

Тема 1. История развития психологии.

Педагогическая психология представляет собой междисциплинарную самостоятельную отрасль знания, основывающегося на знании общей, возрастной, социальной психологии, психологии личности, теоретической и практической педагогики. Она имеет собственную историю становления и развития, анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования.

Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии. Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических течениях (теориях), оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского «полигона» для психологических теорий. Рассмотрим подробнее психологические течения и теории, которые могли повлиять на осмысление педагогического процесса.

Ассоциативная психология (начиная с середины XVIII в.— Д. Гартли и до конца XIX в.— В. Вундт), в недрах которой были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов и ассоциации как основы психики. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения. Здесь же отметим, что основы ассоциативной трактовки психики были заложены Аристотелем (384—322 гг. до н.э.), которому принадлежит заслуга введения понятия «ассоциация», ее типов, разграничения двух видов разума (нуса) на теоретический и практический, определения чувства удовлетворения как фактора научения.

Эмпирические данные экспериментов Г. Эббингауза (1885) по исследованию процесса забывания и полученная им кривая забывания, характер которой учитывается всеми последующими исследователями памяти выработки навыков, организации упражнений.

Прагматическая функциональная психология У. Джемса (конец XIX — начало XX в.) и Дж. Дьюи (практически вся первая половина нашего столетия) с акцентом на приспособительных реакциях, адаптации к среде, активности организма, выработке навыков.

Теория проб и ошибок Э. Торндайка (конец XIX — начало XX в.), сформулировавшего основные законы научения — законы упражнения, эффекта и готовности; описавшего кривую научения и основанные на этих данных тесты достижений (1904).

Бихевиоризм Дж. Уотсона (1912—1920) и необихевиоризм Э. Толмена, К. Халла, А. Газри и Б. Скиннера (первая половина нашего столетия). Б.Скиннер уже в середине нашего столетия разработал концепцию оперантного поведения и практику программированного обучения. Заслугой предваряющих бихевиоризм работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения (learning), включающей его закономерности, факты, механизмы.

Исследования Ф. Гальтона (конец XIX в.) в области измерения сенсомоторных функций, положившего начало тестированию (Ф. Гальтон первым применил анкетирование, оценочные шкалы); использование математической статистики; «умственные тесты» Дж. Кэттелла, считавшиеся, как отмечает А. Анастаси, типичным методом исследования того времени. Интеллектуальные тесты А. Бине и Т. Симона (1904-1911) с вариацией индивидуального и

группового тестирования, в которых впервые был использован коэффициент интеллектуального развития как отношение умственного возраста к фактическому (Л. Термен в Америке в 1916 г.). Существенно, что Ф. Гальтон начинал свои первые (1884) измерения в системе образования, Дж. Кэттелл (1890) в Америке тестировал студентов колледжей, первая шкала Бине—Симона (1905) была создана во Франции по инициативе министерства образования. Это свидетельствует о достаточно давней тесной связи психологических исследований и образования.

Психоанализ З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, Э. Эриксона (с конца XIX в. и на протяжении всего XX в.), разрабатывающий категории бессознательного, психологической защиты, комплексов, стадильности развития «Я», свободы, экстраверсии—интроверсии.

Гештальтпсихология (М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Коффка — начало XX в.), концепция динамической системы поведения или теория поля К. Левина, генетическая эпистемология или концепция стадильного развития интеллекта Ж. Пиаже, которые внесли вклад в формирование понятий инсайта, мотивации, стадий интеллектуального развития, интериоризации (что разрабатывалось также французскими психологами социологического направления А. Валлоном, П. Жане).

Операциональная концепция Ж. Пиаже начиная с 20-х годов 20 столетия становится одной из основных мировых теорий развития интеллекта, мышления. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации—децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадии интеллектуального развития. Следует отметить, что XX в. Ж. Пиаже вошел в науку как один из наиболее ярких представителей «синтетического подхода к исследованию психики».

Когнитивная психология 60-80-х годов 20 столетия Г.У. Найссера, М. Бродбента, Д. Нормана, Дж. Брунера и других, сделавшая акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях.

