему доверять и что делать». Более подробное определение - «интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтеза и/или оценки информации, полученной или порождённой наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия».

Сам термин «критическое мышление» берет свое начало у философа Дж. Дьюи, который чаще всего использовал термин как «рефлексивное мышление»: «активное, последовательное и осторожное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые поддерживают его и следствия, к которым оно приводит».

Для дополнительного прояснения вопроса о том, что такое критическое мышление, Ричард Пол (1995) предложил подразделение критического мышления на слабое и сильное. Он определяет критическое мышление в слабом смысле как мышление высококвалифицированного, но имеющего эгоистичную мотивацию псевдоинтеллектуала, занятого собственным благом и всерьёз не думающего об этических последствиях своих действий. Носитель такого мышления часто высоко образован, но применяет свои знания для следования несправедливым и эгоистичным целям. С другой стороны, критическое мышление в сильном смысле - мышление личности, проникающей в логику проблем с целью их объективного изучения без эгоцентрического или социоцентрического уклона. В этом смысле критическое мышление направлено на чистосердечное преодоление препятствий на пути к истине.

Психолог Дайана Халперн (англ. Diane F. Halpern) рассматривает критическое мышление как использование таких методов познания, которые отличаются контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Эти методы используются при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений и требуют навыков, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи. Она дополнительно указывает, что для критического мышления характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие

обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение. Все эти определения подразумевают психическую активность, которая должна быть направлена на решение конкретной когнитивной задачи.

Набор ключевых навыков, необходимых для критического мышления, включает в себя наблюдательность, способность к интерпретации, анализу, выведению заключений, способность давать оценки. Критическое мышление применяет логику, а также опирается на метазнание и широкие критерии интеллектуальности, такие как ясность, правдоподобие, точность, значимость, глубина, кругозор и справедливость. Творческое воображение, ценностные установки и в меньшей степени выраженная эмоциональность также являются составными частями критического мышления.

Один из современных исследователей Р. Эннис в качестве основных и наиболее важных диспозиций, то есть установок, идеального критического мыслителя называет следующие:

- ясно выражаться;
- искать основания;
- стараться быть хорошо информированным;
- искать альтернативы;
- обладать открытостью ума;
- воздержаться от суждения при недостаточности оснований и т.п.

Также различают два основных компонента критического мышления:

- внутренние качества (искать основания для своих убеждений, быть любознательным, быть готовым бросить вызов авторитету, демонстрировать интеллектуальную автономию);
- навыки и умения (выявление аргументов, оценка аргументов, оценка убеждений, предложение альтернатив, выстраивание выводов, умение распознавать софизмы и бороться с когнитивными искажениями).

Существуют подходы к исследованию критического мышления, которые также можно разделить на две группы:

- те, которые исследуют интеллектуально «правильные» и «неправильные» доксистические установки (эпистемология и философия образования);
- те, которые исследуют интеллектуальные умения и навыки, характерные для критически мыслящего человека (логика, теория аргументации, психология).

Таким образом, критическое мышление представляет собой междисциплинарное направление исследований, который включает в себя часть философии, логики, педагогики и психологии. Сам же Дж. Дьюи часто цитировал классических философов, так как именно в истории философии мы находим образцы критического мышления и специальные трактаты, посвященные усовершенствованию нашего мышления. Дело в том, что философия представляет собой не что иное, как смену «исследовательских программ». Бессмысленно задавать вопрос «что такое мышление?» вне контекста различных исследовательских программ, которые в разное время предлагались теми или иными мыслителями.

Традиционно критическое мышление определяется по-разному. Например, как:

- процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и оценки информации для достижения ответа или вывода;
- дисциплинированное мышление, ясное, рациональное, непредвзятое и подтвержденное доказательствами;
- целенаправленное суждение саморегулирование, которое приводит к интерпретации, анализу, оценке и умозаключениям, а также к объяснению доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных соображений, на основании которых это суждение на основе;
- включает в себя обязательство использовать разум при формулировании наших убеждений;
- навыки и склонность к деятельности с рефлексивным скептицизмом.

Думать о своем мышлении таким образом, чтобы организовать и прояснить, повысить эффективность и распознать ошибки и предубеждения в собственном мышлении. Критическое мышление - это не «тяжелое» мышление, и оно не направлено на решение проблем (кроме «улучшения» собственного мышления). Критическое мышление направлено внутрь с целью максимизировать рациональность мыслителя. Критическое мышление не используется для решения проблем - критическое мышление используется для улучшения процесса мышления.

Критическое мышление - это тип мышления, который требует от людей рефлексии и внимательности к принятию решений, определяющих их убеждения и действия. Критическое мышление позволяет людям делать выводы с большей логикой, обрабатывать сложную информацию и смотреть с разных сторон проблемы, чтобы они могли сделать более твердые выводы.

Критическое мышление имеет семь важнейших характеристик: любознательность и любопытство, открытость к различным сторонам, способность мыслить систематически, аналитический подход, упорство в истине, уверенность в самом критическом мышлении и, наконец, зрелость.

Хотя критическое мышление можно определить по-разному, есть общее согласие в его ключевом компоненте - стремлении достичь удовлетворительного результата, и это должно быть достигнуто с помощью рационального мышления и работы, ориентированной на результат. Халперн считает, что критическое мышление в первую очередь включает приобретенные способности, такие как решение проблем, расчет и успешное применение вероятностей. Это также включает в себя склонность задействовать мыслительный процесс. К. Станович, например, считает, что современные тесты на IQ вряд ли могут измерить способность критического мышления.

Критическое мышление - это, по сути, вопрошающий, стимулирующий подход к знаниям и воспринимаемой мудрости. Он включает идеи и информацию с объективной позиции, а затем подвергает сомнению эту информацию в свете наших собственных ценностей, взглядов и личной философии.

Согласно Р. Эннису, критическое мышление - это интеллектуально дисциплинированный процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, собранной или генерируемой посредством наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения, как руководство к вере и действию. Это определение, которое дал Р. Эннис, полностью согласуется с Харви Сигелом, Питер Фасион. Согласно определению Р. Энниса, критическое мышление требует большого внимания и работы мозга. Когда к обучению применяется подход критического мышления, он помогает мозгу учащегося лучше функционировать и по-другому понимать тексты.

Различные области обучения могут требовать разных типов критического мышления. Критическое мышление дает больше углов и перспектив на один и тот же материал.

Ясность мышления – это еще одна из его важнейших характеристик.

Ясность мышления - быстрота, легкость и четкость, высокое качество мышления. Человека с ясным мышлением отличает высокая степень усвоения информации, готовность активно высказываться и делиться мыслями, интерес к происходящему, включенность в ситуацию.

Ясность мышления не исключает высокую эмоциональность и зачастую ею подпитывается. Неконтролируемые эмоции ясность мышления могут как улучшать так и ухудшать. В состоянии страха человек может действовать как очень расчетливо и разумно, так и поступать очень нелогично и глупо. Раздражение обычно понижает ясность мышления.

С возрастом ясность мышления, как его характеристика, ухудшается. Кто-то сохраняет ясность мышления до глубокой старости, а кто-то теряет ясность уже в молодом возрасте. Люди, имеющие привычку интенсивно работать и заботящиеся о своем здоровье, как правило, и в глубокой старости сохраняют мышление ясным.

Для сохранения ясности мышления необходимо соблюдать психогигиенические рекомендации:

- стремиться формулировать свои мысли логично, аргументировано и последовательно;
- уметь отдыхать и высыпаться;
- стремиться формулировать мысли письменно;
- не допускать раздражения, практиковать спокойное присутствие;
- переключаться в разные позиции восприятия;
- проявлять повышенный интерес к происходящему;
- вести активный образ жизни;
- придерживаться здорового питания;
- практиковаться в умственной деятельности.

Но это не окончательные рекомендации, а только рекомендации общего порядка. Тем не менее, их бывает вполне достаточно для того, чтобы заметить их позитивное влияние на мыслительную деятельность.

Мышление - это процесс функционирования сознания, определяющий познавательную деятельность человека и его способность выявлять и связывать образы, представления, понятия, определять возможности их изменения и применения. В мышлении человек рассматривает интересующий его предмет в связях, которые не даны ему в непосредственном восприятии. В этом плане мышление представляет собой особого рода «реконструкцию» форм функционирования или изменения предмета, выходящую за рамки его непосредственной данности. В мышлении человек сопоставляет своё поведение с поведением других людей, он может рассматривать себя и свои возможности с позиций и точек зрения других людей, использовать такое рассмотрение для применения своих действий, и для конструирования связей своего бытия. Мышление есть деятельная способность, с помощью которой человек может осуществлять особого рода преобразования объектов, не производя в них реальных изменений и не совершая реальных действий с ними. Такая - «идеальная» (по терминологии Э.В. Ильенкова) - деятельность мышления является условием функционирования социальных структур, воспроизводства социальных связей, сохранения и развития культуры.

Мышление может выражаться разными способами с точки зрения взаимодействия внутренних процессов и внешних действий, а также синтеза и взаимодействия чувственных и нечувственных компонентов:

1. Мышление на основе восприятия. Оно выражается в переструктурировании поля восприятия, как с помощью перцептивных действий, так и посредством внешних действий субъекта. Восприятие может относиться как к обычным предметам опыта, так и к искусственно созданным предметам.

2. Мышление на основе наглядных представлений. Комбинирование этих представлений, их разделение и синтез могут выступать средствами решения проблем, а в некоторых случаях играют ведущую роль.

3. Мышление на основе языка. Оно может выражаться как в виде внешне выраженной речи, (диалога, полилога), так и в виде внутренней речи, размышления «про себя». Мышление такого рода может быть ненаглядным, использовать понятия, непосредственно не соотносимые с восприятием или представлением. Исторически именно этот частный вид мышления - ненаглядное мышление «про себя» - считался выражением существа мышления.

Отдельно следует рассматривать творческое или креативное мышление. Творческое мышление – это способность думать новаторским и оригинальным способом, которая включает умение выйти из установленных границ для поиска альтернативных и неординарных решений.

Творческое мышление можно определить, как способность находить альтернативные пути решения задач на когнитивном уровне. Сам по себе процесс творческого мышления предполагает то, что эксперты называют латеральным или дивергентным мышлением (знаменитое выражение «думать вне коробки», «мыслить шире», «думать вне рамок»), то есть, по сути, это открытость мышления и отказ от разного рода предубеждений. Творческое

мышление отличается своим новаторским и оригинальным характером. Эта плоскость мышления позволяет нам изобретать инновации, не подчиняясь законам логики, чтобы решать проблемы иначе и выйти за рамки привычной рутины.

Люди с развитым творческим мышлением, как правило, не задумываются о том, достаточно ли хороша существующая идея, они просто генерируют новые альтернативы. Это явление было названо когнитивной раскованностью (процесс, обратный когнитивному ингибированию).

Креативное или творческое мышление представляет собой навык создания нестандартных идей для решения определенных задач абсолютно новым способом. Важно понимать различие между креативностью и нестандартным мышлением. Второе предполагает возможность находить неочевидные идеи, вариации в привычном методе работы.

В настоящее время все чаще обращают внимание четыре методологии, определяющих набор техник развития креативности. Говоря обобщенно, это четыре основных группы, на которые разделены все существующие техники развития креативности:

1. Латеральное мышление. Суть методологии можно объяснить «от обратного»: это противоположность логическому мышлению, ограничивающего новаторские решения жесткими рамками. Латеральное мышление заключается в кардинальной смене точки зрения, например, для поиска необычного решения задачи. Эта методология помогает формировать идеи вне устоявшихся паттернов мышления, что может пригодиться, например, при разработке еще не представленного на рынке продукта.

Латеральное мышление (от англ. lateral thinking - боковой, поперечный, направленный в сторону) - это умение мыслить нестандартно, нешаблонно, используя максимальное количество подходов к решению задачи, которые довольно часто игнорируются человеческим логическим мышлением. Термин, описывающий принцип целой научной концепции, был предложен в 1967 году Эдвардом де Боно, а в 1970 году была опубликована его книга «Lateral Thinking: Creativity Step by Step» (1970). Эдвард де Боно является на сегодняшний день одним из самых авторитетных в мире экспертов в сфере креативности. По его мнению, ум человека предпочитает обычные и предсказуемые решения проблем. В большинстве случаев люди мыслят «вертикально» (логически), то есть выбирая самый многообещающий подход к решению вопроса, который подразумевает последовательные шаги, каждый из которых должен быть обоснован. Латеральное мышление помогает решать трудные задачи с помощью необычных методов, или использования элементов, которые игнорируются обычным логическим мышлением.

Эдвард де Боно также связывает латеральное мышление с юмором, утверждая, что переход от знакомого шаблона к новому, неожиданному дает лучший результат. Например, в дизайн-мышлении. У Эдварда де Боно есть несколько запатентованных изобретений, связанных с медицинской техникой. В работе над этими изобретениями он использовал классический приём прототипирования, который так любят в современном дизайн-мышлении.

Творческое мышление - это не талант, это навык, который можно изучить и развить. Это позволяет усилить естественные способности человека творить и создавать новое, и соответственно, привести к большей продуктивности и успешности.

Творческие способности и инновации - основные источники длительного и глобального успеха в современном изменяющемся мире. Методы латерального мышления также опубликованы в книге Эдварда де Боно «The Mechanism of the Mind» (1969).

Методология латерального мышления нашла свое практическое применение в маркетинге, что вполне естественно. Сформировался латеральный маркетинг, который представляет собой систему нетрадиционных методов продвижения товаров и услуг, позволяющую успешно бороться с конкуренцией. Это взгляд на проблему как – бы сбоку, находясь как бы вне проблемы и поиск нестандартных путей для её решения. Такой маркетинг позволяет разрабатывать новые продукты, находить новые рыночные ниши и, в конечном итоге, совершать прорыв в бизнесе. Эта методика показывает, как инерционное движение по

заданному плану в вертикальном маркетинге сегодня пора разбавить чем-то более современным. В основе латерального маркетинга лежит латеральное мышление.

Латеральный маркетинг является противоположностью вертикальному маркетингу. Он подразумевает творческий подход для поиска новых маркетинговых идей, отличающийся от используемого вертикального маркетинга (то есть сегментирования). Вертикальный маркетинг работает в рамках определенного рынка, тогда как латеральный маркетинг, напротив, представляет товар в новом контексте. Латеральный маркетинг предполагает поиск новых возможностей, фокусируясь на нестандартных подходах к коммуникации, способах и методах продаж, выявлении неучтенных желаний потребителей.

Система такого маркетинга была разработана Филипом Котлером, считающимся одним из отцов современного маркетинга, совместно с Фернандо Триас де Бесом, испанским экономистом. Ф. Котлер определяет латеральный маркетинг как рабочий процесс, который при приложении к существующим товарам или услугам даёт в результате инновационные товары и услуги, охватывающие потребности, целевых потребителей или ситуации, не охваченные в настоящее время, и, таким образом, является процессом, который предлагает высокие шансы для создания новых категорий или рынков.

Польза и необходимость использования латерального мышления в современном маркетинге, а также предпосылки возникновения самого латерального маркетинга Ф. Котлер и Ф. Триас де Бес описали в своей книге «Латеральный маркетинг: Технология поиска революционных идей».

Принципы латерального маркетинга:

- провести анализ неудовлетворенности потребителей и выявить объект для изменений: товар, услуга, способы коммуникации;
- сфокусироваться на объекте изменения, которые необходимо трансформировать в нечто принципиально другое;
- произвести «латеральное замещение» - это прерывание обычного течения логической мысли, распространённой, обычной цепочки суждений, чтобы создать стимул, подстегивающий мыслительные креативные способности человека;
- создать новое соединение, новую связь, в результате которой будет трансформирован объект изменения.

Цели латерального маркетинга:

- выявление новых потребностей, которые может удовлетворять товар, если его модифицировать;
- расширение существующих сегментов рынка за счёт изменения характеристик и атрибутов товара;
- выявление дополнительных потребностей у существующих потребителей;
- анализ и выявление дополнительных ситуаций использования товара при его модификации;
- генерирование идей для модификации товаров на основе существующего товара;
- анализ товаров-субститутов для атаки на существующий товар.

2. ТРИЗ. Аббревиатура от «теория решения изобретательских задач». Суть этой методологии состоит в том, чтобы путем проб и ошибок, противоречий между уже существующими идеями выбрать идеальное решение. Кроме того, особенность ТРИЗа состоит в устранении противоречий в бизнес стратегии — ситуаций, когда попытка улучшить одну составляющую стратегии ухудшает другую.

3. CRAFT. Особенность методологии заключается в том, чтобы переизобрести взаимодействия и мотивацию потенциальных клиентов вашего бизнеса, разобрать их на элементы, а затем поместить эти элементы в новый контекст. CRAFT основывается на идее сочетания трех факторов при разработке проектов или решения проблем бизнеса — формы, драмы и пользы. С помощью этих составляющих можно оценить ценность и качество идеи.

4. Дизайн-мышление. Суть методологии можно описать так: она позволяет смотреть на задачу с точки зрения клиента, партнера, пользователя продуктов и услуг, которые производит ваш бизнес.

Дизайн-мышление (англ. *design thinking*) — методология решения инженерных, деловых и прочих задач, основывающаяся на творческом, а не аналитическом подходе. Главной особенностью дизайн-мышления, в отличие от аналитического мышления, является не критический анализ, а творческий процесс, в котором порой самые неожиданные идеи ведут к лучшему решению проблемы.

Идею дизайн-мышления впервые сформулировал Герберт Саймон в 1969 году в книге «Науки об искусственном» (*The Sciences of the Artificial*). Позднее идею развили ученые Стэнфордского университета и основали Стэнфордский институт дизайна, который продвигает идею дизайн-мышления.

Дизайн-мышление также связано с разработкой инноваций продуктов и услуг в социальном и бизнес-контексте. Некоторые из этих разработок были подвергнуты критике за упрощение процесса проектирования и упрощение роли технических знаний и навыков.

В некоторых источниках предполагается, что главный компонент этапа «формирования идеи» в методике «дизайн-мышления» является методом «мозгового штурма», который нередко критикуется как неэффективный и неоптимальный.

Дизайн-мышление включает в себя такие процессы, как анализ контекста, поиск и формирование проблем, генерация идей и решений, творческое мышление, создание эскизов и рисунков, моделирование и создание прототипов, тестирование и оценку. Основные характеристики дизайнерского мышления:

- действовать в соответствии со стратегиями, ориентированными на решение задач;
- перенимать и использовать продуктивные рассуждения;
- использовать невербальные, графические/пространственные средства моделирования.

