

**МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО  
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ  
УЗБЕКИСТАН**

**КАРАКАЛПАКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ БЕРДАХА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**Кафедра «Педагогики и психологии»**

**КУРС ЛЕКЦИЙ**

по дисциплине

**« ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА »**

*(бакалавр 3 курс)*

*Составитель: Старший преподаватель Н.В. Пирниязова*

**Нукус-2015**

## С О Д Е Р Ж А Н И Е:

1	Необходимость изучения педагогики. Цели и задачи науки педагогики	3
2	Историческое развитие просветительских идей.	7
3.	Особенности современного учебно-воспитательного процесса	31
4.	Теоретические основы образовательных технологий и педагогического мастерства	44
5.	Теоретические основы воспитания	55
6.	Формы организации учебного процесса	61
7.	Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности	71
8.	Предмет и задачи психологической науки и практики	85
9.	Личность и деятельности	90
10.	Индивидуальные особенности личности и их диагностика. значение изучения характера, темперамента и способностей личности.	100
11.	Психология управления	105
12.	Психологические компоненты способностей руководителя	109
13.	Психология труда	124

## **Тема №1. Необходимость изучения педагогики. Цели и задачи науки педагогики**

План:

1. Объект, предмет, задачи, функции педагогической науки
2. Педагогический закон, закономерность. Педагогические правила и принципы
3. Система педагогических наук (отрасли и разделы)
4. Связь педагогики с другими науками
5. Взаимосвязь педагогической науки и практики
6. Инфраструктура педагогической науки
7. Педагогическая логика

### **1. Объект, предмет, задачи, функции педагогической науки**

Объект (от лат. *objecio* – противопоставляю) – это то, что противопоставляется субъекту, на что направлена его познавательная или иная деятельность. Объектом педагогики является человек, развивающийся в результате воспитательных отношений.

Предмет – это то, что изменяется в деятельности. Данная категория обозначает некоторую целостность, выделенную из мира объектов в процессе познания мира. Главное отличие предмета от объекта состоит в выделении свойств и признаков.

Педагоги-исследователи по-разному подходят к определению предмета педагогики. Например, П.И. Пидкасистый считает предметом педагогики воспитательную деятельность, осуществляемую в учебно-воспитательных учреждениях; И.Ф. Харламов – воспитание человека как особую функцию общества; Б.Т. Лихачев – объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанные с законами развития общественных отношений, а также реальную общественную воспитательскую практику формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса. Согласно В.А. Андрееву, предметом педагогики является целостная система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека. По Б.С. Гершунскому, это не только деятельность, связанная с непосредственной работой педагога-практика с учащимися, но и деятельность научно-исследовательского и управленческого характера. В.В. Краевский считает предметом педагогической науки систему отношений, возникающих в педагогической деятельности.

Источниками развития педагогики являются: 1) многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; 2) философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; 3) текущая мировая и отечественная практика воспитания; 4) данные специально организованных педагогических исследований; 5) опыт педагогов-новаторов, предлагающих оригинальные идеи и системы воспитания в современных быстро изменяющихся условиях.

Задачи педагогики. Выделяют научные и практические задачи педагогики. Задачи науки – вести исследования, увеличивая запас открытий, разработок, конструирования моделей образовательно-воспитательных решений, задачи практики – осуществлять воспитание, образование школьников.

Все задачи, решаемые педагогической наукой, делятся на два класса: постоянные и временные. Постоянные задачи педагогики не могут быть решены до степени исчерпаемости. Возникновение временных задач диктуется потребностями практики и самой науки, они отражают необозримое богатство педагогической действительности.

К постоянным задачам относятся: вскрытие закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами; изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности; разработка новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами; прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее; внедрение результатов исследования в практику.

## **2. Педагогический закон, закономерность. Педагогические правила и принципы**

Любая наука достигает зрелости и совершенства лишь тогда, когда она раскрывает сущности исследуемых ею явлений и может предвидеть их будущие изменения в сфере не только явлений, но и сущности.

Явления – это конкретные события, свойства или процессы, выражающие внешние стороны действительности и представляющие форму проявления и обнаружения некоторой сущности. Сущность – это совокупность глубинных связей, отношений и внутренних законов, определяющих основные черты и тенденции развития материальной системы. Выделяют следующие виды связей:

1) структурные (универсальные закономерные – взаимодействие всех вещей и явлений; причинно-следственные – предельный случай универсальной связи, когда из нее выделяют два явления, связанные между собой

закономерно; функциональные, при которых изменение одних явлений вызывает вполне определенные изменения других; эта связь не тождественна причинной, например функция связи между некоторыми математическими величинами может и не являться причинной);

2) по порядковому принципу (иерархические, связи управления, функционирования, развития, генетические);

3) в зависимости от силы, степени, длительности действия (внутренние – внешние; общие – частные; устойчивые – неустойчивые; повторяющиеся – неповторяющиеся, глубинные – поверхностные; непосредственные – косвенные; постоянные – временные; существенные – несущественные, случайные – необходимые; доминирующие – недоминирующие).

Сущность считается раскрытой, если: а) дана точная формулировка законов движения и развития объектов и подтвержденность прогнозов, выводимых в качестве следствия из данных законов и условий их действия; б) известны принципы возникновения и источники развития рассматриваемого объекта, раскрыты пути его формирования или технического воспроизведения, если в теории или на практике создана его достоверная модель, свойства которой соответствуют свойствам оригинала.

Сущность не раскрывается непосредственно, она обнаруживается путем изучения явления. Задача любого педагогического исследования в том, чтобы проникнуть более глубоко в сущность изучаемого явления, вскрыть присущие ему законы и закономерности.

### **3. Педагогическая логика**

В каждой науке, включая педагогику, можно условно выделить три органически связанные друг с другом части: 1) методологию; 2) теорию; 3) технологию, или методику.

Методология – это логика, философия науки. Она включает в себя осмысление методов познания и исследования изучаемого наукой явления – ее предмета, а также само толкование предмета и его связей с другими предметами (явлениями) окружающего мира. Теория – основное содержание добытого наукой знания об изучаемых явлениях. В развитии и становлении педагогического знания важную роль в разные периоды сыграли теория элементарного образования (И. Песталоцци), теория воспитывающего обучения (И.Ф. Гер-барт), общая теория развития личности (К.Д. Ушинский), теория возрастного развития детей (П.П. Блонский), теория воспитательного

коллектива (А.С. Макаренко, И.Ф. Козлов). Технология, или методика, представляет собой приложение научных знаний к практической деятельности человека, в нашем случае – педагогов: родителей, учителей и воспитателей. Для всех них разрабатываются конкретные методики, например методика преподавания русского языка, методика обучения столярному делу и т. п. Овладение технологией (методикой) венчает процесс профессиональной подготовки специалиста в той или иной деятельности в области производства, экономики, образования или культуры.

Классическим примером высокоэффективной технологии может служить книга К.Д. Ушинского «Руководство к преподаванию по „Родному слову“», адресованная родителям и учителям. Не одно поколение педагогов с успехом пользовалось изложенной в ней методикой.

Методологию педагогики, как, впрочем, и любой другой науки, в первую очередь питает философия. Так, в научном мышлении прочно утвердился разработанный Г.В. Гегелем диалектический метод, предлагающий каждый предмет рассматривать как процесс в его развитии и связи с другими предметами. Другим примером может служить антропологический принцип, обоснованный в философии Л. Фейербахом, а вслед за ним – Н.Г. Чернышевским. Этот принцип стал руководящим в созданной К.Д. Ушинским педагогической антропологии. Пример приложения общенаучного метода к анализу педагогических явлений – всесторонний подход И.Ф. Козлова к характеристике воспитания, когда последовательно раскрываются природа, назначение, структура (форма и содержание), механизм – способ осуществления и источник предмета педагогической науки. Этот подход сохраняет свое значение и при анализе других педагогических явлений (процессов).

### **Вопросы и задания**

1. Объясните происхождение термина «педагогика».
2. Что общего и в чем заключаются различия между народной педагогикой и наукой педагогикой?
3. Что является объектом и предметом педагогики, как они соотносятся между собой?
4. Назовите задачи, решаемые педагогикой.
5. Раскройте содержание таких категорий педагогики, как «образование», «воспитание», «обучение». Как они соотносятся друг с другом

### **Лекция №2. Историческое развитие просветительских идей.**

#### **План:**

1. Происхождение воспитания.
2. Воспитание в рабовладельческом обществе.
3. Основные педагогические идеи в «Авесте»
4. Педагогическая мысль в феодальном обществе.
5. Педагогические взгляды Фароби, Беруни, Авиценны, М.Улугбека, А.Навои
6. Педагогические взгляды Я.А.Коменского
7. Педагогические взгляды И.Г.Песталоцци., Ж.Ж.Руссо, Ф.Гербарта, А.Дистервега.
8. Педагогические взгляды русских педагогов. К.Д.Ушинский.
9. Педагогическая деятельность Хамзы и А.Авлони.

Обзор развития педагогической мысли народов Западной Европы и Центральной Азии с древнейших времен до наших дней.

### *Педагогика в Древней Греции*

Как только воспитание стало выделяться в самостоятельную общественную функцию, люди начали задумываться над обобщением опыта воспитательной деятельности. На одном из древнеегипетских папирусов запечатлено изречение: "Уши мальчика на его спине, он слушает тогда, когда его бьют". Это была уже своеобразная педагогическая идея, определенный подход к воспитанию. Уже в трудах древнегреческих философов - Фалеса из Милета (ок. 625 - ок. 547 г. до н.э.), Гераклита (ок. 530 - 470 г. до н.э.), Демокрита (460 - нач. IV в. до н.э.), Сократа (469 - 399 гг. до н.э.), Платона (427 - 347 гг. до н.э.), Аристотеля (384 - 322 гг. до н.э.), Эпикура (341 - 270 гг. до н.э.) и других содержалось немало глубоких мыслей по вопросам воспитания. Из античной Греции ведет свое происхождение и термин *педагогика*, который закрепился в качестве названия науки о воспитании.

Надо сказать, что из Древней Греции ведут свое происхождение и многие другие педагогические понятия и термины, например *школа (schole)*, что означает досуг, *гимназия* (от греч. *gymnasion* - гимнасий) - общественная школа физического развития, а впоследствии просто средняя школа, и др.

Родоначальником педагогики Древней Греции считается Сократ. Сократ учил своих учеников вести диалог, полемику, логически мыслить. Сократ побуждал своего ученика развивать последовательно спорное положение и приводил его к осознанию абсурдности этого исходного утверждения, а затем наталкивал собеседника на правильный путь и подводил к выводам. Этот метод искания истины и обучения получил название "сократовский". Главное в методе Сократа - это вопросно-ответная система обучения, сутью которой является обучение логическому мышлению.

Ученик Сократа, философ Платон основал собственную школу, где читал ученикам лекции. Эта школа получила название платоновской академии (слово "академия" происходит от имени мифического героя Академа, в честь

которого была названа местность вблизи Афин, где Платон основал свою школу). В педагогической теории Платона выражалась идея: восторг и познание - единое целое, поэтому познание должно приносить радость, и само слово "школа" в переводе с латинского означает "досуг", а досуг связан всегда с чем-то приятным, поэтому важно делать познавательный процесс приятным и полезным во всех отношениях.

Педагогические идеи Платона реализовал и развил его ученик, известный философ Аристотель, который создал свою школу, ликей («лицей»), так называемую перипатетическую школу (от греческого слова "перипатео" - прохаживаюсь). Аристотель имел обыкновение во время чтения лекций прогуливаться в ликее со своими слушателями. Аристотель написал трактаты по философии, психологии, физике, биологии, этике, социальной политике, истории, искусству поэзии и риторике, педагогике. В его школе речь шла прежде всего об общей культуре человека. Он внес много в педагогику: ввел возрастную периодизацию, рассматривал воспитание как средство укрепления государства, считал, что школы должны быть государственными и все граждане должны получать одинаковое воспитание. Семейное и общественное воспитание он рассматривал как части целого. Он сформулировал принцип образования - принцип природосообразности, природолюбия. Сегодня, в XX в., мы ратуем за экологизацию всего процесса воспитания, стремимся, чтобы чувство природы закладывалось в каждом еще со школьных лет. Но у Аристотеля это уже было.

Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию, считал, что "из привычки так или иначе сквернословить развивается склонность к совершению дурных поступков". В целом он рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного, причем, по его мнению, "физическое воспитание должно предшествовать интеллектуальному". Иной подход к воспитанию сформировался в Спарте, где главный акцент делался на физическом воспитании.

"Спартанское" воспитание предполагало, что все дети воспитывались с 7 лет вне родительской семьи, в суровых условиях выживания: физические испытания, тренировочные бои и сражения, физические наказания и требование беспрекословного послушания. Обучали лишь начальным навыкам чтения и письма, практически не уделяя внимания изучению наук, искусству. В обучении и воспитании преследовалась одна цель: сформировать беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать.

### ***Педагогика в средние века и в эпоху Возрождения***

В средние века господствующее положение в жизни общества занимает церковь. У народа формировалось религиозное мировоззрение. И в этот

период воспитания носило конфессиональный характер (православное, католическое, мусульманское, иудейское и т.д.

В воспитании на первый план была выдвинута идея религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного возвышения личности как средства поддержания божественного благочестия. Формой воспитательного воздействия была церковная проповедь. Знаменитые проповеди Иоанна Златоуста (350-407). Он говорил о необходимости обращаться к самому божественному в человеке, -его разуму, воле и свободе. Вследствие этого, он был противником методов авторитарного давления на личность, ее принуждение и отстаивал методы увещевания, совета, предостережения. В Византийско-православной педагогике известен патриарх Фотий (830-890) – наставник просветителей Кирилла и Мефодия. Он считал, что ведущая роль в школе должна принадлежать энциклопедически образованному учителю, образование должно носить универсальный характер, что надо устанавливать простые и искренние отношения между учителями и учениками, применяться активный метод обучения – беседа.

**СХОЛАСТИКА.**(от лат.Chole -школа, т .е. школьное учение.) Схоластика-это форма христианской теологии 9-14 веков, когда христианское учение было окончательно сформулировано и перед теологами встала задача - донести его содержание до народа. Основной задачей схоластики было – обучение христианскому вероучению, поэтому все было в области педагогики направлено на разработку методов преподнесения материала.

В средние века проблемы воспитания разрабатывались философами-богословами, педагогические идеи которых имели религиозную окраску и были пронизаны церковной догматикой. В эпоху феодализма главенствующую роль играло сословие светских феодалов-дворян, а в духовной жизни общества господствующее положение занимала религия, церковь, в силу чего воспитание носило преимущественно богословский характер. Однако воспитания детей отдельных сословий, в зависимости от их положения в феодальной иерархии, различалось по своему содержанию и характеру. Дети светских феодалов получали так называемое рыцарское воспитание. Его программа сводилась к овладению "семью рыцарскими добродетелями": умением ездить верхом, плавать, метать копьё, фехтовать, охотиться, играть в шашки, слагать и петь стихи в честь сюзерена и "дамы сердца". Как видим, в систему подготовки рыцаря овладение грамотой не входило. Недаром в некоторых средневековых документах можно прочесть: "За неграмотного в силу его рыцарского звания расписался монах такой-то..." В средние века даже многие короли были неграмотны. В дальнейшем, однако, жизнь потребовала давать и светским феодалам определенную общеобразовательную подготовку с тем, чтобы они могли занимать командные государственные и церковные должности.

Поскольку в каждую историческую эпоху разрабатывались свои специфические взгляды и подходы к воспитанию, постольку можно говорить о *педагогике феодального общества*. В период средневековья античная идея о всестороннем развитии личности была предана забвению. В соответствии с господствовавшей в этот период идеологией на первый план в воспитании стала выступать проповедь религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного порабощения личности как средства поддержания религиозного благочестия. В эпоху Возрождения (XV - XVI вв.) идея о всестороннем развитии личности как цели воспитания начала разрабатываться вновь. Но она трактовалась только как освобождение человека от идеологических и политических оков феодализма. Томас Мор и Томмазо Кампанелла, а также их более поздние последователи, мечтая о создании нового общества, ставили вопрос о необходимости всестороннего развития личности, причем связывали его осуществление с *воссоединением образования и воспитания с производительным трудом*.

Дальнейшее развитие педагогическая мысль получила в трудах мыслителей эпохи Возрождения (XVI - XVII вв.), когда происходило разложение феодализма и начиналось развитие буржуазного общества.

Педагогические работы появлялись в рамках философии, теологии, художественной литературы.

Виднейшие деятели этой эпохи: итальянский гуманист Витторино да Фельтре (1378 - 1446), испанский философ и педагог Хуан Вивес (1442 - 1540), нидерландский мыслитель Эразм Роттердамский (1469 - 1536), французский писатель Франсуа Рабле (1494 - 1553), французский философ Мишель Монтень (1533 - 1592) и другие выдвигали немало оригинальных и прогрессивных для своего времени педагогических идей. Они критиковали средневековую схоластику и механическую зубрежку, процветавшие в обучении, выступали за гуманное отношение к детям, за освобождение личности от оков феодального угнетения и религиозного аскетизма.

*Педагогика XVII века. Ян Амос Коменский*

*Как особая наука педагогика впервые была вычленена из системы философских знаний в начале XVII в.* Английский философ и естествоиспытатель Фрэнсис Бэкон (1561 - 1626) в 1623 г. издал трактат "О достоинстве и увеличении наук". В нем он сделал попытку классифицировать науки и в качестве отдельной отрасли научного знания назвал *педагогiku*, под которой понимал "руководство чтением". В этом же столетии статус педагогики как самостоятельной науки был закреплен трудами и авторитетом выдающегося чешского педагога **Яна** Амоса Коменского (1592-1670), теоретические идеи которого получили широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняют свое научное значение. В своем знаменитом труде "Великая дидактика" Коменский разработал основные воп-

росы теории и организации учебной работы с детьми. Большое внимание он уделял нравственному воспитанию детей, а в книге "Материнская школа" детально изложил свои взгляды на семейное воспитание.

Ян Амос Коменский, чешский мыслитель-гуманист, философ, выдающийся педагог, создал стройную педагогическую систему, прогрессивную по своему содержанию и актуальную до сих пор. Над своим капитальным трудом "Великая дидактика" Коменский работал с 1627 по 1638 г. Права М.Шагинян говоря, что многое возникло в современной жизни из его дидактики: "современная школа, всеобщее образование (без различий наций, классов, пола), метод наглядного обучения, звуковой метод, преимущество родного языка перед иностранным, режим и порядок школьного образования, значение физических упражнений, обязательность музыки в числе школьных предметов, чередование занятий и отдыха, сад или площадка при школе и целый ряд других практических вещей - все это выросло из дидактики Коменского, всем этим человечество обязано ему".

Метод обучения, который предлагал Коменский, в отличие от схоластической школы, не отвращал детей от занятий, а должен был возбуждать в них радость, превращая овладение знаниями в приятное занятие, позволяя пройти путь к вершинам науки без скуки, окриков и побоев, как бы шутя и играя (он предлагал учебные игры, учебные пьесы, написал книги "Школа-театр", "Школа-игра". Школа, по Коменскому - дом радости. Его дидактика построена на принципе целесообразности и природосообразности

Его девиз: никакого насилия над человеком! Он писал: "Академические учебные работы будут продвигаться вперед легко и успешно, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому, как это можно заключить по верным признакам, его предназначила природа. Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и т.д., в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции".

Коменский выдвинул идею непрерывности образования, (учить через всю жизнь), разработал систему дошкольного и школьного обучения и воспитания, говорил о том, что в каждом государстве должны быть академии - высшие школы для молодежи с 18 до 24 лет, а также "школы зрелого возраста".

Коменский высоко поднимал значимость нравственного воспитания, он писал: «Надо следить за тем, чтобы академии воспитывали только трудолюбивых, честных и способных людей. Они не должны терпеть лжестудентов, которые, подавая другим вредный пример бездействия и роскоши, расточают отцовское имущество и губят свои годы. Ведь слово студент в переводе с латинского "усердно занимающийся"».

В плане совершенствования обучения Коменский первый ввел принцип наглядного обучения, издав иллюстрированный учебник "Мир чувственных вещей в картинках". Он создал пансофическую школу (кабинеты физики, механики, естественноисторических наук, кабинет биологии и пришкольный сад). Важна и актуальна до сих пор его идея: "Сообщить ученикам не отдельные, разрозненные знания, а систему знаний, энциклопедию, которая могла бы связно удержаться в памяти, снабдить сведением о самом основном в каждой науке и сделать учащегося универсально образованным человеком". Он писал: "Если из наших знаний исключить то, что менее необходимо, то у нас было бы в распоряжении по меньшей мере вдвое больше времени и мы затрачивали бы вдвое меньше труда. Надо уметь отбирать только нужное". Коменский считал, "что все имеющее между собой связь должно быть преподаваемо одновременно, параллельно друг с другом" (сравни с современной идеей межпредметных связей).

Удивительно, что идеи Коменского, высказанные 350 лет назад, так актуальны и полезны в наше время. По праву его считают гениальным педагогом-провидцем.

#### *10. Педагогика XVIII века. Джон Локк и Жан-Жак Руссо*

Вслед за Коменским в историю западноевропейской буржуазной педагогики вошли имена таких ее виднейших деятелей, как Джон Локк (1632 - 1704) в Англии, Жан-Жак Руссо (1712-1778) во Франции, Генрих Песталоцци (1746 - 1827) в Швейцарии, Иоганн Герbart (1776 - 1841) и Адольф Дистервег (1790 - 1866) в Германии.

В своем труде "Мысли о воспитании" **Джон Локк** уделял большое внимание психологическим основам воспитания, а также нравственному формированию личности. Отрицая наличие врожденных качеств детей, он уподоблял ребенка "чистой доске" (*tabula rasa*), на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания. **Жан-Жак Руссо**, напротив, исходил из идеи природного совершенства детей. По его мнению, воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а потому следует предоставлять детям полную свободу, приспособляясь к их склонностям и интересам. Эти идеи Руссо положили начало разработке теории "свободного воспитания" и педоцентризма в педагогической науке, согласно которым воспитание должно следовать исключительно за интересами и желаниями детей и способствовать их развитию.

**Жан-Жак Руссо** изложил педагогические воззрения в книге "Эмиль, или О воспитании". Руссо критикует книжный характер обучения, оторванный от жизни, предлагает учить тому, что ребенку интересно, чтобы ребенок был сам активен в процессе его обучения и воспитания, надо доверять ребенку его самовоспитание. Руссо был поборником развития у детей

самостоятельного мышления, настаивая на активизации обучения, его связи с жизнью, с личностным опытом ребенка, особое значение придавал трудовому воспитанию.

### **Педагогические принципы Ж.-Ж. Руссо**

1. Содержание и методика обучения должны способствовать развитию самостоятельности и активности ученика. «Ученика в процессе обучения всегда надо ставить в положение исследователя, который сам как бы открывает научные истины. "Пусть он - писал Руссо - достигает знания не через вас, а через самого себя, пусть он не заучивает науку, а выдумывает ее сам".
2. Знания следует получать не из книг, а из жизни. Книжный характер обучения, оторванность от жизни, от практики - недопустимы и губительны.
3. Надо учить всех не одному и тому же, а учить тому, что интересно именно конкретному человеку, что соответствует его наклонностям, т.е. тогда ребенок будет активен в своем развитии и обучении.
4. Необходимо развивать у ученика наблюдательность, активность, самостоятельность суждений на основе непосредственного общения с природой, жизнью, практикой.

Джон Локк в своей теории воспитания утверждал, что если ребенок не может получить в обществе необходимые идеи и впечатления, то, значит, надо менять общественные условия. Необходимо развивать физически сильного и духовно цельного человека, который приобретает знания, полезные для общества. Локк утверждал, что добро - это то, что доставляет длительное удовольствие и уменьшает страдания. А моральное добро - это добровольное подчинение человеческой воли законам общества и природы, которые находятся в божественной воле - истинной основе морали. Гармония между личными и общественными интересами достигается в благоразумном и благочестивом поведении.

### *11. Педагогика XIX века.*

*Иоганн Песталоцци, Иоганн Гербарт, Адольф Дистервег*

Идеи Руссо получили дальнейшее развитие и практическое воплощение в трудах швейцарского педагога **Иоганна Генриха Песталоцци** (1746-1827гг.), который утверждал, что цель (бучения - в формировании человечности, в гармоническом развитии всех сил и способностей человека. Он считал, что воспитание должно быть природосообразным: оно призвано развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней

деятельности. Главная заслуга Песталоцци в том, что он - один из основоположников дидактики начального обучения. Его теория элементарного образования включает умственное, нравственное, физическое трудовое образование, которое осуществляется в тесной связи и взаимодействии, чтобы в итоге получить гармоническое развитие человека. Его идею развивающего обучения К.Д.Ушинский называл великим открытием. Песталоцци разработал методику обучения детей счету, измерению и речи, расширил элементарные сведения обучения, включив в него сведения из геометрии, географии, а также рисование, пение и гимнастику.

Генрих Песталоцци в своем сочинении "Лингард и Гертруда" развивал идеи о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им сочувствия и сострадания к людям как основы их нравственного развития. В практической педагогической деятельности Песталоцци пытался соединить обучение и воспитание детей с организацией их посильного труда, использовал воспитательную роль детского сообщества, получившего впоследствии название воспитательного коллектива, для нравственного формирования своих питомцев.

### **Педагогические принципы Г. Песталоцци**

1. Всякое обучение должно основываться на наблюдении и опыте и лишь затем подниматься к выводам и обобщениям.
2. Процесс обучения должен строиться путем последовательного перехода от части к целому.
3. Основой обучения является наглядность. Без применения наглядности нельзя добиться правильных представлений, развития мышления и речи.
4. Необходимо бороться с вербализмом, "словесной рассудочностью образования, способной формировать только пустых болтунов".
5. Обучение должно способствовать накоплению знаний и в то же время развивать умственные способности, мышление человека.

Заметную роль в разработке педагогических основ воспитания сыграл Иоганн Герbart (1776 - 1841), хотя частично его идеи носили консервативный характер. Именно с этих позиций он считал необходимым подавлять в детях "дикую резвость", используя для этого физические наказания, а также осуществлять неослабный надзор за их поведением и записывать их проступки в особый журнал - кондуит.

С прогрессивно-демократических позиций разрабатывал педагогическую теорию немецкий педагог Адольф Дистервег (1790 - 1866). Особенно полезными являются его идеи об активизации учебной деятельности учащихся, усилении их самостоятельной работы.

Он был последователем Песталоцци и основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность и самодеятельность.

Под природосообразностью он понимал возбуждение врожденных задатков ребенка в соответствии с заложенным в нем стремлением к развитию. Выдвинутый им принцип культуросообразности означал, что воспитание должно считаться не только с природой ребенка, но и с уровнем культуры данного времени и страны. Самодеятельность Дистервег считал решающим фактором, определяющим личность человека, все его поведение.

Он дополнил идею Песталоцци о развивающем обучении, сформулировал 33 закона и правила.

### Становление педагогики в России

Активно разрабатывались идеи воспитания в российской педагогике. Необходимо отметить, что в России с давних времен открывались школы. Сохранились сведения об открытии школы на 300 детей в Новгороде в 1030 г.

Весьма плодотворной была теоретическая и практическая деятельность в области педагогики выходца из Белоруссии Симеона Полоцкого (1629 - 1680). В 1664 году им была открыта при Спасском монастыре в Москве школа славяно-греко-латинских языков. В 1667 г. он был назначен воспитателем царских детей и обучал царевичей Алексея, Федора и царевну Софью. Под его наблюдением воспитывался Петр I. С.Полоцкий составил проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 году уже после его смерти и значительно расширила высшее образование в Российском государстве. С.Полоцкий считал главными факторами воспитания пример родителей и учителей, а также окружающую среду. Он выступал против теории "врожденных идей", которыми якобы определяется развитие детей, и придавал большое значение воспитанию, которое, по его мнению, должно направляться на формирование чувств и разума человека.

Большой вклад в развитие российской педагогической мысли внес М. В.Ломоносов (1711- 1765). Он создал ряд учебных книг; "Риторику" (1748), "Российскую грамматику" (1755) и др.

Заметный след в российской педагогике оставил Н.И.Новиков (1744 - 1818). Он издавал первый в России журнал "Детское чтение для сердца и разума" и с просветительских позиций вел борьбу с крепостничеством. Он считал, что у детей надо воспитывать уважение к труду, доброжелательность и сострадание к людям. В статье "О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия" Н.И.Новиков впервые в русской педагогической литературе объявил педагогику наукой.

С XVIII в. начинается профессиональная подготовка учителей. В 1732 г., в частности, открывается первая учительская семинария в Германии (г. Штеттин). В 1779 г. учреждается педагогическая (учительская) семинария при Московском университете. а с 1804 г. началось открытие в России педагогических институтов. Становится необходимым преподавание педагогики как особой научной дисциплины, а в 1840 г. в Главном педагогическом институте открывается кафедра педагогики.

Оригинальные педагогические идеи выдвигал **Л.Н.Толстой**, который в своем имении Ясная Поляна организовал начальную школу для детей крестьян и воплощал там свои мысли об обучении и воспитании. Большое внимание он обращал на развитие творческой самостоятельности детей, стремился к воплощению теории "свободного воспитания", создал учебник для начальной школы "Азбука".

#### *Дидактическая система К. Д. Ушинского*

В России цельную дидактическую систему разработал педагог **Константин Дмитриевич Ушинский** (1824 - 1870). Стержнем его педагогической системы стали требования демократизации образования и обучения, идея народности воспитания, признания творческой силы трудового народа и его прав на образование. Ушинский отмечал: " Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях". Он показал, что знать человека во всех отношениях - это значит изучить его физические и психические особенности. Ушинский мечтал о таком времени, когда педагог будет не только учителем, но и психологом. В своем капитальном труде "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" (1868 - 1869) он дал анализ психологических механизмов внимания, интереса, памяти, воображения, эмоций, воли, мышления, обосновал необходимость их учета в процессе обучения. Особое внимание обратил на влияние непреднамеренного воспитания, влияния общественной среды, "духа времени", специфики культуры и передовых общественных идеалов определенного социума в конкретно-исторический период. Цель воспитания, по Ушинскому, - формирование активной и творческой личности, подготовка человека к физическому и умственному труду как высшей форме человеческой деятельности. Считая роль религии в формировании общественной морали положительной, он выступал в то же время за независимость науки и школы от религии, выступал против руководящей роли духовенства в школе.

Проблемы нравственного воспитания представлены у Ушинского как общественно-исторические. В нравственном воспитании он отводил одно из главных мест патриотизму, который исключает шовинизм, требует воспитания гражданского долга "высказать смелое слово истины" против

гнета и насилия. Его система нравственного воспитания ребенка исключала авторитарность, она строилась на силе положительного примера, на разумной деятельности ребенка. Он требовал от учителя развития активной любви к человеку, создания атмосферы товарищества. (Вот где корни педагогики сотрудничества.)

Новой педагогической идеей Ушинского была постановка перед учителем задачи научить учеников учиться: "...следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания".

Ушинский утвердил принцип воспитывающего обучения, который представляет собой единство обучения и воспитания: "Воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека". Таким образом, К. Д. Ушинский по праву считается основоположником научной педагогики в России.

Педагогические принципы К. Д. Ушинского

1. Обучение должно строиться с учетом возрастных и психологических особенностей развития ребенка. Оно должно быть посильным и последовательным.
2. Обучение должно строиться на основе принципа наглядности
3. Ход обучения от конкретного к абстрактному, отвлеченному, от представлений к мысли - естественен и основывается на ясных психологических законах человеческой природы.
4. Обучение должно развивать умственные силы и способности учеников, а также давать необходимые в жизни знания.