Гуманистическая психология 60-90-х годов нашего столетия А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) человеческих потребностей, фасилитации (облегчения и активизации), сформировавшая центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали работы отечественных мыслителей, педагогов, естествоиспытателей — И.М. Сеченова, И.П. Павлова, К.Д. Ушинского, А.Ф. Лазурского, П.Ф. Лесгафта, Л.С. Выготского, П.П. Блонского и др. Основой практически всех отечественных педагогических концепций послужила педагогическая антропология К.Д. Ушинского (1824-1870). В ней утверждался воспитывающий характер обучения, деятельностная (деятельная) природа человека. К.Д. Ушинскому принадлежит разработка категорий содержания и методов обучения.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского (1896— 1934) — теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе, понятие уровней развития, «зоны ближайшего развития» и многие другие фундаментальные положения с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогических концепций последних десятилетий. Концепция деятельности М.Я. Басова, теория деятельности А.Н. Леонтьева, общеметодологическая разработка самой категории деятельности

(особенно в плане субъектности) С.Л. Рубинштейном, интегративный подход к психике, определение специфики ее развития в период взрослости, выделение особого возрастного периода — студенческого возраста Б.Г. Ананьевым и другими оказали несомненное влияние на психолого-педагогическое осмысление образовательного процесса, развитие педагогической психологии.

Сформировавшиеся в отечественной психологии в середине 20 века теории, концепции, трактовки учения, учебной деятельности (Д.Н. Богоявленский, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.И. Айдарова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Граник, А.А. Люблинская, Н.В. Кузьмина и др.) внесли неоценимый вклад не только в осмысление педагогической практики, но и в педагогическую психологию как науку, развиваемую как в нашем государстве, так и в других странах (И. Лингарт, И. Ломпшер и др.).

Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали выявление конкретных механизмов усвоения учебного материала обучающимися (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.Б. Ительсон); исследования памяти (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис), мышления (Ф.Н. Шемякин, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин, Л.Л. Гурова), восприятия (В.П. Зинченко, Ю.Б. Гиппенрейтер), развития ребенка и, в частности, речевого развития (М.И. Лисина, Л.А. Венгер, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова), развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.С. Неймарк, В.С. Мухина), речевого общения и обучения речи (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик); определение стадий (эр, эпох, фаз, периодов) возрастного развития (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский), особенностей умственной деятельности школьников и их умственной одаренности (А.А. Бодалев, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий). Большое значение для педагогической психологии имели работы по психологии обучения взрослых (Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина) и др.

История становления педагогической психологии. Становление многих отраслей научного знания представляет собой гетерогенный и гетерохронный и, более того, разорванный во времени процесс. Это, как правило, объясняется происходящими в мире крупными общественно-историческими событиями (революции, войны, стихийные катаклизмы), которые существенно влияют на содержание и направление научного развития. Однако оно, однажды возникнув, продолжается в силу неустойчивости движения самой человеческой мысли.

Педагогические идеи, впервые изложенные в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положили начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

Этапы становления педагогической психологии. Первый этап — с середины XVII в. и до конца XIX в. — может быть назван общедидактическим с явным «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592-1670), Жан-Жака Руссо (1712-1778), Иоганна Песталоцци (1746-1827), Иоганна Гербарта (1776-1841), Адольфа Дистервега (1790-1866), К.Д. Ушинского (1824-1870), П.Ф. Каптерева (1849-1922).

Огромный вклад в разработку основ педагогической психологии П.Ф. Каптерева — одного из основателей педагогической психологии. Его стремлением было провести в жизнь завет Песталоцци — психологизировать педагогику. Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги Каптерева «Педагогическая психология». Действительно, книга Э. Торндайка с аналогичным названием была опубликована только четверть века спустя (в 1903 г.). Более того, именно П.Ф. Каптерев ввел в научный оборот современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Там же были рассмотрены педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие. Существенно, что сам образовательный процесс рассматривался П.Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части книги «Дидактические очерки. Теория образования» — «Образовательный процесс — его психология». Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики С.Т. Шацкого (1878—1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека. С.Т. Шацкому принадлежит одна из моделей педагога, в которой соединены обобщенные требования к его личности и профессиональной компетентности как к субъекту социально-педагогической деятельности. Педагогический опыт С.Т. Шацкого высоко оценивался зарубежными исследователями, в частности Дж. Дьюи, отметившего систематичность, организованность подготовки российских школьников, ее демократичность в сравнении с современной ему американской школой.