Стратегия решения проблемы. Вместо того, чтобы принять проблему как заданную, проектировщики исследуют данную проблему и её контекст. Они могут переосмыслить или реструктурировать данную проблему, чтобы достичь конкретного определения проблемы и предложить стратегию её решения.

Мышление, ориентированное на решение. В эмпирических исследованиях трехмерного решения проблем Брайан Лоусон обнаружил, что архитекторы использовали ориентированные на решение когнитивные стратегии, отличные от проблемно-ориентированных стратегий ученых. Найджел Кросс предполагает, что дизайнеры, как правило, используют гипотезы решения как средство развития своего понимания проблемы.

Абдуктивные рассуждения. Творческий способ мышления в дизайн-мышлении - это, скорее, абдуктивное мышление, чем более привычные формы индуктивного и дедуктивного мышления.

Каждой описанной выше методике, как классическим (латеральное мышление, дизайн мышление, ТРИЗ), так и современной (CRAFT), соответствует свой характерный набор конкретных креативных техник.

Мышление имеет много индивидуальных особенностей. Это надо иметь в виду в процессе образовательной деятельности, поскольку сразу такие особенности заметить трудно. На мыслительный процесс оказывают влияние множество различных факторов и это связано с тем, что само мышление как процесс очень чувствительно к их действию. Еще И.П. Павлов писал о ошибке высшей нервной деятельности, имея в виду и это обстоятельство. Но в любом случае, по особенностям мышления судят об умственных способностях человека в целом (скорость мыслительной деятельности, ее надежность и многие др.). Индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей проявляются в разнообразных качествах мышления. Наиболее существенные из них - самостоятельность, широта, глубина, гибкость, быстрота и критичность.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое чувственная картина мира?
2. Дайте определение понятию «мышление».
3. Какие Вам известны три основных вида мышления?
4. Что такое наглядно - действенное мышление?
5. Что такое наглядно - образное мышление?
6. Что такое словесно - логическое (или понятийное) мышление?
7. Критическое мышление – это ...
8. Латеральное мышление – это...
9. Дизайн-мышление – это...
10. Что такое креативное мышление?
11. Что такое проектное мышление?
12. Что обозначает творческое мышление?
13. Какие качества присущи творческому мышлению?
14. Что значит мыслить критически?
15. Что такое ясность мышления?
16. Где чаще всего применимы креативные техники мыслительной деятельности?

ТЕМА 10. СОЗНАНИЕ

Принципиальным отличием человека как вида от остальных животных является его способность абстрактно мыслить, планировать свою деятельность, размышлять о своем прошлом и оценивать его, строить планы на будущее, разрабатывая и реализуя программу выполнения этих планов. Все эти перечисленные качества человека связаны со сферой его сознания. Представления о сознании формировались на основе самых различных подходов, с точки зрения, как материалистической, так и идеалистической философии. Ни та, ни другая позиции не дали окончательного ответа и не пришли к единому определению, что такое сознание. Поэтому в психологии тема сознания является одной из наиболее сложных. Очень многие крупные психологи как зарубежных, так и отечественных школ обращались к данной теме.

Сложность в исследовании сознания заключается в том, что его можно изучать только по данным самонаблюдения, следовательно, невозможно создание объективных методов его исследования. Кроме того, все психические явления предстают перед человеком лишь в той степени, в которой они осознаются. Многие из них могут не достигать порога осознанности. Поэтому данные самонаблюдения могут быть искаженными и неточными. И, наконец, третий фактор, затрудняющий изучение сознания, заключается в невозможности вычленив в нем отдельные временные интервалы, отдельные единицы исследования, поскольку сознание, когда оно работает, является непрерывным потоком и представляет собой параллельное протекание множества психических процессов.

В результате многолетнего изучения проблемы сознания психологи различных течений составили собственные представления о нем. Но независимо от того, каких позиций придерживались исследователи, с понятием сознания они неизменно связывали наличие у человека рефлексивной способности, то есть возможности сознания познавать другие психические явления и самого себя. Именно наличие у человека такой способности обуславливает существование и развитие психологии как науки, поскольку без возможности рефлексии весь пласт психических явлений был бы недоступен познанию и изучению. Проще говоря, без рефлексии человек, как любое другое животное, даже не знал бы о том, что у него есть психика.

В отечественной психологии принято определять сознание как высшую форму обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, присущую только человеку как общественно-историческому субъекту. Оно способствует формированию у человека внутренней модели внешнего мира, что является необходимым условием для познавательной деятельности человека и его деятельности по преобразованию окружающей действительности.

Сознание не дается человеку автоматически при его рождении, оно развивается в ходе его взаимодействия с другими людьми, в ходе усвоения социального опыта. Можно утверждать, что оно рождается в бытии, отражает бытие и творит бытие. Кроме того, необходимо отметить, что индивидуальное сознание может формироваться и развиваться только в неразрывной связи с общественным сознанием.

Человек не может полноценно существовать вне жизни общества и вне системы социальных отношений. Поэтому он овладевает сознанием как идеальной формой отражения лишь в процессе включения в реальную жизнь и деятельность. Не овладев данной формой, человек не может развиваться как личность. При этом процесс интериоризации (то есть перехода внешней деятельности во внутреннюю) не является переходом ее в заранее существующий план сознания. Этот внутренний план не дан человеку априори. Процесс интериоризации создает этот план.

Из вышесказанного следует, что в фило- и онтогенетическом процессе развития сознания важнейшую роль играет человеческая деятельность. Понятие «деятельность» в строгом смысле

применимо лишь относительно человека, по отношению к животному оно условно и подразумевает «жизнедеятельность». Человеческая трудовая деятельность и сознание в филогенезе взаимно влияют друг на друга. Совместная деятельность людей представляла собой труд по созданию конкретных продуктов производства — сначала элементарных, затем все более сложных. Этот процесс требовал сознательного предвосхищения результатов деятельности. Необходимое для труда, оно в труде и формировалось. Начинается взаимное развитие сознания и деятельности с момента, когда человек создает первое орудие труда. Именно здесь проявляется характерная для трудовой деятельности человека целенаправленность действия, основывающегося на предвосхищении результата и совершающегося в соответствии с целью. Это является наиболее существенным проявлением сознательности человека, которая коренным образом отличает его деятельность от несознательного, инстинктивного по своей сути поведения животных.

Важное отличие человека от животного заключается в его способности не просто создавать, но и сохранять орудия, тогда как животное может применить орудие только в конкретной наглядно-действенной ситуации. Важным фактором в развитии сознания является формирование и развитие языка. Именно благодаря языку произошло коренное изменение отражательных способностей человека. Становится возможным отражение реальности в человеческом мозгу не только в виде образов, но и в словесной форме. Это позволяет планировать свои действия, ведь, оперируя только образами, это крайне затруднительно. Благодаря языку человек получает возможность обмена опытом и знаниями с другими людьми.

Новые поколения могут в концентрированном виде получать опыт предыдущих. Человек приобретает возможность получить знания о таких явлениях, с которыми он лично никогда не встречался. Обобщая вышеописанное взаимодействие сознания человека, его деятельности и языка, можно выделить стадии развития сознания:

1. Начальная стадия, когда сознание существует лишь в форме психического образа, открывающего субъекту окружающий его мир.

2. На следующем этапе развития объектом сознания становится также деятельность. Человек начинает осознанно относиться к действиям других людей и к своим собственным действиям. Это тесно связано с процессом формирования языка, который дает обозначения предметам и действиям.

3. Осознание предметных действий приводит к интериоризации внешних действий и операций, переходу их в план сознания в словесно - логической форме. Вместо разрозненных образов у человека формируется целостная внутренняя модель реальности, в которой можно мысленно действовать и планировать деятельность.

В структуре сознания отечественные психологи вслед за А.В. Петровским рассматривают четыре основные характеристики:

1. Сознание является совокупностью знаний об окружающем мире. Кроме того, оно позволяет делать эти знания совместными для всех людей. Само слово «сознание» подразумевает это: сознание — это совместное, совокупное знание, то есть индивидуальное сознание не может развиваться обособленно от общественного сознания и языка, являющегося основой абстрактного мышления — высшей формы сознания. В структуру сознания входят все познавательные процессы — ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, с помощью которых человек непрерывно пополняет свои знания о мире и о самом себе. Нарушение любого из познавательных процессов автоматически становится нарушением сознания в целом.

2. В сознании зафиксировано четкое различие между субъектом и объектом, между «я» и «не я». Человек — единственное существо, которое способно выделить себя из остального мира и противопоставить себя ему. На начальной стадии своего развития человеческое сознание направлено вовне. Человек, наделенный от рождения органами чувств на основе данных, доставляемых анализаторами, осознает мир как нечто отдельное от него, и более не отождествляет себя со своим племенем, с явлениями природы и т.п. Помимо этого, только

человек способен обращать свою психическую деятельность на самого себя. Это означает, что в структуру сознания входят самосознание и самопознание — способность производить сознательную оценку своего поведения, своих индивидуальных качеств, своей роли и места в общественных отношениях.

3. Сознание обеспечивает осуществление целеполагающей деятельности человека. По окончании трудового процесса достигается реальный результат, который в идеальной форме уже был сформирован в сознании, прежде чем трудовой процесс был начат. Человек заранее представлял конечную цель и продукт своей деятельности, формируя тем самым мотивацию. Он планировал действия в соответствии с этим представлением, подчинял ему свои волевые усилия, корректировал деятельность уже на стадии ее осуществления, чтобы конечный результат максимально соответствовал изначальному представлению о нем. Нарушение в осуществлении целеполагающей деятельности, ее координации и направленности является одним из видов нарушений сознания.

4. В структуру сознания входит и эмоциональная сфера человека. Она отвечает за формирование эмоциональных оценок в межличностных отношениях и самооценки, эмоциональных реакций на явления окружающего мира, на внутренние явления. Если эмоциональные оценки и реакции человека адекватны, это способствует регулированию его психических процессов и поведения, коррекции взаимоотношений с другими людьми.

Кроме перечисленных характеристик, в структуре сознания выделяют два слоя — бытийный и рефлексивный. Бытийный — это сознание для бытия, а рефлексивный — это сознание для сознания. К бытийному слою относятся:

- 1) сенсорные образы;
- 2) биодинамические характеристики движений;

3) опыт действий и навыков. Посредством бытийного сознания решаются комплексные задачи поведения и деятельности человека.

Это связано с тем, что в каждой конкретной ситуации поведения для максимальной эффективности поведенческой реакции должна происходить актуализация необходимого именно в данный момент сенсорного образа и нужной двигательной программы.

С бытийным сознанием соотносятся и мир предметной и производственной деятельности, и мир представлений, воображений, и культурных символов, и знаков. Мир же идей, понятий, житейских и научных знаний относится к сознанию рефлексивному. Рефлексивное сознание включает в себя значения и смыслы.

Можно считать, что бытийный слой сознания является основой рефлексивного, содержит в себе его истоки, поскольку значения и смыслы зарождаются в бытийном слое. Значение — это объективное содержание общественного сознания, усваиваемое человеком. Значения выражаются словами и могут содержать абстрактные образы (в отличие от сенсорных образов бытийного сознания), житейские и научные понятия, операционные и предметные значения, образы предметных действий. Ведь слова, язык не являются только средством общения. Это носители абстрактной (словесно - логической) формы мышления.

Именно эта форма отвечает за создание значений и смыслов. Смысл — это субъективная интерпретация человеком объективных значений. Смыслы связаны с процессом понимания людьми друг друга и процессом усвоения новой информации. Непонимание может быть вызвано существенными различиями в интерпретации значений, то есть когда одно и то же значение для разных людей имеет разные смыслы.

В качестве примера можно привести непонимание между представителями поколения родителей и детей, и тем более дедов и внуков в связи с существенным изменением смыслов у каждого нового поколения — взять хотя бы молодежный жаргон или специфический язык «компьютерного» поколения. Наибольшая идентичность смыслов существует на уровне научных понятий, но и здесь возможны разночтения не только в разных областях научных знаний, но и между представителями различных позиций в одной науке (в этом можно убедиться и на примере психологии). Процессы взаимной трансформации значений и смыслов

(осмысление значений и означивание смыслов) являются средством повышения конструктивности диалога и уровня взаимопонимания.

К функциям сознания относятся следующие:

1. Функция отражения.
2. Функция целеполагания.
3. Творческая функция (творчество есть путь и средство самопознания и развития сознания человека через восприятие им своих собственных творений).
4. Функция оценки и регуляции поведения и деятельности.
5. Функция построения отношения к миру, другим людям, себе.
6. Духовная функция — обуславливающая становление индивидуальности и развитие духовности.
7. Рефлексивная функция, являющаяся основной, характеризующей сознание функцией. Объектами рефлексии выступают отражение мира, мышление о мире или мировоззрение, способы саморегуляции, самосознание, сами процессы рефлексии.

Говоря о механизмах сознания, не следует иметь в виду исключительно мозговую деятельность конкретного индивида. Мозг является биологической основой психики и сознания. Но сознание — продукт взаимодействия многих систем. Это и сам индивид, и социальные группы, в которых он формируется как личность, и общество в конкретной исторической ситуации, и весь путь культурно - исторического развития человечества.

Важным свойством этих систем является возможность создания новообразований в сознании, которые не могут быть сведены к тем или иным компонентам исходной системы. Сознание выступает как важный функциональный орган взаимодействия этих систем. Свойствами сознания как функционального органа являются:

- 1) реактивность (способность к реагированию);
- 2) чувствительность (способность чувствовать и сочувствовать);
- 3) диалогизм (способность к восприятию себе подобных, а также самосознание как возможность вести внутренний диалог с собой);
- 4) полифоничность (множественность протекания психических процессов одновременно);
- 5) спонтанность развития (сознание каждого человека уникально, его развитие в онтогенезе не может жестко обуславливаться ни индивидуальными качествами, ни воздействием социальной среды — вмешивается нечто, не поддающееся контролю и классификациям, и именно это составляет проблему психологических и философских исследований).

О сознании человека написано и сказано очень много в самых различных областях научного знания. Прежде всего, это, конечно, философия, психология, филология, педагогика. Но проблема сознания имеет еще и прикладное значение. Особенно актуализируются прикладные аспекты сознания и сознательной деятельности в условиях социальной нестабильности, личностных кризисов и в периоды экзистенциальных переживаний.

Вопросы для самопроверки:

1. Как Вы понимаете сознание?
2. Что обозначает процесс интериоризации сознания?
3. Какие стадии развития сознания Вам известны?
4. Что предполагают четыре основные характеристики в структуре сознания?
5. Какие два слоя сознания обычно выделяют?
6. Как Вы понимаете бытийное сознание?
7. Что обозначает рефлексивное сознание?
8. Каковы функции присущи сознанию?
9. Какие свойства сознания Вам известны?
10. Что обозначает понятие «измененное сознание»?

ТЕМА 11. ПРЕДМЕТ, ОБЪЕКТ, ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ И ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Любая наука имеет свою историю, которая зачастую дает представление об ее предмете, проблемах, задачах и методах. Возникновение той или иной специализированной отрасли знаний диктуется определенными общественными потребностями. И педагогика, и психология первоначально существовали как разделы философии, от которой вначале отпочковалась педагогика, а затем и психология.

Слово «педагогика» связывают со школой и процессом обучения. Первое упоминание о школе обнаружено в древнеегипетских папирусах за 2,5 тыс. лет до н. э. В них упоминается, что жрецы обучали детей фараонов началам арифметики и геометрии. Свое название педагогика получила от функции, которую в Древней Греции исполняли рабы, специально приставленные к детям из аристократических семей. Этим рабам родители поручали присмотр за своими детьми, когда те шли к учителям, либо на прогулках. Их называли педагогами. Позже данный термин закрепился за всем связанным с обучением и воспитанием подрастающего поколения, а затем стал обозначать и собственно науку.

Окончательное выделение педагогики в самостоятельную науку завершилось с выходом трудов выдающегося чешского мыслителя-гуманиста, педагога и писателя Яна Амоса Коменского (1592 - 1670) и, прежде всего, его основополагающего труда «Великая дидактика» изданного в 1657 г. Именно в этой книге были разработаны основные вопросы теории и практики учебной работы с детьми. Я.А. Коменский внес в педагогику весомый вклад:

- впервые обосновал идею всеобщего обучения;
- создал систему связанных ступеней обучения;
- внедрил и теоретически обосновал классно-урочную систему обучения;
- разработал и обосновал принцип наглядности, как «Золотое правило дидактики»;
- обосновал индивидуальную самостоятельную работу как самую эффективную форму обучения;
- разработал основные принципы обучения (сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность, посильность);
- изложил основные требования к учебнику;
- сформулировал основные требования к учителю. Коменский противопоставил средневековой зубрежке новую систему учебной работы, соответствующую возрастным и психологическим особенностям детей. Дидактические идеи Коменского получили дальнейшее развитие в трудах педагогов XVIII-XIX вв. Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. В настоящее время дидактика – это самостоятельная отрасль педагогики, теория образования и обучения.

Педагогика является сложной общественной наукой, объединяющей, синтезирующей в себе данные многих естественных и общественных наук о ребенке, о законах развития общественных отношений. Педагогика – это наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс, то есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях той или иной педагогической системы. **Объектами** педагогики могут быть ученики, воспитанники, учебные коллективы, учителя, воспитатели, педагогические коллективы, а также относящиеся к области воспитания и образования явления, которые обуславливают развитие индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

Приоритетными научными **задачами** педагогики являются:

- нахождение закономерностей образования, обучения, воспитания;
- изучение и обобщение практического опыта педагогической деятельности;
- разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания;
- прогнозирование развития образовательных систем;

- внедрение результатов педагогических исследований в практику, расширение связей теории и практики;
- разработка новых концепций, учебных программ, стандартов, учебников и учебно-методических материалов.

Как любая другая наука, педагогика характеризуется своим набором методов. **Методы** педагогики делятся на: методы целостного педагогического процесса; методы обучения; методы воспитания; методы научно-педагогических исследований. С помощью методов обучения и воспитания осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели, решаются педагогические задачи, а также приобретаются сами знания. Методы научно-педагогических исследований – это способы получения педагогами-исследователями знаний о своем предмете с целью установления закономерностей, зависимостей, свойств и построения научных теорий.