#### *14. Школьное образование и педагогические идеи в России в 1920 - 1930 гг.*

В послереволюционной России строительство системы школьного образования шло в течение почти десятилетия. В декабре 1917г. специальным постановлением Совета народных комиссаров все учебные заведения были переданы Народному комиссариату просвещения. В его деятельности большую роль сыграли А. В. Луначарский и Н. К. Крупская.

В 1920 г. Наркомпрос опубликовал учебный план единой советской школы, который имел отличительные особенности по сравнению с учебными планами в дореволюционной России:

- разносторонний состав учебных предметов, включающий гуманитарные, физико-математические и естественные науки;

- большое количество учебных часов на язык и литературу, математику и естественные науки;

- значительное количество часов на физическое воспитание

В дальнейшем учебные планы школы многократно перерабатывались, однако эти характерные черты оставались неизменными. В середине 20-х гг. были попытки введения комплексных программ - весь объем знаний был преподнесен в виде единого комплекса сведений о природе, труде и человеческом обществе. Таким образом пытались заполнить разрыв между различными школьными предметами и соединить обучение с жизнью и практикой. Вводились новые методы и приемы обучения. Школа имела две ступени: начальную и среднюю, которые в разные годы имели разную продолжительность.

В 1930 г. было объявлено о всеобщем обязательном начальном обучении. Ряд постановлений ЦК ВКП(б) в 30-е гг. четко определил требования к общеобразовательной школе: обеспечить высокий уровень знаний, политехническое обучение в тесной взаимосвязи с прочным усвоением основ наук. Было указано, что основной формой организации учебной работы должен стать урок "с данной группой учащихся со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся" при четком определении продолжительности и структуры учебного года.

Школа была ориентирована на образование информационного типа, продуцирующее знания, умения, навыки. С помощью образования решались острые социальные проблемы:

сначала обучение всех граждан грамоте, затем - повышение уровня образованности населения, подготовка профессиональных кадров для всех отраслей производства и культурной сферы.

Школе был четко сформулирован социальный заказ: воспитание человека определенного типа, что определило жесткую нормативно-охранительную систему воспитания: введение единой детской организации (пионерской), идеологизация воспитательной и учебной работы.

Педагогическая теория 1920 - 1930-х гг. в России имела ряд характерных особенностей: основная педагогическая идея того времени - идея трудовой школы, основанной на принципах политехничности и индустриализации.

Политехнический принцип заключается в том, что трудовые занятия любого специального вида являются средством изучения общих основ производства. Наибольшее развитие Принцип политехничности получил в трудах Н.К.Крупской.

"Трудовая школа" - есть орудие выработки нового человека и новой культуры пролетариата, основанной на условиях общественного труда", -

писал П. П. Блонский, обосновывая принцип индустриализации, понимаемый как тесная связь школы непосредственно с производством. Эти идеи нашли отражение в создании нового типа школ, так называемых ФЗУ. Школы фабрично-заводского ученичества ставили своей целью подготовку квалифицированных рабочих для промышленности и транспорта. В учебные планы ФЗУ наряду со специальными дисциплинами включали общеобразовательные дисциплины и учащиеся получали образование в объеме школы-семилетки.

Трудовое воспитание считали важнейшей частью педагогической практики.

С.Т. Шацкий отмечал: "центром, основой педагогической работы является детский труд, существенно отличающийся от взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным". Вопросы трудового воспитания рассматривались в трудах А. С. Макаренко.

Другой важной проблемой педагогической теории были организация и воспитание детского коллектива. Чувство коллективизма - по мнению Н.К.Крупской - основа нравственного воспитания. Общественно полезная работа детей в коллективе должна и может стать эффективным средством воспитания при условии хорошей организации, соответствия работы знаниям и умениям детей. Вопросы формирования детского коллектива и творческой целеустремленной личности разрабатывались в трудах практически всех крупных ученых-педагогов того времени.

*Отечественная педагогика.*

*Идеи П.П.Блонского, А.С.Макаренко, В.Л.Сухомлинского.*

Павла Петровича Блонского (1884-1941) часто называют "советским Песталоцци", он оказал большое влияние на менталитет педагогов 20-х годов. Он сформулировал основополагающие педагогические идеи: обучение и воспитание должно осуществляться на основе знаний закономерностей развития ребенка; уважение личности ребенка, его потребностей и интересов, разностороннее развитие личности ребенка [умственное, нравственное, эстетическое, трудовое). Исследования Блонского основывались на двух главных принципах: идее развития и целостном подходе к изучению ребенка. Он попытался дать полную картину жизни ребенка, рассматривая его как "естественное целое". В учебнике "Педология" (1936) Блонский дал представление о своеобразии разных возрастных периодов и связанных с ним особенностей воспитания и обучения. Блонский выдвинул оригинальную теорию памяти, рассматривая различные ее виды как ступени развития мнемической функции, высказал гипотезу о происхождении внутренней речи у ребенка; изучая эмоциональную сферу, считал ее фундаментом поведения

человека. Блонский сформулировал принцип индустриализации - тесной связи школы с производством, трудовым профессиональным обучением.

Блонский - автор первого учебного пособия по педагогике в советской России.

Антон Семенович Макаренко (1888-1939) - один из виднейших отечественных педагогов, всю свою научную деятельность связывал с воспитательной практикой (практически осуществлял воспитательную работу в колонии для малолетних преступников, преобразовав ее в коммуну, - этот педагогический опыт Макаренко описал в литературных произведениях: "Педагогическая поэма" и "Флаги на башнях"). Макаренко смог разработать систему воспитания, которая могла отвечать задачам строительства нового общества. Он создал теорию воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни, отношения. Макаренко разработал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нем, методику формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций. Опыт творческого развития личности в коллективе по методике Макаренко принципиально важен для современной педагогической науки. Его педагогические находки: разновозрастные отряды, советы командиров, самоуправление, создание мажорного оптимистического тона в жизни коллектива и др. - имеют свое значение до сих пор. "... В краткой формуле сущность моего педагогического опыта можно сформулировать так: как можно больше требовательности к человеку и как можно больше уважения к нему", - писал Макаренко.

Макаренко подчеркивал решающее влияние социальной среды, условий труда и отдыха, быта на формирование мировоззрения и нравственности личности. Он писал: "Дети не готовятся к труду и жизни, а живут и трудятся, мыслят и переживают и к ним надо относиться как к товарищам и гражданам, видеть и уважать их права и обязанности, включая право на радость и обязанность ответственности. Воспитание личности в коллективе и через коллектив - главная задача воспитательной работы. Настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разнообразной деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу. Для детского коллектива необходима бодрая, радостная, мажорная атмосфера. Макаренко научно обосновал требования, которым должен отвечать педагогический коллектив воспитательного учреждения, и правила его взаимоотношений с коллективом воспитанников.

Трудовое воспитание, по мнению Макаренко, является одним из важнейших элементов воспитания. Участие в производительном труде сразу меняет социальный статус ребенка, превращает его во "взрослого" гражданина. Идея соединения обучения с производительным трудом, причем производительный труд должен быть организован определенным образом, как

часть воспитательного процесса, была реализована Макаренко на практике, этот опыт доказал, что самосознание детей получает огромный творческий импульс благодаря участию в производительном труде.

Макаренко разработал важнейшие вопросы семейного воспитания, в том числе структуры семьи, ее культуры, методов воспитания в семье. Макаренко утверждал, что воспитать ребенка правильно легче, чем потом его перевоспитывать. Семья как коллектив, поведение родителей в конечном счете определяют успех воспитания детей. В "Книге для родителей" Макаренко показывает, что семья является первичным коллективом, где все являются полноправными членами со своими функциями и обязанностями, в том числе и ребенок. Личный пример родителей, их поступки, отношение к труду, к вещам, их отношения между собой - все это влияет на ребенка, формирует его личность. Родители должны проявлять к детям требовательную любовь и иметь в глазах детей заслуженный авторитет.

Педагогические открытия Макаренко послужили основой для развития социальной педагогики, исправительно-трудовой педагогики. Он выступал против использования для детей элементов тюремного режима, принижения роли воспитательных методов, усиления производственного уклона.

Василий Александрович Сухомлинский (1918 - 1970) является крупнейшим педагогом нашего столетия, его педагогические работы переведены на 40 языков народов мира, он рассматривал практически все аспекты теории и практики воспитания, дидактики и школоведения.

Талантливый практик и теоретик, он всю жизнь проработал в сельской школе. Важное место в его деятельности занимает проблема творческого отношения педагога к своей профессиональной деятельности, имеющей огромное социальное значение. В книге "Разговор с молодым директором школы" Сухомлинский писал "Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, а не превращался в скучную однообразную повседневность, ведите каждого учителя на тропку исследователя". Успех работы воспитателя возможен только при организации сочетания мастерства и творчества, при глубоком знании духовной жизни детей, особенностей каждого ребенка.

Основное внимание Сухомлинский уделял воспитанию у подрастающего поколения гражданственности. Он продолжил развитие учения о воспитательном процессе в коллективе, разработал методику работы с отдельным учеником в коллективе. Детский коллектив - сообщество детей, в котором есть идейная, интеллектуальная, эмоциональная и организаторская общность. Путь к богатству духовной жизни коллектива сложен: от индивидуального вклада каждого воспитанника - к общему "богатству" коллектива, а от него к влиянию на индивида и вновь к увеличению частного "вклада" в общий фонд, и так до бесконечности, т.е. устанавливаются

двусторонние глубокие связи. Сухомлинский вводит новое понятие "коллективная духовная жизнь", "интеллектуальный фон класса". Взаимодействие разнообразных интересов и увлечений, обмен духовными приобретениями, знаниями повышает "интеллектуальный фон", повышает общий уровень развития детей, вызывает стремление больше узнать и тем самым помогает в главном - в учении, а ведь учение - главный совместный труд в школьном коллективе. Глубоко и оригинально разработаны Сухомлинским вопросы воспитательного воздействия традиций, фольклора, природы.

В книге "Сердце отдаю детям" Сухомлинский ярко показал, что успех работы воспитателя, направленной на гармоничное развитие детей, возможен только при глубоком знании духовной жизни и особенностей развития каждого ребенка.

### *Современные отечественные исследователи в области педагогики*

В конце 70 - начале 80-х гг. на арену общественно-педагогической жизни вышел большой отряд педагогов-новаторов, педагогов-практиков. "Творчество учителя - творчество ученика" - таков их девиз. Увлеченность своим предметом, умение построить урок так, чтобы все ученики участвовали в учебном труде, любовь к детям, уважение к личности ребенка с того самого дня, когда он переступил порог школы - это то, что отличает настоящего учителя.

Издательство "Педагогика" с 1979 г. стало выпускать серию "Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки". В числе первых вышли книги, рассказывающие о педагогическом опыте В.Ф.Шаталова, Е.И. Ильина, СИ. Лысенковой, Ш. Амонашвили, И. П. Волкова.

Педагогика сотрудничества, которую развивают педагоги-новаторы, основывается на воспитательном подходе к обучению: судить о ребенке следует не по знаниям, а по его отношению к труду, к людям, нравственным ценностям к качествам.

Индивидуальный подход В. Ф. Шаталова рассчитан на всех учеников одновременно: он возбуждает атмосферу коллективной, увлеченной и творческой работы. Шаталов борется за избавление детей от унижающего их достоинство страха перед двойкой, вселяет в них оптимизм, дает возможность ощутить свой успех в учебе. Для этого Шаталов использует такие приемы: объясняет учебный материал максимально четко, логично, используя наглядные блок-схемы, отражающие логические связи учебного материала, ученики отвечают, опираясь на блок-схему, дома первоначально решают те же задачи, которые рассматривались на уроке - в результате даже "слабые", но желающие учиться ученики могут добиться успеха. По мере

освоения материала учебной темы, ученики имеют право творчески выбирать любые задания из набора предложенных, находить свои творческие варианты решения, при проверке исправляются ошибки, но оценки не ставятся. Оценивание знаний производится после усвоения темы каждым учеником.

Шаталов утверждает, что главные методические инструменты учителя - это чуткость, понимание внутреннего мира ребенка, его переживаний, сомнений, слабостей.

Индивидуальное воздействие на личность ребенка через работающий, созидающий, творящий коллектив характерно для многих педагогов-новаторов. Учитель труда и черчения И.П. Волков считал, что для развития склонностей и способностей учащихся необходимы возможности попробовать свои силы в различных видах деятельности. В его "свободной мастерской" собраны всевозможные инструменты и материалы, каждый может выбрать дело по душе, при этом нет ограничения инициативы школьника. Существует лишь одно правило: "Научился сам - научи товарища".

В своем творчестве педагоги-новаторы стремились преодолеть замкнутость школьного классного мира, отрыв обучения от жизни. Е.И. Ильин, например, убежден, что уроки литературы должны стать уроками человековедения, средством глубокого творческого восприятия литературы и как учебного предмета, и как учебника жизни.

Идеи, предложенные педагогами-новаторами, например, идеи обучения "крупными блоками", идеи опережающего обучения (Лысенкова С. Н.) (когда несколько минут на уроке уделяется знакомству с новыми понятиями, которые будут изучаться в недалеком будущем) приносят практическую пользу в учебном процессе.

Активный вклад в современную отечественную педагогику вносят педагоги-теоретики. Приведем несколько фамилий. В. В. Краевский (род. в 1926 г.) - виднейший современный педагог, доктор педагогических наук, работает в области методологии и теории педагогики. Им была разработана концепция связи педагогической науки и практики, методологической рефлексии в научной и педагогической деятельности, он описал систему методологических характеристик педагогического исследования и его логику. Как специалист в области дидактики, он наметил состав, функции, структуру, методологические условия научного обоснования обучения. Рассматривая содержание общего среднего образования как модель требований общества к образованию, он наметил принципы и уровни его формирования.

Ф. А. Фрадкин (1933 - 1993) крупнейший специалист в области истории педагогики, старался осмыслить судьбу отечественной педагогики, исследовал каждый шаг в развитии педагогики, максимально пытаясь

охватить огромный массив фактов, скрытых в архивах и спецхранах. Ученого интересовала проблема связи эпохи, биографии и идей талантливых педагогов России. Особенно привлекала Фрадкина личность П. П.Блонского, крупнейшего педагога и психолога 20 - 30-х гг. Фрадкин показал неиссякаемую силу идей Блонского для педагогики наших дней.

### *Современная зарубежная педагогика*

Современная зарубежная педагогика представлена следующими, наиболее заметными, концепциями: традиционалистической, рационалистической моделью, феноменологическим направлением.

**Представители традиционизма** (Ж. Махсо, Л. Кро, Ж. Капель (Франция), Г. Кэвелти, Д. Равич, Ч.С.Финн (США) и др.) намерены дать новую жизнь систематическому академическому образованию, как ретранслятору культуры прошлого.

**Разработчики рационалистической модели образования** (П. Блум, Р.Ганье, Б. Скиннер и др.) концентрируют усилия на проблемах усвоения знаний и практической адаптации молодежи к существующему обществу через образование.

**Представители феноменологического направления** (А. Маслоу) исповедуют гуманистическую направленность образования.

По-прежнему заметна традиция социальной педагогики во Франции (П. Бурдые, Ж. Капель, Ш. Фурастье).

**Психологическая парадигма воспитания** (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс) в центр воспитания и обучения ставит интересы, психику, индивидуальные особенности детей. Главный их тезис - бережное отношение к личности ребенка.

Влиятельные **идеи нового воспитания во Франции** (Р. Галь, А. Медичи, А. Фабр и др.) формулируются в главном постулате: личность - это прежде всего биологическое существо с природной рефлексией.

**Экзистенциальная педагогика** как веление дня рассматривает гуманизацию воспитания, обучения, школы, т.е. поворот к личности ребенка.

В целом можно отметить существование в современной зарубежной педагогике 5 основных парадигм:

1 - традиционалистическая, или "знанисвая", парадигма - главная цель обучения и воспитания - дать человеку глубокие, прочные разносторонние академические знания. "Плохой" ученик - это незнающий ученик. Основная цель - Дать знания любой ценой.

2 - технократическая прагматическая парадигма - главная цель педагогического процесса - дать человеку те знания и навыки, которые практически будут полезны и необходимы в жизни и профессиональной деятельности человека в современном обществе, помогут правильно взаимодействовать с современной техникой, и пр.; общеобразовательная школа превращается в политехническую.

3 - бихевиоральная поведенческая парадигма - главная цель педагогического процесса - сформировать правильные формы социального поведения людей, адекватного выполнения социальных ролей, соблюдения норм морали и норм поведения в обществе;

4 - гуманистическая парадигма - главная цель педагогического процесса - способствовать развитию способностей человека, развитию его личности, его духовному росту, его нравственности и самосовершенствованию, самореализации. Ученик может многого не знать (учебные знания и успеваемость - это не главное), но важно, чтобы сформировался по-настоящему духовно развитый нравственный человек, способный к саморазвитию и самосовершенствованию; в центре образования - ученик, человек со всеми его слабостями и достоинствами.

5 - теологическая парадигма - основное направление педагогического процесса состоит в развитии религиозных чувств и нравственных основ человека. Теологическая парадигма в ряде стран может трансформироваться в эзотерическую парадигму - когда главной целью образования является познание Великой Истины, смысла жизни, приобщения к тайнам нашего существования.

Системы образования и воспитания разных стран опираются на парадигмы, из числа перечисленных.

### **Педагогические идеи восточных педагогов, ученых, мыслителей.**

Большое влияние в развитии западноевропейской схоластики оказала арабомусульманская философско-теологическая мысль. Через исламских мыслителей в Западную Европу пришли многие античные произведения.

Арабский философ аль-Кинди (801-873) пропагандировал Аристотеля. Задачей воспитания, по мнению аль-Кинди, является формирование высокого интеллектуального уровня. У него есть концепция четырех видов интеллекта: актуального, потенциального, приобретенного и демонстративного.

Философ аль-Фароби (870-950) считал целью воспитания - подвести человека к земному благу через поощрение стремления совершать добрые дела. Он предложил также систему приемов воспитания, которые делил на «жесткие» и «мягкие». Если ученик злобен, нерадив - оправдано жесткое воспитание.

Вопросы воспитания отражены в его трактате «Трактат о взглядах жителей добродетельного города». В «Философских вопросах и ответах к ним»

Абу Рейхан Бируни (970-1050) специальных трактатов по вопросам педагогики не писал, но в каждом почти произведении он излагает мысли о воспитании, обучении, морали и нравственности. («Микробиология», «Наука о звездах», «Индия», «Памятники минувших поколений», «Геодезия и минералогия»). Бируни считает, что обучение должно быть последовательным, наглядным, целенаправленным и проводиться по определенной системе. Наглядность делает обучение более доступным, конкретным, интересным, развивает наблюдательность и мышление. Главным в воспитании является труд. Только труд формирует истинные качества человека. Бируни призывает к воспитанию высоконравственных черт, полагая, что освободить народ от невежества и нищеты можно с помощью науки, распространению знаний и упорного труда. Огромное значение Бируни уделял таким проблемам нравственности, как честь и достоинство, добро и зло, справедливость и совесть.

Ибн-Сина (Авиценна) 980-1037\_сторонник разностороннего образования и воспитания. В «Книге исцелений», в «Каноне врачебной науки», «О домоводстве» он излагает свои педагогические воззрения. Он пишет о необходимости обучать наряду с естественными науками музыке, поэзии, философии. Он тонкий знаток души ребенка. Ибн Сина считал, что воспитание человека заключается в обеспечении единства его умственного, нравственного и физического развития. Физическое воспитание через физические упражнения, которые укрепляют связки и нервы благодаря чему люди могут выполнять свою работу. Умственное воспитание человека достигается в процессе изучения разных наук, каждая из которых имеет свое назначение.

Нравственное же воспитание обеспечивается упражнениями в добродетелях, главными из которых является воздержание, храбрость, мудрость, справедливость. Ребенок, по мнению Ибн Сины, должен находиться среди хороших людей, чтобы избежать дурных влияний. Наставник ребенка должен быть мужественным, честным, сердечным человеком, хорошо знающим методы воспитания, а также правила морали. Эффективными методами образования и воспитания Ибн Сина считал организацию совместной учебы воспитанников, внесение в их учебу дух соперничества.

В развитии педагогической мысли народов Центральной Азии важное место занимает письменный памятник народов, населявших огромную территорию Ц.А. – «Авеста».

«Авеста» -собрание священных книг зороастризма. Состояла первоначально из 21 книги, из которых уцелело всего три книги.»АВЕСТУ» МОЖНО СЧИТАТЬ СВОЕОБРАЗНОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЕЙ СВОЕЙ ЭПОХИ.

Возможно, в течение многих веков это было учебным пособием для учащихся. Педагогическое значение этого произведения заключалось в том, что «Авеста» - традиционная передача религиозных идей и нравственных норм в систематизированном виде каждому последующему поколению. Создатель религии огнепоклонников, реформатор древнеиранской религии Заратуштра придавал большое значение воспитанию. Он писал: «Воспитание должно считаться важнейшим стояком жизни. Каждого необходимо воспитать так чтобы он ,научившись читать и писать, поднялся на более высокую ступень.».

Согласно требованиям «Авесты» воспитание детей и молодежи включало в себя:

1. Религиозное и нравственное воспитание

2. физическое воспитание

3. Обучение чтению и письму..

Особое внимание уделялось воспитанию таких нравственных качеств, как трудолюбие, справедливость и доброта.

Физическое воспитание имело цель: подготовить молодежь к военному делу. Обязательные виды военной подготовки :верховая езда, охота, владение мечом, щитом, плавание, бег, метание копья.

Семья играла важную роль в воспитании детей до появления общественного воспитания. Патриархальная семья объединяла четыре поколения. В центре семьи был аксакал- глава хозяин дома. Здесь воспитывались дети, и многослойность семьи оказывала огромное воспитательное воздействие на детей. Много мыслей о природе, о необходимости беречь ее, любить и охранять

Нравственное воспитание должно осуществляться на основе мудрой триады: развитие ума, доброты и трудолюбия.. Нравственное воспитание невозможно без тесного воспитания добрых мыслей, добрых чувств и добрых поступков.

В развитии педагогической мысли большой вклад внес Мирзо Улугбек – внук легендарного Амира Темура . В 15 лет Улугбек был объявлен правителем Мавераннахра. Выдающийся ученый, организатор и покровитель науки и искусства, педагог. Занимался математикой, астрономией, историей, литературой, воспитанием талантливой молодежи. Много занимался строительством. Улугбек высоко ценил разум, верил в прогресс ,в науку. В своем эмирате он построил три медресе: в Бухаре, Гиждуване , Самарканде. Учебные комнаты здесь были шире, светлее. Красочно расписаны. Медресе Улугбек сделал государственными, ввел их в бюджет. Сделал медресе доступными для детей бедняков, снабжал их стипендиями и одеждой .Срок обучения он сократил до восьми лет., ,занятия проводились пять раз в

неделю. **Улугбек** пересмотрел содержание образования в медресе, ввел новые предметы в учебный план. В медресе изучались: арабский язык Коран, риторика, хадис, логика, законоведение – фикх, метафизика, математика, астрономия, медицина, география, история, литература.

Улугбек отменил систему индивидуальных занятий и ввел метод «джамоа», близкий к классно-урочной системе. Общую лекцию читали большой группе шахирдов в 70 человек, а практические занятия велись в малых группах по 10 – 15 человек. Диспуты имели место в обучении.

Улугбек сам подбирал преподавателей в медресе. В медресе Улугбека была четкая организация учебного дня, строгое расписание занятий, отмечалась посещаемость студентов –шагирдов. Интересны мысли Улугбека по нравственному воспитанию. Особую роль он отводил нравственным взаимоотношениям. Уделял внимание трудовому воспитанию, с уважением относился к людям, физически крепким и закаленным.

В развитии педагогической мысли важную роль сыграл выдающийся узбекский педагог Абдулла Авлони (1878 -1934 ). Автор многих книг, учебников: «Адабиет» (Литература) в 4 книгах., «Туркий Гулистан ехуд ахлок» (Цветущий край и мораль), «Иккинчи муаллим» «Второй учитель»).

«Цветущий край и мораль» один из первых учебников по педагогике, написан в 1913 году. Здесь много внимания уделяется вопросам морали, используя для этого нравоучительные рассказы, мудрые изречения. Много внимания уделяется знаниям.»Знание –честь мира, его слава...Знания – исключительно высокое свойство человека, приобретенное в процессе воспитания...Знания делают наш ум и память острыми как клинок...Человек без знаний, что дерево без плодов...Вся наша жизнь, здоровье, счастье, благополучие, бытовой комфорт, энергия зависят от обладания знаниями...» -говорит А.Авлони. По моральным качествам Авлони делит людей на две категории: людей хорошего нрава и плохого.»Наука о морали – это разделение людей на две группы. Человек состоит из двух начал. Одно из них –тело, а другое –душа...Если человек с детства не воспитывает свою душу, то он вырастает невоспитанным, безнравственным...»- пишет Авлони. Здоровье и счастье ребенка зависят от правильного воспитания. Надо развивать умственные способности ребенка, тренировать память. Авлони подробно анализирует семейное и школьное воспитание, говорит, что должны делать родители, преподаватели, государство.

В умственном воспитании велика роль учителя. Большое значение Авлони уделяет физическому воспитанию.»Самое нужное и самое важное для человека – это здоровье и крепкое тело...Физическое состояние помогает и его умственному воспитанию...».

Хамза Хаким заде Ниязи (1889 -1929 ) –поэт, писатель ,актер, общественный деятель, педагог – в 1911 -1915 г.г.открывает школы для детей бедноты и сирот. Пишет учебники :для первого класса –«Енгил адабиет» («Доступная литература»),для второго класса –«Укиш китоби»(«Книга для чтения»),«Кроат китоби»(«Книга для выразительного чтения»).В 1919 он - заведующий первым детским домом .Здесь он организует трехклассную школу. В 1925 он –заведующий отделом ликвидации неграмотности в Фергане .С 1928 года работает в Шахимардане учителем и заведующим, строит новую четырехклассную школу, привлекает туда учителей с педагогическим образованием.Он говорит о необходимости умственного, нравственного и эстетического воспитания. Много внимания Хамза уделял учителю, его знаниям, моральному облику.

Узбекская педагогика заслуженно ценит вклад Т.Н.Кары-Ниязова – ученого, общественного деятеля, академика, заслуженного деятеля науки Узбекистана.( 1897 -1970 )) в развитие педагогической мысли и науки. В Фергане он открыл первую узбекскую школу. В 1920 году на базе этой школы и учительских курсов был открыт областной педагогический техникум. В 1930 окончив физико-математический факультет Среднеазиатского государственного университета, становится ректором. Ташмухамед Ниязович Кары- Ниязов является основоположником узбекской математической терминологии и оригинальной математической литературы для высших и средних учебных заведений. Ученому,первому из узбеков., присвоено звание профессора в 1913 году, а в 1939 году он получает ученую степень доктора физико-математических наук.

У Т.Н. Кары\_ - Ниязова определенное место занимают в его творчестве работы, посвященные проблемам народного образования.

Воспитание как общественное явление – процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом и во всех сферах общественной жизни и деятельности. Воспитание как педагогическое явление – целенаправленное и планомерное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное взаимодействие с ним и воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития, самостоятельности и формирования свободоспособной личности. Педагогика – это наука о воспитании, обучении, образовании человека на всех возрастных этапах его развития. История педагогики – область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и

педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук.

**Профессиональное образование** — процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением, 24 установленными знаниями, умениями, навыками и компетенциями по конкретным специальностям и профессиям. **Народная педагогика** — совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Основная: 1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под общ. ред. Акад. А.И. Пискунова.-3-е изд.,испр.и доп.- М.: ТЦ Сфера, 2006.-496с. 2. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. Акад. Н.Д. Никандрова.-М.: Гардарики, 2007.-413с

## Лекция № 3. Особенности современного учебно-воспитательного процесса

### 1. 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<sup>1</sup>* – 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, т. е. 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:

---

<sup>1</sup> От лат. *structura* – строение.

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, т. е. в принципах<sup>2</sup>.

**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.;

---

<sup>2</sup> От лат. *principium* – начало, основа.

*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».<sup>3</sup>

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;

---

<sup>3</sup> Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1989. – С. 167.

- доступность научных знаний;
- прочность усвоения знаний.

## 2. 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;
  - степенью 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 по-прежнему 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, т. е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общенаучные навыки и, прежде всего, – 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.

### 3. 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, т. е. 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.

## *1. 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.

## *2. 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, т. е. 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, т. е. 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*, предложенных разными авторами. 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).

### 3. 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<sup>4</sup> 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

---

<sup>4</sup> От греч. *methodos* – путь, способ продвижения к истине.

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.

«Вопрос о классификации методов обучения в педагогической литературе носит крайне дискуссионный характер. На это указывает многочисленность классификаций с разнообразными подходами, выдвинутыми педагогами разных лет... Плюрализм в подходах не означает, однако, неопределенности в дидактике по этому вопросу. Это естественный процесс развития методов обучения, в котором каждый автор имеет право на свой подход. Тем более, что каждая классификация в принципе задумывается автором с учетом максимального охвата факторов процесса обучения в системе: цели обучения – содержание и логическая структура учебного материала – принципы и средства обучения – преподаватель – обучающийся – методы. И все-таки большинство классификаций, хотя и рассчитываются в идеале на универсальность применения, тем не менее имеют свою функциональную направленность и практически решают какую-то определенную педагогическую задачу с позиций ведущего фактора (форма, содержание учебного материала и тд)».<sup>5</sup>

**Классификация методов обучения** зависит от того, какое основание избирается для ее 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;

---

<sup>5</sup> Рачинский Г. П., Кузьмин В. С. К вопросу о классификации методов обучения // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 6. – С. 13.

- 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.

#### 4. Формы обучения

Под **формой<sup>6</sup> 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, белланкастерская 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);

---

<sup>6</sup> От лат. *forma* – очертание, внешний вид.

- групповые (или бригадные);
- индивидуальные.

Такое деление называют традиционным потому, что оно охватывает только старые, общеизвестные, традиционные формы. Но учитель на уроке может, например, организовать и работу в малых группах, и индивидуальную, скажем, для отстающего ученика. Таким образом, практика показывает, что опытный учитель сочетает разные формы обучения в зависимости от поставленной дидактической цели

*Вопросы и задания для контроля знаний:*

1. Выделите особенности организации педагогического процесса. Охарактеризуйте их.
2. Какие этапы выделяются в педагогическом процессе? В чем их сущность?
3. Охарактеризуйте закономерности педагогического процесса. Приведите примеры их действия.

*Литература:*

1. Кукушин, В.С. Педагогика начального образования / В.С. Кукушин, А.В. Болдырева-Вараксина. – М., 2005. – С. 171-176.
2. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 1999. – Ч. 1. – С. 161-179.
3. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы / И.П. Подласый. – М., 2000. – С. 97-104.

## **Лекция № 4**

### **Тема: Теоретические основы образовательных технологий и педагогического мастерства**

План:

1.1. Национальная программа подготовки кадров и развитие высшей школы Республики Узбекистан

1.2. Становление и сущность образовательной технологии и педагогического мастерства.

1.3. Принципы педагогической технологии.

***Опорные понятия: педагогическая технология, образовательная технология, производственная технология, педагогическое мастерство, педагогическая система, технология обучения, предметная методика***

#### **14.1. Национальная программа подготовки кадров и развитие высшей школы Республики Узбекистан**

Республика Узбекистан осуществляет построение демократического правового государства и открытого гражданского общества, обеспечивающих соблюдение прав и свобод человека, духовное обновление общества, формирование социально ориентированной рыночной экономики, интеграцию в мировое сообщество.

Главной целью и движущей силой реализуемых в республике преобразований является человек, его гармоничное развитие и благосостояние, создания условий и действенных механизмов реализации интересов личности, изменение изживших себя стереотипов мышления и социального поведения. Важным условием развития Узбекистана является формирование совершенной системы подготовки кадров на основе богатого интеллектуального наследия народа и общечеловеческих ценностей, достижений современной культуры, экономики, науки, техники и технологий.