Таким образом, первый этап характеризовался, с одной стороны, доминированием механистических представлений И. Ньютона, эволюционных идей Ч. Дарвина, ассоциативным представлением психической жизни, сенсуализмом Дж. Локка, — развиваемым с древних времен учением о том, что основу психической жизни составляют чувственные впечатления. С другой стороны, это этап преимущественно умозрительных, логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности.

Второй этап длился с конца XIX в. до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивается и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем, например системы М. Монтессори.

Начало этого этапа развития педагогической психологии, фиксируемое, как уже отмечалось, в самих названиях книг П.Ф. Каптерева, Э. Торндайка, Л.С. Выготского, знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области. Л.С. Выготский (в 20-е годы) подчеркивал, соглашаясь с Г. Мюнстербергом, что педагогическая психология — продукт последних нескольких лет; что это новая наука, которая вместе с медициной, юриспруденцией и др. является частью прикладной психологии. Вместе с тем это самостоятельная наука. Собственно психологические проблемы, особенности запоминания, развития речи, развития интеллекта, особенности выработки навыков и т.д. были представлены в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя, в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнэ, Э. Клапереда. Экспериментальное изучение особенностей поведения научения (Дж.

Уотсон, Э. Толмен, Э. Газри, К. Халл, Б. Скиннер), развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Ш. и К. Бюлер, В. Штерн и др.), развитие специальных педагогических систем Вальдорфской школы, школы М. Монтессори также оказали большое влияние на формирование этой отрасли психологической науки.

Особое значение имеет развитие, начиная с работ Ф. Гальтона, тестовой психологии, психодиагностики. Благодаря исследованиям А. Бине, Б. Анри, Т. Симона во Франции и Дж. Кэттелла в Америке это позволило найти действенный механизм (при взаимодействии тестов достижения и тестов способностей) не только контроля знаний и умений обучающихся, но и управления подготовкой учебных программ, учебным процессом в целом. В этот период в Европе образовался ряд лабораторий при школах. Так, в Германии возникла лаборатория Э. Меймана, в которой для решения учебных и воспитательных задач использовались приборы и методики, созданные в лабораториях университетов. В 1907 г. Мейман публикует книгу «Лекции по экспериментальной психологии», где дает обзор работ по экспериментальной дидактике. В Англии вопросами экспериментального изучения типологических особенностей школьников занимался известный детский психолог Дж. Селли, который в 1898 г. опубликовал работу «Очерки по психологии детства». Во Франции А. Бине основал при одной из школ Парижа экспериментальную детскую лабораторию. В лаборатории изучались физические и душевные способности ребенка, а также методы преподавания учебных дисциплин. Совместно с Т. Симоном А. Бине создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основой которой стал метод тестов.

Данный этап характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления — педологии (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. Другими словами, в педагогическую психологию как бы с двух сторон входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками.

О самостоятельности педагогической психологии как науки, формирующейся в этот основной для ее становления период, свидетельствует не только использование тестовой психодиагностики, широкое распространение школьных лабораторий, экспериментально-педагогических систем и программ, возникновение педологии, но и попытки научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления, реализация чего началась на третьем этапе развития педагогической психологии — с 50-х годов 20 века.

Основанием для выделения третьего этапа развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой — соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн). В 50-е годы появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем Н.Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий,

впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясом, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.). Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В этот же период С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Усвоение с разных позиций детально разрабатывалось далее Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и др., а также в работах Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленского (в рамках концепции экстериоризации знаний). Появившаяся в 1970 г. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и в 1986 г. книга И.И. Ильясова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие теоретические обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии — суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60—70-е годы). Его основой является управление педагогом неосознаваемыми обучающимися психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. В дальнейшем был разработан метод активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент — решение задачи теоретического обоснования теории, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

В этот период формирование предпосылок перехода педагогической психологии на новую стадию своего развития с использованием компьютерной техники соотносится с решением глобальной проблемы перехода человечества в XXI в. — век Человека, век гуманитарной эпохи, где развитие человека — свободного пользователя и создателя новых информационных технологий обеспечивает ему свободу действий в новом постиндустриальном, информационном пространстве.