Методы научно-педагогических исследований, в свою очередь, подразделяются на эмпирические и методы теоретического исследования. Эмпирические методы исследования направлены на накопление педагогических фактов, их анализ, классификацию, обработку, к ним относятся: наблюдение, опрос, изучение документации и материалов. Методы теоретического исследования таковы: теоретический анализ и синтез материалов по теме исследования, индуктивные (от частного к общему) и дедуктивные (от общего к частному), методы обобщения полученных данных, работа с научной литературой (конспектирование, реферирование, цитирование и пр.), математические и статистические методы.

Основными категориями педагогики являются: обучение; воспитание; образование; развитие; формирование; самообразование; педагогический процесс; педагогическая система; педагогическая деятельность; педагогическая технология; педагогическое взаимодействие.

Обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, результатом которого является усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие ума, дарований учеников в соответствии с поставленными целями.

Каждой исторической эпохе присуща своя система обучения, которая специфично отвечает на вопросы – для чего, кого, чему и как учить. Общество передавало из поколения поколению содержание накопленного человечеством социального опыта избирательно, то есть различные социальные группы получали знания в области социальной культуры в разном объеме и разного характера. Современное общество заинтересовано в передаче всему подрастающему поколению всего содержания социального опыта. Целью обучения, направленного на разностороннее развитие личности, является обеспечение всем учащимся оптимального интеллектуального развития, сознательного и прочного усвоения знаний, овладения умениями пользоваться этими знаниями на практике. Эта цель выступает в единстве с целями воспитания, направленного на формирование личности во всей совокупности.

Воспитание – это процесс целенаправленного формирования личности, одна из центральных категорий в педагогике. **Образование** – единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, целенаправленно и сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. Говоря об «образовании», можно рассматривать эту категорию в разных качествах:

- как ценность развивающегося человека и общества;
- как процесс обучения и воспитания человека;
- как результат процесса обучения и воспитания;
- как получение нового знания;
- как систему образования.

Цели образования определяют его содержание. В современном обществе оно предполагает систему знаний о природе, обществе, технике, человеке; систему способов деятельности, преобразующихся в результате их усвоения в умения и навыки; опыт творческой

деятельности, обеспечивающий развитие творческих способностей личности; систему норм отношений к миру и друг к другу. Все это в совокупности обеспечивает развитие разносторонних качеств личности, ее нравственную, эмоциональную, эстетическую культуру, ее ценности и идеалы.

Развитие – это объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека, освоение им внутреннего – индивидуально-психологического и внешнего – общечеловеческого (культурного богатства) потенциалов возможностей. Эти два потенциала осваиваются не в отрыве друг от друга, а одновременно и взаимосвязано. Освоение внутреннего потенциала может осуществляться только через общественный опыт. Ребенок, видя, что умеют другие, пытается сделать это сам и таким образом развивает свои внутренние возможности.

Можно выделить развитие физическое, психическое, социальное, духовное. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

Самообразование – это система внутренней самоорганизации человека по усвоению опыта поколений, направленная на его собственное развитие посредством собственных устремлений и им самим выбранных средств.

Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие), целью которого является передача педагогами и освоение учащимися социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогическая деятельность – особый вид социальной (профессиональной) деятельности, направленный на реализацию целей образования.

Педагогическая технология – это система последовательных, взаимосвязанных действий педагога, направленных на решение педагогических задач: структурирования и конкретизации целей педагогического процесса; преобразования содержания образования в учебный материал; анализа межпредметных и внутрипредметных связей; выбора методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д.

Педагогическое взаимодействие представляют собой прямые или косвенные преднамеренные контакты педагога с воспитанником, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка к окружающему миру. Важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и тем самым производить реальные преобразования не только в познавательной или эмоциональной, но и в личностной сфере.

Под прямым взаимодействием понимается непосредственное общение педагога с учеником. Специфика деятельности педагога обуславливает необходимость использования именно этого вида взаимодействия. Но в определенных случаях более эффективным является косвенное взаимодействие, то есть направленное не на самого ученика, а на его привычное окружение, например, одноклассников или друзей. Изменяя окружающие обстоятельства жизни ученика, педагог может изменить со временем и его самого.

Одним из способов реализации педагогического взаимодействия является совместная деятельность педагогов и учащихся. Существует мнение, что при совместной (или коллективной) деятельности тормозится развитие личности. Однако получены экспериментальные данные, доказывающие возможность развития каждого члена группы, участвующего во взаимодействии. Установлено, что среди единомышленников, объединенных общей деятельностью, человек чувствует себя более уверенно, испытывает состояние духовного подъема, осознает собственную значимость. Смыслом совместной деятельности в педагогическом процессе является сотрудничество его участников.

Место педагогики в системе наук. Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, использование данных других наук о человеке. Педагогика тесно взаимодействовала со многими науками, которые повлияли на ее становление и развитие: философией, психологией, биологией, антропологией, медициной, экономическими науками, социологией, политологией и др. Можно выделить четыре основные формы связи педагогики с другими науками:

- 1) использование педагогией основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;
- 2) творческое заимствование методов исследований;
- 3) использование конкретных результатов исследований других наук;
- 4) участие педагогики в комплексных исследованиях человека.

Связь педагогики с философией является наиболее длительной и продуктивной, так как философские идеи продуцировали создание педагогических концепций и теорий, задавали направление педагогическому поиску и служили методологическим основанием педагогики. В настоящее время общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомерным и обусловливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе и соответствующего решаемым задачам осмысления места человека в мире. От системы философских взглядов, которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Связь педагогики с психологией является наиболее традиционной. Все выдающиеся педагоги считали, что им необходимо понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности и строить образование, учитывая эти законы.

Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека – одна из центральных в педагогике. Она является важнейшей и для биологии, изучающей индивидуальное развитие человека.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественно-природного и социального существа, задействовала тот потенциал, который накапливался в антропологии как науке, интегрирующей знания о человеке в единый теоретический конструкт, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является предоставление образования детям, имеющим приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Она разрабатывает во взаимосвязи с медициной систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и облегчаются процессы социализации, компенсирующие имеющиеся дефекты.

Отношения между педагогией и экономическими науками сложны и неоднозначны. Экономическая политика во все времена была определяющим условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению такой отрасли знания, как экономика образования, предметом которой является специфика действия экономических законов в сфере образования.

Связи педагогики с социологией относятся также к числу традиционных, так, как и первая, и вторая озабочены планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, закономерностей социализации и воспитания личности в различных социальных институтах. Связь педагогики с политологией обусловлена тем, что образовательная политика всегда являлась отражением идеологии господствующих партий и классов. Педагогика стремится выявить условия и механизмы установления человека в качестве субъекта политического сознания, возможности усвоения политических идей и установок.

Система педагогических наук. В настоящее время педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук. В ее структуру входят:

- общая педагогика, исследующая основные закономерности образования;
- история педагогики, изучающая развитие педагогических идей и идей воспитания в различные исторические эпохи;
- сравнительная педагогика, исследующая закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в разных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий;
- возрастная педагогика, изучающая особенности воспитания человека на разных возрастных этапах;
- специальная педагогика, разрабатывающая теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека (детей и взрослых), имеющих отклонения в физическом развитии;
- профессиональная педагогика, изучающая закономерности, принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную профессиональную сферу деятельности;
- социальная педагогика, осуществляющая разработки в области внешкольного воспитания и образования детей и взрослых;
- исправительно-трудовая педагогика, содержащая теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления;
- лечебная педагогика, разрабатывающая систему образовательно - воспитательной деятельности педагогов, контактирующих с больными школьниками;
- цифровая педагогика, как педагогический процесс, включающий использование различных цифровых технологий (компьютеры, гаджеты, программные обеспечения и т.д.) для обеспечения, предоставления более высокого качества образовательных услуг.

Таким образом, возникнув в недрах философии и пройдя длительный и сложный путь развития, педагогика в настоящее время представляет разветвленную систему педагогических знаний.

Вопросы для самопроверки:

1. Что изучает педагогика?
2. Назовите предмет, объект педагогики.
3. Каковы задачи педагогики?
4. Перечислите методы исследования педагогики.
5. Опираясь на Закон Об образовании ФЗ №273, сопоставьте основные категории педагогики с основными понятиями, указанными в Законе. В чем сходство и отличие? С чем это связано?
6. Приведите конкретный пример связи педагогики с социологией.
7. Перечислите систему педагогической науки.
8. Что такое социальная педагогика? Что является ее предметом?

ТЕМА 12. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ

Образование как социальное явление. Под образованием понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, ориентированный на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни общества – это, прежде всего, социальное явление. Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием; когда были созданы общественные структуры или социальные институты, специализирующиеся на накоплении и распространении знаний. Образование как социальное явление – это, прежде всего, объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Однако образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так, как и педагоги, и их воспитанники являются субъектами общественных отношений. Образование как социальное явление – это общественная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества и которая ориентирована на передачу определенных знаний, идейно-нравственных ценностей, умений, навыков, норм поведения.

Образование как социокультурный феномен. Образование можно рассматривать как своеобразный способ вхождения человека в мир науки и культуры. Термин «культура» в переводе с латинского языка означает «вращивание, совершенствование», а применительно к человеку – это вращивание, совершенствование, формирование его образа. Исходя из данной трактовки, культура является и предпосылкой, и результатом образования человека. В процессе образования человек осваивает культурные ценности – исторические, художественные, архитектурные и пр. Поскольку содержание образования черпается и пополняется из наследия науки и культуры, а также из жизни и практики человека, то образование является социокультурным феноменом и выполняет следующие социокультурные функции:

- вхождение человека в мир науки и культуры;
- социализация человека;
- обеспечение преемственности поколений;
- обеспечение трансляции культурных ценностей;
- обеспечение сохранения и развития национальных традиций;
- способствование активному ускорению культурных перемен в общественной жизни.

Образование является средством трансляции культуры, овладевая которой, человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным развивать и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Образование как система. Система – это выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление. Основными элементами образовательной системы являются: цели и содержание образования; средства и способы получения образования; формы организации образовательного процесса; педагогический процесс как единство обучения, воспитания и развития человека; субъекты и объекты образовательного процесса; система управления образовательным процессом; образовательная среда; результаты образования (уровень, качество), органы управления образованием.

Система образования – это открытая, непрерывно изменяющаяся система, обладающая рядом особых свойств. Перечислим эти свойства:

- эффективность системы образования зависит от того, насколько она современна, соответствует ли стратегии развития общества;
- она всегда ориентирована на будущее;
- система постоянно обновляется (новое содержание, новые технологии, механизмы управления и т.д.).

Содержание образования включает в себя следующие элементы:

- основные понятия и термины, характеризующие как повседневную действительность, так и научные знания;
- факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о взаимосвязях между ними и о методах объяснения явлений данной предметной области;
- знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;
- оценочные знания, знания об установленных в обществе нормах отношений к различным явлениям жизни.

При отборе содержания образования педагоги ориентируются на следующие принципы:

- соответствие содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности;
- единство содержательной и процессуальной сторон обучения;
- гуманизация и фундаментализация содержания образования.

Современное мировое образовательное пространство. Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разных типов и уровней, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому следует говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия.

Реформирование системы образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной педагогике и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство.

Современное развитие российского общества требует развития инновационного обучения, ориентированного на будущее. Инновации в системе образования главным образом связаны с изменениями, относящимися к цели, содержанию, методам, технологиям, учебно-методическому обеспечению, системе управления, системе финансирования, учебным программам.

Для мирового образовательного пространства характерны весьма важные тенденции, особенно ярко проявившиеся в конце XX в.

Первая тенденция – это повсеместное ориентирование большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех. Вторая тенденция заключается в углублении межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от степени равенства условий партнерства государств и отдельных участников. Третья тенденция предполагает существенное увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей за счет введения научных и учебных дисциплин, ориентированных на человека: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики. Четвертой тенденцией в развитии мирового образования является значительное распространение нововведений при сохранении сложившихся

национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Поэтому пространство становится поликультурным и ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям.

Организационное регулирование мирового образовательного пространства осуществляет ЮНЕСКО. К настоящему времени в мире сложились следующие образовательные модели: американская, французская, немецкая, английская и российская (общеобразовательная школа – лицей или колледж – институт, университет или академия – аспирантура – докторантура). О российской системе образования, о ее структуре, уровнях образования смотрите в Законе «Об Образовании» ФЗ № 273.

19 июня 1999 г. в итальянском городе Болонья министры образования 29 европейских стран подписали Декларацию о европейском регионе высшего образования. Основная цель Болонского процесса заключается в создании общеевропейской системы высшего образования, которая поможет повысить мобильность граждан на мировом рынке труда и усилить конкурентоспособность европейской высшей школы. В настоящее время абсолютным лидером по части предоставления международных образовательных услуг являются США. В число первоочередных, зафиксированных в Декларации задач, которые должны были быть выполнены к 2010 г. (и они выполнены), входят:

- введение двухуровневой системы высшего образования: бакалавр – магистр (или докторская степень);
- внедрение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов о высшем образовании в европейских странах;
- создание единой формы учета, обеспечивающей мобильность студентов и преподавателей в европейском образовательном пространстве.

Свойства современного образования. Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется такими свойствами, как гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация образования – это ориентирование образовательной системы и всего образовательного процесса на осуществление следующих моментов: развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития. Гуманизация – ключевой элемент нового педагогического мышления. Основным смыслом образования в этом случае становится развитие личности, а это означает изменение задач, стоящих перед педагогами, методов и приемов работы учителя. Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально - нравственного и профессионального развития личности, что в свою очередь ведет к пересмотру целей, содержания и технологий образования.

Гуманитаризация – это система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, ориентирование его независимо от уровня и типа на изучение социальных проблем, на благо человека, на умение его свободно общаться с людьми других национальностей и народов, имеющими любые профессии и специальности, на хорошее знание родного языка, истории и культуры, на свободное владение иностранными языками, на юридическую и экономическую грамотность человека и, таким образом, на формирование личностной зрелости учащихся.

Дифференциация – это ориентирование учебного процесса на учет, удовлетворение и развитие интересов, склонностей и способностей учащихся. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, группированием учащихся по признаку их успеваемости, разделением учебных дисциплин на обязательные и по выбору, разделением учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с

задержками или отклонениями в развитии, составлением индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т.д. В 1980-90 гг. была разработана концепция дифференциации образования в средней общеобразовательной школе.

Диверсификация – это ориентирование образовательной системы на широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация – это ориентирование образовательной системы на реализацию государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса для достижения успеха, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также через дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т.д.) и др.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе уровня образованности, соответствующего интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе характеризуется качественной завершенностью образования.

Фундаментализация предполагает усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовок молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Цифровизация образования часто используется в современных источниках. Однако понятие «цифровая» – это характеристика информации, но не области ее использования. В связи с этим «цифровизация экономики», «цифровизация образования» или «цифровизация любого вида деятельности» следует понимать, как представление и использование в этой деятельности информации в форме, удобной для хранения и обработки с помощью компьютерной техники и пересылки по компьютерным сетям. Однако, если ограничиться только указанными особенностями, содержательно термин «цифровизация» оказывается тождественным «информатизации» (Стариченко Б.Е.).

Информатизация образования – это часть процесса информатизации общества, комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с внедрением вычислительной техники и информационных технологий в учреждения образования, в образовательный процесс. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие – в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой использования разных видов современной видео-, аудиотехники и компьютеров.

Индивидуализация – это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями учащихся. Индивидуализация обучения позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Непрерывность образования – это философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека, как непрекращающееся, целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта, самообразование человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе. Непрерывность образования в Советском Союзе с

1970 г. была провозглашена как общий подход к развитию системы образования в стране. В 1986 г. была поставлена задача создания единой системы непрерывного образования. В настоящее время в Российской Федерации разработка проблем непрерывного образования обусловлена отходом от жесткой централизации государственного регулирования образования, социальной потребностью развития более гибкой системы образовательных услуг, интеграцией сложившейся образовательной системы и учебных заведений нового типа, координацией и интеграцией российского образования с мировым образовательным пространством.

Образовательная система России. Одной из функций любого государства вне зависимости от его государственного устройства является функция обеспечения образования населения. В России попытка организации систематического образования для всего населения впервые была предпринята при Петре I. В 1716 г. была введена так называемая «школьная повинность». В 1724 г. Петр I издал указ об открытии в Санкт-Петербурге Академии наук и университета с гимназией при ней. Екатерине II удалось организовать регулярную начальную школу в России. В годы правления Александра I в 1802 г. в числе других было создано Министерство народного просвещения, а в 1804 г. появились первые государственные гимназии. В XX в. российская образовательная система неоднократно реформировалась.

В настоящий момент в Российской Федерации действует «Закон об образовании» №273 (29 декабря 2012 года № 273-ФЗ), в который вносятся изменения и дополнения в связи с современными тенденциями, трендами, изменяющимися условиями, факторами, влияющими на процесс формирования личности. Необходимо руководствоваться ФЗ, учитывать в процессе образования все основные понятия в ст. 2 (некоторые из них) и опираться на них:

- образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

- воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде;

- обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;

- федеральные государственные требования - обязательные требования к программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) и дополнительным предпрофессиональным программам, устанавливаемые уполномоченными федеральными органами исполнительной власти в соответствии с настоящим Федеральным законом ФЗ №273.

- общее образование - вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования;

- профессиональное образование - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности;

- профессиональное обучение - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий);

- дополнительное образование - вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования;

- обучающийся - физическое лицо, осваивающее образовательную программу;

- обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

- педагогический работник - физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности;

- индивидуальный учебный план - учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

- практическая подготовка - форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы;

- направленность (профиль) образования - ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы;

- инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

- адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;

- качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы;

- участники образовательных отношений - обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность;

- просветительская деятельность - осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающая отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Все это свидетельствует о том, что образование представляет собой общечеловеческая ценность. Сущность образования социальна, поскольку знания, полученные в процессе образования должны быть востребованы обществом. Именно поэтому предметом педагогической психологии является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание (т.е. со стороны педагога, воспитателя).