Национальная программа по подготовке кадров соответствует положениям Закона Республики Узбекистан “Об образовании”, разработана на основе анализа национального опыта, исхода из мировых достижений в системе образования и ориентирована на формирование нового поколения кадров с высокой общей и профессиональной

культурой, творческой и социальной активностью, умением самостоятельно ориентироваться в общественно-политической жизни, способных ставить и решать задачи на перспективу.

Программа предусматривает реализацию национальной модели подготовки кадров, создание социально-экономических, правовых, психолого-педагогических и иных условий для формирования всесторонне развитой личности, адаптации к жизни в современном изменяющемся обществе, осознанного выбора и последующего освоения образовательных и профессиональных программ, воспитание граждан, сознающих свою ответственность перед обществом, государством и семьей.

Цель программы - коренное реформирование сферы образования, создание Национальной системы подготовки высококвалифицированных кадров на уровне развитых демократических государств, отвечающей требованиям высокой духовности и нравственности. Реализация цели предусматривает решение следующих задач:

- реформирование системы образования в соответствии с Законом Республики Узбекистан "Об образовании", обеспечение ее поступательного развития как единого учебно-научно-производственного комплекса на основе государственных и негосударственных образовательных учреждений, формирования конкурентной Среды в области образования и подготовки кадров:
- увязка системы образования и подготовки кадров с проводимыми в обществе преобразованиями, построением развитого демократического правового государства:
- обеспечение учреждений системы подготовки кадров высококвалифицированными специалистами, повышение престижа и социального статуса педагогической деятельности:
- реорганизация структуры и содержания подготовки кадров, исходя из перспектив социального и экономического развития страны, потребностей общества, современных достижений науки, культуры, техники и технологий, разработка и внедрение эффективных форм и методов и духовно-нравственного воспитания обучающихся и просветительской работы:
- Введение объективной системы оценки качества образования и подготовки кадров, аттестации и аккредитации образовательных учреждений:
- создание нормативной, материально-технической и информационной базы, обеспечивающей требуемые уровень и качество образования, гарантии функционирования и устойчивого развития, приоритетность системы подготовки кадров в новых социально-экономических условиях:
- обеспечение ,разработка механизмов формирования потребностей государства, а также заказа

негосударственных структур, предприятий и организации на количество и качество подготавливаемых кадров: разработка и введение в практику реальных механизмов привлечения внебюджетных средств, в том числе иностранных инвестиций, в систему непрерывного образования и подготовки кадров:

развитие взаимовыгодного международного сотрудничества в области подготовки кадров. И. А. Каримовым разработана и представлена национальная модель подготовки кадров. Основными компонентами Национальной модели подготовки кадров являются:

**Личность**- главный субъект и объект системы подготовки кадров, потребитель и производитель образовательных услуг:

государство и общество- гаранты подготовки и востребованности кадров, осуществляющие регулирование деятельности и контроль за функционированием системы образования и подготовки кадров:

**непрерывное образование** - основа подготовки квалифицированных конкурентоспособных кадров, включающая в себя все виды образования, государственные образовательные стандарты, структуру и среду функционирования:

**наука**- производитель и потребитель высококвалифицированных специалистов, разработчик передовых педагогических и информационных технологий:

**производство**- основной заказчик, определяющий потребность в кадрах, а также требования к качеству и уровню их подготовленности, участник финансирования системы подготовки кадров.

В настоящее время учебный процесс в высшем учебном заведении требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в ВУЗе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный

потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

**14.2.** Термин «Педагогическая технология» и первые разработки в этой области появились в США в 50-е годы XX века. Через 15-20 лет педагогической технологией были охвачены сферы образования всех развитых стран мира

Период появления педагогической технологии характеризуется интенсивностью ускорения научно-технического прогресса. Результатом науки этого периода стали потоки открытий, на основе которых разрабатывались новые поколения техники и технологий. Вырабатываемая продукция стала отличаться наукоемкостью, оригинальностью, сложностью, высоким качеством и эффективностью.

Чем же характеризуются условия интенсивного научно-технического прогресса и требования, предъявляемые им к системе образования?

Во-первых, возрастающей ролью науки. В XX столетии, особенно во второй ее половине, темпы развития науки достигли максимальных значений. Каждые 10...15 лет основные показатели научной деятельности удваивались. Во-вторых, лавинообразность развития современной науки обеспечивается и возникновением новых видов наук на стыке известных 2,3-х и более наук. Например: биофизика, биогеохимия, информатика, физико-химическая механика и много других. Возникает дерево науки.

В-третьих, лавинообразное развитие науки способствует ускорению скорости передачи и обработки информации, в основе которой находится компьютерная техника. Поэтому актуальным становится задача – разработки и освоение технологий и средств индивидуализации обучения, самообразования, системы дистанционного образования.

В-четвертых, особенностью НТП является резкое увеличение разновидностей инженерных решений. Быстрая смена материалов, технологических процессов, конструкций машин. Повышения уровня автоматизации систем управления, сокращением сроков внедрения в производство результатов научных достижений. Так, например, если между открытием телефонной связи и его использованием прошло 56 лет, радио – 35, то телевизора – 14, атомной энергии – 6, транзистора – 5 лет. Сейчас эти сроки, как правило, менее 1 года.

В-пятых, для подготовки специалистов в высшей школе, отвечающим всем возрастающим требованиям интенсивного НТП, необходима интенсификация обучения, использование в обучении всего потенциала человеческого организма, его мозга. То есть необходима интенсификация

символьно-зрительного обучения. Это означает, что при подаче информации в учебном процессе, необходимо использовать приемы структурирования и систематизации учебного материала, компьютеризацию обучения, использование учебного телевидения и др.

В-шестых, каждый человек от рождения – это индивидуум, то есть имеет только ему присуще задатки, способности к обучению. Задачей современной системы обучения должна быть учет и развитие индивидуальных способностей обучающегося.

Изложенное является подтверждением необходимости возникновения педагогической технологии с одной стороны и того, что она является продуктом интенсивного научно-технического прогресса с другой стороны. В этой связи необходимо особо подчеркнуть влияние новых видов наук появившейся на стыке 2...3 и более известных наук на ускорение научно-технического прогресса. Педагогическая технология одна из таких наук появившихся на стыке двух наук «Педагогика» и «Технология». Педагогическая технология способствовала обеспечению подготовки кадров на уровне требований ускоренного научно-технического прогресса. Слагаемые педагогической технологии возникли также на основе требований соответствующей эпохи. «Педагогика» - это наука, изучающая закономерности передачи старшими поколениями и активного усвоения младшими поколениями социального опыта необходимого для жизни и труда. Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое новое поколение овладевало опытом предков, обогащало его и передавало своим потомкам. Термин «Педагогика» возникло в Древней Греции, основой которого является слово «педагог». В Древней Греции педагогом называли раба, приставленный к ученику сопровождавший его в школу, прислуживающий ему на занятиях и вне их. Греческое слово «пейдагог» («пейди» - ребенок, «гогос» - вести) можно перевести как «детовожделение». Таким образом, «педагогика» в буквальном переводе с греческого означает – детовожделение. Занятия в школах вели учителя – дидаскалы (дидаско – я учу, позже «дидактика» - теория обучения). Сначала эта отрасль знания разрабатывалась в недрах философии.

Статус педагогики как самостоятельной науки был закреплен трудами и авторитетом выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1542-1670). Он создал знаменитый труд «Великая дидактика», в которой разработал основные вопросы теории и организации учебной работы.

Предметом педагогики является процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях её обучения, образования, воспитания.

«Технология» - это научная дисциплина, разрабатывающая и совершенствующая приемы и способы получения, обработки и переработки материалов или полуфабрикатов.

Термин «Технология» также возникло в Древней Греции и вбирает в себя два слова: «техне» - искусство и «логос» - учение. Для этой эпохи это означает искусство, которым владел ремесленник в изготовление предметов, достигая его (благодаря учению) под руководством наставника, за счет своего усердия и природных данных. Учения ремеслу осуществлялось индивидуально. Чаще всего секреты мастерства передавались по наследству, по семейному родству. Прерывание родства не редко приводило к потери секретов определенных ремесел.

Становление «Технология» как наука связано со становлением промышленного производства, в XVII века, когда начало интенсивно развиваться металлургия и машиностроение, в том числе производство промышленного оборудования, производство паровых машин, паровозов, огнестрельного оружия.

Возникновение педагогической технологии связано с тем, что преподавательская деятельность – это такая же производительная деятельность, как и любая другая. Термин педагогическая технология ещё не стандартизован и поэтому имеет множество определений:

ПТ – это алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования в их учебных ситуациях (Пальчевский, Фридрих).

ПТ – это системное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса (В.П.Беспально).

ПТ – это искусство обучения посредством машин или инженерное искусство имитации педагогической деятельности (Г.Ильин).

ПТ – это есть комплексный, интегральный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний (ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологиям США).

Из этого определения можно выделить обязательные признаки педагогической технологии – это системность и эффективность. К этому следует добавить ещё один из обязательных составляющих признаков педагогической технологии – это воспроизводимость. С учетом этого педагогическую технологию можно охарактеризовать как создание и использование оптимизированного, унифицированного и воспроизводимого учебного процесса.

Педагогикой накоплен громадный массив теоретических знаний и практического опыта. Однако до второй половины XX века ни одним выдающимся педагогам не был разработан воспроизводимый педагогический цикл, позволяющий последователям достигать таких же высоких результатов в обучении, как они сами. Причина этого заключается в том, что методы выдающихся педагогов прошлого в значительной мере включали личность педагога. Книги, посвященные проблемам педагогики, учат, как того и требует педагогическая наука, на «положительных примерах», на «твердо» установленных истинах, принципах, правилах и закономерностях. И все читающие эти книги усваивают, «как надо» вести учебно-воспитательный процесс, «как надо» работать с учащимися, «как надо» проводить занятия, однако подавляющее большинство из них работать «как надо» не могут.

Именно воспроизводимый педагогический цикл может гарантировать достижение запланированного результата. Однако его создание – это очень сложная задача. Впервые эта задача решена в США усилиями выдающихся ученых Б.Блума, Д.Кратволи, Н.Гронлунда, Дж.Керролла, Дж.Блока, Л.Андерсона и др. Ими была разработана педагогическая технология с воспроизводимым педагогическим циклом, гарантирующий достижения запланированных результатов.

Педагогическая технология, возникшая на основе требований научно-технического прогресса второй середины XX века, и служит его ускорению. Целью педагогической технологии является обеспечение достаточной эффективности образовательного процесса с гарантией достижения студентами запланированных результатов обучения, в условиях массового образования.

Главной задачей педагогической технологии является разработка учебного процесса обеспечивающего достижения «обычным» педагогом должного эффекта обучения в условиях массового образования.

Предметом педагогической технологии является сам учебный процесс.

Объектами педагогической технологии являются составляющие учебного процесса.

Педагогическая технология гарантирует полное усвоение учебного материала, то есть усвоение не менее 80 % программы учебной дисциплины каждым студентом группы.

#### **14.2 Принципы педагогической технологии**

Педагогическая технология, возникшая в условиях интенсивного научно-технического прогресса на стыке двух наук «Педагогика» и «Технология» стала самостоятельной наукой. Каждая самостоятельная наука характеризуется своими основными принципами, являющимися по своему

существо её теоретической основой. Принципы педагогической технологии базируются на интеграции основополагающих положений наук «Педагогика» и «Технология». На основе анализа целей, задач, структуры и содержания «Педагогической технологии» сформулированы её основные принципы: научность, проектируемость, системность, целенаправленность, деятельностный подход, управляемость, корректируемость, результативность, воспроизводимость, экономичность. Все эти принципы взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют и обуславливают друг друга. На этих принципах осуществляется организация учебного процесса, то есть её подготовка и процесс обучения.

В принципах педагогической технологии заключены достижения педагогической и технологической науки. В совокупности эти принципы в виде науки «Педагогическая технология» дают блестящие результаты в подготовке высококвалифицированных кадров в силу их определенности, аксиоматичности, практичности:

#### 1. Принцип научности

Этот принцип указывает на то, что всякая учебная дисциплина, учебный материал должен базироваться на современных достижениях науки. Прежде всего, этот принцип реализуется при разработке учебных программ, учебных пособий, учебников.

#### 2. Принцип проектируемости

Этот принцип характеризует одну из важнейших особенностей педагогической технологии. Принцип проектируемости означает предварительное создание документов по организации предстоящего учебного процесса – график учебного процесса; рабочий учебный план; рабочая учебная программа дисциплины; категории учебных целей дисциплины, разделов, базовых понятий; технология процесса обучения, оценки приобретенных знаний и навыков. На основе разработанных документов осуществляется учебный процесс. Соблюдение всех положений этих документов является гарантией достижения запланированных результатов.

#### 3. Принцип системности

Педагогическая технология отличается тем, что он охватывает все элементы учебного процесса. В этом и заключается сущность принципа системности. Все элементы учебного процесса проектируются как одна система на основе их взаимной связи и обусловленности. При этом структура, организация и функционирование всех элементов учебного процесса стимулирует обучение студентов.

Подготовка учебного процесса – эта часть учебного процесса, при котором разрабатывается график и рабочий учебный план, составляется расписание занятий, разрабатывается рабочая учебная программа дисциплины, учебный методический материал и др.

Процесс обучения – эта часть учебного процесса, при котором осуществляется усвоение знаний, навыков и оценка их качества.

#### 4. Принцип целенаправленности

Учебный процесс должен быть целенаправленным. Цель как закон должен определять характер и способ действий человека. Для этого устанавливаемая цель должна быть конкретной и измеряемой. Именно этим отличается педагогическая технология, основанная на идеях бихевиоризма. Особенностью этого направления в психологии является безусловное признание однозначности связи стимуляцией организма и его реализацией на эту стимуляцию.

«Обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащегося в ходе, которого осуществляется образование человека». Из этого можно отметить, что от качества формирования целей зависит качество обучения.

#### 5. Принцип деятельностного подхода

Нынешний этап научно-технического прогресса характеризуется использованием сложных высоких технологий, производством наукоёмкой продукции, когда не только наука способствует интенсивному развитию производства, но и само производство способствует интенсивному развитию науки. В этих условиях эффективность учебного процесса возрастает, когда он базируется на деятельностном подходе. Учебный план программы дисциплин учебные часы по видам занятий целесообразно формировать на основе детального анализа деятельности специалиста. Сейчас уже мало опираться на принцип «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». В современных условиях организация учебного процесса должна осуществляться с учетом принципа «лучше один раз выполнить, чем сто раз увидеть». Для профессиональной школы этот принцип имеет весьма важное значение.

Сущность понятия «деятельность» включает в себя цель, средства, результат и сам процесс.

#### 6. Принцип управляемости

Педагогическая технология гарантирует достижения запланированных результатов обучения. Достигнуть этого возможно только тогда, когда процесс обучения управляемый. В этом заключается значимость принципа

управляемости. Управление способствует осуществить в запланированном режиме процесс, реализацию программы достижения целей обучения. Данный принцип предполагает возможность многоэтапной диагностической проверки текущих результатов обучения. Управление процессом обучения в основном осуществляется использованием диагностических тестов в период всего процесса обучения. Использование диагностических тестов обеспечивает обратную связь в процессе обучения. Анализ результатов обратной связи представляет возможность управлять процессом обучения на основе варьирования средствами, методами с целью достижения запланированных результатов. Принцип управляемости позволяет систематически корректировать процесс и тем самым результаты обучения.

#### **14.7. Принцип воспроизводимости**

В условиях современного производства выпуск необходимого количество изделий осуществляется на основе разработанной технологической документации. Это означает, что технологический процесс возобновляется, повторяется столько раз, сколько необходимо выпустить изделия. Многократное повторение технологического процесса становится возможным благодаря наличию разработанной технологической документации. Такой подход в производственно-технической сфере стал возможен с появлением науки «Технология». Именно эта научная дисциплина занимается разработыванием и совершенствованием приемов, способов получения, обработки, переработки материалов. Для реализации технологического процесса на производстве разработывается технологическая документация – технологические карты. Адекватно этому значению принципа воспроизводимости в организации учебного процесса. Принцип воспроизводимости подразумевает возможность многократного применения (повторения) разработанной педагогической технологии по определенной дисциплине многократно в разных группах, в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

#### **8. Принцип эффективности**

Данный принцип указывает на то, что педагогическая технология гарантирует достижения запланированных результатов с оптимальными затратами. Эффективность учебного процесса достигается реализацией принципов педагогической технологии: научности, проектируемости, системности, целенаправленности, деятельностного подхода, управляемости, воспроизводимости

### **Контрольные вопросы:**

1. Раскройте смысл понятия “педагогическая технология”.
2. Расшифруйте термин «технология».
3. Как происходило формирование педагогической науки?
4. Назовите педагогические принципы обучения.
5. Назовите главные цели и задачи педагогической технологии
6. Перечислите критерии технологичности
7. Опишите структурные компоненты педагогической технологии.

### **Использованная литература**

1. “Обод турмуш йили” Давлат дастури // Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2013 йил 14 февралдаги ПҚ 1920-сонли қарори.
2. Каримов И.А. Бош мақсадимиз – кенг кўламли ислохотлар ва модернизация йўлини қатъият билан давом эттириш. Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 2012 йилда республикани ижтимоий-иқтисодий ривожлантириш яқунлари ва 2013 йилги иқтисодий дастурнинг асосий устувор вазифаларига бағишланган мажлисидаги маъруза // Халқ сўзи газетаси. – 19.01.2013. №13 (5687).
3. Каримов И.А. “Ўзбекистон мустақилликка эришиш остонасида”. –Т.: “Ўзбекистон”, 2011.-440 б
4. Рахимов Б.Ҳ ва бошқалар. Педагогик технологиялар схемаларда. Ўқув қўлланма. -Т.: Фан ва технологиялар, 2009. -200 бет.
5. Бекмурадов А.Ш, Голиш Л.В. Современные технологии обучения. - Т.: Ўқув-услубий қўлланма. ТГЭУ, 2009. -200 бет.
6. Асқаров М, Хайитбоев М, Нишонов М. Педагогика. Дарслик. -Т.: Талқин, 2008. -289 бет.
7. Ирматов Х, Абдуллаева Ш. Педагогика назарияси. Дарслик. -Т.: Фан ва психология, 2008. -288 бет.
8. Саидахмедов Н. Янги педагогик технологиялар. Ўқув қўлланма. – Т.: Молия, 2003. -188 бе

## Лекция №5.

### Тема: Теоретические основы воспитания

План:

1. *Сущность, цели, содержание, организация воспитания*
2. *Закономерности и принципы воспитания*
3. *Методы воспитания*

1. *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». <sup>i</sup>

«В гуманистической педагогике ... воспитание рассматривается как целенаправленный процесс культуроемкого развития человека, активно участвующего и осознанно осуществляющего саморазвитие...». <sup>ii\*</sup>

«Воспитание есть педагогическое управление процессом развития личности». <sup>iii\*</sup>

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.

Классификация **видов воспитания** осуществляется по различным основаниям.

**Цель воспитания** – определяющая характеристика воспитательного процесса, она выражает общую устремленность воспитания, это будущее, на достижение которого направлены главные усилия. «Цель воспитания не только в том, чтобы заставлять людей делать добрые дела, но и находить в них радость; не только быть чистыми, но и любить эту чистоту; не только быть справедливыми, но и алкать и жаждать справедливости» (Дж. Рескин).

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.

## *2. 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.

### *3. 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. Щукиной 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.

Известный московский педагог, ученый 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.

## **Лекция №6**

### **Тема: Формы организации учебного процесса.**

План:

1. Организационные формы обучения, их сущность и виды.
2. Урок как организационная форма обучения.
3. Формы организации учебного процесса в ВУЗе.
4. Подготовка учителя к уроку.

#### **1. Организационные формы обучения, их сущность и виды.**

Учебно-воспитательный процесс в реальной практике реализуется в определенных организационных формах. Они служат для наиболее эффективной адаптации учебного процесса к реальным условиям.

Организационная форма обучения – это взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом.

К числу организационных форм, используемых в средней школе любого типа, относят урок, экскурсию, семинар, практическое занятие в классе и мастерской, производственную практику, факультативы, домашние задания, экзамены и зачеты, консультации и т.д..В рамках различных форм используется коллективная, фронтальная, групповая и индивидуальная.

Организационная форма обучения различаются между собой:

1. по месту учебы (школьные и внешкольные, в лекционной аудитории, в лаборатории и т.д.);
2. по продолжительности учебных занятий ( занятие может длиться 45 или 30 минут, быть сдвоенным)
3. по количеству учащихся (класс на уроке, языковая группа работе в классе). Состав учащихся может быть постоянным и изменчивым (при групповой работе в классе).
4. по характеру внешнего проявления функций учителя и учащихся в соответствии с определенным распорядком (фронтальная, групповая и индивидуальная ).

*Фронтальной формой организации учебной деятельности учащихся называется такой вид деятельности учителя и учащихся, когда все ученики*

одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, обсуждают, сравнивают и обобщают ее результаты. Учитель ведет работу со всеми одновременно, общается с учащимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлечения их в обсуждение рассматриваемых вопросов и т.д.

Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. При этом творческое задание может быть разбито на ряд относительно простых заданий, что позволит привлечь всех учащихся к активной работе. Учителю это дает возможность соотносить сложность заданий с реальными возможностями каждого ученика.

Фронтальная форма учебной работы, как отмечают ученые-педагоги Чередов И.М., Зотов Ю.Б. и другие, имеет ряд недостатков. Она по своей природе нацелена на абстрактного ученика, в силу чего в практике работы школы весьма часто проявляются тенденции к нивелированию учащихся, побуждению их к единому темпу работы, к чему ученики в силу своей разноуровневой работоспособности, подготовленности, уровня знаний, умений и навыков не готовы. Слабые ученики работают медленно, хуже усваивают материал, им требуется больше внимания со стороны учителя, больше времени на выполнение заданий, больше различных упражнений, чем сильным ученикам. Они нуждаются не в увеличении количества заданий, а в усложнении их содержания; им нужны задания поискового, творческого характера, работа над которыми способствует развитию способностей учащихся и усвоению знаний на более высоком уровне. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности учеников необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной деятельности на уроке и другие формы учебной работы

*Индивидуальная форма организации работы учащихся.* Эта форма организации предполагает, что каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. В качестве таких заданий может быть работа с учебником, другой учебной и научной литературой, разнообразными источниками (справочниками, словарями, энциклопедиями, хрестоматиями и т.д.); решение задач, примеров; написание изложений, сочинений, рефератов, докладов; проведение всевозможных наблюдений и т.д. Широко используется индивидуальная работа в программированном обучении.

В педагогической литературе выделяют два вида индивидуальных форм организации выполнения заданий: *индивидуальную* и *индивидуализированную*. Первая характеризуется тем, что деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе; вторая предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением

специальных заданий. Именно она позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого ученика согласно его подготовке и возможностям.

Таким образом, один из наиболее эффективных путей реализации индивидуальной формы организации учебной деятельности — дифференцированные индивидуальные задания,

Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах учебного занятия, при решении различных дидактических задач; для усвоения новых знаний и их закрепления, для формирования умений и навыков, для обобщения и повторения пройденного, для контроля, для овладения исследовательским методом и т.д. Конечно, проще всего использовать эту форму организации учебной работы при закреплении, повторении, выполнении различных упражнений. Однако она не менее эффективна и при самостоятельном изучении нового материала, особенно при его предварительной домашней проработке.

Такая организация учебной работы учащихся на уроке дает возможность каждому ученику в силу своих способностей, организованности постепенно, углублять и закреплять полученные и получаемые знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт познавательной деятельности, формировать у себя потребность в самообразовании. В этом заключаются достоинства индивидуальной формы организации учебной работы учащихся, в этом ее сильные стороны. Но эта форма организации имеет ряд серьезных недостатков. Способствуя воспитанию самостоятельности учащихся, организованности, настойчивости в достижении цели, индивидуализированная форма учебной работы несколько ограничивает их общение, стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях. Эти недостатки можно компенсировать в практической работе учителя сочетанием индивидуальной формы организации учебной работы учащихся с такими формами коллективной работы, как фронтальная и групповая.

*Групповая (звеньевая) форма организации учебной деятельности учащихся.* Главными признаками групповой работы учащихся на уроке являются следующие:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;

- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;

- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать и индивидуальный вклад каждого члена группы;

- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена. Численность групп различна. Она

колеблется от трех до шести человек. Состав группы непостоянный. Он меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы. При этом не менее половины его должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой.

Руководители групп и их состав могут быть разными на разных учебных предметах, подбираются они по принципу объединения учащихся разного уровня обученности, внеурочной информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. В группе не должно быть негативно настроенных друг к другу учащихся.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, а дифференцированная — выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

Групповая форма работы учащихся наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественно-научным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах); на занятиях по трудовому, производственному обучению при решении конструктивно-технических задач, при изучении текстов, копий исторических документов и т.п. В ходе такой деятельности максимально используются обсуждение результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, при изучении исторических документов и т.п. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой. Исключительно эффективна групповая организация учебной деятельности учащихся при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по теме, дополнительных занятий всей группы, выходящих за рамки учебных программ, за рамки урока. В этих условиях, как и в условиях урока, степень эффективности зависит, конечно, от самой организации работы внутри группы (звена). Такая организация предполагает, что все члены группы активно участвуют в работе, слабые не прячутся за спины более сильных, а сильные не подавляют инициативу и самостоятельность более слабых учеников. Правильно организованная групповая работа представляет собой вид коллективной деятельности, успешно она может протекать при четком распределении работы между всеми членами группы, взаимной проверке результатов работы каждого, постоянной поддержке учителя, его оперативной помощи.

Без направляющей деятельности учителя группы не могут эффективно работать.

Групповая форма несет в себе и ряд недостатков. Среди них наиболее существенными являются: трудности комплектования групп и организации работы в них; учащиеся в группах не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь

его изучения. В результате слабые ученики с трудом усваивают материал, а сильные нуждаются в более сложных, оригинальных заданиях. Только в сочетании с другими формами обучения учащихся на уроке — фронтальной и индивидуальной — групповая форма организации работы учащихся приносит ожидаемые положительные результаты. Сочетание этих форм, выбор наиболее оптимальных вариантов этого сочетания определяется учителем в зависимости от решаемых на уроке учебно-воспитательных задач, от учебного предмета, специфики содержания, его объема и сложности, от особенностей класса и отдельных учеников, уровня их учебных возможностей и, конечно, от стиля отношений учителя и учащихся, а также учащихся между собой, от той доверительной атмосферы, которая установилась в классе, и постоянной готовности оказывать друг другу помощь.

Особенностью организационных форм является то, что их выбор однозначно не определяется элементом содержания образования. В то же время организационные формы формируют определенную часть содержания образования, причем, как правило, общую для всех учеников и всех предметов. Они учат слушать, обсуждать при коллективной работе, сосредоточиваться и организовывать свою деятельность при индивидуальной работе. На семинаре учащиеся приучаются внимательно выслушивать других, вникать в подлинный смысл выступлений, вопросов и реплик товарищей, аргументировано возражать или, соглашаясь, дополнять их новыми доводами. Ученики учатся конспектировать, составлять библиографию, компоновать текст доклада и т. д. На практических занятиях и во время домашней работы учатся организовывать свое рабочее место, планировать работу, укладываться в отведенное время, контролировать результаты.

Организационные формы обучения могут самостоятельно выполнять и немалую воспитательную функцию.

Назначение организационных форм - наиболее эффективно адаптировать учебный процесс к реальным условиям.

## **2. Урок как организационная форма обучения.**

Традиционно сложилось, что основной формой организации обучения в средней школе любого типа остается урок. Он обеспечивает планомерную учебно-познавательную деятельность группы учащихся определенного возраста, состава и уровня подготовки.

Урок возник на рубеже XVI—XVII вв. За прошедшее время он совершенствовался и развивался. На каждом историческом этапе урок имел свои отличительные особенности. Эти особенности определяют:

- цели, которые общество ставит перед школой (социальный заказ). Сегодня глобальная цель урока – это шаг в развитии личности, формировании ее индивидуальности, творческих возможностей и воспитанности;
- воплощенные в уроке педагогические знания

Урок должен быть логической единицей темы, раздела, курса. Но для этого урок сам должен иметь свою строгую, единую внутреннюю логику, определяемую дидактическими целями, содержанием, средствами, методами и приемами обучения. Урок — это педагогическое произведение, и поэтому он должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся. Это и обеспечивает управление познавательной деятельностью учащихся. Для того чтобы выяснить структуру урока, надо исходить из содержания образования, воплощенного в учебном материале, а также из закономерностей усвоения этого содержания, учтенных в методах обучения, т. е. из полной картины протекания учебного процесса. Эта картина позволяет выделить следующие элементы или этапы процесса движения обучения.

(а) Постановку цели перед учащимися и тем самым организацию их готовности к деятельности или непосредственного включения в деятельность.

(б) Организацию восприятия, осознания учащимися и закрепления в их памяти первоначальной информации, т. е. усвоения исходных знаний.

(в) Организацию и осуществление усвоения способов деятельности на основе усвоенной информации путем воспроизведения ее и упражнений в ее применении, в том числе вариативно преобразующем по образцу.

(г) Организацию и осуществление усвоения опыта творческой деятельности путем решения проблем и проблемных задач, в ходе которого усвоенные знания и умения применяются творчески и вместе с тем самостоятельно добываются новые знания и умения.

(д) Целенаправленное воспитание и самовоспитание качеств личности в ходе изучения всего учебного материала, на его основе и реализации всех этапов обучения путем эмоционального воздействия на учащихся, обеспечения их эмоций, интереса, увлечения, радости самоутверждения и самопроявления и т. п.

(е) Обобщение усвоенного и введение его в систему ранее усвоенного.

(ж) Контроль за результатами деятельности, осуществляемой учителем и учащимися.

Все эти элементы в совокупности обеспечивают реализацию учебного процесса как целостного явления. Его можно изобразить в виде схемы: *д(абвгдеж)*. Читается эта схема просто. Воспитательный аспект (*д*) выносится за скобки, поскольку целенаправленное воспитание должно предусматриваться в ходе всего учебного процесса. Он сопровождает последний на всем его протяжении.

Обучение начинается с постановки цели (*а*), за которой следует изучение нового материала (*б*), его воспроизведение и упражнения в действиях по образцу (*в*), творческое применение усвоенного в новых ситуациях (*г*), введение усвоенного в систему

уже наличного опыта (*e*), контроль за результатами обучения (*ж*). Эта схема является принципиальной схемой обучения новому, поскольку включает в себя все возможные варианты построения обучения на уроке и при любой другой организационной форме.

### **3. Формы организации учебного процесса в ВУЗе.**

Для обучения студентов вузов используют разнообразные формы занятий. Основные из них: лекции, семинары, практические занятия.

**Лекция** — традиционно ведущая форма обучения в вузе. Ее основная дидактическая цель — формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

Лекция раскрывает понятийный аппарат конкретной области знания, проблемы, логику, дает цельное представление о предмете, показывая его место в системе наук и связь с родственными дисциплинами, возбуждает интерес к предмету, развивает профессиональные интересы, в значительной мере определяет содержание других видов занятий.

Лекция — методологическая и организационная основа для всех форм учебных занятий, в том числе самостоятельных (методологическая, поскольку вводит студента в науку вообще, придает учебному курсу концептуальность; организационная — так как все другие формы учебных занятий так или иначе «завязаны» на лекцию, чаще всего логически следуют за ней, опираются на нее содержательно и тематически [27]).

В ряде случаев лекция выполняет функцию основного источника информации: при отсутствии учебников и учебных пособий, чаще по новым курсам, в случае, когда новые научные данные по той или иной теме не нашли отражения в учебниках, отдельные разделы и темы курсов очень сложны для самостоятельного изучения. В таких ситуациях только лектор может методически помочь студентам в освоении сложного материала.