Тема 2. Психические процессы, состояния, свойства.

Познавательные психические процессы

Познание — весьма объемный по своему содержанию, многозначный термин. Наиболее часто под ним понимается процесс получения и постоянного обновления знаний, необходимых человеку.

В философии познание понимается как совокупность процедур и методов приобретения человеком знаний о мире и самом себе. Познание — это прежде всего умственная деятельность, результатом которой является осведомленность о материальном мире, однако познание может порождать и фантазии, далекие от реальности.

Познание — специфическая, уникальная деятельность человека, направленная на создание идеальной модели окружающей среды. В ней человек выступает как активное начало, субъект деятельности по освоению реальности. Его чувственная и логическая активность, направлена на объект, выступающий в познавательном взаимодействии как более пассивное начало.

С точки зрения современной теории познания, идеальные модели, создаваемые субъектом в ходе познавательной деятельности, никогда не бывают тождественны, идентичны своему объекту.

Познание, таким образом, определяется в философии как порождаемый разнообразными человеческими потребностями процесс постижения доступных субъекту отношений между ним и объектом, результатом которого является та или иная информация о реальности.

В психологии - это термин, обозначающий человеческую способность думать, вспоминать и предвидеть. Здесь подчеркивается родовый характер этого термина, поскольку он используется для обозначения всех процессов, связанных с приобретением знаний. Понятия «познание» и «знание» всегда соседствуют друг с другом, поскольку последним обозначаются цель и результат всего процесса познания. Современная психология особо подчеркивает активный, творческий характер познавательного процесса, его несводимость только к отражению объективного мира.

Познавательные процессы

Процесс человеческого познания подразделяется на ряд стадий изменения поступающей информации — от восприятия до практического действия.

Выделение в познавательных процессах их отдельных видов в значительной мере условно, однако оно помогает в практике изучении психики.

В современной психологии принято выделять две группы познавательных процессов:

специфические;

неспецифические.

Специфические познавательные процессы

Специфические или собственно познавательные — это чувственные процессы (ощущения, восприятия) и рациональные процессы (понятия, суждения и др.). На основе этих процессов, которые осуществляются с помощью органов чувств и мозга, формируются знания субъекта о мире и о себе.

Среди специфических процессов обычно рассматриваются:

Ощущения - процесс первичной обработки информации на уровне отдельных свойств предметов и явлений; они являются продуктом работы пяти органов чувств — зрения, слуха, обоняния, осязания и вкуса;

Восприятия — результат обработки информации более высокого уровня, в котором суммируются данные отдельных органов чувств и на этой основе создается целостный образ предмета, явления, человека. Для обозначения этого понятия используется и термин «перцепция» (от лат. perception — представление, восприятие);

Мышление -высший уровень отражения действительности, свойственный только человеку, результатом которого является обобщенное знание объективной реальности, выявление наиболее существенных признаков предметов и явлений. Основными инструментами мышления выступают: понятия, суждения и умозаключения.

Неспецифические познавательные процессы

Неспецифические или универсальные - это такие процессы, как память, внимание, воображение, воля. Их называют также «сквозными», так как они обеспечивают не только познавательные, но и все другие психические и поведенческие процессы. Универсальные процессы обеспечивают не только познавательную деятельность, но и предметно-практическую активность каждой личности, сообщая ей своеобразие, уникальность:

Память позволяет человеку фиксировать факт взаимодействия со средой и сохранять его в форме опыта, а также использовать его в поведении;

Внимание помогает отбирать наиболее важную информацию, обеспечивает выбор эффективных программ действий и сохраняет постоянный контроль за их реализацией;

Воображение помогает прогнозировать на основе накопленной информации события более или менее отдаленного будущего;

Воля - это способность осуществлять свои желания, поставленные перед собой цели, как познавательные, так и предметно- практические.