Вопросы для самопроверки:

1. В чем смысл социальности образования?
2. Что такое образовательная система?
3. какие элементы включает в себя содержание образования?
4. Что обозначает понятие многоуровности образования?
5. В чем смысл гуманизации образования?
6. Что обозначает информатизация образования?
7. Что обозначает индивидуализация обучения и в чем его смысл?
8. Что собой представляет в настоящее время образовательная система России?
9. Что такое индивидуальный учебный план и для чего он нужен?
10. Что такое воспитание с точки зрения процесса, явления, деятельности?
11. Кем представлены участники образовательных отношений?
12. Что такое просветительская деятельность и в чем ее смысл?

ТЕМА 13. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Сущность, закономерности и принципы педагогического процесса. Педагогический процесс – одна из важнейших, основополагающих категорий педагогической науки. Под педагогическим процессом понимается специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и учащихся (воспитанников), направленное на решение развивающих и образовательных задач. Педагогический процесс призван обеспечить выполнение социального заказа общества на образование, реализацию положения Конституции РФ о праве на образование, а также действующего законодательства об образовании. Педагогический процесс – это система, и как всякая система он имеет определенную структуру. Структура – это расположение элементов (компонентов) в системе, а также связи между ними. Понимание связей очень важно, так как, зная, что с чем и как связано в педагогическом процессе, можно решать задачу улучшения организации, управления и качества данного процесса. Компонентами педагогического процесса являются:

- цель и задачи;
- содержание;
- организация и управление им;
- методы осуществления;
- результаты.

Педагогический процесс – это трудовой процесс, и, как в других трудовых процессах, в педагогическом выделяют объекты, средства и продукты труда. Объект трудовой деятельности педагога – это развивающаяся личность, коллектив воспитанников. Средства (или орудия) труда в педагогическом процессе очень специфичны; к ним относятся не только учебно-методические пособия, демонстрационные материалы и т. п., но и знания педагога, его опыт, его духовные и душевные возможности. На создание продукта педагогического труда собственно и направлен педагогический процесс – это знания, умения и навыки, полученные учащимися, уровень их воспитанности, культуры, то есть уровень их развития.

Закономерности педагогического процесса – это объективные, существенные, повторяющиеся связи. В такой сложной, большой и динамичной системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей. Наиболее общие закономерности педагогического процесса следующие:

- динамика педагогического процесса предполагает, что все последующие изменения зависят от изменений на предыдущих этапах, поэтому педагогический процесс носит многоступенчатый характер – чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат;

- темп и уровень развития личности в педагогическом процессе зависят от наследственности, среды, средств и способов педагогического воздействия;

- эффективность педагогического воздействия зависит от управления педагогическим процессом;

- продуктивность педагогического процесса зависит от действия внутренних стимулов (мотивов) педагогической деятельности, от интенсивности и характера внешних (общественных, моральных, материальных) стимулов;

- эффективность педагогического процесса зависит, с одной стороны, от качества педагогической деятельности, с другой стороны – от качества собственной учебной деятельности учащихся;

- педагогический процесс обусловлен потребностями личности и общества, материально-техническими, экономическими и другими возможностями общества, морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и другими обстоятельствами, при которых он осуществляется.

Закономерности педагогического процесса находят конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, то есть в принципах.

Принципы в современной науке – это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила поведения, действия. Дидактика рассматривает принципы как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс. Они охватывают все его стороны и придают ему целеустремленное, логически последовательное начало. Впервые основные принципы дидактики сформулировал Я.А. Коменский в «Великой дидактике»: сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность, посильность.

Таким образом, **принципы педагогического процесса** – это основные требования к организации педагогической деятельности, указывающие ее направление и формирующие педагогический процесс.

Задача осмысления и регулирования такой столь разветвленной и многогранной деятельности, как педагогическая, требует разработки достаточно широкого круга норм разной направленности. Наряду с общепедагогическими принципами (например, принципами связи обучения с жизнью и практикой, соединения обучения и воспитания с трудовой деятельностью, гуманистической направленности педагогического процесса и пр.) выделяют и другие группы принципов:

- принципы воспитания – рассмотрены в разделе, посвященном воспитанию;
- принципы организации педагогического процесса – принципы обучения и воспитания личности в коллективе, преемственности и пр.;
- принципы руководства педагогической деятельностью – принципы сочетания управления в педагогическом процессе с развитием инициативы и самостоятельности учащихся, сочетания требовательности к учащимся с уважением к их личности, использования в качестве опоры положительных качеств человека, сильных сторон его личности и пр.;
- принципы обучения – принципы научности и посильной трудности обучения, систематичности и последовательности обучения, сознательности и творческой активности учащихся, наглядности обучения, прочности результатов обучения и пр.

В настоящий момент в педагогике нет единого подхода в определении состава и системы принципов педагогического процесса. Например, Ш.А. Амонашвили сформулировал следующие принципы педагогического процесса:

1. Познания и усвоения ребенком в педагогическом процессе истинно человеческого.
2. Познания ребенком в педагогическом процессе себя как человека.
3. Совпадение интересов ребенка с общечеловеческими интересами.
4. Недопустимости использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать ребенка на антисоциальные проявления.
5. Предоставления ребенку в педагогическом процессе общественного простора для наилучшего проявления своей индивидуальности.
6. Очеловечивания обстоятельств в педагогическом процессе.
7. Определения качеств формирующейся личности ребенка, его образованности и развития от качеств самого педагогического процесса.

При выделении **системы принципов обучения в высшей школе** необходимо учитывать особенности образовательного процесса этой группы учебных заведений:

- в высшей школе изучаются не основы наук, а сами науки в развитии;
- самостоятельная работа студентов сближена с научно - исследовательской работой преподавателей;
- характерно единство научного и учебного процессов в деятельности преподавателей;
- преподаванию наук свойственна профессионализация. Исходя из этого С.И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами дидактики высшей школы считал:

- научность;
- связь теории с практикой, практического опыта с наукой;
- системность и последовательность в подготовке специалистов;
- сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе;
- соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе;
- сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании;
- доступность научных знаний;
- прочность усвоения знаний.

Основные системы организации педагогического процесса. В дидактике известны три основные системы организации педагогического процесса:

- 1) индивидуальное обучение и воспитание;
- 2) классно-урочная система;
- 3) лекционно-семинарская система. Эти системы отличаются одна от другой:

- количеством учащихся, обучающихся в рамках этих систем;
- соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности воспитанников;
- степени их самостоятельности;
- спецификой руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога.

1. Система индивидуального обучения и воспитания сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старших к младшим.

По мере развития научного знания в связи с развитием земледелия, скотоводства, мореплавания и осознания потребности в расширении доступа к образованию более широкого круга людей система индивидуального обучения трансформировалась в индивидуально-групповую. Содержание обучения и воспитания было строго индивидуализировано, поэтому в группе могли быть ученики разного возраста, разной степени подготовленности. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы.

2. Классно-урочная система пришла на смену индивидуальной и индивидуально-групповой. Эта система утверждает твердо регламентированный режим учебно-воспитательной работы:

- постоянное место и продолжительность занятий;
- стабильный состав учащихся одинакового уровня подготовленности, а позже – и одного возраста;
- стабильное расписание занятий.

Возникновение и утверждение классно - урочной системы связывают с деятельностью Страсбургской школы И. Штурма (1538), которая имела отдельные классы и обучение проводилось на основе утвержденного учебного плана с чередованием занятий и отдыха. В 20 - 30-х гг. XVI в. Классно - урочная система уже применялась в общедоступных начальных школах Чехии, Польши, Венгрии, Литвы, Саксонии. Теоретическое обоснование этой системы обучения дал Я.А. Коменский. Во второй половине XVIII в. Классно-урочная система получила распространение и в России.

Основной формой организации обучения в рамках классно-урочной системы, по Я.А. Коменскому, должен быть урок. Урок – основная единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками, планом работы и составом участников.

Дальнейшее развитие классического учения Коменского об уроке в отечественной педагогике осуществил в XIX в. К.Д. Ушинский. Он научно обосновал все преимущества классно-урочной системы и создал стройную теорию урока, в частности обосновал его организационное строение и разработал следующую типологию уроков:

- смешанные уроки;
- уроки устных и практических упражнений;
- уроки письменных упражнений;

- уроки оценки знаний.

В современной дидактике выделению типов уроков посвящено много научных работ, и на сегодняшний день существует несколько классификаций уроков, каждая из которых строится на каком-то определяющем признаке, предложенном разными авторами:

- дидактической цели (И.С. Огородников);
- цели организации занятий (М.И. Махмутов);
- основных этапах учебного процесса (С.В. Иванов);
- методах обучения (И.Н. Борисов);
- способах организации учебной деятельности учащихся (Ф.М. Кирюшкин).

В качестве примера приведем классификацию по дидактической цели:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки формирования и совершенствования умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации знаний;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков;
- комбинированные (смешанные) уроки.

3. Лекционно-семинарская система, зародившаяся с созданием первых университетов, имеет глубокие исторические корни, однако она практически не претерпела существенных изменений с момента возникновения.

Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике профессиональной подготовки, то есть в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общенаучные навыки и, прежде всего, – это умение самостоятельно добывать знания. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др. В последние годы элементы лекционно-семинарской системы широко используют в общеобразовательной школе, сочетая их с формами обучения классно-урочной системы.

Управленческий цикл. В педагогике понятие управленческого цикла раскрывается через стоящие последовательно и взаимосвязанные функции педагогического управления: педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация, регулирование и контроль.

Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории педагогического управления Ю.А. Конаржевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, так как остальные функции не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

Основное назначение педагогического анализа как функции управления заключается в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по улучшению и оптимизации управляемой системы. Эта функция – одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценку роли и места каждой части, сведение частей в единое целое, установление связей между фактами и т.д.

В теории и практике управления определены основные виды педагогического анализа: параметрический, тематический и итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, на выявление причин, нарушающих его. Предметом

параметрического анализа является изучение текущей успеваемости, дисциплины, посещаемости, соблюдения расписания занятий и др.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса. В содержании тематического анализа в большей мере проявляется системный подход.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении семестра и учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения.

Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание, или постановку целей.

Особенности целеполагания в управлении педагогическими системами состоят в том, что при разработке «дерева» целей недостаточно знать лишь объективные требования общества. Важно соотнести общую цель управленческой деятельности с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учащихся, когда педагогические цели являются результатом воплощения требований, предъявляемых человеку обществом. При определении «дерева» целей управления необходимо общую, генеральную цель представить в виде ряда конкретных частных целей, то есть декомпозировать ее. Таким образом, достижение общей, генеральной цели осуществляется за счет достижения составляющих ее частных целей.

Планирование в управлении выступает как принятие решения на основе соотношения данных педагогического анализа изучаемого явления с запрограммированной целью. Выделяют перспективные, годовые и текущие планы работы образовательного учреждения:

- перспективный план разрабатывают, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы за последние годы;
- годовой план охватывает весь учебный год, включая каникулы;
- текущий план составляют на определенную часть учебного года – он является конкретизацией общего годового плана.

Наличие этих планов позволяет координировать деятельность педагогического коллектива. Они являются стратегическими по отношению к планам работы преподавателей.

Функция организации выполнения принятых решений и функция регулирования данного процесса претворяются в жизнь конкретными людьми: администрацией учебного заведения, преподавателями, студентами, представителями общественности.

В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и студенческого коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности, оценка хода и результатов конкретного дела.

При достаточно основательной разработке функция контроля в управлении остается сложной и трудоемкой. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента.

Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно заметна эта связь с функцией педагогического анализа, так как информация, полученная в ходе контроля, становится предметом педагогического анализа. Контроль снабжает богатой, систематизированной информацией, показывает степень расхождения между целью и полученным результатом, в то время как педагогический анализ направлен на выявление причин, условий возникновения этих различий и отклонений.

Научно обоснованная регламентация педагогического процесса обусловлена его важной социальной значимостью, поскольку в широком смысле педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие старшего (обучающего) и младшего (обучаемого)

поколений с целью передачи старшими и освоения младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое педагогический процесс и каково его содержание?
2. Перечислите принципы педагогического процесса.
3. Перечислите основные компоненты педагогического процесса.
4. Какие существуют закономерности педагогического процесса?
5. Как осуществляется управление педагогическим процессом?
6. Какие имеются особенности образовательного процесса в высшей школе?
7. Какая имеется взаимосвязь между обучением и воспитанием?
8. Что такое лекционно-семинарская система обучения?
9. Какие существуют планы работы образовательного учреждения?
10. Что такое перспективный план работы образовательного учреждения?
11. Что такое текущий план работы образовательного учреждения?
12. Что такое годовой план охватывает весь учебный год, включая каникулы работы образовательного учреждения?

ТЕМА 14. ОБУЧЕНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Сущность и структура обучения. Обучение, будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом, есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение учебного материала, способствует развитию умственных и творческих способностей учащихся. Сообщая обучаемым ту или иную информацию, педагоги придают ей необходимую направленность, формируя параллельно важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные установки. Поэтому любое обучение имеет воспитывающий характер.

Обучение как процесс можно рассмотреть с двух сторон:

1) активное взаимодействие между учителем и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки на основе его собственной активности;

2) организация и стимулирование активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развития творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов.

Основу обучения составляют:

- знания – отражение сознанием человека объективной действительности в форме фактов, понятий, законов и т.д.;

- умения – возможность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний и жизненного опыта;

- навыки – автоматические, не контролируемые сознанием действия.

Различают сенсорные (умения различать цвета, вкусы, температуры и т.д.), двигательные (умения бегать, плавать и т.д.), интеллектуальные (способность считать, говорить, общаться и т.д.) и другие навыки. На процесс формирования навыков большое влияние оказывает методика обучения. Однако самым главным является создание у учащихся сознательного интереса к процессу овладения навыками. На формирование навыков оказывает влияние весь предыдущий опыт человека. Каждый навык дает начало системе навыков, которыми владеет человек.

Результатом обучения является образование, в буквальном понимании – формирование образов, законченных представлений о предметах и явлениях.

Содержание процесса обучения может иметь различную структуру. Элементы структуры – это отдельные элементы знания, которые соединяются между собой различным образом. Выделяют следующие структуры:

- линейная, при которой отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых одно за другим;

- концентрическая, предполагающая периодическое возвращение к изучаемому материалу с постепенным расширением его содержания;

- спиральная, особенностью которой является постепенное расширение и углубление знаний вокруг исходной проблемы;

- смешанная, являющаяся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур.

При выборе структуры содержания обучения учитываются цели обучения, требования к уровню обученности, характер и особенности изучаемого материала, индивидуальные особенности учащихся.

Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения. Единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения – это принцип педагогической деятельности. Процесс обучения должен быть спроектирован и осуществлен

так, чтобы и содержательная, и процессуальная его стороны выполняли функции, определяемые потребностями личности, общества, государства.

Основной смысл образовательной функции состоит в освоении учащимися системы научных знаний, умений, навыков и ее использовании на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность.

Умение как умелое действие направляется четко осознаваемой целью, а в основе навыка, то есть автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Воспитательная функция неразрывно связана с содержанием, формой и методами обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.

Помимо содержательного компонента, обучение несет в себе развивающий компонент, то есть выступает не только как процесс передачи знаний, но и как средство развития мышления учащихся.

Развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика закрепила в термине «развивающее обучение».

В российской педагогике существует несколько концепций развивающего обучения. Их можно разделить на две группы:

- ориентированные на психическое развитие – концепция общего психологического развития (Л.В. Занков), концепция развития творческого мышления (З.И. Калмыкова), концепция формирования операций мышления (Е.Н. Кабанова - Меллер);

- учитывающие личностное развитие – концепция развивающего обучения (В.В. Давыдов и Б.Д. Эльконин), концепция развивающего обучения через совместное творчество (С.А. Смирнов), концепция развивающего обучения (Г.А. Цукерман).

Методы обучения. Одна из важнейших проблем дидактики – проблема выбора методов обучения – остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам образовательный процесс, деятельность преподавателя и учащегося, а, следовательно, и результат обучения в целом. Метод обучения – это совокупность приемов и способов организации учебно-познавательной деятельности обучающегося, развития его умственных сил, взаимодействия учителя и учащихся, общающихся между собой, а также с природной и общественной средой. Метод обучения реализуется в единстве целенаправленных деятельностей педагога и ученика, в их активном движении к моменту педагогической истины – усвоению учащимися знаний, овладению ими соответствующими умениями и навыками. В древние времена преобладали методы обучения, основывавшиеся на подражании. С момента организации школ появились словесные методы, доминировавшие в средние века. В эпоху великих открытий получили развитие методы наглядного обучения, помогающие применять знания на практике. На рубеже XIX - XX вв. интерес вызвала концепция, получившая название «учение через деятельность», основанная на практических методах обучения.

Каждый метод имеет свою структуру, состоящую из элементов (частей, деталей), которые называют методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный,

подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод разные учителя могут реализовать с помощью различных приемов.

Метод включает в себя ряд приемов, но сам не является их простой суммой. Приемы в то же время определяют своеобразие методов работы преподавателя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности.

К настоящему времени создан обширный научный фонд, раскрывающий сущность и закономерности функционирования методов обучения. Их классификация позволяет выявить общее и особенное, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию.

Классификация методов обучения зависит от того, какое основание избирается для их разработки. Первое наиболее полное описание системы методов обучения, сложившихся к 60-м гг. XX в., дал Е.Я. Голант, который предложил классификацию методов обучения по уровню активности учащихся:

- пассивные;
- активные.

Затем классификацию методов обучения по уровню включенности в продуктивную (творческую) деятельность сделали М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер, выделившие следующие методы:

- объяснительно-иллюстративные;
- репродуктивные;
- проблемное изложение изучаемого материала;
- частично-поисковые;
- исследовательские.

С иных позиций к классификации подошли Е.И. Перовский и Д.О. Лордкипанидзе, предложившие классификацию методов обучения по источникам получения знаний:

- словесные;
- наглядные;
- практические.

М.А. Данилов и Б.Н. Есипов разработали классификацию методов обучения по дидактическим целям, выделив следующие методы:

- приобретение новых знаний;
- формирование умений и навыков и применения знаний на практике;
- проверка и оценка знаний, умений и навыков. Ю.К. Бабанский предложил следующую классификацию методов обучения:

методы организации и осуществления учебно - познавательной деятельности: словесные, наглядные и практические; индуктивные и дедуктивные; репродуктивные и проблемно-поисковые; методы самостоятельной работы;

методы стимулирования и мотивации: интерес к учению, чувство долга и ответственности в учении;

методы контроля и самоконтроля: устные, письменные и лабораторно-практические.