Логико-педагогический план лекции содержит три основных этапа [30]:

**1. Вводная часть.** Формулирование цели и задачи лекции. Краткая характеристика проблемы. Показ состояния вопроса. Список литературы. Иногда установление связи с предыдущим (небольшое вступление).

**2. Изложение.** Доказательства. Анализ, освещение событий. Разбор фактов. Демонстрация опыта. Характеристика различных точек зрения. Определение своей позиции. Формулирование частных выводов. Показ связей с практикой. Достоинства и недостатки принципов, методов, объектов рассмотрения. Область применения.

**3. Заключение.** Формулирование основного вывода. Установка для самостоятельной работы. Методические советы. Ответы на вопросы.

Успех подачи материала во многом зависит от знания лектором правил формальной логики и их умелого применения

Очень многое на лекции зависит от эффективности педагогического общения. Известный психолог А. А. Леонтьев определил следующие условия, при которых достигается полноценное лекционное общение:

быстрая и верная ориентировка в обстановке выступления;

правильное планирование содержания лекции;  
нахождение точных средств, позволяющих без потерь донести содержание материала до слушателей;

обеспечение четкого контакта со слушателями. Контакт преподавателя со студентами бывает логический, психологический и нравственный. Логический контакт — это контакт мысли преподавателя и студентов. Психологический контакт заключается в сосредоточенности внимания студентов, в восприятии и понимании ими излагаемого материала, а также во внутренней мыслительной и эмоциональной активности в ответ на действия преподавателя и поступающую от него информацию. Нравственный контакт обеспечивает содружество преподавателя и студентов. При отсутствии этого контакта, например в условиях конфликта, познавательный процесс либо затруднен, либо вовсе невозможен.

**Семинарское занятие.** Это действенная форма развития продуктивного мышления студентов в ходе обсуждения рассматриваемых проблем, вовлечения их в коллективную познавательную деятельность. Семинарское занятие дает студенту возможность овладеть умениями точно и доказательно выражать свои мысли на языке конкретной науки, вести дискуссию, диалог, оппонировать.

. Его можно проводить в виде развернутой беседы по плану, заранее сообщенному студентам, или небольших докладов студентов с последующим их обсуждением. Метод докладов предполагает обмен мнениями по ним и дискуссию по выдвинутым спорным положениям.

Или занятия проводятся как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов с коллективным поиском ответов на них.

**Практическое занятие.** Это своеобразная форма связи теории с практикой, которая служит для закрепления знаний путем вовлечения студентов в решение разного рода учебно-практических познавательных задач

Практическое занятие охватывает, как правило, наиболее важные, значимые разделы курса, предусматривающие формирование навыков и умений приложения теории к практике, решения профессиональных задач, и состоит из введения, собственно практической части и заключения.

Критериями подготовленности студентов к практическим занятиям традиционно считают следующие: знание соответствующей литературы, владение методами исследования, выделение сущности явления в изучаемом материале, умение делать логические построения, иллюстрировать теоретические положения самостоятельно подобранными примерами.

#### **4. Подготовка учителя к уроку.**

Качество любого урока в значительной мере определяется тщательностью подготовки к нему учителя. Подготовку учителя к уроку схематично можно представить следующим образом.

*1-й этап* — изучение учебной программы. Эта часть работы выполняется в ходе подготовки к учебному году. При этом особое внимание обращают на

основные цели и задачи учебного предмета в целом и на цели и задачи, стоящие перед каждой учебной темой.

Готовясь к изучению с учащимися очередной темы, учитель вновь обратится к программе, для того чтобы четко поставить перед собой цели и задачи, которые необходимо достигнуть и решить в процессе изучения темы в целом и на каждом конкретном уроке.

Изучая содержание конкретной учебной темы, учитель уяснит логическую взаимосвязь учебного материала с ранее изученным, а также с материалом, который предстоит изучить позже. Это позволит более глубоко и четко сформулировать ближние и дальние цели изучения учебного материала.

*2-й этап* — изучение методической литературы. Изучив содержание очередной учебной темы по программе, учитель просматривает соответствующие разделы стабильного учебника, методических руководств и статьи в методических журналах, собирает материал для общего плана изучения темы (тематическое планирование). Тематический план не должен быть громоздким. В нем предусматривается самое важное и существенное, а именно: разбивка учебного материала по урокам, логическая взаимосвязь материала, календарные сроки проведения уроков (по неделям).

*3-й этап* — изучение материала конкретного урока в стабильном учебнике. Изучая учебник, учитель мысленно соотносит характер и логику изложения в нем учебного материала с достигнутым уровнем подготовки и уровнем развития своих учеников. Особенно большое внимание он уделяет доступности изложения учебного материала, отмечает то, что в учебнике изложено просто и доступно, с тем чтобы часть материала поручить учащимся для самостоятельного изучения. Одновременно надо отметить и то, что может оказаться труднодоступным для учащихся. Особенно тщательно продумывается методика изложения этих вопросов на уроке.

*4-й этап* — изучение и подготовка имеющихся в школе средств обучения по теме урока. Учитель знакомится не только с имеющимися пособиями, просматривает учебные диафильмы и кинофильмы, но и с аннотациями учебных телевизионных передач, прослушивает звуковые пособия. Особое внимание необходимо уделить учебным демонстрационным и лабораторным работам. Технику и методику их постановки учитель тщательно отрабатывает, чтобы на уроке не было неудачи. Ничто так не подрывает авторитета учителя, как неудача в постановке учебного эксперимента.

*5-й этап* — разработка плана урока. План урока — это конечный результат подготовительной работы учителя к проведению урока. План урока составляется на основе тематического плана с учетом реального продвижения в изучении темы.

При разработке плана урока учитывается степень подготовленности учащихся к сознательному усвоению намеченного содержания, к выполнению проектируемых учебных действий. Очень важно также заранее предвидеть возможные затруднения, которые могут возникнуть у учащихся, особенно у слабоуспевающих, и наметить пути их преодоления (например,

наводящий вопрос, дополнительное пояснение учителя или вызванного ученика, рисунок на доске и т. п.).

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Что понимается под организационными формами обучения?
2. Назовите и охарактеризуйте общие формы организации обучения, укажите, какие дидактические задачи решает каждая из них.

### **Литература**

#### **Основная**

1. Дидактика средней школы. /Под ред. М.Н.Скаткина.- М.: Просвещение, 1982, Гл. VI.
2. Педагогика. /Под ред. П.И.Пидкасистого.- М.: Педагогическое общество России, 2002, Гл. 11-12.
3. Педагогика. /Под ред. П.И.Пидкасистого.- М.: Издательство Юрайт. Высшее образование. 2009, Гл. 9.
4. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда.- М.: Высш. Шк., 1990, Гл. 3.
4. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера.- М.: Педагогика, 1989, Гл. III.

#### **Дополнительная**

1. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок.- М.: Знание, 1988.
2. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе.- М.: Педагогика, 1987.

## Лекция №7.

**Тема: Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности**

*План:*

- 1. Семья как малая группа*
- 2. Семейное воспитание*
- 3. Стиль взаимоотношений в семье. Отношения родителей и детей*
- 4. Проблемы семейного воспитания. Семейные конфликты*
- 5. Психологический контакт между родителями и детьми*

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни. Вследствие сложности и многогранности этого объединения существует много различных подходов к изучению семьи, а также определений самой семьи, встречающихся в научной литературе.

«Семья не есть простая сумма членов этой семьи, это, прежде всего, определенная сеть взаимоотношений между всеми членами семьи. Для того чтобы понять состояние семьи, необходимо нечто большее, чем простой анализ состояния каждого отдельного члена семьи. Для этого необходимо проанализировать всю семейную систему как целое» (Людвиг Фон Бергаланфи).

«В социальной психологии существует понятие «первичная группа». Связи в этой группе строятся на непосредственных контактах, на эмоциональном вовлечении ее членов в дела группы, обеспечивающем высокую степень отождествления и слияния ее участников. Такой первичной группой является семья» (А. И. Захаров).

«Семья – малая социальная группа (ячейка) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» (Н. Я. Соловьев).

Семья – это «...исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» (А. Г. Харчев).

Семья – это «...основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества – родительства – родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных

поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи» (А. И. Антонов).

В настоящее время отношения между супругами регламентируются российским законодательством, являющимся основой кодекса о браке и семье. Существуют три самых общих подхода к изучению семьи – можно рассматривать ее как социальный институт, как малую группу и как систему взаимоотношений.

### *1. Семья как малая группа*

**Семья** – это группа людей (минимально двух), связанных брачными или (и) кровно-родственными узами, общим бытом, хозяйством, взаимопомощью и моральной ответственностью. Семья – один из основных инструментов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетов и потребностей в жизни каждого человека. Она дает представление о жизненных целях и ценностях, о поведении в быту, о нравственности, гуманизме и т. д. В семье человек получает практические навыки применения этих представлений во взаимоотношении с другими людьми, усваивает нормы поведения в различных ситуациях повседневного общения. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы жизненного тренинга личности. С одной стороны, социальный опыт приобретается в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с членами своей семьи, с другой стороны, он накапливается за счет наблюдения со стороны ребенка за особенностями взаимоотношений остальных членов семьи между собой.

Типология семьи определяется различными подходами к определению основания для классификации, например:

- по количеству детей (бездетная, однопородная, малолетняя, многодетная семья);
- по составу (семья неполная, простая, сложная);
- по семейному стажу (молодожены, молодая семья, семья среднего супружества, пожилая супружеская семья) и др.

Каждую из категорий семей характеризуют наблюдаемые в семье социально-психологические явления и процессы, особенности эмоциональных контактов членов семьи, индивидуально-психологические потребности ее членов и т. д.

**Основные задачи** семьи состоят в следующем:

- создать максимальные условия для роста и развития ребенка;

- стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и уважительного отношения к старшим;
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «я».

В настоящее время проблемы семьи изучают многие науки: социология, экономика, право, этика, демография, этнография, психология, педагогика и др. Каждая из этих наук в соответствии со своим предметом выявляет те или иные стороны функционирования или развития семейной группы.

Сфера жизнедеятельности семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов, называется **функцией**. Разные авторы, перечисляя функции семьи, определяют их по-разному. Так И. В. Гребенников относит к функциям семьи репродуктивную, экономическую, воспитательную, коммуникативную функцию организации досуга и отдыха, а Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис – воспитательную, хозяйственно-бытовую, эмоциональную, духовного общения, первичного контроля и сексуально-эротическую функции. Многие исследователи единодушны в том, что функции отражают исторический характер связи между семьей и обществом, динамику семейных изменений на разных исторических этапах. Современная семья утратила некоторые функции, присущие ей в прошлом, например производственную, образовательную и др.

Среди множества функций, рассматриваемых разными авторами, назовем несколько так называемых *традиционных функций семьи*:

- хозяйственно-экономическая;
- репродуктивная;
- воспитательно-образовательная;
- рекреативная<sup>7</sup> – организация досуга, отдыха, забота о здоровье членов семьи.

Следует, однако, учесть, что существует множество факторов, препятствующих реализации функций семьи, например:

- определенные условия жизни членов семьи (материальные, бытовые и др.);

---

<sup>7</sup> От лат. *recreatio* – восстановление.

- личностные особенности членов семьи (уровень образования, характер, определенное воспитание, интересы и пр.);
- особенности взаимоотношений между членами семьи и др.

## *2. Семейное воспитание*

Педагогика рассматривает **воспитательную функцию семьи** в современном обществе с точки зрения целей и средств, прав и обязанностей родителей, взаимодействия родителей в процессе воспитания детей с образовательными и другими учреждениями. Воспитание подрастающего поколения не только личное дело родителей – в нем заинтересовано все общество. Семейное воспитание – это очень важная, существенная часть общественного воспитания. Оно строится на основе устойчивых контактов и эмоциональных отношений детей и родителей между собой, поскольку семья – это основная среда обитания и жизнедеятельности детей, которая во многом сохраняется и в подростковый период. В процессе семейного общения младшим передаются жизненный опыт старших поколений, уровень культуры, образцы поведения.

Система семейного воспитания всегда сугубо индивидуальна, складывается в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников. На ее формирование влияет множество факторов, например такие, как наследственность, физическое и психическое здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания, отношение к ребенку и т. д. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Семейное воспитание имеет свои **принципы**. Наиболее общие из них:

- гуманность и милосердие к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;
- открытость и доверительность отношений с детьми;
- оптимистичность и доброжелательность взаимоотношений в семье;
- последовательность в своих требованиях;
- оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на его вопросы.

Кроме общих, есть ряд *частных принципов*, не менее значимых для семейного воспитания:

*не применять* физические наказания, *не читать* чужие письма и дневники; *не морализировать*; *не говорить* слишком много; *не требовать* немедленного повиновения; *не потакать* негативным поступкам и др.

**Содержание семейного воспитания** охватывает все направления. В семье осуществляется физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей, изменяясь от возраста к возрасту. По мере сил родители и близкие в семье дают ребятам знания о природе, обществе, производстве, профессиях, технике; формируют опыт творческой деятельности; вырабатывают некоторые интеллектуальные навыки; наконец, воспитывают отношение к миру, людям, профессии, жизни.

Особое место в семейном воспитании занимает нравственное воспитание и в первую очередь воспитание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание и милосердие к людям, честность, открытость, трудолюбие. Иногда сюда относят послушание, но не все считают его добродетелью. В последние годы в семьях возобновляется религиозное воспитание.

**Целью семейного воспитания** является формирование таких качеств личности, которые помогут ей достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути.

Развитие интеллекта и творческих способностей, первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей, их счастье – все это зависит от семьи, от родителей и все это составляет **задачи семейного воспитания**.

Семейному воспитанию присущи свои **методы**: личный пример, обсуждение, доверие, показ, любовь, сопереживание, возвышение личности, юмор, поручение, традиции, похвала, сочувствие и т. д. Выбор того или иного метода происходит сугубо индивидуально с учетом конкретной ситуации, в которой происходит воспитательное воздействие.

### *3. Стиль взаимоотношений в семье. Отношения родителей и детей*

Каждая семья обладает целым комплексом психологических особенностей. Но общей для всех семей является, как правило, ярко выраженная эмоциональность внутрисемейных отношений. Именно высокая степень эмоциональной близости – это особое качество настоящей, крепкой семьи.

Современная многоступенчатая семья может успешно выполнять свои функции, если в ней будут гармонично сочетаться психологические

особенности членов семьи всех поколений, благодаря чему они смогут заниматься формированием личности детей.

Семейные отношения – это система взаимных требований и ожиданий, которые ориентированы во всех направлениях – и от старших к младшим членам семьи, и от младших к старшим.

Существуют разные подходы к классификации **стилей взаимоотношений родителей и детей**. Например, А. Болдуин выделяет два стиля:

1) *демократический*, который характеризуется высокой степенью вербального общения родителей с детьми, включенностью детей в обсуждение семейных проблем, постоянной готовностью родителей прийти на помощь, стремлением к объективности в воспитании детей;

2) *контролирующий*, предполагающий существенные ограничения в поведении ребенка с пониманием смысла этих ограничений, четкость и последовательность требований родителей и признание ребенком их как справедливых и обоснованных.

Приведем другую классификацию **стилей взаимоотношений в семье** – авторитарный и демократический.

*Авторитарный стиль* характеризуется властностью родителей. При этом существует убеждение, что подобным воспитанием можно выработать у ребенка привычку беспрекословного подчинения. Однако в семьях такого типа нет душевного единения, дружбы. Взрослые мало считаются с индивидуальностью ребенка, его возрастными особенностями, интересами и желаниями. Хотя дети растут послушными, дисциплинированными, эти качества складываются у них без эмоционально-позитивного и осознанного отношения к требованиям взрослого. Чаще это слепое послушание основано на опасении быть наказанным. В результате у детей слабо развиваются самостоятельность, инициатива, творчество. Именно в таких семьях подростки чаще всего вступают в конфликты с родителями, отдаляются от семьи.

При *демократическом стиле* взаимоотношения характеризуются взаимной любовью и уважением, вниманием и заботой взрослых и детей друг о друге. В семьях с взаимоотношениями демократического стиля дети являются полноценными участниками жизни семьи, ее труда и отдыха. Родители стараются глубже познать своих детей, выяснить причины их дурных и хороших поступков. Взрослые постоянно обращаются к чувствам и сознанию ребенка, поощряют его инициативу, уважают его мнение. Вместе с тем дети достаточно хорошо знают значения слов «нельзя», «нужно». Демократический стиль семейного воспитания дает наибольший эффект в формировании у детей сознательной дисциплины, заинтересованности в делах семьи, в событиях окружающей жизни. Постепенно у детей

формируются инициатива, находчивость, творческий подход к порученному делу. Наказания в таких семьях обычно не применяются – достаточно порицания или огорчения родителей.

Однако бывает, что в семье внешне сложился демократический стиль воспитания, но он не дает нужного эффекта, так как родители нарушают важнейшие педагогические принципы, например им не удается определить в той или иной ситуации меру требовательности, организовать правильный режим дня детей или создать условия для посильного трудового вклада детей в жизнь семьи; они бывают непоследовательными в требованиях или у них нет единого подхода к каким-то семейным делам.

Отношения родителей и детей с годами складываются в определенные типичные варианты.

*ВАРИАНТ А. Родители и дети испытывают устойчивую потребность во взаимном общении.*

Такие отношения характеризуются, прежде всего, общей нравственной атмосферой семьи: порядочностью, откровенностью, взаимным доверием, равенством во взаимоотношениях, умением родителей чутко понять мир ребенка и его возрастные запросы, их глубокой родительской привязанностью, постоянной готовностью к взаимопомощи, сопереживанием, умением быть рядом во время жизненных невзгод.

*ВАРИАНТ Б. Родители вникают в заботы и интересы детей, и дети делятся с ними своими чувствами и переживаниями, но это не является взаимной потребностью.*

Для этого варианта характерна менее полная степень контактов. Внешне отношения благополучны, но некоторые глубинные, сокровенные связи нарушены, наметилась еле ощутимая трещинка во взаимоотношениях родителей и детей. Наиболее типичными причинами такого явления могут быть следующие:

- некоторые расхождения между характером требований родителей и их личным поведением;
- недостаточные чуткость, душевная тонкость, такт родителей в некоторых конкретных ситуациях, недостаточная степень их объективности по отношению к своим детям;
- возможность того, что родители психологически не «пспевают» за динамизмом, быстротой развития детей.

Подобные, пока еще едва заметные признаки ухудшения во взаимоотношениях с детьми дают родителям повод для серьезных размышлений.

*ВАРИАНТ В. Скорее родители стараются вникать в интересы и жизнь детей, чем дети сами делятся с родителями.*

Это – наиболее странные, на первый взгляд, отношения между родителями и детьми. Родители стремятся вникать в жизнь детей из самых добрых и искренних чувств любви и внимания. Родители мечтают и надеются оградить детей от неприятностей, предостеречь от опасностей, осчастливить их. Дети это понимают, но не принимают. Суть в том, что высокие помыслы родителей разбиваются в этом случае о низкую педагогическую культуру их осуществления. Желания родителей помочь своим детям, их искренний интерес к ним не всегда сопровождаются умением войти в мир детей без нажима и навязывания своих взглядов, без нервозности и предубеждений.

*ВАРИАНТ Г. Скорее дети испытывают желание делиться с родителями, чем родители хотят вникнуть в интересы и заботы детей.*

Такой вариант отношений возникает при чрезмерной занятости родителей собой, работой, увлечениями, своими взаимоотношениями. Нередко это выражается в недостаточном выполнении родительского долга, пассивности родителей в общении с детьми, что порождает у последних чувства обиды, одиночества. И все же естественная привязанность, любовь к родителям остаются, и дети испытывают желание делиться успехами и огорчениями, зная, что родители все же остаются их искренними доброжелателями.

*ВАРИАНТ Д. Поведение, стремления детей воспринимаются родителями отрицательно, и при этом родители, скорее, правы.*

Такого рода ситуации обычно связаны с возрастными особенностями детей, когда те еще не могут в полной мере оценить опыт родителей, их усилия, направленные на благо семьи. Справедливые огорчения родителей вызывают односторонние, идущие во вред учебе, здоровью, временные увлечения детей, а в некоторых случаях – аморальные поступки. Вполне естественно, что родители бывают крайне обеспокоены всем, что может нанести детям моральный и физический вред. Исходя из своего жизненного опыта, взглядов они стараются объяснить возможные последствия такого поведения, но наталкиваются нередко на непонимание, неверие, сопротивление. Важно, чтобы родители всегда стремились глубоко разобраться в стремлениях детей, проявляли терпение, уважение к их доводам и аргументам, так как дети, даже

будучи неправыми, обычно бывают искренне убеждены, что правы именно они, а родители не могут или не хотят их понять.

*ВАРИАНТ Е. Поведение, стремления детей воспринимаются родителями отрицательно, и при этом, скорее, правы дети.*

В этом случае родители занимают конфликтную позицию из лучших побуждений, из искреннего желания добра детям. Но эти ситуации вызываются личными недостатками родителей, которые не имеют возможности или не считают нужным подавлять их в себе, в своих отношениях друг с другом и с детьми. Это часто проявляется в нервозности, вспыльчивости, нетерпимости к иному мнению. Особенно болезненно реагируют дети на тягу родителей к пьянству. Это вызывает резкий протест со стороны детей. Острые ситуации вызываются также педагогической бестактностью родителей, которая усугубляется часто отсутствием общей культуры. Острые конфликты могут возникать из-за эмоциональной глухоты родителей, так как дети всех возрастов особенно ранимы в минуты тонких эмоциональных переживаний, душевного подъема, возвышенных устремлений, не понятых взрослыми. Конфликты, в которых правы дети, чреватые особыми последствиями – многолетней детской обидой, способной вызвать разобщенность детей и родителей.

*ВАРИАНТ Ж. Обоюдная неправота родителей и детей.*

Накопившиеся обиды раннего детства и младшего подросткового возраста переходят из стадии «хранения в себе» сначала в эпизодические столкновения, а затем, если родители не понимают суть происходящего, не изменяют тактики своего отношения к детям, – в постоянные, все более расширяющиеся конфликты. Обе стороны устают от бесполезных дебатов и взаимных упреков, постепенно утрачивают способность слушать и понимать друг друга.

*ВАРИАНТ З. Различные взаимоотношения с отцом и матерью, или «кого ты больше любишь?»*

В большинстве семей у родителей нет необходимости в полном единстве действий в воспитании детей. Это касается и содержания общения, и содержания требований, и тона ихвыражения, и характера поощрений и наказаний, и выражения своих чувств, и т. д. Когда отношения у отца и матери к детям складываются совсем по-разному, то суть и характер их взаимоотношений с детьми могут быть самыми различными: от потребности ребенка в общении с одним из родителей до полной отчужденности с другим.

Это тот случай, когда необходимо вспомнить, что единство установок и отношений – это азбучная истина педагогической культуры родителей.

#### ВАРИАНТ И. *Полное взаимное отчуждение и враждебность.*

Можно выделить несколько наиболее типичных причин этой семейной трагедии.

1. Педагогическая несостоятельность родителей. Значительное число родителей приступает к воспитанию, не имея об этом сложнейшем и ответственном деле ни малейшего педагогического представления. И поскольку они сами воспитывались в семье, в школе и других учебных заведениях, то у них создается иллюзия осведомленности касательно процесса воспитания. Об этом парадоксе К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иногда даже делом легким».

2. Жесткие, почти варварские методы «псевдовоспитания», в результате которых дети начинают бояться, ненавидеть, презирать родителей и любыми способами стараются спастись от них.

3. Сотворение из ребенка кумира семьи, задобренного, заласканного, капризного, плаксивого эгоиста и в результате – эгоцентричного и бессовестно-равнодушного человека.

#### *4. Проблемы семейного воспитания. Семейные конфликты*

Неизбежной стороной семейной жизни являются **конфликты**. Причины их возникновения может быть много: расхождение мнений по поводу способов отдыха, относительно воспитания детей, распределения денег и т. д.

Под **семейным конфликтом** понимается возникшая ситуация неразрешенного противоречия, в которой члены семьи испытывают острые эмоциональные переживания, находятся в состоянии психологического дискомфорта и пытаются решить возникшую проблему односторонне, бескомпромиссными путями и методами.

Конфликт, как правило, порождается целым комплексом причин. Но по ведущему, основному мотиву, конфликты можно сгруппировать, положив в основу их возникновения следующие причины:

- эгоизм одного или обоих супругов;
- завышенные материальные потребности одного или обоих супругов;

- завышенная самооценка одного или обоих супругов;
- несовпадение представлений супругов о роли мужа, жены, матери, отца, главы семьи;
- неумение супругов общаться друг с другом, с родственниками, с друзьями и знакомыми;
- несовпадение взглядов на ведение домашнего хозяйства;
- несовпадение взглядов на воспитание детей;
- различие в типах темпераментов супругов и неумение учитывать это во взаимоотношениях.

Различают конфликты *конструктивные* (в результате их разрешения отыскивается взаимоприемлемое решение проблемы) и *деструктивные* (сохраняются напряженность, сознание неизбежности дальнейших конфликтов, досада).

Конфликт в отношениях родителей и детей крайне редко возникает случайно и внезапно. Сама природа позаботилась об их взаимной привязанности, выдав им своеобразный аванс в чувстве любви, потребности друг в друге. Конфликт – жесткое столкновение, эмоциональная агрессия, болевой синдром отношений. А боль в организме, как известно, – сигнал бедствия, физиологический «крик» о помощи.

В своем развитии конфликт проходит несколько этапов: возникновение, становление, зрелость, преобразование. Каждый этап предполагает свою логику поведения участников конфликта. Существуют и общие рекомендации для снятия остроты конфликта, для его прекращения, а возможно – для предотвращения. Например, рекомендуется не сосредоточиваться на обсуждении того, кто прав, кто виноват, и на личных качествах друг друга, а спокойно анализировать именно внешнюю, предметную сторону ситуации, стараясь не перейти ту черту, эмоциональную грань, за которой конфликт может стать необратимым; иногда помогает привлечение объективных «судей»; всегда полезно отделить суть проблемы от ее эмоциональной окраски; заслуживает похвалы попытка прийти к компромиссу.

Особое воспитательное значение в семье имеет *авторитет взрослых*. Некоторые родители, у которых возникают проблемы с воспитанием детей, иногда склонны думать, что авторитет дается от природы, что авторитет – это особый талант и, если его нет, то с этим нужно примириться. Эти родители глубоко ошибаются. Авторитет может стать достоянием каждой семьи, важно, чтобы он строился на истинно приоритетных основаниях: требовательности и доброте, открытости и соучастии во всех делах, доверии и ответственности, внимании к детям и их жизни.

Но, к сожалению, встречаются родители, которые строят свой авторитет на ложных основаниях. Психологи и педагоги называют его **ложным авторитетом**. К числу ложных авторитетов, которых следует остерегаться, относят:

*«авторитет подавления»* – родители по каждому поводу раздражаются, при всяком удобном и неудобном случае хватаются за ремень, на каждый вопрос ребенка отвечают грубостью, каждую его вину сопровождают наказанием. Такой метод вынуждает детей держаться подальше от родителей, порождает детскую ложь и человеческую трусость и в то же время воспитывает в ребенке жестокость;

*«авторитет расстояния»* – существуют родители, которые убеждены, что детей следует держать на расстоянии, поменьше с ними разговаривать, изредка только выступая перед ними в качестве начальства: у них своя жизнь, свои интересы, свои мысли, о которых дети не должны знать;

*«авторитет чванства»* – подобный авторитет строится на представлении некоторых родителей, что они самые заслуженные, самые главные и важные, и это они демонстрируют на каждом шагу всем и в том числе – своим детям. Они без конца толкуют о своих достоинствах и высокомерно относятся к другим людям – неудивительно, что такое поведение повторяют их дети;

*«авторитет педантизма»* – некоторые родители уверены в том, что дети должны выслушивать каждое их слово с трепетом, и ведут себя с детьми как бюрократы. Они больше всего боятся, чтобы дети не подумали, что они могут ошибаться. Как бы родители ни были неправы, они все равно настаивают на своем: сказали – значит, так и будет;

*«авторитет резонерства»* – в этом случае родители буквально заедают ребенка бесконечными поучениями и назидательными разговорами, так как они уверены в том, что в поучениях заключается главная педагогическая мудрость. Родители изо всех сил стараются быть добродетельными и непогрешимыми, однако эмоциональная жизнь ребенка протекает сама собой, без их участия;

*«авторитет любви»* – это самый распространенный и очень коварный вид ложного авторитета. Нежные слова, ласки, бесконечные признания в любви сыплются на детей в избыточном количестве. Родители ревниво следят за выражением детских глаз и буквально требуют любви и нежности. Если ребенок не слушается, то у него спрашивают, почему он не любит родителей. Такая семья погружается в море сентиментальных чувств и уже ничего другого не замечает. Ребенок же с малых лет начинает понимать, что к людям можно приспособливаться, подыгрывать им и извлекать из этого выгоду, – в результате он приучается к интригам и манипулированию чужими чувствами;

«авторитет доброты» – в этом случае родители пытаются добиться детского послушания с помощью своей уступчивости и мягкости; им кажется, что дети будут любить их именно за эти качества. Они предстают перед ребенком в образе доброго ангела, который готов жертвовать чем угодно, только бы все было благополучно. Они все разрешают детям, им ничего не жаль. Очень скоро в такой семье дети начинают командовать, добиваясь своими капризами исполнения любых своих желаний. Иногда родители пытаются оказать небольшое сопротивление, но чаще всего это уже не дает никакого результата;

«авторитет дружбы» – дружба между родителями и детьми является великим воспитательным средством, если она не достигает крайних пределов, с которых начинается обратный процесс. В таких семьях дети начинают потешаться над старшими, над родителями, поучать их на каждом шагу, упрекать, что они все делают не так, как надо. Однако в таком случае дружба рано или поздно пропадает, так как она невозможна без взаимного уважения;

«авторитет подкупа» – в этом случае послушание просто покупается подарками или посулами, что развращает детей, делает их лицемерными и меркантильными. Дети рассказывают о своих делах только в выгодном для них свете, чтобы родители оплатили их хорошие поступки, – негативное они утаивают, становясь все более неискренними и расчетливыми.

##### *5. Психологический контакт между родителями и детьми*

Поскольку семья как малая группа проходит определенные фазы развития, внутрисемейные отношения сообразно этому строятся по-разному. Опасность для родителей состоит в том, что причины отклонения психического развития детей (или нежелательные проявления в индивидуальном развитии) легко усмотреть не там, где они коренятся на самом деле. Очень важно быть осторожными в выводах. Следует поддерживать у ребенка уверенность в том, что его любят, о нем заботятся независимо от конфликтов его с родителями. Это создает необходимый для развития личности **психологический контакт**, который достигается не материальными затратами, а искренней заинтересованностью во всем, что происходит в жизни и душе ребенка.

При построении психологического контакта с детьми психологи рекомендуют родителям следующее:

принять ребенка таким, каков он есть, признать его право быть не похожим на других, помнить об его индивидуальности, быть осмотрительными при высказывании оценок в адрес ребенка, стараться не давать резких и частых негативных оценок его личным качествам, делать акцент на положительном;

по мере взросления ребенка признать его право на возрастающую самостоятельность, на приобретение своего собственного опыта;

дать ребенку возможность почувствовать неизбежность негативных последствий его поступков, логически разъяснить причину таких последствий;

признать право взрослеющего ребенка на проявление симпатии и установление эмоциональных контактов вне семьи, сдерживать свою «родительскую ревность»;

не впадать в состояние «слепой любви» к ребенку, дать возможность развиваться его самостоятельности;

остерегаться проявлений «родительского эгоизма» – желания «сделать» из своего ребенка лучший вариант самих себя, воплотить непременно в ребенке то, что у самих не сбылось;

проявлять постоянство по отношению к ребенку;

стараться культивировать в семье диалог, совместное рассмотрение ситуаций, проблем, целей;

чаще предлагать выбор из нескольких альтернатив;

расширять диапазон моральных, а не материальных поощрений;

на личном примере создавать у ребенка правильное представление о системе жизненных приоритетов, о модели системы внутрисемейных отношений.