Метод обучения – понятие весьма сложное и неоднозначное из-за его многогранности. По мере накопления наших знаний о человеке, его психических возможностях, его способностях меняются взгляды на процесс обучения, открываются новые направления работы, новые ориентиры. Это приводит к появлению новых способов обучения, разработке новых методов.

Формы обучения. Под формой обучения следует понимать внешнюю сторону организации учебного процесса, осуществляемого по установленному порядку, в определенном режиме, отражающую характер взаимосвязи участников педагогического процесса. Формы обучения имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются с развитием образовательных систем.

Классификация форм обучения осуществляется по различным основаниям:

- количество учащихся;
- место учебы;
- продолжительность учебных занятий и др.

Например, по количеству учащихся выделяют классные, групповые и индивидуальные формы обучения, по месту учебы – школьные и внешкольные.

В истории педагогики есть много примеров, когда в рамках той или иной системы обучения отдавалось предпочтение одной из форм обучения. Например, беллланкастерская в Англии, мангеймская система, система бригадного обучения в 20-х гг. XX в. В советских школах.

Традиционной считается классификация форм обучения по виду учебных занятий:

- общеклассные (или фронтальные);
- групповые (или бригадные);
- индивидуальные.

Такое деление называют традиционным потому, что оно охватывает только старые, общеизвестные, традиционные формы. Но педагог на учебном занятии может, например, организовать и работу в малых группах, и работу индивидуальную, например, при подготовке обучающегося к какому-либо ответственному заданию или мероприятию. Таким образом, практика показывает, что опытный педагог сочетает разные формы обучения в зависимости от поставленной дидактической цели. Связано это с тем, что обучение в целостном педагогическом процессе представляет собой самый надежный и важный способ получения систематического образования. Обучение отражает такие свойства педагогического процесса, как направленность на всестороннее развитие личности, единство процессуальной и содержательной сторон, то есть, его двусторонность.

Вопросы для самопроверки:

1. Какова сущность и структура обучения?
2. Обучение как процесс можно рассмотреть с двух сторон: какие это стороны?
3. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения: разьясните эти функции.
4. Что такое знание? Приведите пример.
5. Что такое умения? Приведите пример.
6. Что такое навык? Приведите пример. Чем отличаются умения и навыки друг от друга?
7. Что такое компетенция и какие компетенции бывают?
8. Что такое soft-skills? Приведите пример.
9. Что такое art-skills? Приведите пример.
10. Что такое hard-skills? Приведите пример.
11. Какие методы обучения Вам известны?
12. Какие формы обучения Вам известны?

ТЕМА 15. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

В разные исторические эпохи и у разных народов понятию «высшее учебное заведение» придавался разный смысл. Пробразом вузов были философские школы периода античности, в которых преподавание ориентировалось на осмысление всех известных в ту эпоху теоретических знаний. Занятия проводились в форме лекций, бесед, диспутов. В дальнейшем такая форма обучения существовала и в средневековых западно-европейских университетах. Со временем стали появляться профильные учебные заведения: юридические (в VIII в. – в Бейруте и Константинополе, в X в. – в Болонье); медицинские (в IX в. – в Салерно, в XIII в. – в Монпелье). В ту эпоху были заложены так называемые «принципы академической свободы», предполагающие свободу студента самостоятельно строить программу изучения предметов, свободу преподавателя самостоятельно вести исследования и излагать их результаты студентам, выборность руководящих органов, участие студентов в самоуправлении и т.д. Постепенно в университетах стали зарождаться научные и практические школы. В XVII-XVIII вв. подготовку специалистов на основе новейших научных данных с использованием в учебном процессе лабораторных опытов, участием в различных экспедициях и т.п. взяли на себя научные общества и академии наук, пользовавшиеся поддержкой государства (Лондонское королевское общество, Парижская академия наук, Петербургская академия наук и др.)

Усиление практической составляющей в содержании высшего образования произошло во Франции в открытых в период революции 1789 г. высших учебных заведениях, например, в Политехнической школе. В новых учебных заведениях стали преподавать в качестве самостоятельных такие дисциплины, как геометрия, экономика и др. Подобные эволюционные изменения происходили и в других европейских высших учебных заведениях, например, в России (в Санкт-Петербурге в 1773 г.) было создано Горное училище.

В конце XIX в. В вузах стали возникать научно-исследовательские подразделения – специальные лаборатории, отделы, научно-исследовательские институты, в которых велась научная работа. Одной из важных проблем вузов стало сохранение единства научной школы и преподавания.

Университеты ставили целью широкое гуманитарное или естественно-научное образование, а в отраслевых вузах делался уклон в сторону практических знаний. С подобным опытом связана, например, деятельность Московского технического училища (сейчас Московский технический университет), Петербургского технологического института, Петербургской медико-хирургической академии (сейчас Военно-медицинская академия).

В условиях научно - технической революции со второй половины XX в. разнообразились типы высших учебных заведений, стали появляться многопрофильные вузы.

Высшие учебные заведения предназначены для получения людьми высшего образования. **Высшее образование** – это результат усвоения такой совокупности систематизированных знаний и навыков деятельности, которая позволяет специалисту самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи, творчески использовать и развивать достижения культуры, науки и техники. Специфика высшего образования состоит в том, что образовательный процесс в вузах непосредственно связан с научной деятельностью, преподавание учебных дисциплин осуществляется на уровне, максимально приближенном к последним достижениям науки и практики. Развитие науки выступает решающим фактором в изменении содержания, методики и организации обучения в высших учебных заведениях.

Педагоги современных вузов обязаны учитывать, что выпускник вуза в будущем будет сталкиваться со значительным числом практических проблем, которых преподавание в вузе не могло учесть в силу их новизны. Таким образом, главной задачей высшей школы становится развитие именно творческих качеств личности, способности воспринимать и перерабатывать новые научные идеи, анализировать и применять их в условиях самостоятельной профессиональной деятельности.

Формы организации учебной деятельности в вузе. На протяжении всей истории высшей школы – с момента зарождения до наших дней – ведущей организационной формой обучения является **лекция**. С нее начинается первое знакомство студента с учебной дисциплиной, и именно лекция закладывает основу научных знаний. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое развитие в Древнем Риме, затем – в Средние века.

По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой – все зависит от содержания и характера учебного материала. Но существует общий структурный каркас – план, которому необходимо строго следовать. Лекция, как правило, начинается с краткого напоминания содержания предыдущей лекции, для того чтобы связать его с новым материалом. В конце лекции подводится итог.

Основные требования к лекции:

- научность и информативность (современный научный уровень);
- доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов, научных доказательств;
- эмоциональность при изложении учебного материала;
- активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления;
- четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов;
- методическая обработка учебного материала, выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных интерпретациях;
- изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых или неизвестных терминов и др.

Виды лекций:

- вводная – знакомит студентов с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин; дается краткий исторический обзор развития данной науки, связывается теоретическое содержание учебной дисциплины с будущей практической работой специалиста, дается характеристика учебно-методических пособий по курсу, выдается список литературы и сообщаются экзаменационные требования;

- информационная – традиционная лекция, на которой происходит изложение содержания учебной дисциплины;

- обзорно-повторительная – читается в конце раздела; в ней отражаются все основные теоретические положения, составляющие научно-понятийную основу данного раздела, исключая детализацию и второстепенный материал;

- завершающая – не просто краткий обзор изученного материала, а систематизация знаний на более высоком уровне, с обязательными пояснениями по наиболее трудным экзаменационным вопросам.

Процесс обучения в высшей школе предусматривает **практические занятия**. Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны: семинарские занятия, лабораторные работы, практикумы. Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем.

Цели практических занятий:

- углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекциях;
- содействовать выработке навыков профессиональной деятельности;
- развивать научное мышление и речь;
- контролировать процесс усвоения знаний студентами.

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к Античности. Само слово «семинар» происходит от латинского *seminarium* – «рассадник».

Такое название семинар получил от своей функции «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в их сознании, делающих их способными к самостоятельным суждениям, воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений

учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII в. эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX в. – в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий и предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладения навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

На семинарских занятиях решаются следующие задачи:

- развитие творческого профессионального мышления;
- познавательная мотивация;
- овладение профессиональной терминологией;
- приобретение навыков оперирования формулировками, понятиями, определениями;
- овладение умениями и навыками постановки и решения научных проблем и задач;
- отстаивание своей точки зрения.

В ходе семинарского занятия преподаватель решает такие учебные задачи, как:

- повторение и закрепление знаний;
- контроль знаний;
- педагогическое общение.

Семинар – это всегда непосредственный контакт педагога со студентами, установление между ними доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие особенно эффективно, когда реализуется поиск ответов всей учебной группой, студентам дается возможность раскрыть и обосновать разные точки зрения. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления у студентов.

Лабораторные работы интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе учебно-исследовательского характера. Слово «лаборатория» происходит от латинского labor – «работа», «труд». Его смысл с давних времен связан с применением умственных и физических усилий для решения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной дисциплины. Как правило, во время лабораторных работ основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что определяет содержание деятельности студентов. Правильно поставленное практическое задание активизирует мыслительную деятельность студентов, вооружает их методами практической работы, стимулирует углубленную самостоятельную работу.

Практикумы проводят, как правило, при изучении дисциплин естественно-научного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки. Места их проведения различны: лаборатории, мастерские, учебно-опытные участки и т.д. Практикум выполняет функцию углубления знаний, становления умений и навыков, способствует решению задач коррекции полученных теоретических знаний, а также стимулирует познавательную деятельность студентов.

Обычно выделяют пять этапов практикума:

- 1) объяснение преподавателя, во время которого происходит теоретическое осмысление предстоящей работы;
- 2) инструктаж по технике безопасности;

3) пробное выполнение работы, во время которого 1 - 2 студента выполняют работу под руководством преподавателя, а остальные студенты наблюдают за процессом;

4) выполнение работы каждым студентом самостоятельно;

5) контроль, во время которого преподаватель принимает работу и оценивает ее, учитывая качество, скорость и правильность выполнения.

Во время практикума у студентов вырабатываются такие качества, как тщательность организации трудового процесса, хозяйственность, экономность, умение контролировать время и т.д.

Самостоятельная работа студентов. Самостоятельная работа наряду с аудиторной представляет собой одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Эффективность аудиторной работы всегда зависит от самоподготовки студентов. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей.

Самостоятельная работа студентов – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще – в учебной, научной, профессиональной деятельности; для приобретения способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Высшая школа отличается от средней школы многими параметрами, в том числе методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель вуза лишь организует познавательную деятельность студентов, студент же сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы: подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам; выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение выпускной квалификационной работы.

Отношение времени, отводимого на аудиторную работу, к времени, отводимому на самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа способствует:

- углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей.

Можно выделить условия, влияющие на успешное выполнение самостоятельной работы:

- мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);
- четкая постановка познавательных задач;
- владение студентом алгоритмами, методами, способами выполнения работы;
- четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;
- предоставление консультационной помощи студенту;
- четкие критерии оценки, отчетности и т.д.;
- использование различных видов и форм контроля (практикум, контрольные работы, тесты, выступление на семинарах и т.д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной учебной деятельности студентов:

1) репродуктивный (тренировочный) – тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная

деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков;

2) реконструктивный – в ходе реконструктивных самостоятельных работ осуществляются перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты;

3) творческий, поисковый – творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации; студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и выпускные квалификационные работы).

Педагогический контроль в высшей школе. Эффективное управление познавательной деятельностью студентов и учебным процессом предполагает точное знание результатов обучения.

В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции:

- 1) диагностическую – выявление уровня знаний, умений и навыков студента;
- 2) обучающую – активизация работы по изучению и усвоению учебного материала;

3) воспитательную – направление деятельности студента, помощь в выявлении пробелов в знаниях, формирование творческого отношения к предмету, стимулирование развития способностей, развитие личности студента.

В вузах применяют следующие **формы педагогического контроля**:

экзамены, зачеты, устные опросы, собеседования, контрольные работы, курсовые работы, лабораторные работы, проектные работы, рефераты, коллоквиумы, журналы наблюдений, выпускные квалификационные работы.

Каждая из этих форм имеет свои особенности. Умелое сочетание разных форм контроля – показатель уровня постановки учебного процесса в вузе в целом и один из важных показателей педагогической квалификации преподавателя.

По времени проведения педагогический контроль делится на текущий, рубежный, итоговый, заключительный.

Текущий контроль помогает дифференцировать знания студентов, мотивирует обучение. Рубежный контроль – это проверка учебных достижений каждого студента по усвоению определенного материала перед тем, как преподаватель переходит к следующему разделу дисциплины. Итоговый контроль – экзамен (зачет) по курсу; это – итог изучения пройденной дисциплины, который выявляет способность студента к дальнейшей учебе. Заключительный контроль – государственный экзамен, защита выпускной квалификационной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной аттестационной комиссией.

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля.

Оценка – способ выражения результата, подтверждающий соответствие или несоответствие знаний, умений и навыков студента целям и задачам обучения. Она предполагает выявление причин неуспеваемости, способствует активизации учебной деятельности. При оценивании преподаватель обращает внимание студента на допущенные ошибки, неточности. **Отметка** – числовой аналог оценки по принятой в российской системе образования пятибалльной шкале. В таком подходе есть и свои недостатки, и свои достоинства. Преимущества шкалы – в относительной простоте ее применения, недостатки – в субъективизме преподавателя при определении степени успешности студента, а также слабая дифференцирующая возможность.

Проблема оценивания знаний очень актуальна. В разных странах пользуются различными системами оценивания. Во Франции, например, применяют 10-балльную шкалу отметок. В России в разное время также использовали разные системы оценивания. В Мариинском институте благородных девиц до революции существовала дифференциация отметки «4»: «хорошие знания», «очень хорошие знания», «весьма хорошие знания».

В системе высшего образования эффективность контроля зависит от степени использования его результатов для оперативной и перспективной корректировки учебного процесса, совершенствования преподавания. С учетом трансформации современной

образовательной среды (онлайн-коммуникации, электронные образовательные ресурсы и др.) роль контроля как методического мероприятия возрастает. Кроме того, сущность контроля меняется принципиальным образом (учет времени работы микрофона, видео и др).

Вопросы для самопроверки:

1. Что Вам известно об истории формирования смыслового понятия ««высшее учебное заведение»»?
2. Что такое высшее образование?
3. Какие существуют требования к лекции и какие виды лекций бывают? Приведите пример.
4. Что такое онлайн-лекция и какие требования к ней предъявляют?
5. Что такое завершающая лекция?
6. Какова цель практического занятия?
7. Какие задачи решаются на семинарском занятии?
8. В чем смысл доверительности педагогического общения?
9. В чем смысл продуктивности педагогического общения?
10. Как должна быть организована самостоятельная работа студента?
11. Каково соотношение по времени является оптимальным между аудиторной и самостоятельной работой студента?
12. Перечислите три уровня самостоятельной учебной деятельности студентов и кратко их опишите.
13. Какие существуют формы педагогического контроля?
14. Какие виды оценивания знаний Вам известны?

ТЕМА 16. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ. СУЩНОСТЬ, ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ

Сущность, цели, содержание, организация воспитания. Воспитание – одна из основных категорий в педагогике. Часть педагогики, изучающая воспитательный процесс, носит название теории воспитания. В научной литературе встречается различные подходы к толкованию этого понятия:

Воспитание – это социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека.

В гуманистической педагогике воспитание рассматривается как целенаправленный процесс культуроемкого развития человека, активно участвующего и осознанно осуществляющего саморазвитие.

Воспитание есть педагогическое управление процессом развития личности. В педагогике понятие «воспитание» употребляют в широком и узком смыслах. В широком смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс. В узком смысле – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

Остановимся на следующем определении: **воспитание** – это процесс целенаправленного формирования личности, специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, ориентированное на достижение цели воспитания.

Цель воспитания – определяющая характеристика воспитательного процесса, она выражает общую устремленность воспитания, это будущее, на достижение которого направлены главные усилия.

Любое воспитание всегда целенаправленно. Цели воспитания всегда выражают историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли. История педагогики показывает, что в разные исторические эпохи, в разных странах, у разных народов были свои цели воспитания. Они подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер. Я.А. Коменский считал, что воспитание должно быть направлено на достижение трех целей: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (нравственное воспитание), стремление к Богу (религиозное воспитание). Английский философ и педагог Дж. Локк утверждал, что главная цель воспитания – сформировать джентльмена, человека, «умеющего вести дела мудро и предусмотрительно». Немецкий педагог И. Герbart целью воспитания считал всестороннее развитие интересов, направленное на гармоническое формирование человека. В современном мире существует многообразие целей воспитания, определяемых потребностями развития общества и зависящих от таких факторов, как темпы социального и научно - технического прогресса, достигнутого уровня развития педагогической теории и практики, возможностей общества, учебных заведений, учителей и учеников. В российском современном образовании в качестве одной из приоритетных целей воспитания принято всестороннее гармоническое развитие личности.

Под **содержанием воспитания** понимают специально отобранную и признанную обществом систему элементов объективного социального опыта человечества (взглядов и убеждений, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения), которые надо усвоить и которые соответствуют поставленным целям и задачам.

Стратегия воспитания определяет общий замысел, перспективы и план достижения целей воспитания и базируется на общей концепции воспитательной работы. Воспитательный

процесс в образовательном учреждении должен быть по своей сущности, содержанию и организации адекватным единой концепции воспитания, принятой в Российской Федерации.

Тактика воспитания в соответствии с его стратегией определяет систему организации воспитательной деятельности в подчиненных структурах и с каждым конкретным человеком. Она вырабатывается на правовой основе в соответствии с научными рекомендациями и с учетом реального уровня результатов воспитания.

Закономерности и принципы воспитания. Продуктивность воспитания во многом зависит от знания воспитателем его закономерностей и принципов. Под закономерностями воспитания понимаются устойчивые, повторяющиеся и существенные связи воспитательного процесса, реализация которых позволяет добиваться требуемых результатов в развитии людей, трудовых коллективов и оказывать воспитывающее воздействие на весь уклад трудовой деятельности.