## **Лекция № 8. Тема: Предмет и задачи психологической науки и практики**

### **План:**

- 8.1. Объект и предмет психологии.
- 8.2. Задачи психологической науки.
- 8.3. Основные направления психологии.

### **8.1. Объект и предмет психологии**

В настоящее время наблюдается рост интереса и внимания к проблемам психологии и педагогики – передовой теории и эффективной практике обучения, воспитания и развития. Это обусловлено рядом объективных и субъективных факторов.

Во-первых, меняющиеся социальные параметры общества оказывают влияние на все его институты. Новые подходы к работе с человеком открывают и новые перспективы для реализации потенциальных возможностей каждой личности.

Во-вторых, рост личностного самосознания граждан сопровождается рядом противоречивых явлений. А это требует новаторских подходов к обучению и воспитанию в работе с кадрами, основанной на глубоком психологическом анализе всех сторон жизни, учёбы, деятельности.

В-третьих, за последние годы психолого-педагогические науки обогатились новым содержанием. Исследования, связанные с активизацией человеческих возможностей, позволили выделить наиболее эффективные модели развития творческого потенциала личности и социальной группы.

Таким образом, объективная потребность общества в овладении его членами современными психолого-педагогическими знаниями, приёмами самосовершенствования совпадает с реальными возможностями научной мысли по её удовлетворению.

Для того чтобы быть на уровне современных требований, позволяющем успешно решать задачи, возложенные на профессионалов, студенты должны глубоко усвоить сущность, закономерности, принципы, условия и факторы формирования у человека как субъекта труда активной жизненной стратегии. Они должны всесторонне подготовиться к решению задач обучения, воспитания и саморазвития, выполнению различных обязанностей, которые выдвигает общество, конкретный коллектив. Студентам важно определить,

что является объектом и предметом психологии и педагогики, выделить общее и частное в окружающей реальности.

*Объектом* психологии можно назвать отдельного человека, коллектив, взаимосвязи и процессы между ними и внутри них.

*Предметом* психологии и педагогики являются те свойства объекта, которые необходимо выявить, чтобы успешно решить теоретические и практические задачи.

## 1.2. Задачи психологической науки

Задачи психологии обусловлены потребностями общества в обеспечении соблюдения своих интересов. Общие задачи психологии можно сформулировать следующим образом:

- проведение исследований по проблемам активизации всех сторон труда и жизни;
- выявление условий эффективной профессиональной подготовки каждого человека с учётом возможностей и потребностей общества;
- повышение роли психологии в поддержании психологического здоровья и благополучия (правопорядка, образованности, дисциплины);
- создание необходимых предпосылок и комфортных социально-психологических условий для продуктивной жизнедеятельности, раскрытия творческого потенциала личности;
- исследование проблем психологического отбора, подготовки и адаптации к различным условиям жизнедеятельности и др.

Использование методологии – учения о общих принципах, структуре, логической организации, методах и средствах познания и преобразования окружающего мира – позволяет выделить всеобщий, общенаучный и узкодисциплинарный уровни анализа психологических процессов и явлений.

Психология – наука о закономерностях, механизмах, условиях, факторах и особенностях развития и функционирования психики. Она включает различные области психологического знания, такие, как общая, педагогическая, инженерная, возрастная, социальная психология и др.

Общая психология – это отрасль психологической науки, изучающая общие закономерности, особенности развития психики в фило- и антогенезе.

Положения общей психологии, опирающиеся на данные естествознания – учения о сознании как активном отражении реальности – составляют общетеоретическую основу всех отраслей психологии.

Главными принципами психологии являются: принцип детерминизма, предполагающий закономерную и необходимую зависимость психологических явлений от порождающих их факторов; принцип единства сознания и деятельности, предусматривающий формирование, развитие и проявление сущности личности в процессе практической деятельности, а также принципы активности, взаимодействия, психической целостности и др.

Психология как наука позволяет:

- глубже познать самого себя, а значит, и изменить себя;
- научиться управлять своими психическими функциями, действиями и поведением;
- лучше понимать других людей и эффективнее взаимодействовать с ними.

### 1.3. Основные направления психологии

В настоящее время происходит расширение знаний о предмете психологии, в качестве которого в разное время принимались: душа, явление, сознание, поведение, бессознательное, процессы переработки информации и результаты этих процессов, личный опыт человека.

Все эти предметные области нашли отражение в достижениях различных традиционных и новых школ, научных направлений, теорий и концепций.

Важнейшие из них следующие.

*Бихевиоризм* (англ. behaviour – поведение) – одно из ведущих направлений психологии. Родоначальники бихевиоризма – Э. Торндайк, Д. Уотсон.

В этом направлении психологии изучение предмета сводится к анализу поведения, при этом часто из предмета исследования исключается сама психика сознания. По мнению бихевиористов, зная силу действующих раздражителей и учитывая опыт человека, можно исследовать процессы научения, образования новых форм поведения. При этом сознание не играет никакой роли в научении, а новые формы поведения следует рассматривать как условные рефлексы.

*Психоанализ и фрейдизм* – общее обозначение различных школ и учений, возникших на базе психологического учения З. Фрейда. Психоанализ (разложение) – учение, исследующее бессознательное и его взаимосвязи с

сознательным в психике человека. Для фрейдизма характерно объяснение психических явлений через бессознательное. Ядром его является представление об извечном конфликте между сознательным и бессознательным в психике человека. Основой психоаналитического метода является анализ свободных ассоциаций, сновидений, описок, оговорок и т. д. Корни поведения человека – в его детстве. Основная роль в процессе формирования, развития человека относится к сексуальным инстинктам и влечениям.

В рамках этого направления имеют место и другие точки зрения. Так, ученик Фрейда Адлер полагал, что в основе поведения личности лежат не сексуальные влечения, а чувство неполноценности, возникшее в детстве. К. Юнг считал, что личность формируется не только под влиянием конфликтов раннего детства, но наследует образ предков, пришедший из глубин веков. К. Хорни утверждал, что поведение определяется внутренне присущим каждому человеку основным беспокойством, лежащим в основе внутриличностных конфликтов.

*Гештальтпсихология* (нем. Gestalt – форма, целостная форма, образ, структура) – одно из крупнейших направлений в зарубежной психологии, возникшее в Германии в первой половине XX в., свидетельствующее о необходимости целостного подхода к анализу сложных психологических ситуаций.

Основное внимание гештальтпсихология уделяла исследованию высших психических функций человека (восприятию, мышлению, памяти и др.) как целостных структур.

*Гуманистическая психология* – направление, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную структуру, которая представляет собой «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. В рамках этой теории заметное место занимает теория личности, разработанная американским психологом А. Маслоу. Фундаментальными потребностями человека, согласно данной теории, являются: физиологические (пища, вода, сон и др.); потребность в безопасности, стабильности, самоутверждении, чувстве принадлежности к общности, потребность в самоактуализации.

*Генетическая психология* – учение Пиаже и его последователей. Её психологическая концепция: развитие интеллекта происходит в процессе перехода от эгоцентризма к объективной позиции путём экстерииоризации, интериоризации.

*Индивидуальная психология* – одно из направлений глубинной психологии, разработанное А. Адлером, исходящее из концепции о наличии у индивида комплекса неполноценности и стремления к избавлению от этого комплекса как главного источника мотивации поведения личности.

*Концепция транзактного анализа* – совокупность научных взглядов американского психолога Э. Берна о том, что судьба человека predetermined особенностями его бессознательного, которое как бы влечёт его к определённым событиям – успеху, трагедии и т. п.

*Дифференциальная психология* – отрасль психологии, изучающая психические различия между индивидами и группами людей, причины и последствия этих различий.

*Критическая психология* – направление в психологии, исходящее из теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П. Кайлер и др.).

*Парапсихология* – область гипотез, представлений, пытающихся объяснить формы чувствительности и воздействия живого существа на физические явления, проходящие без посредства мышечных усилий (гипноз, предчувствия, телекинез, телепатия).

*Феноменалистическая психология* рассматривает поведение личности через восприятие ею ситуации.

*Акмеология* – наука, возникающая на стыке особенностей развития и функционирования психики человека. Важно помнить, что психика в своём развитии проходит онтогенез (рождение, происхождение) – процесс развития индивидуального организма – и филогенез (род, вид, племя). Психика в онтогенезе повторяет достижения её развития в филогенезе.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Почему появилась потребность общества в овладении психолого-педагогическими знаниями?
2. Дайте определение общих задач психологии.
3. Назовите основополагающие принципы психологии.
4. Выделите предмет психологии и дайте его характеристику.

## Лекция№9

### Тема : Личность и деятельности.

#### План:

- 9.1. Виды и развитие человеческой психики.
- 9.2. Виды человеческой деятельности.
- 9.3. Деятельность и психические процессы.
- 9.4. Формы психической активности.
- 9.5. Сенсомоторные процессы.
- 9.6. Речевое общение.

#### 9.1. Виды и развитие человеческой психики

Психика – совокупность душевных переживаний как отражение в сознании объективной действительности. Можно дать и такое определение: психика – это субъективный образ объективного мира. Психику нельзя понять через исследование нервной системы, как нельзя понять машину через исследование её отдельных частей, механизмов. Однако тесная связь психики и деятельности мозга не подлежит сомнению. Повреждения или физиологическая неполноценность мозга однозначно приводят к неполноценности психики.

Учёные пытаются объяснить природу сознания, изучая процессы, протекающие в головном мозге. Ещё в древности люди знали, что травмы мозга, органов чувств нарушают сознательную деятельность человека. Поэтому казалось само собой разумеющимся, что психика должна объясняться психологическими законами. Но в сознании отражается не состояние мозга, а внешний мир.

*Деятельность* – это активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате проявления у него определённой потребности, мотива.

Жизнь во всех своих проявлениях связана с движениями, и по мере её развития двигательная активность приобретает всё более совершенные формы.

Деятельность – специфический вид активности человека, направленной на познание и преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования.

Исторический процесс, имевший место за последние десятки тысяч лет, обязан своим происхождением именно деятельности, а не совершенствованию биологической природы людей.

Деятельность человека проявляется и продолжается в творениях, она носит продуктивный характер, а не только потребительский.

С детства возникает предметная деятельность, которая отличается от естественной активности животных. Животные потребляют только то, что дано им природой. Человек не только потребляет, но и создаёт.

Особенности человеческой деятельности заключаются в следующем:

- носит продуктивный, творческий, созидательный характер;
- связана с предметами материальной и духовной культуры;
- является продуктом истории;
- преобразует человека, его способности, потребности, условия жизни (активность животных ничего не меняет ни в них самих, ни во внешних условиях жизни);
- предметная деятельность людей с рождения им не дана – она задана в культурном предназначении и способе использования окружающих предметов.

Такую деятельность необходимо формировать и развивать в обучении и воспитании.

Активность животных задана изначально, генотипически обусловлена и развивается по мере созревания организма.

Деятельность человека имеет следующие характеристики: мотив, цель, предмет, структуру и средства.

Мотивом называется то, что побуждает, ради чего деятельность и осуществляется. В качестве мотива выступает конкретная потребность, которая в результате деятельности и удовлетворяется.

В качестве цели деятельности выступает её продукт (физический предмет, знания, умения, навыки, творческий результат, мысль, идея). Мотив и деятельность могут совпадать.

Предметом деятельности называется то, с чем она непосредственно имеет дело. Так, предметом познавательной деятельности является информация, учебной – знания, умения, навыки, трудовой – материальный продукт.

Всякая человеческая деятельность имеет внешние и внутренние компоненты. К внутренним компонентам относятся анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а также психические процессы, включенные в управление деятельностью. К внешним же компонентам можно отнести разнообразные движения, связанные с практическим выполнением деятельности.

## 9.2. Виды человеческой деятельности

Основные виды человеческой деятельности соответствуют общим потребностям, точнее, видам социальной человеческой активности, в которые неизбежно включается каждый в процессе своего индивидуального развития. Общение, игры, учение и труд следует рассматривать в качестве основных видов деятельности людей .

Общение – первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития человека. За ним следуют игра, учение, труд.

Эти виды деятельности носят развивающий характер.

Общение может быть непосредственным и опосредованным, вербальным и невербальным; при опосредованном общении прямых контактов между людьми нет.

Игра – это такой вид деятельности, результатом которого является приобретение каких-либо практических навыков. Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные, сюжетные, ролевые, игры с заданными правилами.

Игровое поведение и игровые отношения мало влияют на реальные взаимоотношения людей, особенно среди взрослых.

Под влиянием интеграции общественных структур, роста экономики, развития кооперации, разделения труда деятельность социализируется.

В процессе развития деятельности происходит её внутреннее преобразование:

– её объектом и средством удовлетворения связанных с ней потребностей становятся новые предметы культуры;

– деятельность ускоряет и совершенствует результаты, чему способствуют запись результатов и новые технологии;

– в процессе развития деятельности происходит автоматизация отдельных операций. Они превращаются в умения и навыки;

– в результате развития деятельности могут выделяться, обособляться и самостоятельно развиваться новые виды деятельности.

### 9.3. Деятельность и психические процессы

Психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление – важнейшие компоненты любой человеческой деятельности.

Но оказывается, что психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности.

Так, в процессе практической деятельности формируются образы (предметы восприятия, глубина, направления, скорости, формы).

*Воображение* – фактура воображения есть отражение опыта практической деятельности.

*Память* – запоминание и воспроизведение; известно, что сознательное воспроизведение деятельности, в ходе которой материал был запомнен, способствует тому, что он легче припоминается.

*Мышление* – в ряде своих форм идентично практической деятельности. В развитых формах мышления (образном и логическом) деятельностный момент выступает в виде внутренних, мыслительных действий и операций.

Речь также представляет собой особого рода деятельность. Экспериментально доказано, что внутренние, т. е. психические, процессы (высшие психические функции) по происхождению и структуре являются деятельностью.

Высшая деятельность в результате специальных преобразований, направленных на сокращение и автоматизацию отдельных звеньев, их превращение в навыки, постепенно переходит во внутреннюю, психическую.

При решении человеком задач почти всегда работает его артикуляционный аппарат. Речевая деятельность без движений гортани и лицевых мышц невозможна.

Следовательно, всякая деятельность – это соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и операций.

Автоматизированные, сознательно, полусознательно контролируемые компоненты деятельности называются соответственно умениями, навыками и привычками.

*Умение* – это элемент деятельности, позволяющий что-либо делать с высоким качеством. Умения включают в себя автоматически выполняющиеся элементы деятельности.

*Навыки* – автоматизированные, инстинктоподобные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля. Навыки входят в структуру действий и различных видов деятельности, они обычно взаимодействуют друг с другом, образуя сложные системы.

В создании навыков важное значение имеет перенос одних навыков, сформированных в результате выполнения одних действий, на другие.

Особенности формирования умений заключаются в следующем.

Умения образуются в результате координации навыков, их объединения в систему с помощью действий, которые находятся под сознательным контролем.

Главное в управлении умениями – обеспечить безошибочность каждого действия.

Одно из основных свойств умений заключается в том, что человек может изменить структуру умений, навыков, операций и действий, входящих в состав умений, сохраняя при этом неизменным результат. Сознательный интеллектуальный контроль – это главное, что отличает умения от навыков.

Различают следующие типы навыков: двигательные, познавательные, теоретические (навык строить гипотезы, анализировать).

Формирование всех типов умений и навыков происходит путём выполнения упражнений.

*Привычки* – непродуктивный элемент деятельности; являются негибкой (часто и неразумной) частью деятельности, которая выполняется человеком механически и не имеет сознательной цели или явно выраженного продуктивного завершения.

### ***Вопросы для самоконтроля***

1. Сформулируйте особенности человеческой деятельности.
2. Как взаимосвязаны психические процессы и деятельность?
3. Назовите типы навыков.
4. Что такое умения?

#### 9.4. Формы психической активности

Потребности человека являются источником его активности, а постоянное рассогласование между меняющимися потребностями и условиями для их удовлетворения выступает как движущая сила развития личности. Психическая активность имеет различные формы: поведение, выполнение навыков, мышление, ориентировочное поведение. Все формы активности в определённой степени мы можем обнаружить не только у людей. Однако у человека ведущей формой активности является сознательная деятельность.

Содержание его деятельности определяется не потребностью как таковой, а целью – изготовлением продукта, которого требует от него общество. Побуждения, мотивы, которые порождают его деятельность, расходятся с непосредственной целью, которая управляет этой деятельностью.

Под целью понимается предполагаемый результат действия, направленного на предмет, при помощи которого человек намеревается удовлетворить ту или иную потребность.

Под поступком понимается действие, выполняя которое человек осознаёт его значение для других людей, т. е. его социальный смысл.

Через деятельность, в процессе которой осуществляется воздействие на природу, вещи и других людей, устанавливается реальная связь между человеком и окружающим его миром.

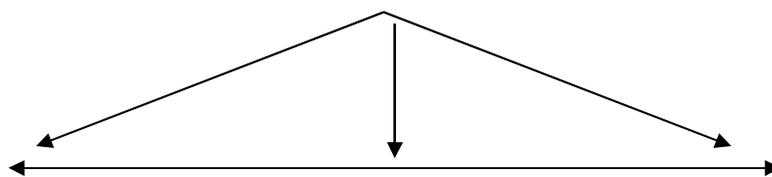
Каждая конкретная деятельность имеет свою индивидуальную структуру, уточняющую общую структуру, присущую любой деятельности. В последнюю входят: общая цель деятельности, её мотивы (побуждения), отдельные действия, в том числе навыки (способы достижения общей цели), психические акты, в них включённые, и результаты деятельности.

Любая деятельность, начиная с подготовки к ней и кончая достижениями цели, осуществляется в результате множества взаимосвязанных действий.

*Действие* – это относительно законченный элемент деятельности, в процессе которого достигается конкретная, не разлагаемая на более простые, осознанная цель. Действие имеет подобную деятельности психологическую структуру: цель – мотив – способ – результат. В зависимости от психических актов, доминирующих в способах действий, их подразделяют на сенсорные, моторные, волевые, мыслительные, мнемические (действия памяти).

Структуру деятельности можно представить в виде схемы (рис. 1).

## Деятельность



Мотивы – то, что побуждает к деятельности

Действия – элементы, результаты деятельности и психические акты, включенные в способы достижения целей

Цели – то, на что направлена непосредственная деятельность

### **Рис. 1. Структура деятельности**

Сенсорные действия, направленные на изменение состояния или свойств предметов внешнего мира, называют предметными .

## **Понятие о личности в психологии**

Каждое из определений личности, имеющееся в литературе, заслуживает того, чтобы учесть его при подробном изучении личности.

Личность определяют как человека в совокупности его социальных, приобретённых качеств. Это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности, которые обусловлены генетически или физиологически, не зависят от жизни в обществе.

В понятие «личность» включают такие свойства, которые являются устойчивыми и говорят об индивидуальности человека.

*Личность* – это человек в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми,

определяют нравственные поступки человека, имеющие значение для него и окружающих.

Наряду с понятиями «человек» и «личность» в науке употребляются термины «индивид» и «индивидуальность».

Если понятие «человек» включает в себя совокупность всех человеческих качеств, свойственных людям, то понятие «индивид» характеризует конкретного, отдельного человека и дополнительно включает такие психологические и биологические свойства, которые наряду с личностными также ему присущи.

«Индивидуальность» содержит в себе свойства человека, такое их сочетание, которое данного человека отличает от других людей.

Личность – человек как сознательное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности.

Личность – это способ бытия человека в обществе в конкретных исторических условиях, это индивидуальная форма существования и развития социальных связей и отношений.

*Человек* – это живое существо, обладающее сознанием и речью, отражающее окружающую действительность.

*Индивидуальность* – устойчивые своеобразные свойства, принадлежащие данной личности; то, чем человек отличается от других.

Психология личности стала экспериментальной наукой в начале нашего века. Её становление связано с именами таких учёных, как А.Ф. Лазурский, Р. Кеттел, Г. Оллпорт.

В истории развития этих исследований можно выделить три периода:

1. Философско-литературный (философы, мыслители).
2. Клинический (врачи).
3. Экспериментальный (психологи).

## **Современные теории личности**

Начало дифференциации направлений исследований личности привело к разным подходам и многочисленным теориям личности.

*Социодинамические теории* – теории, в которых главную роль в детерминации поведения отводят внешней ситуации и не придают значения внутренним свойствам личности.

*Интеракционистическими* называют теории, основанные на принципе взаимодействия внутренних и внешних факторов в управлении действиями человека.

*Экспериментальными* называют теории личности, построенные на анализе и обобщении собранных опытным путём фактов.

*Структурные теории* – теории, для которых главной проблемой является выяснение структуры личности и системы понятий, с помощью которых она должна описываться.

*Динамическими* называют теории, основная тема которых – преобразование, изменение личности в развитии, т. е. её динамика.

Существенным основанием для деления теорий личности выступает следующее:

- внутренние свойства, черты и качества личности;
- её внешние проявления (поступки, поведение).

Большое распространение получила теория черт, разработанная Оллпортом и Кеттелом. Кеттелу удалось выявить 16 различных черт, каждая из них получила двойное название, характеризующее степень её развитости – сильную и слабую.

Р. Мейли выделил 33 черты, необходимые для полного психологического описания личности.

Разработанную З. Фрейдом психоаналитическую теорию личности можно отнести к типу психодинамических, охватывающих всю жизнь человека, его психологические свойства, мотивы и потребности. Самосознание человека Фрейд сравнивал с вершиной айсберга. Он считал, что лишь незначительная часть того, что на самом деле происходит в душе человека и характеризует его как личность, осознаётся им.

Структура личности по Фрейду имеет три составляющие: «Оно», «Я», «Сверх-Я».

«Оно» – это собственно бессознательное, включающее глубинные влечения, мотивы, потребности.

«Я» – сознание – и «Сверх-Я» представлены как на сознательном, так и на подсознательном уровнях.

«Оно» действует в соответствии с принципом удовольствия. «Я» ориентируется на принцип реальности, а «Сверх-Я» руководствуется

идеальными представлениями, принятыми в обществе нормами и ценностями. «Сверх Я» – это итог воздействия общества на сознание и подсознание человека, принятие им норм и ценностей общественной морали.

Стремясь избавиться от неприятных эмоциональных состояний, человек с помощью «Я» вырабатывает у себя так называемые защитные механизмы. Они подробно описаны в литературных источниках, а мы их просто назовём. Это – отрицание, подавление, рационализация, интеллектуализация, замещение.

Сторонников гуманистических теорий личности интересует то, как человек воспринимает, понимает и объясняет события в своей жизни. Наиболее известными представителями этого подхода являются психологи А. Маслоу и К. Роджерс. Основная потребность человека, согласно гуманистическим теориям личности, – это самоактуализация, стремление к самосовершенствованию и самовыражению.

К психологическим характеристикам личности относятся:

1. Активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней.
2. Принятие себя и других людей такими, какие они есть.
3. Непосредственность в поступках, в выражении своих мыслей и чувств.
4. Сосредоточенность внимания на том, что происходит вовне.
5. Обладание чувством юмора, озабоченность благополучием других людей.
6. Способность к осмыслению жизни.
7. Умение полагаться на свой опыт.
8. Открытое и честное поведение во всех ситуациях.
9. Способность брать на себя ответственность.

Личность всегда выбирает движение вперёд, стремится к преодолению трудностей.

А.Н. Леонтьев представил свою концепцию личности, в которой центральное место отведено понятию деятельности, охватывающей всю жизнь человека. Основой характеристики личности он считал мотивационную сферу, утверждал, что чем шире, разнообразнее виды деятельности, в которые включена личность, тем она богаче.

## Лекция № 10

### **ТЕМА: ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ИХ ДИАГНОСТИКА. ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ХАРАКТЕРА, ТЕМПЕРАМЕНТА И СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ.**

---

План:

- 10.1. Врождённое и приобретённое в способностях личности.
- 10.2. Психологическая структура способностей.
- 10.3. Индивидуальные особенности деятельности
- 10.4. Темперамент – как биологический фундамент.
- 10.5. Виды темперамента.
- 10.6. Свойства темперамента..
- 10.7. Характер и личность.
- 10.8. Черты характера.
- 10.9. Динамическая структура личности.
- 10.10. Акцентуации характера.

#### **4.1. Врожденное и приобретенное в способностях личности**

Не только темперамент вносит свой вклад в структуру личности. Человек вступает в мир как индивид, наделенный совокупностью природных свойств и задатков, а его способности формируются в деятельности, развиваясь на основе генетически определенных задатков, т.е. способности являются функцией не только задатков самих по себе, но и развития, в которое задатки входят как предпосылки или условия. Возникает вопрос: в какой степени способности обусловлены наследственностью, а в какой - воздействием окружающей среды и обучением? Установлено, что генотип определяет только теоретически достижимые границы возможностей индивидуума, а среда и воспитание - насколько эти возможности будут практически реализованы. На многих вопросах, посвященных этому вопросу, в научных спорах точка не поставлена. В настоящее время, принимая во внимание всю совокупность накопленных данных, большинство исследователей считает, что наследственность создает лишь пределы для развития способностей, да и то весьма широкие, и как правило, неисчерпываемые, а их реализацию определяет влияние обучения и воспитания.

#### **4.2. Психологическая структура способностей**

**Способности** - это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся. По отношению к навыкам, умениям и знаниям способности человека выступают как некоторая возможность. Способности человека являются лишь возможностью для приобретения знаний и умений. А будут или не будут приобретены эти знания и умения, превратится ли возможность в действительность, зависит от множества условий. В число условий входят, например, следующие: будут ли окружающие люди ( в семье, школе, трудовом коллективе) заинтересованы в том, чтобы человек овладел этими знаниями и умениями; как его будут обучать, как будет организована трудовая деятельность, в которой эти умения и навыки понадобятся и закрепятся. Способности - это возможность, а необходимый уровень мастерства в том или ином деле- это действительность. Выявившиеся у ребенка музыкальные способности ни в коей мере не являются гарантией того, что ребенок будет музыкантом. Для того, чтобы это произошло, необходимо специальное обучение, настойчивость, проявленная и

педагогом и ребенком, наличие музыкального инструмента, нот и многих других условий, без которых способности могут заглухнуть, так и не развившись.

Психология, отрицая тождество способностей и существенно важных компонентов деятельности - знаний, навыков и умений, подчеркивает их единство. Способности обнаруживаются только в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей.

#### **4.3. Индивидуальные особенности в деятельности**

Деятельность (трудовая, учебная, спортивная и т.д.), которой овладевает человек, предъявляет высокие требования к его психологическим качествам - особенностям интеллекта, эмоционально-волевой сфере, сенсомоторике. Этим требованиям не может удовлетворить одно какое-либо качество, даже если оно достигло очень высокого уровня развития. Мнение, что одно отдельно взятое психическое свойство может обеспечить высокую продуктивность деятельности, выступить как эквивалент всех способностей, лишено научной достоверности. Способности представляют собой совокупность психических качеств, имеющих сложную структуру.

Структура совокупности психических качеств, которая выступает как способность, в конечном счете определяется требованиями конкретной деятельности и является различной для различных видов деятельности. Так, структура математических способностей включает ряд частных способностей. Способность к обобщению математического материала, способность к математическому рассуждению и соответствующих математических действий, гибкость мыслительных процессов при решении математических задач и др. Структура литературных способностей предполагает высокий уровень развития эстетических чувств, наличие ярких наглядных образов памяти, чувство языка, богатую фантазию, глубокий интерес к психологии людей, потребность в самовыражении и др. Специфический характер имеет строение музыкальных, конструкторских, медицинских способностей и многих других. Необходимо подчеркнуть, что отнесение человека к художественному типу не означает слабость интеллектуальной деятельности, недостаток ума. Речь здесь идет об относительном преобладании образных компонентов психики над мыслительными.

Высшую ступень развития способностей называют талантом. Талант - это сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную деятельность.

#### **4.4. Темперамент как биологический фундамент**

Психика каждого человека уникальна. Ее неповторимость связана как с особенностями биологического и физиологического строения и развития организма (внутренние условия), так и с единственной в своем роде композицией социальных связей и контактов (внешние воздействия). К биологически обусловленным подструктурам личности относятся темперамент, а также половые и возрастные свойства психики. Таким образом, личность выступает как совокупность внутренних условий, через которую преломляются внешние воздействия. Важнейший компонент внутренних условий составляют свойства нервной системы. Тип нервной системы обуславливает в свою очередь темперамент человека. Но не во всех своих проявлениях темперамент зависит только от наследственных свойств нервной системы. Социальная среда оказывает существенное влияние как на скорость развития темперамента, так и на способы проявления его личностью.

Темпераментом называют совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение.

#### **4.5. Виды темперамента**

Сангвинический темперамент деятельности характеризует человека весьма веселого нрава. Он представляется оптимистом, полным надежд, юмористом, шутником, балагуром. Он быстро воспламеняется, но и быстро остывает. Сангвиник много обещает, но не всегда выполняет свои обещания. Он является хорошим собеседником, легко вступает в контакт с незнакомыми людьми.

Его отличает доброта, готовность прийти на помощь. Напряженная умственная или физическая работа его быстро утомляет.

Меланхолический темперамент деятельности свойствен человеку противоположного, в основном мрачного настроения. Такой человек живет сложной, напряженной внутренней жизнью, обладает повышенной тревожностью и ранимостью. Он бывает нередко сдержанным и особенно контролирует себя при выдаче обещаний.

Холерический темперамент деятельности характеризует вспыльчивого человека, о таком человеке говорят, что он слишком горяч, несдержан. Вместе с тем такой индивид быстро успокаивается и остывает, если ему уступают, идут навстречу.

Флегматический темперамент деятельности относится к хладнокровному человеку. Он выражает собой скорее склонность к бездеятельности, чем к напряженной, активной работе. Такой человек медленно приходит в состояние возбуждения, но зато надолго. Это заменяет ему медлительность вхождения в работу.

#### 4.6. Свойства темперамента

К свойствам темперамента можно отнести те индивидуальные отличия человека, которые определяют собой динамические аспекты всех видов деятельности, характеризуют особенности протекания психических процессов, имеют более или менее устойчивый характер, сохраняются в течении длительного времени, проявляясь вскоре после рождения. К ним относятся –

1) сензитивность – 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 и внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, резкий тон)

3) пластичность и ригидность – насколько гибко человек приспосабливается к внешним воздействиям (пластичность) или насколько инертно и косно его поведение (ригидность).

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

5) эмоциональная возбудимость – характеризуется насколько слабое воздействие необходимо для возникновения эмоциональной реакции и с какой скоростью оно возникает.

6) экстраверсия-интроверсия – определяет, от чего преимущественно зависят реакции и деятельность человека – от внешних впечатлений, возникающих в данный момент или от образов, представлений и мыслей, связанных с прошлым и будущим.

#### 4.7. Характер и личность

Характер в узком смысле слова определяется как совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования. При таком определении характера его свойства могут быть отнесены к формально-динамическим особенностям поведения.

Характер и личность - это не одно и то же. Черты характера отражают то, как действует человек, а черты личности - то, ради чего он действует. При этом очевидно, что способы поведения и направленность личности относительно независимы: применяя одни и те же способы, можно добиться разных целей и, наоборот, устремляться к одной и той же цели разными способами.

Различие между патологическими и нормальными характерами очень важно. Характер можно считать патологическим, если он относительно стабилен во времени, т.е. мало меняется в течение жизни. Это первый признак. Второй признак - тотальность проявлений характера: при психопатиях одни и те же черты характера обнаруживаются всюду: и дома, и на работе, и на отдыхе, и среди знакомых, и среди чужих, т. е. в любых обстоятельствах. Третий и, пожалуй, самый важный признак психопатий - это социальная дезадаптация. Последняя заключается в том, что у человека постоянно возникают жизненные трудности, причем эти трудности испытывает либо он сам, либо окружающие его люди, либо и тот и другие вместе.

Существует ли нормальный характер, и если да, то как он проявляется? По существу словосочетание нормальный характер означает неотличающуюся индивидуальность или нехарактерную характерность. Ведь характер - это уже само по себе отличие, особенность, индивидуальность. В обычном понятии характер - это если можно так выразиться, острые углы, которые проступают в поведении человека. Проявления характера гораздо более непосредственны, чем проявления личности. Когда человек проявляет свой характер, то он скорее побуждается тем, что ему естественно хочется или не хочется. Когда же он начинает действовать как личность, то руководствуется скорее всего тем, что должно, что следует, как полагается.

#### 4.8. Черты характера

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

Б.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. Понятно, что в чертах характера могут выступать и противоположные этим, то есть отрицательные качества – беспринципность, лживость, пассивность.

Вторую группу составляют черты характера. В которых выражается отношение человека к другим людям. Это общительность, и противоположная черта – замкнутость, которая может быть результатом безразличного отношения к людям или недоверия к ним, но может быть следствием глубокой сосредоточенности. Откровенность – скрытность. Чуткость, тактичность – грубость и т.д.

Третья группа черт характера выражает отношение человека к себе. Таковы чувство собственного достоинства. Правильно понимаемая гордость и связанная с ней самокритичность, скромность – тщеславие, заносчивость.

Четвертая группа черт характера выражает отношение человека к труду, к своему делу. Сюда входит инициативность, настойчивость, трудолюбие – лень, стремление к преодолению трудностей – боязнь трудностей, добросовестность, аккуратность. По отношению к труду характеры делятся на две группы – деятельные и бездеятельные. Для первой группы типичны активность, целеустремленность, настойчивость. Для второй пассивность, созерцательность. Чем ярче и сильнее у человека характер. Тем более определено его поведение и более отчетливо в различных поступках выступает его индивидуальность.

#### 4.9. Динамическая структура личности

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

1. Биологические обусловленные потребности (задатки, темперамент. Простейшие потребности).
2. Социально обусловленные особенности (направленность, моральные качества, простейшие потребности).
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. Не все черты характера понятно, являются особенностями личности. характер – это лишь одна из подструктур личности. причем подструктура подчиненная. Развитая зрелая личность хорошо владеет своим характером и способна контролировать его проявления. Наоборот, порывы характера. Когда человек действует непосредственно по логике того, к чему его побуждают те или иные черты характера, типичны для психопатов.

Таким образом, характер занимает подчиненное положение, и соответственно 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.

#### 4.10 Акцентуации характера

За последние годы в практической психологии сформировались представления о наиболее ярких, так называемых акцентуированных характерах, которые интересны и полезны для практики.

Гипертимный (или гиперактивный) характер. Оптимистичный, но иногда переоценивает события, людей. Стремится во всем подтвердить свою высокую самооценку. Не склонен к кропотливой, дотошной, педантичной работе.

Лабильный характер – характеризуется инертностью эмоциональных переживаний. Быстрое и сильное изменение настроения у таких лиц не позволяет людям среднего типа (более инертным) отслеживать их внутреннее состояние, сопереживать им вполне.

Демонстративный характер – основная черта такого характера большая способность вытеснять рациональный критический взгляд на себя и, как следствие, демонстратичное, немного актерское поведение.

Психастенический характер – человек с таким характером рационален, склонен к аналитической, пошаговой обработке информации, осмыслению фактов путем дробления, выделения отдельных признаков.

Застревающий характер – противоположен лабильному. Малоподвижность проявляется на уровне мышления. На уровне физическом. Инертность и застревание на чувстве, мысли. Деле ведут к тому, что в трудовой деятельности часто проявляется чрезмерная детализация, повышенная аккуратность.

#### Резюме:

Психика каждого человека уникальна. Ее неповторимость связана как с особенностями биологического и физического строения и развития организма, так и с единственной в своем роде композицией социальных связей и контактов. К биологически обусловленным подструктурам личности относится темперамент. Также половые и возрастные свойства психики.

Множество самых различных свойств личности связано относительно устойчивыми зависимостями в определенные динамические структуры. Особенно отчетливо это проявляется в характере человека.

#### Ключевые слова:

*Индивидуальность, способность, темперамент, характер, эмоции, одарённость, сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.*

#### Глоссарий:

**Меланхолик** – субъект, обладающий одним из четырех основных темперамента, характеризующийся низким уровнем психической активности, замедленностью движений, сдержанностью моторики и речи.

**Холерик** - тип, характеризующийся высоким уровнем психической активности, энергичностью действий, резкостью, стремительностью, силой движений, их быстрым темпом, порывистостью.

**Характер** – совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения.

**Способности** – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

**Сензитивность** – характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям.

## Лекция №11.

### Тема: Психология управления

План:

1. Психологические основы управленческой деятельности.
2. Функции управления.
3. Психология управления
4. Групповая деятельность.
5. Система управления

#### 7.1. Психологические основы управленческой деятельности

*Психология управления* – одна из важнейших отраслей современной социальной психологии, изучающей проблемы общения и взаимодействия людей в различных структурах. Социальное управление можно определить как целенаправленное, планомерное и систематическое информационное воздействие субъекта управления на её объект с корректирующим учётом изменений, происходящих в последнем. Объектом психологической теории управления являются формы взаимодействия людей в группах и коллективах.

В социальном управлении главными компонентами управляющей и управляемой систем выступают люди как представители различных организаций.

В.Г. Афанасьев определяет управленческие отношения как «сложные отношения людей, различных социальных коллективов, возникающие на основе общих принципов управления».

Одними из первых исследователей, поставивших вопрос о необходимости разработки психологии управления как науки, были Е.Е. Вендров и Я.Н. Уманский. Они выделили следующие аспекты психологии управления производством:

1. Социально-психологические вопросы производственных групп и коллективов.
2. Психологическая деятельность руководителя.
3. Психология личности руководителя.
4. Психологические вопросы подбора руководящих кадров.

Проблемы психологии управления нельзя ограничивать анализом системы «человек – человек». Необходимо учитывать психологические аспекты управленческих отношений, возникающие при управлении системами «человек – машина».

В содержание предмета психологии управления необходимо также включить психологические особенности личности руководителя и его деятельности.

## 7.2. Особенности межличностного взаимодействия и общения в группе

Одним из основных свойств человеческой личности является потребность в общении и взаимодействии с другими людьми. Надёжность и эффективность работы социальных систем существенно зависит от согласованности совместной деятельности. Группы по характеру контактов подразделяются на реальные и условные, по количественному признаку – на большие и малые. Кроме того, различают формальные и неформальные группы.

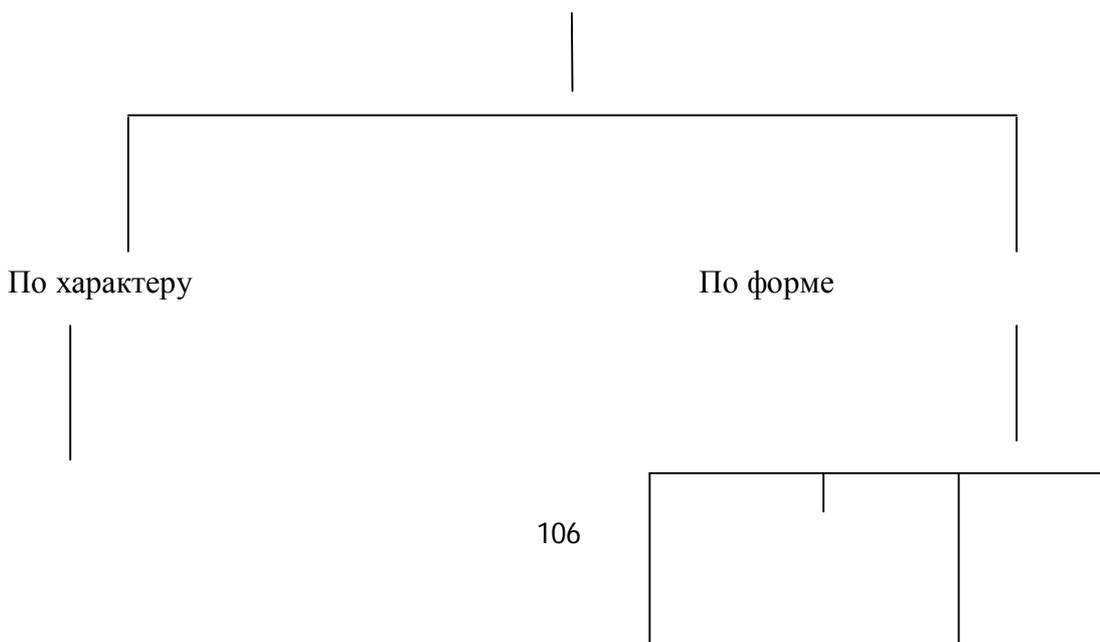
*Общение* – это процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый их потребностями в совместной деятельности. Общение включает в себя:

- обмен информацией между субъектами деятельности;
- выработку совместной стратегии деятельности;
- восприятие и понимание людьми друг друга в процессе решения совместных задач.

В связи со сложившимися формами общения и содержанием совместной деятельности формируется определённая структура отношений между сотрудниками в производственных группах.

Виды взаимодействия сотрудников (рис. 3) наблюдаются на двух уровнях: официально-деловом и неофициальном (межличностном).

Взаимодействие сотрудников в группе



Деловые	<u>Межличностные</u>	Психомотор-	Интеллек-
		ные	туальные
		Перцептивные	Коммуникативные

### **Виды взаимодействия сотрудников в группе**

Указанные виды взаимодействия могут чётко доминировать в решении конкретных задач либо проявляться в комплексе при решении сложных задач.

При взаимодействии с «трудными» людьми необходимо придерживаться некоторых принципов. Один из первых шагов должен состоять в том, чтобы взять под контроль свои эмоции или дать выход эмоциям другого человека. Старайтесь не принимать на свой счёт слова и поведение другого человека. Осознайте, что он «труден» в общении, и определите, к какому типу людей он относится. Не попадайте под влияние этого человека, его точки зрения, сохраняйте спокойствие и нейтралитет.

## **7.3. Стили руководства и лидерства.**

### **Критерии оценки деятельности руководителя**

Пирамидальная структура любого коллектива выдвигает на первый план проблему руководства.

*Руководство* – это частный случай управления, совокупность процессов взаимодействия между руководителем и подчинёнными. Это деятельность, направленная на достижение поставленной цели путём воздействия на индивидуальное и коллективное сознание.

Способ реализации поставленных задач – *стиль руководства*. Основное содержание деятельности руководителя – это принятие решений, т. е. выбор того, как и что планировать, организовывать, мотивировать и контролировать.

*Руководство* – это умственная и физическая деятельность, целью которой является выполнение подчинёнными предписанных им действий и решение определённых задач.

*Лидерство* – процесс, с помощью которого один человек оказывает влияние на другого. Чтобы обладать лидерским влиянием, руководитель должен восприниматься группой как:

- «один из нас», а не как чужак;
- «подобный большинству из нас».

В зависимости от личных качеств различают следующие стили руководства:

1. Авторитарный (директивный). Его особенности:

- вся деятельность подчинённых жёстко определяется;
- у подчинённых нет возможности проявлять инициативу;
- минимум информации для подчинённых;
- деятельность подчинённых жёстко контролируется;
- предложения руководителя не выносятся на обсуждение;
- руководитель отказывается от услуг экспертов, не учитывает мнения подчинённых;
- руководитель избегает ситуаций, в которых может проявиться его некомпетентность.

2. Демократический (коллегиальный). Его особенности:

- руководитель консультируется с подчинёнными;
- инициатива стимулируется;
- руководитель действует как координатор управленческих задач;
- руководитель обсуждает с подчинёнными наиболее важные проблемы;
- общение доброжелательное и вежливое.

3. Либеральный (анархический, попустительский). Характеризуется минимальным участием руководителя в управлении коллективом.

Но для руководителя важно владение разными стилями и умение применять их в зависимости от конкретной обстановки, специфики решаемых задач.

Руководитель – фигура видная, и подчинённым безразлично, кто занимает эту должность. Естественно, руководитель не только может, но и обязан защитить несправедливо обиженного, поддержать его в трудную минуту, оградить от наветов.

Доверие, участливое отношение к человеку в сочетании с принципиальной требовательностью к людям были и остаются основой кадровой политики. Любая беспринципность, выборочное покровительство образуют тот психологический климат, в котором возникают разного рода злоупотребления.

Большое значение для управления имеет умение руководителя работать над собой, рационально организовывать свой труд. Организацией труда определяется одно из слагаемых формулы эффективного руководства: «знает – хочет – может – успевает». Руководителю необходимо показать свой характер, но не выставлять напоказ его отдельные черты. *Быть твёрдым, но не упрямым,*

*сдержанным, но не равнодушным, принципиальным, но не мелочным, строгим, но не придирчивым.*

### **Вопросы для самоконтроля**

1. В чём сущность научного понятия «управление»?
2. В чём состоит специфика процесса управления в системе «человек – человек»?
3. Каковы основные функции управления?
4. Какие основные виды управленческих отношений существуют?

## **Лекция №12.**

### **Тема: Психологические компоненты способностей руководителя**

План:

1. Морально-этические качества руководителя.
2. Коммуникативные качества руководителя.
3. Волевые качества руководителя.
4. Организационно-административные качества руководителя.
5. Профессиональная подготовка руководителя.

#### **8.1. Морально-этические качества руководителя.**

Одним из самых существенных критериев эффективности управления является личность самого руководителя.

Как было показано выше, эффективное руководство зависит не столько от его стилей, средств, сколько от личностных качеств руководителя-лидера. В психологической литературе, анализирующей это положение в управлении принято выделять три группы особых качеств личности руководителя, способствующих эффективному руководству (Н.Н.Вересов):

- социально-биографические характеристики личности руководителя;
- управленческие способности;
- личностные качества и особенности руководителя.

1) Социально-биографические характеристики личности руководителя.

а) Возраст. Существует множество аргументов, обоснующих совершенно разные возрастные границы эффективного управляющего (руководителя).

Оптимальный работоспособный возраст сильно различается в зависимости от реальных особенностей управленческой деятельности, от общей культурно-экономической ориентации и от многих других переменных. Приводятся веские аргументы в пользу старости. Средний возраст президентов крупных японских компаний 63,5 года, вице-президентов - 56 лет. В США средний возраст президентов крупных компаний - 59 лет. Можно привести достаточное количество и совершенно противоположных данных, свидетельствующих в пользу молодости управляющих. Поэтому есть все основания считать, что только возраст не оказывает существенного влияния на лидерство и эффективность руководителя-управляющего. Однако, в реальной практике управления, специалисту при решении вопроса о замещении должности управляющего, необходимо ориентироваться на так называемый «биологический» возраст, который гораздо адекватнее отражает возможности руководителя и актуальный уровень его социальной зрелости. Эти качества имеют весьма широкий хронологический разброс.

б) Пол. До сих пор существует широко расхожее мнение о том, что женщины являются ущербными руководителями. Экспериментальные исследования этой проблемы в психологии не подтверждает такого

утверждения. Есть мужчины, которые руководят объективно хуже женщины и женщины - руководящие организацией гораздо эффективнее мужчины. При этом, они по-разному могут воспринимать одни и те же вещи, обстоятельства. И женщина и мужчина могут быть и не быть эффективными руководителями и это зависит не от половой принадлежности. Пол, как и возраст, необходимо рассматривать с биологической и психологической точек зрения. С психологической точки зрения пол есть социальная роль, навязываемая обществом. Поэтому в биологической женщине могут формироваться выраженные мужские комплексы, впрочем как и женские в мужчине. Этот зависит от специфики воспитания в детстве, стереотипов поведения, традиций и многого другого. Поэтому мнение о низкой эффективности женского руководства является стереотипом массового сознания, мешающего взглянуть на проблему реально. Специалист в сфере управления должен, учитывая особенности женского существа, принимать решения об эффективности руководства всегда конкретно и детально. Американский психолог Р.Айс [Вересов] выявил следующую любопытную закономерность: когда успеха в решении поставленной задачи добивалась группа, возглавляемая женщиной, члены группы приписывали успех, главным образом, везению. А когда успешно работала группа, возглавляемая мужчиной, считалось, что успех обусловлен в основном личностными качествами руководителя.

в) Социально-психологический статус и образование. Это безусловное требование к личности управляющего.

Говоря об образовании всегда надо помнить о его реальном уровне. Образование это прежде всего уровень общей и профессиональной подготовки. Что касается социально-психологического статуса, то тезис о положительном влиянии высокого статуса на карьеру и делевые качества в доказательствах не нуждается. 2) Управленческие способности. Это способности специальные, функционирование которых полно отражается в профессиональной управленческой деятельности. От них напрямую зависит эффективность управленческой деятельности. В классическом исследовании Е.Гизелли «интеллект и менеджерский успех» было убедительно доказано, что наиболее эффективными оказываются руководители со средними умственными способностями. А Т.Конто статистически доказал, что японские студенты-отличники как правило не становятся высшими менеджерами.

Однако, управленческие способности как специальные, включающие в себя разнообразные психологические образования, необходимы эффективному менеджеру. Они определяют эффективное овладение специальными умениями и навыками управления; компетентность; информированность; коммуникативность.

3) Личностные качества руководителя, влияющие на эффективность управления.

а) Доминантность. Доминантность в психологии понимается как процесс влияния, который человек способен оказывать на другого человека, не используя при этом рычаги административного ресурса. Известно, например, что только 65% своего исполнительского ресурса используют подчиненные при формально-организационном характере отношений руководителя и подчиненного. Остальные 35% приходится на неформально-организационную сторону исполнения. Необходимая эффективность труда и исполнения достигается только тогда, когда сформирован внутренний отклик на управляющее воздействие. М.Вудкок и Д.Френсис в книге «Раскрепощенный менеджер» выделяют характеристики управляющего, умеющего влиять на людей:

- он ясно излагает свои мысли;
- он уверен в себе;
- быстро устанавливает хорошее взаимопонимание;
- награждает требуемое поведение;
- дает четкие указания;
- стремится быть настойчивым;
- прислушивается к мнению других.

б) Уверенность в себе. Это значит, что оценивая такое качество руководителя, подчиненный будет чувствовать, что на такого руководителя можно полностью положиться, что в трудной ситуации, он его поддержит и защитит. Это создает некую ауру

защищенности исполнителя, что положительно влияет на его отношение к делу. При этом необходимо помнить, что уверенность руководителя не должна трансформироваться в самоуверенность. Такое различие легко уловимо окружающими. Подчиненные, как правила, хорошо чувствуют состояние руководителя. Поэтому он должен постоянно помнить о том, что его воспринимают, оценивают и сопоставляют с его созданным имиджем. Необходимо вести себя в публичном варианте.

в) Эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость. Такое качество личности эффективного управляющего означает возможности высокого самоконтроля над своей эмоциональной сферой. Руководитель, личность которого обладает указанным качеством, способен со всеми поддерживать ровные, уважительные, деловые отношения, мало раздражаться и постоянно подавлять в себе негативные эмоциональные позывы.

Стрессоустойчивость определяется стабильностью и надежностью комплекса адаптивных реакций руководителя на различные, постоянно меняющиеся условия деятельности и жизни. Стресс - это хорошо. Он призван активизировать усилия руководителя в преодолении препятствий. Дистресс - это плохо. Он понижает жизненную активность и вызывает перенапряжение, дезорганизуя человека. Стресс связан с жизнедеятельностью вообще. А вот дистресс возникает далеко не у всех людей, а лишь у стрессонеустойчивых, имеющих определенные личностные особенности.

Немецкие психологи В.Зигерт и Л.Ланг выявили главные причины дистресса, которые характерны для управляющих:

- страх не справиться с работой;
- страх допустить ошибку;
- страх быть обойденным другими; - страх потерять работу;
- страх потерять свое собственное «Я».

г) Креативность. Это способность руководителя к творческому решению задач, к творческой оценке действительности. Это качество очень важно для инновационной практики управляющего. Такой руководитель отличается высоким стремлением к новому; широким использованием возможностей; собранностью; хорошей переключаемостью и возможностями системно и методологически оценивать ситуацию.

д) Предприимчивость, стремление к достижениям. В этом отражается важная потребность руководителя - потребность в самореализации. Такой руководитель предпочитает ситуации в которых он может брать на себя инициативу и ответственность. В то же время они не склонны подвергать себя риску и ставят перед собой умеренные цели. Такая потребность предполагает активное использование руководителем обратной связи в различных системах коммуникаций.

е) Ответственность и надежность. Эти качества не нуждаются в комментарии.

ж) Независимость. Готовность руководителя самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них. Независимость это не вальонтаризм и не сумасбродство. Чем более независимым является руководитель, тем самостоятельнее он ведет себя. Чем самостоятельнее он ведет себя, тем более чутко он прислушивается к коллегам и подчиненным, тем более рациональное зерно управления произрастает на этой почве. Сильный, независимый руководитель позволяет и даже поощряет инакомыслие и круг своих оппонентов.

з) Общительность (коммуникабельность). Это позволяет оптимально строить свои отношения с людьми.

Коммуникабельность можно развивать и совершенствовать, поэтому руководителем не рождаются, а становятся.

#### Психологические зоны определения эффективного управления

Процессы управления существуют и реализуются всегда в межсубъектном пространстве, оно затрагивает сферу психологической организации человека, личности, руководителя, исполнителя. Поэтому, именно психологическая организация как субъекта, так и объекта управления будет определять эффективность управляющего воздействия - зону эффективности управления.

Какие психологические параметры определяют эту зону? Что надо делать, чтобы зона эффективности управления была предельно широкой?

Это зависит, главным образом, от следующих психологических феноменов, которые можно представить в виде неких "законов", потому что они отражают объективные явления психики субъекта и объекта управления :

1) Закон неопределенности отклика. Определяет зависимость внешних воздействий от внутренних психологических условий. Считается, что субъективная психологическая действительность является первичным регулятором поведения, деятельности, в том числе и управления. Субъективная психологическая картина скрыта от внешнего наблюдения, иногда, частично и от внутреннего видения субъекта. Поэтому, никогда не возможно абсолютно точно прогнозировать и предвидеть действия субъекта управления, впрочем, так же и объекта управления. Такой закон подтверждается как минимум двумя важнейшими психологическими феноменами в его содержании: апперцепцией и стереотипичностью сознания.

Апперцепция - зависимость восприятия человека от его прошлого субъективного опыта.

Стереотипичность сознания выражается в особой устойчивости уже сформированных суждений, мнений, оценок, которые, в конечном счете, всегда неполно и неточно отражают существующую действительность и в значительной мере определяют поведение человека.

Неопределенный отклик создает явные или скрытые коммуникативные барьеры в управлении. Кроме того, один и тот же человек может по-разному реагировать и действовать в одних и тех же условиях на воздействия одного и того же стимула. Это происходит потому, что кроме перечисленных двух психологических компонентов неопределенности, существует множество других психологических факторов, обуславливающих ее: настроения, эмоциональные состояния и др. Действия всех факторов невозможно учесть. Отклик нельзя предвидеть абсолютно точно. Поэтому управленческое воздействие может быть не принято и не исполнено, или выполнено неполно и неточно.

Отсюда следует основное правило, увеличивающее эффективность управляющего воздействия - сводить действия неопределенности к минимуму. Иными словами, в управлении необходимо постоянно осуществлять информационный мониторинг системы управления, активизировать обратные связи и следовать правилам

исключения слабых звеньев коммуникативного обращения. 2) Закон неадекватного взаимного восприятия. Его действие связано с утверждением, что человек никогда не сможет постичь другого человека с той точностью и полнотой, которая обеспечила бы абсолютную прогнозируемость и влияние.

Наше восприятие никогда не бывает точным и полным, в нем всегда скрыты неожиданные ракурсы и свойства объекта. Социальное восприятие - система гораздо более сложная. Она связана с тем, что в каждый конкретный человек является носителем обобщенных свойств других людей, присваивая которые он постоянно изменяется.

Кроме того, это определяется еще и тем, что:

а) сам воспринимаемый человек находится в постоянном изменении (возраста, уровня физических возможностей, интеллектуальности, социальных, нравственных, эмоциональных, сексуальных изменений и прочих);

б) человек всегда осознанно или неосознанно защищается от попыток раскрыть его сущностные особенности или "слабые места", так как психологически открытая личность незащищена и может стать жертвою стороннего вторжения в ее пространство;

в) часто человек не может дать объективную информацию о себе самом, так как не знает себя. А иногда, не осознавая этого, хочет казаться таким, каким ему выгодно быть в социуме.

Неадекватность восприятия и стремление человека показать себя лучше необходимо учитывать принимая любые управленческие решения. Для этого полезно использовать следующие подходы к людям:

- любой человек к чему-то обязательно предрасположен. Если у него что-либо не получается, значит он занят не своим делом (принцип универсальной талантливости);
- любой человек имеет возможности развития, а скорость и эффективность развития у всех различны (зависят от способностей);
- любой человек неисчерпаем - т.е. ни одна оценка данная ему при его жизни не может считаться окончательной.

3) Закон неадекватности самооценки. Самооценка является основным компонентом самосознания человека.

Она свидетельствует о гармоничности развития личности, ее возможностях и своеобразии. При попытке оценить самого себя человек сталкивается с теми же внутренними барьерами и ограничениями, что и при анализе других людей.

Людям вообще свойственно либо переоценивать себя в чем-либо, или недооценивать. Этот феномен прямо влияет на процесс принятия управленческих решений. Необходимо помнить, что человек далеко не рациональное и разумное логически мыслящее существо. Человек в большей мере существо алогичное, эмоциональное и иррациональное. Т.е. в психике человека широко представлено неосознаваемое (90-95%), эмоционально-интуитивное начало. Поэтому логический, рассудочный самоанализ никогда не бывает вполне адекватным.

Чем более адекватно удастся человеку оценить свои возможности, систему ценностей, предпочтений, отношений, тем более эффективным будет управляющее воздействие которое он оказывает или воспринимает.

Специалисту в сфере управления необходимо формировать ситуацию управления, в которой самооценка подчиненных будет объективизироваться, приближаясь к уровню адекватности.

4) Закон искажения информации. Любая информация, функционируя в системе управления имеет тенденцию искажения. Это заметно и при движении информации "сверху-вниз", и при движении ее "снизу-вверх".

Изменяются смыслы, значения, образы, понятия. Психологи выявили прямо пропорциональную зависимость степени изменения информации числу звеньев ее движения. Происходит это даже не по чьей-то злой воле, а по следующим обстоятельствам:

а) в силу многозначности и синонимичности языка, используемого в передаче информации, сложности его понятийной базы (например, часто устная информация воспринимается с точностью до 50%);

б) в силу домысливания в ситуации неполного информационного сообщения или неудовлетворительной его оперативной фактологии. Человек дополняет информацию собственной - непроверенной, недостоверной, субъективно окрашенной и фактологически не корректной. В результате - объем информации увеличивается, а достоверность снижается;

в) в силу существования зависимости искажения информации от уровня образования, интеллектуального развития, потребностей, а также от физического, психического состояния человека. Что надо делать, чтобы свести искажение информации к минимуму?

а) Предельно уменьшать число передаточных звеньев в каналах функционирования информации.

б) Своевременно корректировать информационный поток в зависимости от его проблематики, восприимчивости и необходимых и достаточных дополнений.

в) Поддерживать обратную связь с подчиненными и контролировать правильность усвоения получаемых данных.

5) Закон самосохранения. Выражается в том, что одним из ведущих мотивов, отражающих поведение человека, является мотив сохранения личностного статуса, социальной состоятельности, собственного достоинства. Прямое или косвенное ущемление этого чувства формирует отрицательную реакцию. Это снижает творческий потенциал сотрудников, они перестают неформально решать задачи организации по принципу - "как бы чего не вышло", "как бы во что-нибудь не попасть".

Управляющему необходимо вести предварительную работу, анализировать проблематику деятельности организации, обговаривать меру и специфику ответственности сотрудников.

б) Закон компенсации. Как осознанно, так и неосознанно человек стремится компенсировать недостатки, сложности, проблемы в одной сфере деятельности успехами, достижениями и результатами в другой. При высоком уровне стимулов к делу или высоких требованиях к самому человеку, недостаток какой-либо способности к данному виду деятельности компенсируется, возмещается способами, навыками и умениями работать. Поэтому в сферу компетентности эффективного управления обязательно должна входить практика оценки, подготовки и переподготовки кадров организации.

Мы рассмотрели лишь основные психологические факторы, влияющие на формирование зоны эффективного управления. Существуют еще достаточное количество других закономерностей, принципов и правил психологического обоснования зоны эффективного управления.

## **8.2. Психологический анализ эффективности стилей управления**

Всякое управление можно рассматривать как процесс имеющий социальный заказ, а требования его таковы, что необходимо управлять при высоких результатах, минимальных затратах сил, средств, энергии, времени и денег.

Поэтому, понятие эффективности управления отражает следующую проблематику:

- при каких условиях управление может стать максимально эффективным?
- по каким признакам или критериям эффективное управление отличается от неэффективного?
- каковы психологические критерии эффективного управления?

Ответы на эти вопросы можно найти в традиционных и современных концепциях эффективного управления .

1) Теория стилей управления. Немецкий психолог К.Левин еще в прошлом веке экспериментально вывел и описал три основных стиля управления: авторитарный (директивный); демократический (коллегиальный);

либеральный (нейтральный, невмешивающийся). Коротко рассмотрим их психологическую характеристику.

Авторитарный - характеризуется централизацией власти в руках руководителя:

- руководитель единолично принимает решения;
- жестко определяет деятельность подчиненных, лишая их инициативы;
- заранее планирует решения и дела, подчиненным известны лишь ближайшие цели, они имеют минимум информации;
- контроль за деятельностью подчиненных основан на силе власти руководителя;
- голос руководителя решающий, критика пресекается.

Демократический - руководитель децентрализует свою управленческую власть;

- принимая решения руководитель консультируется с подчиненными и тем самым включает их в систему принятия управленческих решений;
- подчиненные получают достаточную информацию, чтобы участвовать в управлении;

- руководитель делегирует свои функции и полномочия подчиненным;
- приветствуется и стимулируется проявление инициативы подчиненных.

Либеральный - характеризуется минимальным вмешательством руководителя в дела подчиненных;

- руководитель действует как посредник, обеспечивающий сотрудников информацией и материалами, необходимыми для работы;
- опускает контроль или осуществляет его при давлении либо "сверху" либо "снизу";
- как правило в такой группе существуют несколько человек, которые фактически управляют группой.

Какой стиль управления более эффективен?

На этот счет существуют самые различные мнения. Например, сторонники демократического стиля аргументируют его эффективность так:

- уменьшается риск принятия неаргументированного решения;
- в ходе обсуждения возникают альтернативы, новые варианты решений, невозможные при индивидуальном анализе;
- появляется возможность учесть позиции, интересы каждого работника.

Однако, сам К.Левин отмечал и существенные недостатки этого стиля управления:

- неэффективность в экстренных ситуациях принятия управленческого решения;
- неэффективность при низкой квалификации работников и низком культурном уровне их развития;
- неэффективность, зависящая от некоторых особенностей личности управляемых и управляющего (например, высокая степень конформности, внушаемости, низкая коммуникабельность и другие). Поэтому демократический стиль не всегда более эффективен, чем, например, авторитарный и последний, в определенных ситуациях, является гораздо более эффективным. К тому же, установлено, что оба стиля управления в чистом виде не встречаются. А стили бывают индивидуальными. В зависимости от ситуации и своих личностных качеств руководитель может быть одновременно и авторитарным и демократическим.

Иногда невозможно определить даже доминирующий стиль управления (как эффективный, так и неэффективный).