Знание закономерностей воспитательного процесса необходимо по целому ряду причин:

во-первых, человек подчинен системе естественных законов, которые действуют объективно в конкретных условиях. Благодаря знанию закономерностей воспитательного процесса можно создать условия, при которых воспитание будет протекать в соответствии с действием объективных законов (систем законов), а не вопреки им. И напротив, игнорирование законов неизбежно приводит к обострению противоречий, повторению ошибок и нелогичности в воспитании людей;

во-вторых, знание и учет закономерностей позволяет постигать суть движения от устаревших представлений к новым, освобождаться от стереотипов и утверждать продуктивную практику воспитательной работы. Эффективную модель воспитания можно создать и воспользоваться ею только на основе знания основных закономерностей, выделения социально значимых составляющих;

в-третьих, уяснение и учет закономерностей могут создать предпосылки для прогнозирования изменений в системе воспитательной работы, осуществление которых обеспечивает ее оптимизацию. Это также позволяет добиваться эффективного управления воспитанием со стороны руководителя.

В воспитательном процессе в числе других закономерностей можно выделить несколько основных закономерностей воспитания.

1. Обусловленность целей и задач воспитательной работы конституционными, мировоззренческими, нравственно-этическими ориентирами и позициями, правовыми рамками трудовой деятельности. В этой закономерности отражена социальная детерминированность воспитания, являющегося важнейшей функцией государства, которая реализуется в учреждении, на производстве. Ее требования исходят из сущности принадлежности работников к государственному институту, в рамках которого они занимаются социально значимым трудом. И все государственно-значимые ценности – это ценности работника, а государственные задачи – его задачи. В связи с этим основные руководящие линии воспитательной работы должны исходить от государственных структур.

2. Зависимость результатов воспитания не только от воспитательной деятельности, но и от реальных условий, характера взаимодействия с ними в конкретных процессах и ситуациях. В соответствии с данной закономерностью организатор воспитательного процесса должен обеспечивать нормальные условия жизни и деятельности человека. Это предполагает наилучшее удовлетворение всего комплекса потребностей, которое возможно в реальной ситуации. В этих целях требуются координация и взаимодействие воспитательных, организационных и обеспечивающих мер. Особое внимание важно уделять сочетанию воспитания и обучения.

3. Процесс развития личности приобретает оптимальный характер, если учащийся выступает субъектом обучения. Только в условиях полноправного учебного сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности. Педагог не воспитывает, а

актуализирует, стимулирует стремление учащегося к саморазвитию, создает условия для его личностного роста.

Учет закономерностей воспитательной работы осуществляется путем соблюдения ряда принципов. Важно обеспечить разумное сочетание традиционных принципов воспитания с новыми, которые выдвигаются в рамках новых выявленных закономерностей, проявляющихся в современной практике государственного строительства и жизнедеятельности конкретного коллектива.

Принципы воспитания – это исходные педагогические положения, служащие нормами для педагога как воспитателя. В своей совокупности они определяют направленность, содержание, организацию и методику воспитательного процесса в учреждении.

В принципах воспитания сконцентрированы и обобщены многолетний опыт воспитания людей и результаты научных исследований. Как и принципы обучения, принципы воспитания объективны по содержанию, но субъективны по форме своего существования, поэтому знание принципов воспитания, закономерностей воспитательного процесса, которые они отражают, позволяет педагогу сознательно и творчески решать задачи воспитания людей, систематизировать и упорядочивать свою деятельность, осуществлять ее педагогически обоснованно, с тем, чтобы уверенно достичь поставленной цели воспитания.

Выбор педагогом принципов воспитания обусловлен его собственным мировоззрением, стилем общения, чертами характера, и от того, какими принципами он руководствуется, зависит эффективность его воспитательной работы с детьми. Следует учитывать, что соблюдение требований одних принципов и пренебрежение другими не способствует качественному решению педагогом воспитательных задач. Нельзя в воспитании людей поступать в одних случаях в соответствии с требованиями принципов, а в других – вопреки им; это снижает эффективность воспитательной работы, а нередко разрушает и весь процесс воспитания. Поэтому залогом успешности этого процесса является системный и комплексный подход к нему.

Основные принципы воспитания можно сгруппировать по различным основаниям:

- содержание (например, гармоничное сочетание разных видов воспитания);
- организационные принципы (например, воспитание в коллективе, преемственность воспитательных воздействий);
- принципы руководства (например, стимулирование социальной активности, сочетание индивидуальных и групповых форм воспитательных воздействий).

Принципы воспитания тесно взаимосвязаны, их требования зачастую исходят одно из другого, обуславливая развивающий эффект воспитания. Совокупность требований принципов воспитания, реализованных в практической деятельности, обеспечивает системный подход руководителя образовательного учреждения к воспитательному процессу, комплексное воздействие на каждого человека и на коллектив в целом. Принципы воспитания обуславливают систему методов воспитания, реализуясь через их практическое применение. Они также тесно связаны и с принципами обучения, обеспечивая тем самым воспитывающий характер обучения и развивающую направленность воспитательного процесса.

Методы воспитания. Под методом воспитания понимается комплекс действий и приемов преподавателя и обучающегося, выполняя которые можно решить поставленную задачу, достигнув желаемого результата. В современной педагогике одной из самых спорных проблем является классификация методов воспитания. В основе любой из таких классификаций лежит определенный критерий, признак, основание, по которому методы группируются. В 60-е гг. XX в. общепринятой была классификация, в соответствии с которой различали две группы методов: воздействия на сознание ребенка и воздействия на поведение ребенка. В 70-е гг. появилась классификация, содержащая три группы методов:

- методы целенаправленного формирования качеств личности;
- методы стимулирования естественного саморазвития личности;
- методы коррекции развития личности.

В конце 70-х-начале 80-х гг. в педагогике получила распространение концепция деятельностного подхода к воспитанию. В этой связи ленинградскими педагогами Т.Е. Конниковой и Г.И. Шукиной была предложена новая классификация методов воспитания, разделяющая их на методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности, методы формирования общественного сознания и методы стимуляции деятельности.

В.А. Караковский предложил свою классификацию методов воспитания, получившую широкое распространение среди воспитателей-практиков. В соответствии с этой классификацией различают следующие виды воспитания:

- словом;
- делом;
- ситуацией;
- игрой;
- общением;
- отношениями.

В педагогической литературе встречается классификация, выделяющая следующие методы воспитания:

- воздействия и убеждения;
- организации деятельности;
- стимулирования;
- диагностики.

Если в качестве основания для классификации принять социальный опыт ребенка, то можно выделить следующие воспитательные методы:

- формирования социального опыта детей;
- самоопределения личности ребенка;
- мотивации деятельности и поведения;
- стимулирования и коррекции действий в воспитательном процессе.

Для каждого педагога выбор методов воспитания должен носить комплексный характер, изменяться под воздействием постоянно меняющихся конкретных ситуаций, а сочетание различных методов поможет быстрее достичь поставленной цели.

Воспитание и воспитательная работа в вузе прочно связана с образованием и организацией учебного процесса в вузе. Более того, по мнению С.С. Юдановой (2021), форма воспитательной работы в вузе должна соответствовать направлению подготовки. В этом отношении воспитательная работа выполняет тьюторскую функцию, что очень важно для поддержки учебной мотивации и даже удержанию студентов от непродуманных действий (например, таких как отчисление из вуза в случае отсутствия конструктивного взаимодействия с преподавателями).

Например, проектное обучение в техническом вузе предъявляет особые требования к организации учебно-воспитательного процесса. Связано это с тем, что необходимость формирования соответствующих компетенций в рамках проектных дисциплин ограничено временными рамками, за пределами которых воспитательный процесс в значительной мере утрачивает свою актуальность. Поэтому важно организовывать проведение мероприятий с привлечением студентов к участию в них за пределами проекта.

Надо также учитывать, что актуальность исследования проблем воспитания студентов в вузе в настоящее время обусловлена принципиальным изменением самой воспитательной среды, поскольку учебный процесс приобрел новые формы. Трансформация образовательной среды привела к необходимости активизации дистанционных технологий средствами онлайн-коммуникации. Поэтому возникли риски существенного снижения эффективности мер воспитательного характера. Хотя главной задачей воспитательной работы, по-прежнему, остается создание и поддержка в воспитательном пространстве вуза такой воспитывающей системы, которая под управляющим воздействием воспитывающей среды и при

непосредственной мотивации студентов, приведет к максимальным результатам воспитательной работы, достижению целей всех участников воспитательного процесса. Связано это с тем, что в основе воспитания лежит активная помощь студенту в выборе здоровых жизненных ориентиров путем формирования мировоззренческих основ личности в условиях стремительных преобразований всей образовательной среды.

Практическая цель воспитания студентов вуза сводится к формированию жизнеспособной личности, способной адекватно реагировать, быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, принимать управленческие решения, обладающей гражданской активностью, целеустремленностью и предприимчивостью. Воспитание – это целенаправленный процесс формирования личности воспитанника через приобретение им следующих качеств и свойств: способностей, потребностей, ценностей, интересов, целевых установок, планов жизнедеятельности, мотивов, критериев самооценки, сознания, мировоззрения и нравственности.

В этом отношении целесообразно отметить, что в литературе очень мало работ, которые посвящены исследованию возможностей воспитания студентов вуза в условиях проектного обучения и, особенно, цифровой образовательной среды. В технологическом отношении воспитательная работа обучающихся сопряжена с большими трудностями и ее эффективность достаточно неопределенна. В практическом же отношении целесообразно учитывать возможности поведенческого подхода, суть которого состоит в признании реальных потребностей студентов, побуждающих их к активным и конкретным действиям.

Поэтому становится очевидным, что воспитательная работа в вузе должна опираться на мотивацию студентов, которая направляет их интересы в сферу конструктивного взаимодействия не только с преподавателями и администрацией, но и за пределами системы университетских коммуникаций.

Целью поведенческого подхода в воспитании является оказание помощи студенту в осознании его возможностей, развитии творческих способностей на основе применения управленческих методов, концепций поведенческих наук. Одним из принципов работы является принцип «ровесник–ровеснику», позволяющий формировать систему студенческого самоуправления и социализировать молодёжь. Развитие форм студенческого самоуправления является одной из приоритетных задач построения системы воспитательной работы в вузе.

Научно-теоретический анализ данных по проблеме организации воспитательной работы в условиях проектного обучения, свидетельствует о том, что воспитательная среда должна рассматриваться как пространство взаимодействия. Одна из важных характеристик такого взаимодействия – открытость. В этом отношении имеет место организационное единство проектного обучения и воспитательного процесса, поскольку проект всегда предполагает открытость субъект-субъектных коммуникаций на основе общих интересов. Такому единству способствуют следующие принципы проектного обучения:

- принцип потребностно-мотивационной реализации. Имеются в виду активность выбора и личностные смыслы участия в проекте);
- принцип целевого участия (понимание конечных целей и креативная активность личности);
- принцип единства проектной деятельности и воспитательных целей (формирование социально-ценностных отношений в условиях совместной деятельности). Каждый участник должен понимать значимость своей роли для достижения конечных целей проекта.
- операционно-технологический принцип (методы, формы, средства воспитания должны быть направлены на взаимодействие и формирование ответственного отношения к процессу совместной деятельности);
- принцип эмоционально-волевой регуляции активности участников проекта (воспитание уверенности, открытости, позитивной эмоциональности и убежденности в достижении целей проекта);

- контрольно-оценочный принцип (активная обратная связь и стремление к эффективному взаимодействию).

С учетом взаимосвязи принципов организационного единства проектного обучения и воспитательного процесса, качество воспитательной среды приобретает современные типологические характеристики. С одной стороны, такая среда становится технократической, а с другой, - гуманитарной. Технократические характеристики включают предметную профильность среды воспитания и предполагают конкретную направленность при углубленном изучении проектной дисциплины. В этом отношении средствами воспитания важно формировать нормативные (стандартизированные) личностные характеристики и стиль поведения обучающихся в условиях совместной деятельности.

Качество такой воспитательной среды не связано с конкретным типом образовательного учреждения. Но в большей мере оно проявляет себя в условиях проектного обучения, когда необходимо сформировать у всех участников проекта единую направленность на реализацию знаний, умений и навыков предметного характера. В связи с этим, руководитель проекта должен владеть необходимыми профессиональными компетенциями и гуманитарной компетентностью.

Организация воспитательной работы в условиях проектного обучения в техническом вузе предполагает опору на поведенческий подход. С учетом взаимосвязи принципов организационного единства проектного обучения и воспитательного процесса, качество воспитательной среды в таких условиях приобретает современные типологические характеристики. Обычно в каждом вузе воспитательная работа опирается на концепцию воспитательной деятельности, которая учитывает все выше указанные обстоятельства.

Связано это с тем, что образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Поэтому воспитательная работа в вузе – это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, культуры и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Главная задача воспитательной работы – в воспитательном пространстве вуза создать и поддерживать такую воспитывающую систему, которая, под управляющим воздействием воспитывающей среды, и при непосредственной мотивации студентов, приведет к максимальным результатам воспитательной работы, достижению целей всех участников воспитательного процесса.

В основе воспитания лежит активная помощь студенту в выборе здоровых жизненных ориентиров через формирование основ мировоззренческой безопасности в условиях глобализации и поведенческий подход, суть которого состоит в признании того, что актуальные потребности побуждают человека к определенным действиям. Целью поведенческого подхода в воспитании является оказание помощи студенту в осознании его возможностей, развитии творческих способностей на основе применения управленческих методов, концепций поведенческих наук. Одним из принципов работы является принцип «ровесник-ровеснику», позволяющий формировать систему студенческого самоуправления и социализировать молодёжь. Развитие форм студенческого самоуправления является одной из приоритетных задач построения системы воспитательной работы в вузе.

Практическая цель воспитания сводится к формированию жизнеспособной личности, способной адекватно реагировать, быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, принимать управленческие решения, обладающей гражданской активностью,

целеустремленностью и предприимчивостью. Воспитание – это целенаправленный процесс формирования личности воспитанника через приобретение им следующих качеств и свойств: способностей, потребностей, ценностей, интересов, целевых установок, планов жизнедеятельности, мотивов, критериев самооценки, сознания, мировоззрения и нравственности. Лидерские качества, харизма и способность к максимальному результату без ущерба обществу – положительный эффект воспитывающего воздействия.

Технология воспитания предполагает, как непосредственное управляющее воздействие на личность студента с целью достижения поставленных целей, так и опосредованное воздействие на воспитывающую среду, с целью создания оптимальных условий для развития свойств и качеств личности, личностно значимых целей. Следование за интересами и потребностями личности студента составляет основу гуманистической педагогики воспитательного пространства вуза.

Одним из направлений воспитательной работы является формирование у студента здоровых амбиций и стремление к сплоченной совместной деятельности. Поэтому в структуре воспитательной работы актуализируется необходимость конфликтологической компетентности личности. Направленность воспитательной работы на формирование гармоничной в социально-психологическом отношении личности предполагает развитие у студентов таких свойств и качеств, которые будут способствовать в дальнейшем их успешной самостоятельной работе в коллективах (организациях).

С учетом ранее выполненных исследований по проблемам конфликтологической компетентности и формированию комфортного социально – психологического климата, в воспитательной работе целесообразно учитывать следующие их результаты:

- возможности социально-психологической оценки деятельности сотрудников в организации представляют собой потенциал их личностных и индивидуально-психологических особенностей, которые достаточно жестко детерминированы преобладающим стилем управления и во взаимосвязи с ним определяют атмосферу социально-психологического климата в целом;

- к негативным обстоятельствам социально-психологического климата следует отнести административный стиль управления, который сочетается повышенной конфликтностью и малой стрессоустойчивостью сотрудников организации. Конфликтность же и стрессоустойчивость личности в значительной степени зависят от выраженности и количественной представленности среди сотрудников трудных черт характера;

- положительное значение для социально-психологической оценки деятельности сотрудников в организации принадлежит либерально-демократическому стилю управлению, который сочетается с низкой конфликтностью, высокими показателями стрессоустойчивости сотрудников и позитивными чертами характера большинства сотрудников.

Когда речь идет об организации воспитательной работы в структуре учебного процесса, ее этическая сторона приобретает особое значение. Поэтому необходимо ориентироваться на соблюдение этических норм и принципов этого вида деятельности, которые опираются на следующие фундаментальные понятия.

Педагогическая справедливость - своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, честности), проявляющейся в его оценках поступков учащихся, их отношения к учебе, социально полезной деятельности и т.п. Справедливость вообще характеризует соответствие между достоинствами людей и их общественным признанием, правами и обязанностями; педагогическая справедливость имеет специфические черты, представляя собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, человечности), проявляющейся в его оценках поступках учащихся, их отношения к учёбе, общественно полезной деятельности и т.д. Справедливость - это нравственное качество учителя и оценка мер его воздействия на учащихся, соответствующая их реальным заслугам перед коллективом. Специфика педагогической справедливости заключается в том, что оценка действия и ответная реакция на

неё находятся у педагога и учащихся на разных уровнях нравственной зрелости; в том, что определение меры объективности зависит от педагога в большей степени; в том, что общей моральной оценке подвергается взаимодействие сторон с неравной самозащитой; наконец, в том, что педагогически необходимое, запрограммированное педагогом, может не осознаваться учениками.

Справедливый педагог - это высшая похвала педагогу; в ней выражены уважение, признание ума и человечности, доброты и принципиальности, единства личных и деловых качеств. В.А. Сухомлинский писал: «Справедливость - это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости - вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка». Известный немецкий философ А.Шопенгауэр (1788-1860) полагал, что чувство справедливости восходит к чувству сострадания. Именно это чувство, по его мнению, удерживает человека от нанесения обид другому лицу, от эгоизма, равнодушия. **Профессиональный педагогический долг.** Профессиональный педагогический долг - одна из важнейших категорий педагогической этики. В этом понятии концентрируются представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности учителя, к выполнению профессиональных обязанностей.

По мнению философа Вл. Соловьева, «общий принцип справедливости требует, чтобы мы относились к другим так, как желаем, чтобы они относились к нам самим».

Педагог должен осуществлять определённые трудовые функции, преимущественно интеллектуальные, правильно строить взаимоотношения с обучающимися, их родителями, коллегами по работе, глубоко осознавать свое отношение к выбранной профессии, ученическому и педагогическому коллективу и обществу в целом.

Профессиональный педагогический долг понимается как превращение требований нравственности, в равной мере относящихся ко всем людям, в личную задачу каждого педагога. Категория долга тесно связана с такими понятиями, характеризующими моральную деятельность педагога, как ответственность, самосознание, совесть, мотив. Профессиональный долг педагога основывается на осознании морального долга: это ориентация на безусловное уважение личности ребенка и требовательности к нему, утверждение гуманности и соблюдение морально-правовых норм, регулирующих процесс воспитания и обучения.