Иногда форма и содержание стиля не совпадают: авторитарный по сути руководитель ведет себя внешне демократично (улыбается, вежлив, благодарит за участие в дискуссии, но решения принимает единолично и до начала дискуссии) или наоборот. Таким образом, эффективность управления не зависит от стилей работы руководителя (управляющего). Это значит, что актуальный способ принятия решения не может являться критерием эффективности либо неэффективности.

2) Управленческая матрица. Разработана американцами Р.Блейком и Д.Мутоном, которые предложили измерять эффективность любой управленческой деятельности двумя "мерами":

- степенью внимания к производству. Это предполагает отношение руководителя к широкому кругу вопросов, касающихся эффективности принимаемых решений, подбора кадров, организации людей и производственного процесса, объема и качества выпускаемой продукции;
- степенью внимания к людям (забота о людях). Здесь подразумевается обеспечение личного участия работников в процессе достижения целей, поддержку их самоуважения, ответственности, создания хороших условий труда и благоприятных межличностных отношений.

Высокие показатели по этим параметрам являются признаком эффективного управления. Однако, глубокий психологический анализ этого критерия показывает лишь его теоретический характер. В реальной управленческой деятельности сочетание максимального внимания к производству с максимальным вниманием к людям вряд ли возможны. Современные научные разработки содержат более современные и точные критерии эффективности управления.

3) Теория рационального управления. Она опирается на экспериментальные разработки американских специалистов в области менеджмента. На основании этого японец Т.Коно предложил концепцию рационального управления и описал четыре типа управления:

- новаторско - аналитический;
- новаторско - интуитивный;
- консервативно - аналитический;
- консервативно - интуитивный.

Экспериментально доказано, что наиболее эффективен первый тип управления. Он позволяет обеспечить организационное выживание в условиях острой рыночной конкуренции.

Он включает в себя такие элементы управленческого поведения:

- преданность организации (фирме);
- энергичность и новаторство;
- чуткость к новой информации и идеям;
- генерирование большого числа идей и инициатив;
- быстрое принятие решения;
- хорошая интеграция коллективных действий;
- четкость в формулировании целей и установок;
- готовность учитывать мнения других;
- терпимость к неудачам.

Т.Коно называет такой тип управления - разновидностью соучаствующего руководства. Другие называют его рациональным типом управления.

В поведении такого управляющего элементы технократизма сочетаются с широким видением ситуации и умением работать с людьми.

Существует ли жесткая зависимость между рациональностью управления и эффективностью? Это положение является определяющим в концепции "соучаствующего управления". Много зависит также от ситуации, от умения руководить, включать людей в процессы управления.

4) Теория соучаствующего управления. Если быть точным, такой теории не существует, а есть только перечень характеристик управления, которое становится более эффективным, когда сотрудников привлекают к постановке и решению управленческих задач - формируют их соучастие.

Соучастие - есть своеобразный тип руководства. Его основные черты:

- а) регулярные совещания руководителей с подчиненными;
- б) открытость в отношениях между руководителями и подчиненными;
- в) вовлеченность подчиненных в разработку и принятие организационных решений;
- г) делегирование подчиненным ряда полномочий руководителя;
- д) участие рядовых работников в планировании и осуществлении организационных мероприятий;
- е) создание микрогрупп с правом самостоятельно разрабатывать и предлагать варианты решения проблем.

Такой тип управления (несмотря на его внешнюю привлекательность) не может быть использован руководителями в любых ситуациях. Существуют определенные условия его реализации. Это предполагает участие трех факторов:

- характеристики руководителя;
- характеристики подчиненных;
- характеристики стоящих перед группой задач.

Соучаствующее управление является наиболее эффективным для определенного: типа руководителя подчиненных

- уверенных в себе;
- с высоким образовательным уровнем;
- оценивающих предложения подчиненных;
- ориентированных на развитие творчества сотрудников
- с высоким уровнем знаний, умений, навыков;
- с выраженной потребностью независимости;

- сильным стремлением к творчеству и личностному росту;
- ориентацией на стратегические цели;
- стремлением к равенству в отношениях

Тип такого управления наиболее соответствует задачам:

- предполагающим множественность решений;
- требующих теоретического анализа и высокого профессионального исполнения;
- выполняемых средними по интенсивности усилиями.

Итак, соучаствующее управление применимо в достаточно узких границах и при определенных условиях.

В итоге, ни выделение стилей управления, на основе способов принятия решений (К.Левин), ни характеристика типов управления по критерию рациональности (Т.Коно), ни выделение критериев соучаствующего управления не дают возможности четко и точно сформулировать критерии эффективного управления.

Посмотрим, возможно ли сделать это в теории вероятностного моделирования эффективности. Она исходит из

следующих важнейших предпосылок:

1) стиль управления всегда соотносится с эффективностью функционирования возглавляемого руководителем

коллектива;

2) связь между стилем (типом) управления и эффективностью обусловлена рядом показателей, придающей ей вероятностный характер (особенностями коллектива, его членов, спецификой решаемых задач и другими).

Суть вероятностного моделирования управленческой эффективности (разработанной Ф.Фидлером), сводится к

следующему:

1) Эффективность управления выражается степенью контроля руководителя над ситуацией, в которой он действует.

2) Любая ситуация управления может быть представлена как совокупность трех взаимосвязанных параметров:

- степени благоприятности отношений руководителя и подчиненных;
- величины власти (влияния) руководителя в группе (его возможности в контроле за действиями подчиненных и в использовании различных видов стимулирования);
- структуры групповой задачи (четкость поставленной цели, определение путей, способов ее достижения и других).

3) Совокупная количественная оценка всех этих параметров позволяет судить о степени контроля руководителя над ситуацией.

Как соотносятся между собой стили управления и вероятностная модель? Экспериментально установлено, что наибольшей эффективности управление достигает руководитель авторитарного типа в ситуациях, требующих высокой и низкой степени контроля, а демократического типа - в ситуациях со средней степенью контроля.

Сам по себе ситуативный контроль не служит показателем эффективности. Управление может быть эффективным как при высоком, так и при низком уровне ситуативного контроля. Степень ситуативного контроля не может считаться критерием эффективного управления. Это привело исследователей к выводу о том, что критерии эффективности управления находятся в области психологии и могут выражаться так: эффективное управление = эффективный руководитель

Эффективный руководитель обладает определенными качествами личности и профессионализма.

5) Теория ситуационного лидерства. Американскими специалистами экспериментально выявлено, что

эффективен лишь тот руководитель, который обладает такими управленческими качествами как лидерство.

Только лидер может быть эффективным руководителем вне зависимости от стиля управления.

Можно привести не мало теорий лидерства. Большинство из них будут строится на определении лидерства как способности человека использовать имеющиеся ресурсы управления ( в том числе и человеческие). Поэтому лидерство всегда было предметом психологического анализа (о лидерстве см. тему 3.).

Отметим важнейшие моменты эффективного управления лидера-руководителя:

1) если стиль руководства лидера в наибольшей мере соответствует уровню развития группы;

2) если лидером-руководителем адекватно используются четыре основных стиля управления:

а) указание - лидер тщательно инструктирует подчиненных, отмечает ошибки, четко разъясняет их суть и показывает возможности для улучшения работы;

б) популяризация - лидер-руководитель инициативен, предлагает новое, вовлекает работников в деятельность, обсуждает вместе с ними ситуацию деятельности и ее результаты, формирует у них чувство личностной ответственности и гордости за результаты труда;

в) участие в управлении - лидер-руководитель концентрируется на морально-психологическом климате организации, ограничивает прямые указания и контроль, поощряет личную причастность работников, поощряет ответственность и инициативу;

г) передача полномочий - лидер-руководитель оставляет за собой конечные формы контроля и ответственности, промежуточные формы передаются на места.

Эффективный руководитель всегда должен отслеживать уровень развития, на котором находится группа и адекватно использовать необходимый ситуации стиль управления.

Эффекты управления и эффективность управления.

Эффекты управления (Э) складываются из 3-х составляющих: (Эффектом управления называют конечный результат управления)

$$\text{Э} = \text{ЭЭ} + \text{ЭСЭ} + \text{ЭС}$$

где ЭЭ - экономический эффект - имеющий денежную (стоимостную) форму, измеряется в денежных или натуральных измерителях.

ЭСЭ - социально-экономический эффект - имеет комплексную социальную и экономическую природу (например, улучшение условий труда, применения специальную методику можно пересчитать Эс в Ээ).

ЭС - социальный эффект - принципиально не может быть пересчитан в сэ, э эффект (например, снижение уровня смертности, предотвращение и этнических конфликтов и пр.)

Эффективность управления ЭУ:

$$\text{ЭУ} = \text{Э}/\text{З} = \text{ЭЭ}/\text{З} + \text{ЭСЭ}/\text{З} + \text{ЭС}/\text{З}$$

где Э - эффект; З - затраты;

ЭЭ/З - экономическая эффективность;

ЭСЭ/З - социально-экономический эффективность;

ЭС/З - социальная эффективность.

Эффективность управления можно повышать уменьшая затраты любых из перечисленных ресурсов. Эти пути уменьшения затрат довольно разнообразны. Но, пожалуй, наиболее высокую неэффективность управления

дает необоснованное управленческое решение, которое способно разрушить систему управления в целом.

### **Вопросы и задания:**

- Психология контакта руководителя с подчиненным.
- Виды и уровни контакта.
- Ролевые позиции управленческого общения.
- Четыре основные позиции управленческого общения.
- Психологическая культура общения в организации.

## **Тема №13. Психология труда**

### **План:**

1. Предмет психологии труда
2. Человек как субъект труда
3. Профессионально значимые свойства и их динамика
4. Профессиограммы и психограммы

### **9.1. Предмет психологии труда**

**Объектом изучения психологии труда** является человек как участник процесса создания ценностей. Но человек в трудовой деятельности изучает и ряд других, биологических и социальных наук таких как: физиология трудовых процессов, гигиена труда, терапия и профилактика профессиональных заболеваний, экономика, трудовое право, охрана труда, этика, социология, теория трудового воспитания. Возникновение и развитие трудовой деятельности человека – предмет изучения археологии и истории материальной культуры. Поэтому совершенно справедливо выдвинутое Б.Г. Ананьевым и развитое его последователями положение о необходимости комплексного изучения человека в процессе труда. «Когда речь идет о жизни, о практике, то нужно иметь целостную и по возможности полную синтетическую картину трудовой деятельности человека. Только физиологический, или только психологический, или только социологический подход такой картины не дает и дать не может».

Психология труда исследует психологические закономерности, психические процессы и свойства личности в их взаимосвязи с предметом и орудиями труда, с физической и социальной средой. Это система психологических знаний о труде как деятельности и о трудящемся человеке как ее субъекте. Она изучает проявление и развитие психики человека в ходе труда, а также соответствие процесса и результата труда, соответствие качеств отдельного человека требованиям профессии. Кроме того, психология труда рассматривает профориентацию, профотбор, охрану труда, профессиональное обучение и проектирование развития специалиста, профадаптацию, профессиональную аттестацию и ряд других вопросов. Человек как субъект труда

В современной психологии субъект труда понимается как совокупность свойств индивида и личности.

Под **свойствами индивида** понимаются природные свойства человека, преобразованные в ходе индивидуального развития в зависимости от условий внешней, биологической и социальной среды. Вместе с тем необходимо изучать человека с учетом его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида, таким образом структура личности включает в себя и структуру индивида. Исходя из этого, при рассмотрении профессионально значимых свойств говорят об индивидуально-психологических свойствах личности, (имея при этом в виду свойства индивида, опосредованные отношениями личности) и об отношениях личности. **Индивидуально-психологические** – это сенсорные, перцептивные, аттенционные, психомоторные, мнемические, мыслительные, речевые, эмоциональные, волевые свойства личности. Отношения личности включают следующие факторы: отношение человека к себе (самооценка, уровень притязаний), отношение к другим людям, знакомым и незанымым, к друзьям, товарищам по работе, к родителям, к другим членам семьи и т. п.; отношение к труду, к своей профессии, специальности, к тем или иным профессиональным задачам, отношение к материальным ценностям и общественной собственности, отношение к идеологическим ценностям общества, к законам и правилам, к будущему, к неудачам и несчастьям, ко всему новому, ко всяким переменам и т. д. Эти отношения определяют позицию личности, представляющую собой субъективную, деятельную сторону ее статуса. Система отношений, мотивов, установок и ценностных ориентаций личности реализуется в определенном комплексе общественных функций — ролей, которые она играет в малой группе, коллективе и обществе в целом.

К структурным свойствам личности относится ее темперамент. Структура личности, как подчеркивает Б. Г. Ананьев, есть целостное образование и определенная организация свойств. Функционирование такого образования

возможно лишь через взаимодействия различных свойств, являющихся компонентами структуры личности. Исследование компонентов, относящихся к разным уровням и сторонам развития личности, при структурном изучении этого развития обязательно сочетается с исследованием различных видов взаимосвязей между самими компонентами.

## **9.2. Профессионально значимые свойства и их динамика**

Рассматривая каждое из профессионально значимых свойств, мы должны прежде всего ответить на вопрос, насколько стабильно это свойство, насколько оно поддается развитию и компенсации в процессе обучения и профессиональной деятельности. Важно и интересно понять, с какими профессиональными задачами связано значение того или иного свойства, каков диапазон его индивидуальных различий и, наконец, как включается данное свойство в структуру личности работающего человека. В настоящее время еще не все эти вопросы решены психологией труда, но ответы на многие из них мы находим в работах наших психологов.

### **9.2.1. Индивидуально-типологические свойства**

**Индивидуально-типологические свойства** – это основные характеристики нервных процессов человека (сила процессов возбуждения и торможения, их уравновешенность, подвижность, динамичность и лабильность). Они накладывают свой отпечаток на профессиональную деятельность в любой области, хотя разные профессии предъявляют свои определенные требования к различным свойствам.

Индивидуально-типологические особенности мало изменяются на протяжении профессионального пути и относятся к наиболее стабильным свойствам. При этом следует помнить, что одно и то же типологическое свойство может иметь как положительные, так и отрицательные (с точки зрения профессиональной успешности) проявления: слабость нервных процессов определяет низкий уровень работоспособности и в то же время высокую чувствительность; инертность нервных процессов проявляется в малых показателях скорости нервной деятельности и в прочности временных связей и т. д. Таким образом, природная недостаточность в области одной функции компенсируется преимуществом в области другой, не менее важной. А разные типы высшей нервной деятельности необходимо

рассматривать не как разные степени совершенства нервной деятельности, а как «разные способы уравнивания организма со средой». Это важнейшее положение, сформулированное Б. М. Тепловым, породило большой цикл исследований, направленных на выявление именно тех свойств, благодаря которым работники с противоположными типологическими свойствами достигают равной профессиональной успешности. Обусловленная типологическими особенностями система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, получила название **индивидуального стиля деятельности**.

С помощью этих способов, приемов человек сознательно или стихийно компенсирует слабые стороны своих типологических особенностей и наилучшим образом использует свои природные преимущества. Например, ткачихи с высокой подвижностью нервных процессов выполняют срочные работы по мере их возникновения, а инертные – предпочитают ограждать себя от «рывков» в работе. Продуктивность и тех, и других одинакова, но достигается она разными путями.

Понятие «индивидуальный стиль» включает в себя не только внешние практические способы действия. К индивидуальному стилю относятся также способы и приемы организации психической деятельности, например, способы умственной деятельности, организации внимания и т.п. Основным в этих способах и приемах является своеобразное соотношение ориентировочной и исполнительной деятельности. В одних случаях мысленный план действий очень детализирован и в большей степени создается до их осуществления, а в процессе выполнения он изменяется незначительно. В других случаях мысленный план действий, создаваемый до их осуществления, имеет схематический характер, а в процессе выполнения значительно детализируется и видоизменяется. В первом варианте познавательная, ориентировочная деятельность главным образом осуществляется до выполнения и лишь затем сочетается с исполнительной. Во втором – познавательная, ориентировочная деятельность, в основном, протекает одновременно и в связи с исполнительной.

В зависимости от этого основного признака индивидуального стиля находится и различное соотношение контрольной и исполнительной деятельности. Если познавательная, ориентировочная деятельность в большей степени осуществляется до выполнения, то контролирующие

действия занимают большее место в процессе выполнения. В обратном случае их удельный вес меньше.

Эти два типа индивидуального стиля наблюдаются при выполнении как физического, так и умственного труда, в практической и теоретической деятельности, при решении задач различной степени сложности и у людей различных возрастов. Это объясняется двумя причинами. Во-первых, тем, что любая деятельность человека обязательно требует связи и единства ориентировочной, контролирующей и исполнительной деятельности. Во-вторых, тем, что характер и форма этой связи в любой деятельности определяются наиболее общими и типическими свойствами нервной системы — силой и подвижностью нервных процессов.

Следующий признак индивидуального стиля заключается в том, что характерные для него способы и приемы действия имеют обобщенный характер. Они применяются одним и тем же человеком не в какой-либо отдельной ситуации, в деятельности или при разрешении каких-либо специфических задач, а в самых различных ситуациях и даже в различных видах деятельности. Наконец, успешные индивидуальные приемы и способы выполнения формируются лишь при условии активного положительного отношения к деятельности.

Е. А. Климов обращает внимание на тот факт, что не все рабочие оказываются в состоянии самостоятельно найти свой индивидуальный стиль, и следствием этого является «стихийный естественный отбор» рабочих. Задача производственного обучения состоит в том, чтобы помочь человеку найти наиболее подходящий, наиболее выгодный для него образец, стиль работы, а не стараться сделать всех обучаемых одинаковыми посредством стандартизации всех приемов и способов работы.

Возможности компенсации с помощью индивидуального стиля свойств, противодействующих успеху деятельности либо профессионально значимых, но выраженных недостаточно, ограничены. Никакой индивидуальный стиль не может компенсировать отсутствия необходимых задатков (музыкальных, художественных и т. п.).

В некоторых случаях применение индивидуального стиля ограничивается (или вообще невозможно) в силу жестких требований деятельности, предъявляемых к способам и приемам выполнения.

Если достижений определенного уровня можно добиться благодаря индивидуальному стилю при самых различных свойствах индивидуума, то нередко более высокий уровень достижений становится возможным лишь

при определенном специфическом комплексе свойств индивидуума. Так, в одном из исследований было обнаружено, что среди перворазрядников и мастеров спорта по акробатике встречаются спортсмены с инертными нервными процессами, но их не было среди испытуемых, достигших уровня чемпионов.

Индивидуальный стиль не выручит и специалиста, работающего в такой области, где часто возникают экстремальные ситуации, предъявляющие повышенные требования к эмоциональной устойчивости, например, в некоторых профессиях, связанных с ракетной техникой, космонавтикой, авиацией.

Наконец, формирование индивидуального стиля требует достаточного осмысления требований деятельности и степени целесообразности применяемых способов действия. Только при таком условии человек может сознательно отобрать способы и приемы работы, соответствующие его возможностям и вместе с тем достаточно целесообразные при данных требованиях деятельности.

Таково влияние типологических особенностей на результативность и характер выполнения профессиональных задач отдельным работником. Что же касается профессиональных задач, стоящих перед трудовым коллективом (бригадой, производственным участком), то, по-видимому, наличие в нем представителей каждого из типов делает общую работу более эффективной: подвижные работники быстро приспосабливаются к неожиданным ситуациям, к переменам, быстро решают новые профессиональные задачи; инертные придают работе надежность, устойчивость в однообразных условиях труда, отрицательно влияющих на активность подвижных; слабые, благодаря высокой чувствительности к едва заметным раздражителям, обеспечивают тонкую реактивность группы; сильные «заражают» коллектив своей энергией. Иными словами, производственный коллектив, который, как правило, состоит из людей с разными индивидуально-типологическими свойствами, благодаря этому имеет в своем распоряжении все способы уравновешивания с профессиональной средой.

### **9.2.2. Сенсорные и перцептивные свойства**

В трудовой деятельности могут найти применение практически все виды чувствительности — от зрительной и слуховой до вкусовой и обонятельной.

Тип нервной системы конкретного человека влияет на общий характер чувствительности всех его анализаторов. Скорость ощущения и различения зависит от подвижности нервных процессов и их равновесия (у людей с

подвижными нервными процессами скорость ощущения больше, а у людей с менее подвижными нервными процессами более точная дифференцировка и т.д.). Устойчивость уровня чувствительности зависит от того, каковы сила нервных процессов, их подвижность и равновесие (она более неустойчивая у возбудимого типа, инертная - у невозбудимого). Эмоциональная реактивность при воздействии раздражителей на рецепторы особенно зависит от силы нервных процессов: она ярче выражена у слабого типа, наименьшая — у инертного.

Вследствие стабильности этой характеристики человека для профессий, предъявляющих высокие требования к таким качествам, как скорость различения, устойчивость уровня чувствительности и т. п., реальным средством повышения эффективности деятельности специалистов является профессиональный отбор.

Вторая характеристика сенсорных процессов, имеющая большое значение для успешности во многих видах профессиональной деятельности, - уровень чувствительности анализаторов. Для развития разных видов чувствительности человека характерна неравномерность: у одного и того же человека может быть повышенная чувствительность в области пространственного различия или речевого слуха и одновременно пониженная чувствительность цветового зрения или музыкального слуха. Эти особенности могут быть связаны с врожденным преобладанием одного из анализаторов или с его ведущей ролью, сформированной в результате длительного профессионального опыта. Они определяют не только индивидуальные особенности приема информации, но и преобладание того или иного вида представлений в воображении, памяти, образном мышлении.

Насколько же стабильна эта характеристика? Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что эффективность решения сенсорных и перцептивных задач значительно повышается под влиянием профессионального опыта или специальной тренировки. Л. И. Селецкая исследовала зрительные дифференциальные пороги рабочих-шлифовальщиков. Различительная чувствительность опытных шлифовальщиков оказалась в 20 раз выше обычного уровня. В. И. Кауфман обнаружил высокую слуховую чувствительность у врачей-терапевтов, постоянно прослушивающих сердце и легкие больных; у авто- и авиамехаников, определяющих на слух состояние двигателя. Н. К. Гусев отмечал повышение абсолютной и разностной чувствительности вкусового анализатора у специалистов-дегустаторов.

Опытные сталевары умеют быстро и точно определять температуру печи по накалу стенок и свода мартеновской печи. При повышении температуры окраска огнеупорного материала изменяется: красные оттенки переходят в розоватые, а затем в ослепительно белые. Точное описание всех тончайших оттенков цвета, характеризующих температуру накала, позволило составить

специальные таблицы, в которых воспроизводились все цветовые оттенки печи. Впоследствии был смонтирован прибор, еще более точно воспроизводящий оттенки цветов стенок печи. С помощью этого прибора учащиеся в сравнительно короткий срок научились различать цвета так, как это делают опытные сталевары, имеющие многолетний опыт.

Аналогичные результаты многочисленных исследований в области других анализаторов приводит в своей монографии Б. Г. Ананьев. Однако вывод об изменении порогов чувствительности, который делается в таких исследованиях, в большинстве случаев не имеет точных доказательств. В одних случаях основанием для вывода об изменении порогов служит сравнение новичков и профессионалов; при этом не учитывается, что более высокий уровень чувствительности у работников с большим стажем может быть следствием стихийного отсева работников с более низкой чувствительностью анализаторов и соответственно с меньшими профессиональными успехами. В других случаях повышение эффективности решения сенсорных задач достигалось в процессе специальной тренировки, замеры чувствительности до и после тренировки не производились, поэтому нельзя делать вывод об изменении порогов только на основании улучшения результатов, что может быть следствием овладения сенсорными навыками.

Изучение сенсорных навыков показало, что они складываются из накопления запаса сенсорных представлений (эталонов для сравнения) и овладения способами оперирования образами, в частности сопоставления воспринимаемого сигнала с эталонным. Интересен факт, подмеченный Я. К. Пономарем: если опытный специалист должен обнаружить неисправность в незнакомой аппаратуре, он обращается к такому же, но исправному прибору, сравнивая их характеристики (зрительные, слуховые, кинестетические сигналы).

Исследователи провели экспериментальное формирование сложных навыков восприятия, называемых «техническим слухом», которые позволяют по звуку работающего прибора выявить неисправности в нем и доказали возможность быстрого улучшения решения сенсорных и перцептивных задач у испытуемых, не обладающих повышенной чувствительностью, (хотя среди профессионалов, самостоятельно выработавших аналогичные навыки, оказались именно специалисты с высоким уровнем чувствительности в профессионально важной зоне).

Исследования А. В. Филиппова, Ю. А. Каликинского, Я. К. Пономаря и других убедительно показывают, что по мере усложнения техники в результате автоматизации требования к сенсорным и перцептивным свойствам специалиста не только не снижаются, но и перерастают в требования высокой сенсорной культуры. Одним из важнейших компонентов сенсорной культуры является культура наблюдения - полианализаторной,

целенаправленной деятельности восприятия, опосредованного знаниями и мышлением. Профессиональное умение вести наблюдение тесно связано с наблюдательностью как свойством личности: оно опирается на это свойство и в то же время развивает его.

### **9.2.3. Свойства внимания**

Профессионально значимые свойства внимания - интенсивность его концентрации, устойчивость, быстрота переключения, широта распределения — по-разному выступают в различных видах деятельности. Для профессии водителя на первый план выдвигаются характеристики распределения и переключения, для других профессий, главной целью которых являются наблюдение и контроль (корректор, оператор радиолокатора), наибольшее значение приобретает устойчивость внимания.

Все характеристики внимания в той или иной мере определяются типологическими особенностями нервной системы и потому мало изменяются. Скорость переключения внимания зависит от подвижности нервных процессов. Как известно, с возрастом подвижность их несколько снижается и можно ожидать уменьшения скорости переключения внимания, но лишь там, где она не поддерживается профессиональным опытом.

Устойчивость внимания определяется силой возбуждительного процесса. В лабораторном эксперименте у лиц со слабым возбуждительным процессом Л. Б. Ермолаева-Томина наблюдала снижение умственной работоспособности почти в два раза уже через 30—35 мин. Она пришла к выводу, что сила нервной системы является основным фактором, обуславливающим возможность длительной сосредоточенности, и что лицам со слабым возбуждительным процессом (при прочих равных условиях) труднее, чем «сильным» справляться с профессиональными задачами, требующими длительной сосредоточенности внимания, постоянного бдительного наблюдения. Вместе с тем Ермолаева-Томина отмечает компенсирующее значение эмоционального фактора (заинтересованности в результатах работы) и привычки к систематическому сосредоточенному труду.

Действительно, можно говорить о типичной для данного человека устойчивости внимания, широте распределения, скорости переключения. Однако в зависимости от условий труда эти характеристики у одного и того же человека могут варьировать в широких пределах. Ни одно из профессионально значимых свойств не зависит в такой мере от внешних факторов, как свойства внимания. Монотонная работа, например, влияет на устойчивость внимания резко отрицательно, а содержательная работа и ответственность за нее повышают его устойчивость. Вместе с тем никакие специальные тренировки в процессе профессионального обучения не могут дать резкого улучшения индивидуальных характеристик внимания, так как

лежащие в их основе особенности нервных процессов изменяются чрезвычайно медленно.

Большинство профессий не требует повышенного внимания. Однако с развитием техники в ряде современных профессий (в частности профессии водителя и оператора) количество объектов, требующих обслуживания увеличивается настолько, что один человек не в состоянии охватить их своим вниманием, и тогда наблюдение за некоторыми из них передается или другим людям, или специальным автоматам. С ускорением темпов жизни в результате увеличения скорости самолетов и автомобилей, а также в аварийных ситуациях деятельность протекает в условиях дефицита времени, также повышающего требования к attentional свойствам личности. В таких видах деятельности совершенствование внимания необходимо и возможно. Эти возможности кроются в формировании attentional навыков и в усвоении оптимальной для данной деятельности системы организации внимания.

Большое практическое значение имеет вопрос: на какое количество и каких объектов может быть распределено внимание в определенном процессе труда. Прежде всего это зависит от того, сколько органов чувств участвует в процессе восприятия. Чем больше органов чувств принимает участие в восприятии необходимой информации, тем большее количество объектов может находиться в поле внимания. Поэтому при обучении важно определить, с помощью каких органов чувств следует контролировать различные объекты, так как один и тот же объект может контролироваться разными способами. Например, летчик может судить о скорости полета по приборам, по количеству оборотов двигателя, по положению капота относительно линии горизонта и т.д.

При выполнении действий, требующих распределения внимания между многими объектами, степень его концентрации на определенных объектах с течением времени непрерывно меняется в зависимости от того, какое значение придается данному объекту в тот или иной отрезок времени. Создание оптимальной схемы распределения внимания предполагает учет этого значения и его динамики.

На практике возникает вопрос и о том, какова наиболее выгодная последовательность переключения внимания с одного объекта на другой и каков оптимальный темп его переключения? При составлении схем переключения внимания важно учитывать значимость различных объектов. На более важные объекты внимание должно переключаться большее число раз, чем на менее важные. Необходимо установить и правильный темп переключения внимания. Слишком быстрый темп утомляет работника. При слишком медленном переключении можно упустить важные изменения в обстановке. Поэтому темп переключения внимания зависит от степени вероятности изменения обстановки, например от степени вероятности

появления препятствий на дороге (за городом эта вероятность одна, в городе – другая).

Рассмотрев основные элементы системы организации внимания, А. В. Катаев подчеркивает, что воспитание внимания в труде — это не выработка высокого напряжения внимания или развитие его абстрактных качеств. Правильное воспитание внимания в трудовой деятельности состоит в изыскании более рациональной системы его организации в каждом виде труда, в каждом действии и операции с учетом задачи и условий труда, особенностей машины (оборудования, технологии) и в практическом овладении этой системой в процессе обучения.

При овладении новым видом деятельности или при выполнении той же деятельности в новых условиях всегда происходит перестройка системы организации внимания. С этой точки зрения обучение тому или иному виду труда или переучивание применительно к новой технике заключается в усвоении работником новой для него системы организации внимания. Для этого человек должен изучить ее, убедиться в ее необходимости, рациональности и эффективности и затем овладеть ею в процессе практического обучения. В психологии труда есть опыт успешного формирования аттенционных навыков. А.П. Гозова провела эксперимент с ткачихами-многостаночницами, которым разъяснялась важность значения распределения внимания, а затем они овладевали навыком распределения внимания, руководствуясь специальной инструкцией. В результате формирующего эксперимента производительность труда ткачих повысилась. Богатый опыт формирования аттенционных навыков и умений накопила авиационная психология.

Наряду с формированием навыков происходит и интеллектуализация внимания, опосредование его актов мыслительными и мнемическими свойствами, включение внимания в систему профессионального опыта и отношений личности. Подтверждением этому служат экспериментальные данные Л. Н. Фоменко о значительном возрастании связей внимания с такими психическими функциями, как память и мышление, с вербальным и невербальным интеллектом в период зрелости (с 18 до 35 лет).

#### **9.2.4. Психомоторные свойства**

Во всякую трудовую деятельность так или иначе включена система действий. В разных видах труда действия имеют разный характер, однако для всех действий (не только моторных), но и сенсорных, и умственных характерны следующие факторы:

- 1) целесообразность (целенаправленность);
- 2) адекватность текущего действия текущему состоянию объекта труда;

3) опосредованность действия орудиями труда; ее характер изменяется с ходом технического прогресса (действия над предметами труда с помощью средств труда заменяются или дополняются действиями над самими средствами труда);

4) полиэффективность трудовых действий, означающая возможность выполнения одного и того же действия с помощью различных групп мышц;

5) определенное соотношение фиксированных, автоматических и изменчивых, перестраивающихся компонентов;

6) общественная обусловленность трудовых действий, выражающаяся в том, что они регулируются не только выполняющим их человеком, но и другими людьми (извне) или материализованными продуктами деятельности других людей (инструкциями, чертежами, технологическими картами и т. п.).

Анализируя общее строение деятельности, А. Н. Леонтьев подчеркивает, что человеческая деятельность не существует иначе как в форме действия или цепи действий: «Одно и то же действие может осуществлять разные деятельности, может переходить из одной деятельности в другую. Это относительно самостоятельные процессы, подчиненные сознательной цели».

Способ, которым выполняется действие, А. Н. Леонтьев обозначает понятием «операция». Операция отвечает условиям действия, а не непосредственно цели. Поэтому с помощью одних и тех же операций могут осуществляться разные действия. В свою очередь, одна и та же цель при изменении условий, в которых она обозначена, может достигаться с помощью различных операций. Итак, в деятельности, которая образует человеческую жизнь в ее высших проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные виды деятельности - по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия - процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели. Эти единицы человеческой деятельности и образуют ее структуру.

А. Н. Леонтьев отмечает подвижность отдельных образующих системы деятельности и необходимость раскрытия ее внутренних связей. К задаче системного анализа трудовой деятельности психология уже подошла вплотную, разрабатываются методические приемы ее решения, но о результатах говорить пока рано. Изучены лишь характеристики трудовых действий, их изменения, связанные с ходом технического прогресса, и факторы, (субъективные и зависят от среды) определяющие эту динамику.

Различают три основных параметра трудовых действий: силовой, пространственный и временной. На ранних этапах развития техники ведущим был силовой фактор. Со временем технологии менялись, возрастала

роль пространственного и временного факторов, что приводило ко все большему делению крупных силовых движений на более мелкие - дозирующие, обеспечивающие более точную силу удара или нажима.

С развитием комплексной автоматизации и механизации трудовых процессов изменяется как регуляция трудовых действий (возрастает роль мыслительных действий), так и характеристика основных параметров движения (силовых, пространственных и временных). В операциях с приборами дистанционного управления, как и во многих других видах производственной деятельности, движения становятся дозированными. Мышечное напряжение в этих движениях дифференцируется как бы на нижнем пороге усилия.

Сравнительный анализ макродвижений в трудовых операциях показывает, что переход от ручных действий (простого вбивания гвоздя, и одного из сложных - монтажа блоков радиоламп) к механизированному (штамповке) и автоматизированному производству (оперированию органами дистанционного управления) сопровождается постепенным сокращением количества совершаемых макродвижений. Микродвижения кисти руки, ее пальцев появляются лишь в более сложных видах трудовой деятельности. В пределах одной и той же трудовой деятельности увеличивается количество микродвижений, включенных в наиболее сложные и точные движения.

Силовой фактор в процессе развития труда все больше подчиняется пространственному и временному. В условиях механизированного производства пространственно-временной фактор уже окончательно подчиняет себе силовой. Это приводит к дальнейшему дроблению крупных силовых движений на более мелкие, дозированные, вплоть до появления микродвижений пальцев рук. Однако, наряду с мелкими движениями сохраняется еще множество рабочих движений, выполняемых более крупными мышцами руки. Переход к автоматизированному производству требует максимальной точности и быстроты реакции, (т. е. увеличивает роль пространственно-временного фактора). Осуществление такой точности движений крупными мышцами рук невозможно. Только самые тонкие движения пальцев могут обеспечить необходимую точность. Именно с этим и связано появление массы микродвижений при оперировании приборами дистанционного управления. Силовой фактор в таких движениях не упраздняется, не упрощается, а, напротив, развивается и совершенствуется. И возможно, что такие мелкие движения требуют в своей массе больше мышечных усилий, чем движения грубые, силовые.

Н. А. Розе показала также различия в соотношении силовых, пространственных и моторных компонентов действия в зависимости от особенностей профессиональной деятельности. Она сравнивала силу кисти и тремор (дрожание) у девушек одной возрастной группы (18—21 год): у работниц строительных площадок, монтажниц радиоламп и телевизоров, студенток университета. Наиболее отчетливо проявились различия в силе кисти рук. У девушек-строителей она в 1,8—2 раза превышает силу рук монтажниц блоков радиоламп (очень точное и тонкое производство) и примерно в 1,5 раза силу рук монтажниц блоков конвейера.

Выявились и профессиональные особенности тремора. У строителей обнаружился наиболее высокий тремор, большая частота и амплитуда колебаний. Самый низкий тремор зафиксирован у радиомонтажниц. Н. А. Розе считает, что эти данные отражают особенности естественного профессионального отбора в области точного производства. В условиях монтажного производства четко выявились и возрастно-половые особенности тремора. Все участки особо точного монтажного производства обеспечиваются, как правило, девушками. Многие исследования показывают, что тремор мужчин характеризуется и большей частотой, и большей амплитудой колебаний. Кроме того, на участке, где работали 400 монтажниц, только 9 были старше 30 лет, да и те были заняты на монтаже более крупных блоков радиоламп. Как правило, к 28—29 годам у работниц снижается производительность труда, а затем постепенно они перестают справляться с нормами и переходят работать на другие участки. «Очевидно, — заключает Н. А. Розе, — здесь мы имеем дело с ранним старением дифференцировки пространственных отношений». В монографии Н. А. Розе приводятся и данные о возрастных изменениях силы рук у мужчин и женщин, о возрастно-половых особенностях успешности волевого усилия, о возрастных особенностях точности движений рук в условиях меняющегося положения тела и др. Автор не связывает полученные факты с особенностями профессиональной деятельности, однако результаты исследований Розе имеют несомненное значение для психологии труда, в частности для психологического обоснования системы профессионального отбора и профессионального обучения.

В структуре действий человека, имеющего дело со сложным техническим устройством, большую роль играют сенсомоторные реакции. С точки зрения общей характеристики психомоторики человека представляет интерес обнаруженная тренируемость всех видов сенсомоторных реакций. Более того, имеются данные, свидетельствующие о возможности произвольной регуляции скорости сенсомоторной реакции с точностью до сотых долей секунды.

### 9.2.5. Мнемические свойства

Для успешной трудовой деятельности имеют значение различные **мнемические свойства**: объем памяти, скорость запоминания, прочность сохранения усвоенного материала, точность и скорость воспроизведения, готовность памяти к быстрому воспроизведению материала в нужный момент. Профессиональная память может оперировать зрительными образами (у художника, дизайнера); слуховыми (у радиста, гидроакустика, музыканта); двигательными (у наладчика, акробата); осязательными (у врача); обонятельными и вкусовыми (у работников пищевой, парфюмерной промышленности). Это может быть память на лица (у администратора, проводника железнодорожного вагона, педагога); на графический и цифровой материал (у инженера, бухгалтера), наконец, содержанием профессиональной памяти могут быть художественные образы, слова, понятия, идеи. Индивидуальные различия в этом плане очень велики. Известны многочисленные примеры из жизни знаменитых шахматистов, музыкантов, лингвистов, обладавших феноменальной памятью именно в своей профессиональной области, что явилось, по-видимому, результатом как врожденных особенностей памяти, определивших выбор той или иной области деятельности, так и приобретенных свойств.

Профессиональный опыт хранится в долговременной памяти. Есть профессии, требующие кратковременного запоминания (например, работа телефонистки коммутатора). В основном же профессиональная деятельность опирается на память оперативную, которая органически включена в эту деятельность. Функции оперативной памяти подчинены задачам и целям деятельности, связаны с ее содержанием. В этом случае условиями деятельности строго ограничены и время запоминания, и время воспроизведения.

Запоминание в оперативной памяти, будучи произвольным, не является вместе с тем заучиванием. И воспроизведение здесь редко осуществляется в более или менее чистом виде. Наиболее типичным для оперативной памяти является удержание материала для использования его в процессе принятия решения или какой-либо другой операции. Оперативная память тесно связана с долговременной: она опирается на способы запоминания и различные приемы, выработанные в других видах деятельности. В свою очередь долговременная память использует приемы и способы запоминания, сложившиеся внутри оперативной памяти. Между этими двумя видами памяти существует самая тесная связь и в отношении циркуляции информации. Оперативная память использует часть информации, хранящейся в долговременной памяти; с другой стороны, она сама постоянно передает в долговременную память какую-то часть новой информации.

Дав характеристику оперативной памяти, П. И. Зинченко и Г. В. Репкина ставят также вопрос о ее развитии. По их предположению механизмами

работы оперативной памяти являются прижизненно складывающиеся системы нервных связей, обслуживающие данную деятельность. Поэтому характеристики оперативной памяти находятся в прямой зависимости от степени сформированности таких функциональных систем. Они изменяются по мере формирования этих систем и овладения той или иной деятельностью, достигая на каком-то уровне относительной стабильности при фиксированных способах выполнения определенной деятельности. По мере усвоения новых, более совершенных способов деятельности происходит и новый сдвиг в характеристиках оперативной памяти. «...В процессе обучения, когда способы запоминания только усваиваются, оперативная память имеет низкие характеристики: небольшой объем, малую подвижность, низкую точность и слабую помехоустойчивость. Это отражается и на результатах самой деятельности. Успешное выполнение деятельности возможно только тогда, когда способы запоминания (и забывания) оперативной информации становятся «автоматизированными».

Существенная роль в развитии профессиональной памяти, в прочности сохранения и воспроизведения, в точности материала принадлежит мотивации. Имеются в виду и мнемическая направленность (мотивация в узком смысле), и отношение к труду, к своей специальности, к своим профессиональным задачам. Так, А. А. Смирнов отмечал влияние на запоминание ряда характерных черт личности того, кто запоминает, в частности, тех его черт, которые выражаются в отношении к работе, к требованиям, предъявляемым к ней, и к качеству, которому она должна удовлетворять.

Таким образом, один из способов совершенствования профессиональной памяти заключается в формировании соответствующих мотивов и установок.

Второй способ, достаточно древний, состоит в использовании различных мнемических приемов. Например, при изучении курса нервных болезней студентам приходится запоминать два термина: «миоз» (сужение зрачка) и «мидриаз» (расширение зрачка). Студенты, как правило, путают эти термины, пока опытный преподаватель не укажет, что слово «миоз» короче, а «мидриаз» - длиннее. Еще в школе мы запоминаем последовательность цветов в спектре с помощью «волшебной» фразы: «Каждый охотник желает знать, где сидят фазаны». Аналогичные приемы известны специалистам любой области трудовой деятельности.

И все же роль мнемических приемов относительно невелика. Организация материала на основании существенных признаков, т. е. по содержанию, значительно эффективнее. Метод организации материала позволяет человеку оперировать огромным количеством информации, экономно используя свою память. Эта организация осуществляется с помощью логического «расчленения» материала, его сравнения,

возможности группировать, установления связей с ранее накопленными знаниями. Таким образом, память функционирует в тесном взаимодействии с мыслительными процессами, а мнемические свойства опираются на мыслительные свойства личности.

### **9.2.6. Имажинитивные свойства**

**Имажинитивные умения** - процессы мыслительного построения образов таких предметов и явлений, которые непосредственно не воспринимаются, а проходят, опираясь на имеющиеся представления о родственных предметах и явлениях.

Индивидуальные различия в характеристиках воображения, и факторы, влияющие на динамику имажинитивных свойств, изучены мало. Можно говорить лишь в общем плане о крайних проявлениях ограниченности, бледности образов воображения, с одной стороны, и яркости, плодотворности, оригинальности этих образов - с другой. В психологии творчества изучение творческого мышления объединяется с анализом приемов творческого (продуктивного) воображения. Получены некоторые данные, свидетельствующие о возможности целенаправленного формирования этих свойств и приемов.

Воссоздающее воображение включено в трудовую деятельность шире, чем творческое воображение. Любое трудовое действие имеет цель, которая чаще всего выступает в форме образа конечного продукта, результата трудовых действий. Обычно этот конечный результат заранее определяется чертежом, технологической картой, устной инструкцией. Есть профессии, основным содержанием которых является оперирование образами воссоздающего воображения, например профессии разметчика, закройщика, диспетчера.

Диспетчер аэропорта на основе поступающей к нему по различным каналам информации о положении и движении воздушных судов рисует в своем воображении пространственно-временной зрительный образ воздушной ситуации. Образ этот трехмерный, динамичный, включающий не только сиюминутное положение управляемых объектов, но и экстраполяцию их относительного пространственного положения через короткий отрезок времени (3—10 мин). На основе этой мысленной картины воздушной ситуации принимаются решения и отдаются распоряжения, обеспечивающие безопасность воздушного движения. При оптимальном режиме, когда движение воздушных судов идет в соответствии с графиком, решения принимаются по стандартному алгоритму, предусмотренному инструкцией. Однако воздушная ситуация непредсказуема. Поэтому воссоздающее воображение и способность к зрительно-пространственной экстраполяции образа являются профессионально значимыми свойствами для диспетчера аэропорта.

О характеристиках воссоздающего воображения и возможностях его развития можно в какой-то мере судить на основании исследований, проведенных Б. М. Ребусом и В. Я. Дымерским. Б. М. Ребус, используя оригинальную методику показал, что у школьников, имеющих склонность к техническому творчеству, значительно меньше ошибок при решении задач, требующих оперирования образами объектов сложной формы, чем у их сверстников, непосещающих технические кружки. У первых после кратковременного восприятия нескольких объектов возникали более устойчивые, подробные образы, которыми они успешнее оперировали (сопоставляли, перемещали в пространстве). В исследовании не затронут вопрос о возможности формирования соответствующих навыков. По-видимому для этого, во-первых, необходим какой-то запас образов (не только зрительных, но и слуховых, двигательных и т.п.), который создается в результате профессионального опыта, но может формироваться с помощью специальных приемов в процессе производственного обучения, и, во-вторых, нужно вырабатывать навыки оперирования представлениями.

В. Я. Дымерский хорошо изучил возможности оперирования двигательными представлениями, связанными с деятельностью летчиков. Он показал их неравноценность с точки зрения использования в воображаемых действиях (для сохранения и восстановления летных навыков). Последовательность и направление движений легко поддаются идеомоторной тренировке (тренировке, при которой человек выполняет действия не в реальности, а в воображении), скорость и амплитуда труднее поддаются воспроизведению, тренировать точность усилий невозможно. Дымерский установил не только значение воображаемых действий для восстановления и сохранения профессиональных навыков, но и принципиальную возможность целенаправленного оперирования двигательными представлениями и их развития.

Исследование факторов, влияющих на развитие профессионального воображения, взаимодействия образов воображения и образов памяти, изучение взаимосвязи образов разных модальностей - важнейшие задачи психологии труда.

### **9.2.7. Мыслительные свойства**

Мышление, включенное в трудовую деятельность, исследовалось Б. М. Тепловым и было названо им практическим. Теплов отметил ряд **особенностей практического мышления**: 1) оно непосредственно связано с практической деятельностью, результаты решения тут же проверяются; 2) составляется план операции, который относится не к символам и знакам, а к реальным объектам или процессам; 3) почти всегда время лимитировано, в результате чего невозможно выдвигать множество гипотез.

В дальнейшем, продолжая изучение мышления, В. Н. Пушкин предложил для него термин **оперативное** (от лат. слова «орег» - труд), т. е. мышление, непосредственно «вплетенное» в трудовую деятельность человека, причем деятельность, состоящую из операций и протекающую быстро: «Все эти оттенки понятия «оперативный», в той или иной степени относятся к оперативному мышлению». Включение оперативного мышления вызывается проблемной ситуацией, под которой понимается конфликт между условиями и требованиями задачи. В результате решения задачи возникает новая, не применявшаяся ранее в аналогичных случаях схема действия, которая и приводит к устранению возникшего рассогласования. Этот процесс решения задач можно назвать оперативным мышлением.

В. Н. Пушкин отмечает сходство оперативного мышления с творческим. И хотя мышление, «вплетенное» в трудовую деятельность, воссоздает по определенной программе некоторый уже известный продукт труда, это не означает, по мнению Пушкина, принципиальной разницы механизмов. Даже планирование, осуществляемое по заданной программе, сохраняет свой интеллектуальный характер в силу того, что условия меняются каждый день, большая ответственность препятствует возникновению автоматических действий, а в некоторых случаях оперативное мышление приводит к совершенно новым результатам, т. е. является продуктивным.

В деятельности диспетчера, которую изучал В. Н. Пушкин и по-видимому в других видах деятельности (в разной степени) оперативное мышление выполняет следующие функции: 1) **планирование** - мыслительная деятельность по созданию плана функционирования управляемого объекта на определенный отрезок времени; 2) **контроль и регулирование** - специальная деятельность по выполнению выработанного плана, требующая отражения динамических характеристик управляемого объекта и соотнесения их с программой; 3) **решение задач по устранению резких отклонений от нормы в управляемых процессах**, когда сказывается большое влияние эмоционального состояния диспетчера и высокого темпа; 4) **диагностика** - при возникновении неисправностей и аварийных ситуаций.

Диагностическая функция мышления в труде изучалась Р. Т. Сверчковой. Она показала, что для любого объекта диагностики характерно следующее: а) одно и то же отклонение от нормы может быть результатом различных причин; б) одна причина может вызывать одновременно несколько следствий; г) комплексы следствий различных причин могут иметь большее или меньшее сходство; д) причины, как правило, скрыты от непосредственного наблюдения и требуется специальная работа для того, чтобы их выявить; е) для выделения следствий (симптомов) также необходима специальная работа;

б) причинно-следственные связи в работе системы не исключают случайностей.

Сверчкова сравнивала действия опытного наладчика и новичка, наладчика и инженера в ситуации решения диагностической задачи. Действия начинающего наладчика - метод проб; опытный специалист стремился к созданию полной картины неисправности, опирался в своих решениях на дополнительные, специфические симптомы неполадки, и его поиск носил практически «свернутый» характер.

На лабораторной модели объекта диагностики Сверчкова раскрыла основные этапы формирования практического опыта решения диагностических задач. Первый этап характеризуется интенсивной поисковой деятельностью, выдвижением гипотез, мысленным моделированием связей и проверкой предположений. На втором этапе испытуемые выявляют внутренние связи. Происходит перестройка в процессе рассуждения, испытуемые начинают мыслить следующим образом: от причины к следствию. Чем раньше происходит у человека переориентировка от следствий к причинам и чем легче мысленные переходы от следствий к причинам и наоборот, тем успешнее он решает диагностические задачи. На третьем этапе мышление как бы передает эстафету узнаванию на основе автоматизации связей. Вновь совершается путь от следствия к причине, но уже на другой основе. Изменяется и характер ошибок: если на первых этапах - это главным образом ошибки мышления, то на последнем - ошибки внимания и памяти.

Прогнозы в трудовой деятельности исследовал С. Н. Архангельский, который изучал планирование своего труда передовыми рабочими и пришел к выводу, что такое планирование может выступать в трех формах:

1. Ориентировочное планирование, - необходимость в нем возникает тогда, когда приходится решать новые производственные задачи. Приступая к их выполнению, рабочий стремится осознать цель, критически оценить возможности ее достижения при помощи тех или иных средств. На основе ориентировочного планирования избирается направление, по которому может разворачиваться производственная деятельность.

2. Организационное планирование, - в процессе которого рабочий обдумывает все условия и определяет организационные мероприятия, направленные на улучшение условий труда и повышение его производительности. Критически осмысливая возможность применения тех или иных способов организации труда, передовики стремятся его рационализировать.

3. Планирование исполнения, - т. е. мысленное представление необходимой для выполнения работы системы действий, приемов, операций.

Каждый из этих этапов планирования требует значительных волевых усилий, умения сравнивать, анализировать, делать умозаключения, предвидеть. С. Н. Архангельский показывает, что планирование всегда базируется на мысленном предвидении, представлении пространственной, временной и логической последовательности выполнения трудовых действий и операций, связанных с использованием техники, инструментов, материалов, которые в совокупности определяют ход процесса производства.

Л. Л. Кондратьева показала возможность формирования навыков планирования в обучающем эксперименте. При этом она добилась переучивания ткачих (со стажем), систематически не выполняющих план. Переход от ситуативных действий (по сенсомоторному типу) к планированию отдельных действий, а потом их последовательности с учетом вероятности изменений производственной ситуации позволил ткачихам заметно повысить производительность труда.

Возможность формирования умения разрешать проблемные ситуации показана Г. С. Альтшулером, который организовал технические курсы с целью знакомства рабочих с основами методологии изобретательства. Десятки рабочих, посещавших курсы, вскоре получили авторские свидетельства. Приемы и способы решения задач по устранению отсутствия согласования между условиями и задачами деятельности описаны в книге Г. С. Альтшулера, а психологический анализ процесса поиска и устранения «основного противоречия» дан в статье Г.С. Альтшулера и Р. Б. Шапиро.

## **Профессиография**

Очень важным аспектом деятельности психолога в области психологии труда является изучение конкретной профессиональной деятельности. Большинство исследований в психологии труда начинается с этого шага. Для ряда массовых профессий уже разработаны **профессиограммы** - описание социально-экономических, производственно-технических, санитарно-гигиенических, психологических и других особенностей профессии. Важнейшей частью профессиограммы является **психограмма** - характеристика требований, предъявляемых профессией к психике человека.

Одним из первых психологов, сформулировавших принципы профессиографии был К. К. Платонов. Среди предложенных им принципов можно выделить принципы комплексности, целенаправленности; принцип личностного подхода; принцип надежности (требования к помехоустойчивости личности); принцип дифференциации, предусматривающий различные специальности, входящие в данную профессию, и принцип типизации, требующий объединения профессий в определенные группы; наконец, принципы перспективности и реальности.

В соответствии с первым из перечисленных принципов комплексный подход предполагает следующее:

- производственную характеристику профессии и ее специальностей;
- указание на экономическое значение профессии;
- социологическую и социально-психологическую характеристики (в том числе - особенности межличностных отношений, особенности коллектива, социальный престиж профессии);
- перечень объема знаний и умений, необходимых для успешного профессионального труда с особым выделением тех, которые определяют профессиональное мастерство; здесь же приводятся сроки подготовки и перспективы продвижения работника;
- гигиеническую характеристику условий труда с особым выделением так называемых «профвредностей»;
- перечень физиологических требований, предъявляемых к человеку, и медицинских противопоказаний к работе по данной профессии;
- составление психогаммы.

Структура профессиограммы, объем ее отдельных частей, степень обобщенности или детального описания тех или иных особенностей деятельности зависят от цели, с которой проводится изучение профессии. В качестве такой цели могут выступать профотбор, профориентация и профконсультация, производственное обучение, рационализация режима и условий труда. В психотехнике, а затем в психологии труда разрабатывались многочисленные схемы профессиограмм. Разработка профессиограммы и психогаммы часто является первым, описательным этапом психологического изучения профессиональной деятельности.

Спецификой составления психогаммы в целях профотбора является ориентация на изучение более устойчивых, стабильных свойств, дифференцирующих людей по эффективности труда. Например, наиболее значимыми компонентами в структуре способностей к водительским профессиям считаются сенсомоторные свойства, динамический глазомер, а также широкое распределение и быстрая переключаемость внимания. Интенсивность и сосредоточенность внимания характерны для работы часовщика и корректора; диспетчерские профессии предъявляют высокие требования к пространственным представлениям, оперативному мышлению, эмоциональной устойчивости и т. д.

Психогамма, составленная в целях профотбора, должна включать два вида требований к специалисту: во-первых, те, которые определяют необходимые и некомпенсируемые свойства и должны предъявляться к любому среднестатистическому представителю данной профессии; во-вторых, только желательные, определяющие возможность достижения высокого уровня профессионального мастерства. Нельзя, например,

игнорируя тот факт, что изучались средние рабочие, занижать психограмму, также, как нельзя ее завышать на основе изучения опыта мастеров высшей квалификации. В профессиограмме рекомендуется давать перечень психологических противопоказаний, т. е. тех свойств личности, которые определяют неспособность к данной профессии.

Для профессионального просвещения молодежи требуются разнообразные знания о многих профессиях. Поэтому профессиограмма, составленная в целях профориентации и профконсультации, отличается широким содержанием, простотой изложения. Рекомендуется составлять ее из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга частей: основной, рассчитанной на молодежь, и дополнительной, методической части, рассчитанной на мастеров и педагогов. Обе части целесообразно заканчивать списками литературы, рекомендуемой для более полного ознакомления с данной профессией.

Иные задачи ставятся перед профессиограммой, когда исследование организуется в целях рационализации процесса профессиональной подготовки. Спецификой психограммы в этом случае является установка на выявление в первую очередь тех профессионально значимых свойств, которые поддаются значительному развитию в процессе упражнений, по мере овладения профессиональным мастерством. Отысканию путей наиболее эффективного обучения специалистов будет способствовать сравнительный анализ деятельности опытного специалиста и динамики формирования молодого работника. И в том, и другом случае необходимо выделить характерные психологические структуры и сопоставить их между собой для того, чтобы определить, насколько процесс формирования молодого специалиста соответствует требованиям, предъявляемым к профессионалу с большим опытом работы. На основе такой профессиограммы в дальнейшем намечаются мероприятия, направленные на рационализацию обучения.

Рационализация режима и условий труда также начинается с изучения особенностей конкретной деятельности и составления ее профессиограммы. Также, как и в любой психограмме, здесь выявляются основные профессионально значимые свойства, наилучшее использование которых должно быть обеспечено с помощью оптимизации условий деятельности. Вместе с тем особое внимание уделяется обнаружению наиболее лабильных психических функций, динамика которых служит показателем наиболее слабых мест в организации труда. Например, существенное снижение функций зрительного

анализатора

к концу рабочего дня свидетельствует о необходимости рационализации освещения, цветового решения интерьера и рабочего места и т. д. Измененная картина динамики психических функций после проведенной работы по оптимизации условий труда может служить показателем эффективности проведенных мероприятий. Оценивая сдвиги в работоспособности, в связи с особенностями профессиональной деятельности, необходимо учитывать то обстоятельство, что люди значительно различаются по скорости и точности реакций, по колебаниям устойчивости, переключению внимания и другим признакам.

Особым случаем профессиограммы, направленной на оптимизацию условий труда, является изучение профессии в рамках инженерно-психологического исследования. Например, анализ источников информации, которую человек получает на рабочем месте, способов ее обработки, последовательности действий, требований к их скорости и надежности, описание специфических условий, в которых протекает изучаемая деятельность, позволяют формулировать требования к техническим средствам, в частности к способам и формам представления информации, к конструкции органов управления и т. д. Выявление типичных ошибок, допускаемых человеком, позволяет наилучшим образом перераспределить функции между человеком и машиной.

## **9.2. Методы психологического изучения профессий**

**Методы психологического изучения профессий** – это методы сбора информации об особенностях профессиональной среды и вытекающих из них требованиях к человеку, о свойствах субъекта труда и его требованиях к профессиональной среде, а также методы упорядочения полученной информации. Традиционными в профессиографии являются методы опроса, наблюдения и эксперимента, которые дополняются регистрацией ряда факторов и функций, анализом документации и различными формами самонаблюдения.

### **9.2.1. Профессиографические методы**

**Анализ документации.** Ознакомление с книгами по технологии изучаемого производства, статьями в периодических изданиях, с руководствами, должностными инструкциями, наставлениями и другими письменными документами дает возможность выявить наиболее общие особенности деятельности: основные профессиональные задачи, важнейшие операции, характеристики режимов труда. Из этих же документов можно

получить необходимые сведения о конструкции рабочего места. Знакомство с этими особенностями деятельности, а также с профессиональной терминологией является необходимым условием разработки плана наблюдения и плана беседы со специалистами. Изучение текущей документации (журналов дежурств, медицинской документации, всевозможных актов и т. д.) наряду с другими источниками дает материал для статистического анализа сложных ситуаций, производственного брака, аварий, случаев травматизма, отсева работающих. Анализ анкет, служебных характеристик, отчетов - один из приемов личностного подхода при изучении деятельности. Он используется, например, для определения лучших и отстающих работников при сравнительном анализе специалистов.

**Метод опроса.** В зависимости от цели исследования, от круга лиц, которых необходимо опросить, от временных ограничений и технических возможностей опрос может проходить в форме устной беседы или проводиться в форме анкетирования. Преимущество беседы перед анкетированием состоит в том, что во время беседы можно выяснить непонятные технические вопросы, она позволяет изменить формулировку вопроса, если он воспринят недостаточно правильно. При этом обращаются не только к высококвалифицированным специалистам, но и к менее квалифицированным для того, чтобы изучить трудности, с которыми встречаются люди, приступающие к работе или испытывающие в ней трудности. Сложность опроса заключается в том, что даже люди, успешно работающие на производстве много лет, не всегда могут дать отчет в характере своих действий. Некоторые существенные для работы подробности кажутся специалисту настолько очевидными, что он может о них даже не упомянуть. Поэтому следует проделать большую подготовительную работу, чтобы в процессе беседы действительно выявить все, что необходимо.

**Анкетирование.** Это письменные ответы на поставленные вопросы. Бывает двух типов. Можно проводить анкетирование по типу «свободного ответа» (ответ пишется в произвольной форме) и по типу «выбранного ответа» (нужно подчеркнуть один из заранее обусловленных ответов). Анкеты первого типа «не сковывают» инициативы опрашиваемого, но требуют большего времени для заполнения и не гарантируют точного ответа. Анкеты второго типа удобнее обрабатывать, они быстрее заполняются, но ограничивают возможности ответов.

Основным условием получения достоверных сведений в ходе сбора информации является уверенность опрашиваемого в том, что

сообщаемые им сведения не будут использованы во вред ему и его коллегам, что целью анализа не являются неблагоприятные для работников изменения, например, повышение норм или темпов работы.

Метод опроса является вспомогательным в профессиографии, он может быть использован на предварительном этапе ознакомления с профессией или для изучения тех сторон профессиональной деятельности, которые плохо поддаются наблюдению и экспериментальной проверке.

**Метод наблюдения.** Наблюдение за ходом рабочего процесса и поведением специалистов дает более точное описание действий, приемов, движений работающих в соответствии с производственными задачами и результатами труда. При исследовании профессии наблюдается также оперирование орудиями, материалами, общение в процессе работы. Психологический анализ профессиональной деятельности проводится в тесной связи с изучением ее производственно-технической структуры: наблюдение позволяет не только выявить психологические требования, выдвигаемые профессией, но и установить, какие особенности профессиональной деятельности обуславливают те или иные требования к работающему человеку.

Важным принципом наблюдения является сравнительный подход при изучении профессии. В зависимости от целей профессиограммы сравнительному наблюдению и анализу подвергаются рабочие с высокой и низкой производительностью труда, с большим производственным опытом и новички, выпускающие высококачественную продукцию и допускающие брак. Сравняются динамика дневной и месячной выработки, качество продукции, особенности и последовательность приемов у разных работников при выполнении одних и тех же операций. Это дает возможность лучше уяснить особенности и причины успеха и затруднений при овладении профессией, а также более четко выявить психологическую структуру профессиональной деятельности в целом.

Наблюдение обычно сопровождается хронометражем, т. е. измерением времени в течение которого проходят трудовые процессы. Проведение хронометража позволяет определить длительность отдельных трудовых процессов, их количество за определенные отрезки времени, интенсивность рабочего процесса, продолжительность пауз между отдельными операциями. Кроме того, иногда делают «фотографию рабочего дня» - наблюдают и

записывают в порядке фактической последовательности затраченное на работу время, перерывы и потерю времени в течение всей рабочей смены.

**Самонаблюдение и самоотчет.** Самонаблюдение в профессиографии выступает в двух формах: в виде самоотчета специалиста и в виде самонаблюдения психолога, выступающего и в качестве исследователя, и в качестве рабочего одновременно.

В первом случае специалист получает инструкцию думать вслух в процессе работы, т. е. «проговаривать» каждую операцию, все наблюдения за приборами, каждое восприятие сигнала.

---

<sup>i</sup> Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт./ Гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1998. Т. 2. С. 165.

<sup>ii</sup> *Байкова Л. А.* Воспитание в традиционной и гуманистической педагогике // Классный руководитель. – 1998. – № 2. – С. 9.

<sup>iii</sup> *Караковский В. А.* Общечеловеческие ценности – основа учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. – 1993. – № 2. – С. 4.