Деонтология (от греч. deon – должное и logos – учение) – раздел этики, в котором рассматриваются проблемы долга, должного.

Добро – нравственная категория, отражающая поведение людей, содействующее росту человечности в отношениях между ними. В идее добра лежит стремление человека и человечества к совершенству.

Добродетель – обобщенная характеристика нравственных положительных качеств личности (группы, коллектива людей), указывающая на их моральную ценность, на деятельную форму освоения добра.

Доверие – отношение к действиям другого человека (группы людей), основывающееся на убежденности в его правоте, верности, добросовестности, порядочности.

Долг – категория, означающая превращение нравственного императива в личную задачу конкретного человека, продиктованную или его социальным статусом или побуждением совести.

Достоинство – этическая категория, обозначающая глубоко осознанную моральную потребность человека в признании, уважении окружающими, в справедливом отношении к нему людей за его полезную деятельность и весь стиль жизни. Важнейшей предпосылкой достоинства человека является наличие у него положительных личностных качеств.

Духовность – стремление к общечеловеческим идеалам добра, справедливости, чуткости, честности, уважения индивидуальности каждого человека и его культуры.

Основой профессионального педагогического долга являются объективные и актуальные потребности общества в обучении и воспитании подрастающих поколений. В

профессиональном долге педагога запрограммирована необходимость творческого отношения к своему труду, особая требовательность к себе, стремление к пополнению профессиональных знаний и повышению педагогического мастерства, необходимость уважительного и требовательного отношения к учащимся и их родителям, умение разрешать сложные коллизии и конфликты школьной жизни.

Профессиональная честь. Профессиональная честь в педагогике - это понятие, выражающее не только осознание учителем своей значимости, но и общественное признание, общественное уважение его моральных заслуг и качеств. Осознание этой значимости составляет основу профессионального достоинства личности, самооценку ее деятельности. Профессиональная честь - это понятие морального сознания (сходно с категорией достоинство).

Профессиональная честь и профессиональное достоинство взаимно дополняют друг друга, помогают поддерживать определенный, достаточно высокий уровень нравственности в конкретных условиях той или иной профессии. Понятие профессиональной чести предписывает нормативные требования к поведению и предполагает в отношении к личности ту меру уважения, которую он заслужил со стороны всех участников педагогического процесса – педагога, обучающихся, администрации. Развитое осознание индивидуальной чести и личного достоинства в профессии педагога выделяется отчетливо. Если учителем в своём поведении и межличностных отношениях нарушаются требования, предъявляемые обществом к идеалу педагога, то соответственно им демонстрируется пренебрежение к профессиональной чести и достоинству. Честь педагога - общественная оценка его реальных профессиональных достоинств, проявляющихся в процессе выполнения им профессионального долга.

Профессиональная совесть. Совесть есть самооценка личности своих помыслов, чувств, поступков через призму высших ценностей. Совесть активизирует нравственную жизнь человека, она является важным «механизмом» утверждения добра, справедливости. Профессиональная совесть - это категория этики, отражающая взаимосознание и моральную ответственность личности перед самим собой; внутренняя потребность поступать справедливо.

Совесть - наиболее совершенная форма самоконтроля. Профессиональная совесть учителя - это субъективное осознание им своего долга и ответственности перед своими учениками.

Педагогический авторитет. Основывается на принципе единства требования и доверия к личности воспитуемого. Авторитет педагога зависит от всего комплекса его личных и профессиональных качеств, нравственного достоинства; это духовная власть над сознанием учащихся. «Действительный авторитет основывается на вашей гражданской деятельности, - указывал А.С. Макаренко, - на вашем гражданском чувстве, на вашем знании жизни ребенка, вашей помощи ему и на вашей ответственности, а его воспитание». Доброжелательность и искренность – неотъемлемые черты авторитетного педагога. Авторитет педагога – это его моральный статус в коллективе учащихся и коллег, это своеобразная форма дисциплины, при помощи которой авторитетный и уважаемый учитель регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения.

Педагогический авторитет зависит от предшествующей морально-этической и психолого-педагогической подготовки учителя. Уровень его определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством, отношением к работе и т.д. Не желая работать над собой, некоторые педагоги стремятся завоевать авторитет ложным путем и приобретают тот или иной вид **ложного авторитета**.

Авторитет подавления. Завоевается путем систематической демонстрации превосходства педагога в своих правах и возможности держать воспитанников в страхе перед наказанием или высмеиванием за неудачный ответ. Грубый окрик, неуважение личности ребенка свойственны такому педагогу. Общение с классом приобретает формально-бюрократический характер.

Авторитет педантизма. У такого педагога существует система мелочных, никому не нужных условностей. Систематические придиришки педагога к обучающимся не согласуются со здравым смыслом.

Авторитет резонёрства. Педагог, пытаясь завоевать авторитет у обучающихся, выбирает путь назиданий, бесконечных нотаций, полагая, что это единственная возможность оказать воспитательное воздействие. На красноречия такого педагога быстро перестают обращать внимание.

Авторитет мнимой доброты. Проявляется чаще у начинающих педагогов в силу отсутствия педагогического опыта. Попустительство, всепрощение приводят к игнорированию всех его указаний учителя.

Профессиональная этика педагога имеет высокую важность в педагогической деятельности и направлена на улучшение её результатов. В этом случае педагог является наставником, моральным авторитетом для обучающихся, сочетая в себе уже имеющиеся личностные качества и ценности, относящиеся к этическим принципам в целом, а также принципы профессиональной этики, которые он может формулировать в процессе профессиональной подготовки.

Воспитательная работа в вузе должна быть направлена также на формирование четких представлений о важности и значимости управленческих компетенций будущего руководителя образовательного учреждения. Будущие руководители образовательных учреждений должны представлять себе те социально-психологические процессы, которые постоянно происходят в них. Социально-психологический климат в учреждениях вполне может быть отнесен к экономическим категориям, поскольку в случае его ухудшения одновременно начинает разрушаться организационная стабильность учреждения, возникают риски угроз материальному благополучию не только сотрудников, но и самих руководителей таких организаций.

Вопросы для самопроверки:

1. Что такое воспитание?
2. Кратко разьясните сущность, цели, содержание и организацию воспитания.
3. Что такое стратегия воспитания?
4. Что такое тактика воспитания?
5. Какие существуют закономерности и принципы воспитания?
6. Какие существуют методы воспитания?
7. Перечислите принципы проектного обучения.
8. Форма воспитательной работы в вузе должна ли соответствовать направлению подготовки?
9. Что такое тьюторство и для чего нужен тьютор в вузе?
10. Что такое кураторство и для чего нужен куратор учебной группы в вузе?
11. Что такое воспитательная среда?
12. Что такое студенческое самоуправление?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные задачи, решаемые российским обществом, требуют от выпускников университетов овладения психолого-педагогическими технологиями, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности. Решение многих вопросов профессиональной деятельности зависит от уровня усвоения теоретических и прикладных компонентов психологии и педагогики. При освоении дисциплин гуманитарного блока, особенно при прохождении педагогической практики, необходимы хорошие психологические навыки и педагогические знания. Психология – это основа педагогической деятельности. Сама же педагогика уже давно вышла из стен учебных заведений и нашла свое применение в практике развития и обучения персонала предприятий и компаний. Поэтому прикладное значение материала данного учебника сводится к возможностям его использования в условиях практико-ориентирующей образовательной среды.

Обучение представляет собой педагогический процесс, где обучающиеся под руководством педагога или самостоятельно осваивают необходимые навыки и компетенции с учетом требований своей будущей профессии. Современная образовательная среда по своему содержанию уже стала профессионально-ориентированной и это связано, прежде всего, с запросами самих обучающихся. Учебная мотивация, студенческо-преподавательские коммуникации, воспитательная работа и тьюторство становятся все более значимыми для полноценного освоения знаний и профессионализации обучения в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. - СПб., 2001.
2. Багдасарова С.К. Психология и педагогика: учеб. пособие для ср. спец. учеб. заведений/С.К. Багдасарова, С.Н. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – М.: Ростов н/Д: MapT, 2006. – 315 с.
3. Бандурка А.М. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие/А.М. Бандурка, В.А. Тюрина, Е. И. Федоренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 250 с.
4. Бетина О.Б. Психология и педагогика: учеб. пособие/О.Б. Бетина. – СПб.: Вектор, 2006. – 252 с.
5. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Глобализация и синергетический историзм. - СПб., 2004.
6. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. - М.: Мирос, 2002. — 176 с.
7. Буш К. Неслучайная случайность. Как управлять удачей и что такое серендипность = The Serendipity Mindset: The Art and Science of Creating Good Luck. - М.: Альпина Паблишер, 2022. – 454 с.
8. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта//Психология мышления. - М.: Прогресс, 1965.
9. Денисова О.П. Психология и педагогика: учеб. пособие/О.П. Денисова: РАО; МПСИ. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 235 с.
10. Донникова Т.С., Введенский В.Н. Формирование проектной компетентности специалиста в современных условиях. – В кн.: Материалы международной студенческой научной конференции, 2015. – С. 217.
11. Дралюк И.А. Проектная деятельность как средство воспитания социальной активности студентов – дисс. канд. пед. наук. – Саратов, 2005. – 168 с.
12. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления/Пер. с англ. Н.М. Никольской. - М.: Совершенство, 1997. - 208 с.
13. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
14. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М., 1991.
15. Ивунина Е.Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление»//Молодой учёный. — 2009. — № 11. — С. 170 - 174.
16. Ильин Е.П. О соотношении понятий, характеризующих волевою активность человека//Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь, 1983. - С. 71-85.
17. Ильин Е.П. Психология воли. - СПб., 2000.
18. Калинин В.К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности//Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. - Симферополь, 1983. - С. 101-107.
19. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата/Г.М. Коджаспирова. - 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 719 с. - (Высшее образование). – ISBN 978-5-9916-3603-2. — Текст: электронный//Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/425916> (дата обращения: 12.09.2022).
20. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Проектный подход в реализации концепции воспитания студентов педвуза//Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2017. – Т. 8. – С. – 253-259.
21. Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций//Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (дата обращения: 28.01.2021).

22. Лакатос И. Доказательства и опровержения. Как доказывать теоремы/Пер. с англ. И.Н. Веселовского. - М.: Наука, 1967. - 152 с.
23. Латеральное мышление: Учебник творческого мышления. - ISBN 985-483-492-1
24. Методика проведения цикла воспитательных мероприятий по антипропаганде киберэкстремизма среди молодежи в вузе. - ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» - <https://scienceforum.ru/2015/article/2015009884>
25. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. - 335 с.
26. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.
27. Островский Э.В., Чернышова Л.И. Психология и педагогика. – М.: Вузовский учебник, 2008. – 384 с.
28. Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология. – М.: Академический проект, 2002. – 528 с.
29. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. - 352 с.: ил. — (Серия «Практическая психология»). - ISBN 978-5-91180-152-6 5-91180-152-3
30. Пастухова Л.С. Социально-проектная деятельность как фактор создания открытого воспитательного пространства//Педагогика. – 2019. - № 3. – С. 69-78.
31. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 1. Психология: учебник для вузов/В.А. Сластенин [и др.]; под общей редакцией В.А. Сластенина, В.П. Каширина. – М.: Юрайт, 2022. – 230 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-534-01837-0. — Текст: электронный//Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/490527> (дата обращения: 12.09.2022).
32. Педагогическая психология: Учебник под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Владос – Пресс, 2003. – 400 с.
33. Психологические аспекты смысла жизни и акме (IX симпозиум по проблемам смысла жизни и акме) Вопросы психологии. – 2003. - № 4. - С.146-150.
34. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.
35. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. - М., 1979. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30312.shtml [Эмоционально-волевая сфера личности субъекта]
36. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания//Педагогическое образование в России. - 2020. - № 3. - С. 49-58.
37. Столяренко А.М. Психология и педагогика. – М.: Юнити - Дана, 2008. – 527 с.
38. Тулохонова И.С. Формирование проектной деятельности студентов технического вуза в условиях предметной информационно-образовательной среды. - дисс. канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2009. – 186 с.
39. Тулохонова И.С. Модель проектной деятельности студентов в предметной информационно-образовательной среде//Информация образования и науки. – 2011. - № 2 (10). – С. 14-26.
40. Турчин В.Ф. Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции. — Изд. 2-е — М.: Словарное издательство ЭТС. — 2000. — 368 с.
41. Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
42. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений. Вопросы психологии, №3, 1990. - С. 40 – 48.
43. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Дис.... д-ра психол. наук. - М., 1994. - 432 с.
44. Эдвард де Боно. Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач = Lateral Thinking An Introduction. - М.: Альпина Паблишер, 2015.

45. Юданова С.С. Организация воспитательной работы в условиях проектного обучения в техническом вузе/Сб. статей Международного научно-исследовательского конкурса RESEARCH LEADER 2021 (12 апреля 2021 г.) – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021 – С. 124 – 129.

46. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.

47. Dorst, Kees. Frame Innovation: Create new thinking by design. — Cambridge. - MA: MIT Press, 2012. - ISBN 978-0-262-32431-1.

48. Lateral Thinking: Creativity Step by Step, (1970), Harper & Row 1973: ISBN 0-06-090325-2

49. Tim Brown. Design Thinking//Harvard Business Review. - 2008.

50. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Дизайн мышление](https://ru.wikipedia.org/wiki/Дизайн_мышление)

51. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Латеральное мышление](https://ru.wikipedia.org/wiki/Латеральное_мышление)

52. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмоционально-волевая сфера](https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмоционально-волевая_сфера)

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Тесты

(с ответами для самоконтроля)

1. Предметом психологической науки является:

- а) человек
- б) душа человека
- в) сознание
- г) черты характера
- д) психика

2. Предметом педагогики как науки является...

- 1) целенаправленно организуемый педагогический процесс
- 2) развитие личности
- 3) профессиональная педагогическая деятельность
- 4) образовательные системы

3. Предметом педагогической науки является:

- 1) закономерности развития ребенка и пути его воспитания
- 2) процесс воздействия воспитателя на воспитанника с целью формирования его мировоззрения
- 3) воспитание человека
- 4) образования как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

4. В буквальном смысле термин «педагогика» переводится:

- 1) воспитание
- 2) детовождение
- 3) сопровождение
- 4) обучение

5. В буквальном смысле термин «психология» переводится:

- 1) наука о психике
- 2) знание о душе
- 3) душа
- 4) внутренний мир

6. Самым широким понятием в психологии является

- а) сознание,
- б) психика
- в) бессознательное
- г) самосознание

7. Свойство высокоорганизованной живой материи, заключающееся в активном субъективном отражении мира, называется:

- а) душа
- б) психика
- в) сознание
- г) внутренний мир

8. Наиболее существенные и устойчивые психические особенности человека называются:

- а) психическими образованиями
- б) психическими процессами
- в) психическими свойствами
- г) психическими состояниями

9. Психические явления, обеспечивающие первичное отражение и осознание человеком воздействий окружающей действительности (имеют четкое начало, определенное течение и ярко выраженный конец), называются:

- а) психическими процессами
- б) психическими свойствами
- в) психическими состояниями
- г) психическими образованиями

10. К психическим процессам относятся:

- 1) темперамент, характер, способности, направленность
- 2) усталость, сосредоточенность, бодрость, мобилизованность
- 3) ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, эмоции, воля
- 4) знания, умения, навыки

11. К психическим свойствам относятся:

- 1) темперамент, характер, способности, направленность
- 2) усталость, сосредоточенность, бодрость, мобилизованность
- 3) ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, эмоции, воля
- 4) знания, умения, навыки

12. К психическим состояниям относятся:

- 1) темперамент, характер, способности, направленность
- 2) усталость, сосредоточенность, бодрость, мобилизованность
- 3) ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, эмоции, воля
- 4) знания, умения, навыки

13. К психическим образованиям относятся:

- 1) темперамент, характер, способности, направленность
- 2) усталость, сосредоточенность, бодрость, мобилизованность
- 3) ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, эмоции, воля
- 4) знания, умения, навыки

14. К основным категориям педагогики относятся:

- 1) знания, умения, навыки
- 2) формирование, воспитание, образование, обучение, развитие
- 3) среда, наследственность, воспитание
- 4) созревание, система, социализация

15. Целенаправленный процесс взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленный на прочное овладение системой знаний, умений и навыков, называется:

- а) воспитание
- б) обучение
- в) развитие
- г) образование

16. Целенаправленная деятельность, нацеленная на формирование у человека определенных качеств, взглядов и убеждений называется:

- а) воспитание
- б) обучение
- в) развитие
- г) образование

17. Целенаправленная, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человека к жизни общества

- а) воспитание
- б) формирование
- в) обучение
- г) образование

18. Процесс и результат количественных и качественных изменений наследуемых и приобретаемых свойств человека называется:

- а) воспитание
- б) формирование
- в) обучение
- г) развитие

19. Процесс и результат становления личности человека как социального существа под воздействием всех внешних и внутренних факторов называется:

- а) воспитание
- б) формирование
- в) обучение
- г) развитие

20. Обучением называется:

- а) передача знаний от учителя к ученикам с целью подготовки их к жизни
- б) организация самостоятельной учебной работы учеников с целью овладения знаниями, умениями и навыками
- в) целенаправленный процесс взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, направленный на прочное овладение системой знаний, умений и навыков.
- г) процесс деятельности учителя, направленный на передачу ученикам знаний, умений и навыков, подготовку к жизни

21. Воспитанием называется:

- а) передача знаний от учителя к ученикам с целью подготовки их к жизни
- б) целенаправленная деятельность, нацеленная на формирование у человека определенных качеств, взглядов и убеждений
- в) педагогический процесс, включающий в себя обучение и образование человека
- г) передача социального опыта от предыдущих поколений последующим

22. Образованием называется:

- а) процесс и результат развития личности человека как социального существа под воздействием всех внешних и внутренних факторов
- б) процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, умений и навыков
- в) целенаправленная, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человека к жизни общества.
- г) Двусторонний процесс деятельности учителя и ученика, направленный на прочное овладение системой знаний, умений и навыков.

23. Под развитием личности в педагогике понимается

- а) процесс и результат становления личности человека как социального существа под воздействием всех внешних и внутренних факторов
- б) процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, умений и навыков
- в) целенаправленная, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человека к жизни общества.
- г) процесс и результат количественных и качественных изменений наследуемых и приобретаемых свойств человека

24. Под формированием личности в педагогике понимается

- а) процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, умений и навыков
- б) процесс и результат становления личности человека как социального существа под воздействием всех внешних и внутренних факторов
- в) целенаправленная, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человека к жизни общества.
- г) процесс и результат количественных и качественных изменений наследуемых и приобретаемых свойств человека

25. Объективный процесс внутренних последовательных количественных и качественных изменений физических и духовных начал человека, называется

- 1) развитием
- 2) формированием
- 3) социализацией
- 4) становлением

26. Функция педагогики, направленная на совершенствование конкретной практики обучения и воспитания человека, называется

- 1) методологической
- 2) прогностической
- 3) теоретической
- 4) практической

27. Основной задачей педагогической науки является:

- а) воспитание, обучение подрастающего поколения
- б) изучение закономерностей в области образования и управления образовательными системами
- в) изучение воспитания как фактора духовного развития людей
- г) изучение проблем социализации людей в современном мире

28. Психология как особая научная дисциплина зародилась в рамках:

- а) естественных наук
- б) педагогики
- в) социологии
- г) философии

29. Одним из принципов отечественной психологии является принцип

- 1) учёта возрастных особенностей человека
- 2) единства мышления и интуиции
- 3) единства сознания и деятельности
- 4) научения

30. Психологическое направление, которое считает, что предмет психологии – это поведение как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды:

- 1) психоанализ
- 2) гуманистическая психология
- 3) психология сознания
- 4) бихевиоризм

31. Психологическая система анализа душевной жизни, предложенная З. Фрейдом

- 1) гуманистическая психология
- 2) глубинная психология (психоанализ)
- 3) ассоциативная психология
- 4) когнитивная психология

32. Отечественный психолог Л.С. Выготский является автором:

- 1) стратометрической концепции
- 2) культурно-исторической концепции психического развития
- 3) деятельностной концепции
- 4) концепции поэтапного формирования умственных действий

33. Предметом изучения для сторонников гуманистического подхода в психологии является:

- а) бессознательное
- б) полноценная личность
- в) поведение
- г) познавательные процессы

34. Предметом изучения гуманистической психологии является:

- а) гуманистическая направленность личности
- б) самоактуализация личности
- в) полноценная личность, стремящаяся к самоактуализации
- г) иерархия потребностей личности

35. Предмет изучения для сторонников когнитивной психологии - это:

- а) полноценная личность
- б) поведение
- в) познавательные процессы
- г) целостные структуры психики

36. Согласно теории когнитивного подхода, в психологии основной движущей силой развития и формирования психики человека является:

- а) стремление к самоактуализации
- б) образование и разрушение «гештальтов»
- в) удовлетворение бессознательных мотивов
- г) развитие познавательных процессов

37. Яну Амосу Коменскому принадлежит идея:

- 1) всеобщего обучения
- 2) использования метода проектов в обучении
- 3) использовании игры в обучении
- 4) классно-урочной системы обучения

38. С позиции субъекта выполняемой деятельности различают следующие направления психологии:

- а) педагогическую психологию, медицинскую психологию, юридическую психологию, психологию спорта.
- б) психофизиологию, нейропсихологию, сравнительную психологию
- в) психологию труда, управления, научного и художественного творчества
- г) психологию личности, социальную психологию, возрастную психологию, специальную психологию

39. С позиции содержания выполняемой деятельности различают следующие направления психологии:

- а) педагогическую психологию, медицинскую психологию, юридическую психологию, психологию спорта.
- б) возрастную психологию, сравнительную психологию, специальную психологию
- в) парапсихологию, генетическую психологию, психологию развития
- г) общую психологию, психологию развития, дифференциальную психологию

40. Изучением психологических закономерностей обучения и воспитания занимается:

- а) общая психология
- б) педагогическая психология
- в) сравнительная педагогика
- г) возрастная психология

41. Обучением и воспитанием людей с задержкой в психическом и социальном развитии занимается

- а) возрастная педагогика
- б) педология
- в) исправительно-трудовая педагогика
- г) специальная (коррекционная педагогика)

42. Наука и практика создания системы воспитательных мероприятий по оптимизации развития личности с учетом конкретных условий социальной среды называются:

- а) социальная педагогика
- б) возрастная педагогика
- в) общая педагогика
- г) специальная педагогика

43. Исследованием закономерностей функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходства и различий занимается:

- а) социальная педагогика
- б) сравнительная педагогика
- в) общая педагогика
- г) специальная педагогика

44. Наиболее важным, решающим фактором развития личности признают:

- а) наследственность;
- б) социальную среду;
- в) воспитание;
- г) природную среду

45. Качества личности, не передающиеся в результате наследственности:

- а) анатомо-физиологическая структура биологического вида «человек разумный»
- б) черты характера
- в) темперамент
- г) задатки
- д) особенности телосложения

46. К психическим свойствам личности относятся:

- а) эмоции, чувства, ощущения, потребности
- б) направленность, темперамент, характер, способности
- в) деятельность, мотивы, задатки, поведение
- г) пол, возраст, анатомо-физиологические особенности
- д) ценностные ориентиры, социальные нормы, социальные роли

47. Исходным звеном направленности личности являются:

- а) способности
- б) задатки
- в) потребностно-мотивационная сфера
- г) ценностные ориентиры

48. Состояние личности, выражающее ее зависимость от конкретных условий существования, ее нужду в чем-либо:

- а) потребность
- б) воля
- в) стремление
- г) решительность

49. Источником активности личности выступают:

- а) способности
- б) задатки
- в) потребности
- г) ценностные ориентиры

50. Побуждение к деятельности, связанное со стремлением к удовлетворению потребностей, называется:

- а) мотив
- б) воля
- в) стремление
- г) решительность

51. К неосознанным мотивам относятся:

- а) влечение, установки
- б) убеждение, мировоззрение
- в) стремление, идеалы
- г) желание, намерение

52. Психическое свойство, которое составляет система доминирующих мотивов, относительно независимых от наличных ситуаций и ориентирующих деятельность личности на выполнение жизненной цели:

- а) характер
- б) способности
- в) направленность
- г) темперамент

53. Физиологической основой темперамента является

- 1) тип высшей нервной деятельности
- 2) рефлекс
- 3) рефлекторная дуга
- 4) анализатор

54. Определите тип темперамента - стабильная, ровная и высокая работоспособность; все дела доводит до конца и только затем принимается за новые; стратег, поэтому свои действия всегда сверяет с перспективой; прочно запоминает все усвоенное; трудно приспосабливается к новым условиям:

- 1) холерик
- 2) сангвиник
- 3) флегматик
- 4) меланхолик

55. Определите тип темперамента - обладает большой чувствительностью даже к слабым раздражителям; в стрессовых условиях его действия ухудшаются по сравнению со спокойной обстановкой; быстро утомляется, теряет работоспособность; незначительный повод может вызвать слезы; настроение очень изменчиво; часто грустен и подавлен:

- 1) холерик
- 2) сангвиник
- 3) флегматик
- 4) меланхолик

56. Чрезмерное усиление отдельных черт характера, проявляющееся в избирательной уязвимости в отношении определенного рода воздействия при достаточной устойчивости к другим, называется:

- а) способностью
- б) акцентуацией
- в) вниманием
- г) концентрацией

57. Психический процесс, заключающийся в сознательном регулировании человеком своего поведения и деятельности, связанном с преодолением внутренних и внешних препятствий, называется:

- 1) волей
- 2) вниманием
- 3) памятью
- 4) чувством

58. Эмоции наиболее тесно связаны с(со) ...

- 1) способностями
- 2) воображением
- 3) мотивами
- 4) воспоминаниями

59. Сильное, бурное и относительно кратковременное эмоциональное переживание, полностью захватывающее психику человека и предопределяющее единую реакцию на ситуацию в целом, называется:

- а) фрустрация
- б) аффект
- в) страсть
- г) стресс

60. Устойчивое эмоциональное состояние, относительно слабо выраженное, придающее эмоциональную окраску всему поведению человека, определяется как

- 1) эйфория
- 2) настроение
- 3) страсть
- 4) фрустрация

61. Устойчивое психическое состояние, имеющее четко выраженный предметный характер и выражающее личное отношение человека к каким-либо объектам или явлениям, определяется как:

- 1) эйфория
- 2) аффект
- 3) страсть
- 4) чувство

62. Состояние человека, вызываемое непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели, определяется как:

- 1) эйфория
- 2) печаль
- 3) страсть
- 4) фрустрация

63. Стойкое длительное эмоциональное состояние при большой силе чувств – это

- 1) фрустрация
- 2) настроение
- 3) стресс
- 4) страсть

64. Особая форма переживания, возникающая в экстремальной жизненной ситуации, требующей от человека мобилизацию нервно–психологических сил, называется

- 1) страсть
- 2) удивление
- 3) аффект
- 4) стресс

65. Гуманизм, отзывчивость, справедливость, достоинство, стыд являются проявлениями _____ чувств:

- 1) этических
- 2) практических
- 3) интеллектуальных
- 4) эстетических

66. Способность переживать другому человеку называется

- 1) симпатией
- 2) душевностью
- 3) разумностью
- 4) эмпатией

67. Функцией воли является

- 1) развитие личности
- 2) регуляция поведения и деятельности
- 3) психотерапевтическая
- 4) познание окружающей действительности

68. К основным свойствам внимания относятся:

- а) объем, концентрация, переключаемость, распределение, устойчивость
- б) предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность, избирательность
- в) качество, интенсивность, продолжительность, пространственная локализация
- г) объем, быстрота, точность, длительность, готовность

69. Количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием одновременно, - это:

- а) объем
- б) распределение
- в) переключение
- г) концентрация

70. Свойство внимания, с которым связана возможность одновременного успешного выполнения двух и более различных видов деятельности называется

- 1) переключением
- 2) умением
- 3) распределением
- 4) способностями

71. Простейшей и начальной формой произвольного внимания является...

- 1) безусловный рефлекс
- 2) условный рефлекс
- 3) ориентировочный рефлекс
- 4) двигательный рефлекс

72. Свойство внимания, проявляющееся в скорости перевода его с одного объекта на другой – это:

- 1) устойчивость
- 2) переключаемость
- 3) сосредоточенность
- 4) распределение

73. Психический процесс, состоящий в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении в сознании человека прошлого опыта:

- 1) восприятие
- 2) память
- 3) воображение
- 4) речь

74. Физиологической основой памяти выступают:

- а) деятельность анализаторов
- б) межанализаторные связи
- в) доминантные очаги возбуждения в коре головного мозга
- г) «следы» бывших ранее нервных процессов в коре головного мозга

75. По характеру целей деятельности память делится на ...

- 1) активную и пассивную
- 2) образную и логическую
- 3) механическую и динамическую
- 4) произвольную и произвольную

76. К процессам памяти не относится

- 1) дефрагментация
- 2) сохранение
- 3) воспроизведение
- 4) запоминание

77. Запоминание со специальной установкой «запомнить» и требующее определённых волевых усилий – это _____ память

- 1) эмоциональная
- 2) произвольная
- 3) произвольная
- 4) образная

78. Кратковременная память – это вид памяти, заключающийся в ...

- 1) памяти на отдельные события
- 2) мгновенном запечатлении информации
- 3) оперативном удержании и преобразовании информации в определённых целях деятельности
- 4) удержании в памяти информации в течении очень короткого времени

79. Память на картины природы и жизни, а также звуки, запахи, вкусы называется:

- а) произвольная
- б) эмоциональная
- в) образная
- г) оперативная

80. В кратковременной памяти одновременно находится в среднем:

- 1) 7
- 2) 11
- 3) 5
- 4) 9 элементов

81. Высший психический процесс, связанный с открытием нового знания, решением проблем на основе переработки информации:

- а) мышление
- б) воображение
- в) восприятие
- г) память

82. Психический познавательный процесс, состоящий в опосредованном и обобщенном отражении человеком действительности в ее существенных и сложных связях и отношениях – это:

- а) сознание
- б) мышление
- в) ум
- г) память

83. Операция мышления, заключающаяся в отвлечении от несущественных признаков предметов, явлений и выделении в них основного, главного, - это:

- а) абстракция
- б) обобщение
- в) анализ
- г) синтез

84. Форма мышления, заключающаяся в утверждении или отрицании каких-либо свойств, связей и отношений предмета - :

- а) умозаключение
- б) суждение
- в) понятие
- г) убеждение

85. К основным видам мышления по характеру решаемых задач относятся

- 1) патогенное, саногенное
- 2) дискурсивное, интуитивное
- 3) интуитивное, рациональное
- 4) теоретическое, практическое

86. Психический процесс использования языка с целью обмена информацией и общения – это:

- 1) речь
- 2) мышление
- 3) сознание
- 4) память

87. Образование как система представляет собой:

- 1) достигнутый гражданином определенный ценз, который удостоверяется соответствующим документом
- 2) совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ, сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием
- 3) составной компонент культуры, выступающий ведущим фактором развития общества в целом и формирования личности отдельного человека
- 4) специально организованное взаимодействие обучающихся и обучающихся, направленное на решение задач развития личности

88. Образование как педагогический процесс представляет собой:

- 1) достигнутый гражданином определенный ценз, который удостоверяется соответствующим документом
- 2) совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ, сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием
- 3) составной компонент культуры, выступающий ведущим фактором развития общества в целом и формирования личности отдельного человека
- 4) специально организованное взаимодействие обучающихся и обучающихся, направленное на решение задач развития личности

89. Образование как результат представляет собой:

- 1) достигнутый гражданином определенный ценз, который удостоверяется соответствующим документом
- 2) совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ, сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием
- 3) составной компонент культуры, выступающий ведущим фактором развития общества в целом и формирования личности отдельного человека
- 4) специально организованное взаимодействие обучающихся и обучающихся, направленное на решение задач развития личности

90. Формирование единого мирового образовательного пространства, установление общей образовательной концепции характерно для:

- 1) информатизации образования
- 2) стандартизации образования
- 3) интернационализации образования
- 4) диверсификации образования

91. Трехуровневая система высшего образования в соответствии с Болонским соглашением должна иметь вид:

- 1) бакалавр→специалист→магистр
- 2) бакалавр→магистр→кандидат наук
- 3) специалист→магистр→доктор философии
- 4) бакалавр→магистр→доктор философии

92. К функциям управления образовательным процессом относятся _____.

- 1) функция поощрения
- 2) функция планирования принятия решения (распоряжения, приказы, решения совета)
- 3) функция наказания
- 4) функция предварительного, текущего, отсроченного и итогового контроля

93. К функции государственных органов управления системой образования относятся:

- 1) аккредитация и аттестация учреждений и учителей
- 2) организация образовательного процесса
- 3) аттестация учащихся
- 4) модернизация закона об образовании

94. Введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания называется педагогическим (кой)

- 1) мониторингом
- 2) управлением
- 3) технологией
- 4) инновацией

95. Основными функциями педагогического процесса выступают:

- 1) образовательная, воспитательная, развивающая
- 2) стимулирующая, контролирующая, оценочная
- 3) обучающая, развивающая, корректирующая
- 4) прогностическая, организационная, коммуникативная

96. Движущими силами педагогического процесса являются его:

- 1) закономерности
- 2) противоречия
- 3) формы
- 4) методы

97. Основным противоречием педагогического процесса является противоречие между:

- 1) семьёй и школой
- 2) его идеальными целями и реальными результатами
- 3) знаниями и умениями учащихся
- 4) педагогами и воспитанниками

98. Основной единицей педагогического процесса является:

- 1) педагогическая задача
- 2) учебный год
- 3) деятельность учащихся
- 4) деятельность педагога

99. Государственный образовательный стандарт законодательно закрепляет

- 1) цели образования
- 2) средства образования
- 3) условия образования
- 4) приемы обучения

100. Содержание образования - это:

- а) преподаватели + студенты + учебный материал
- б) педагогически адаптированный социальный опыт человечества, представленный в виде системы знаний, умений, навыков.
- в) материально-техническая база
- г) способ взаимосвязанной деятельности преподавателей и студентов по достижению целей образования.

Ключ правильных ответов к блоку тестовых вопросов

№ теста/ответ	№ теста/ответ	№ теста/ответ	№ теста/ответ	№ теста/ответ
1/ д	21/ б	41/ г	61/ 4	81/ а
2/ 1	22/ в	42/ а	62/ 4	82/ б
3/ 4	23/ г	43/ б	63/ 4	83/ а
4/ 2	24/ б	44/ в	64/ 4	84/ б
5/ 2	25/ 1	45/ б	65/ 1	85/ 4
6/ б	26/ 4	46/ б	66/ 4	86/ 1
7/ б	27/ б	47/ в	67/ 2	87/ 2
8/ в	28/ г	48/ а	68/ а	88/ 4
9/ а	29/ 3	49/ в	69/ а	89/ 1
10/ 3	30/ 4	50/ а	70/ 3	90/ 3
11/ 1	31/ 2	51/ а	71/ 1	91/ 4
12/ 2	32/ 2	52/ в	72/ 2	92/ 2
13/ 4	33/ б	53/ 1	73/ 2	93/ 1
14/ 2	34/ б	54/ 3	74/ г	94/ 4
15/ б	35/ в	55/ 4	75/ 4	95/ 1
16/ а	36/ г	56/ б	76/ 1	96/ 2
17/ г	37/ 4	57/ 1	77/ 3	97/ 2
18/ б	38/ г	58/ 3	78/ 4	98/ 1
19/ г	39/ а	59/ б	79/ в	99/ 1
20/ в	40/ б	60/ 2	80/ 3	100/ б

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Грибанова Ю.Г., Козилова Л.В., Чвякин В.А.

Учебник

Главный редактор: Краснова Наталья Александровна – кандидат экономических наук, доцент, руководитель НОО «Профессиональная наука»

Технический редактор: Канаева Ю.О.

Подписано в печать

Формат 60x85 1/16.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 9,3

Издательство: НОО «Профессиональная наука»



ISBN 978-5-907607-10-1



Усл. печ. л. 9,3.
Объем издания 5,0 МВ
Оформление электронного издания:
НОО Профессиональная наука, mail@scipro.ru
Дата размещения: 22.09.2022 г.
URL: <http://scipro.ru/conf/psychology&pedagogy.pdf>