Процесс восприятия

Было бы глубоко ошибочным думать, что такой процесс (от относительно простых ощущений — к сложным восприятиям) является простым суммированием отдельных ощущений или, как часто говорили психологи, результатом простых ассоциаций отдельных признаков. На самом деле восприятие (это отражение) целых предметов или ситуаций гораздо сложнее. Оно требует выделения из всего комплекса воздействующих признаков (цвет, форма, осязательные свойства, вес, вкус и т.п.) основных ведущих признаков с одновременным отвлечением (абстракцией) от несущественных. Он требует объединения группы основных существенных признаков и сопоставления воспринятого комплекса признаков с прежними знаниями о предмете.

При восприятии знакомых предметов (стакан, стол) узнавание их происходит очень быстро — человеку достаточно объединить два-три воспринимаемых признака, чтобы прийти к нужному решению. При восприятии новых или незнакомых предметов узнавание их гораздо сложнее и протекает в гораздо более развернутых формах. Полное восприятие таких предметов возникает как результат сложной аналитико-синтетической работы, выделяющей одни существенные признаки, тормозящей другие, несущественные и комбинирующей воспринимаемые детали в одно осмысленное целое.

Существуют теории, посвященные процессу распознавания образов. В этих теориях “основное внимание уделено вопросу: как внешние сигналы, воздействующие на органы чувств, преобразуются в осмысленные перцептивные впечатления? Как правило, мы опознаем окружающие нас предметы и события легко и быстро; поэтому может создаться впечатление, что связанные с распознаванием операции просты, и непосредственны. Опыт инженеров показывает,

что такое представление весьма далеко от истины. Нет машин, которые были бы способны распознавать символы и звуки, обычные для окружающей нас среды. Системы восприятия животных, даже самых примитивных, по своим возможностям далеко опережают подобные машины.

Восприятие является очень сложным и активным процессом, требующим значительной аналитико-синтетической работы. Этот сложный, активный характер восприятия проявляется в целом ряде признаков, требующих специального рассмотрения. Прежде всего, процесс информации ни в коей мере не является результатом простого раздражения органов чувств и доведения до коры мозга возбуждений от периферически воспринимающих органов. В процесс восприятия всегда включены двигательные компоненты (ощупывание предметов и движение глаз, выделяющие наиболее информативные точки; пропевание или проговаривание соответствующих звуков, играющих существенную роль в определении наиболее существенных особенностей звукового потока). Поэтому восприятие правильнее всего обозначать как воспринимающую (перцептивную) деятельность субъекта.

Естественно поэтому, что воспринимающая деятельность почти никогда не ограничивается пределами одной модальности, но складывается в совместной работе нескольких органов чувств (анализаторов), результатом которой являются представления, сформировавшиеся у субъекта. Наконец, важно и то обстоятельство, что восприятие предмета никогда не осуществляется на элементарном уровне: оно захватывает высшие уровни психической деятельности, в частности речь. Воспринимая часы и мысленно называя их этим именем, он отвлекается от таких несущественных признаков, как их цвет, размеры, форма, и выделяет основной признак — функцию указания времени. Одновременно он относит воспринимаемый предмет к определенной категории, отделяет от других, близких по внешнему виду Предметов, но относящихся к другим категориям (например, барометр). Все это еще раз подтверждает, что воспринимающая деятельность субъекта по своему психологическому строению может приближаться к наглядному мышлению. Сложный и активный характер воспринимающей деятельности человека определяет ряд особенностей его, в одинаковой степени относящихся ко всем его формам.

Виды восприятия

Различают восприятие непреднамеренное (или произвольное) и преднамеренное (произвольное). При непреднамеренном восприятии мы не руководствуемся заранее поставленной целью или задачей — воспринять данный предмет. Восприятие направляется внешними обстоятельствами. Преднамеренное восприятие, напротив, с самого начала регулируется задачей — воспринять тот или иной предмет или явление, ознакомиться с ним. Преднамеренное восприятие может быть включено в какую-либо деятельность и осуществляться по ходу ее выполнения. Но иногда восприятие может выступать и как относительно самостоятельная деятельность.

Восприятие как самостоятельная деятельность особенно ясно выступает в наблюдении, которое представляет собой преднамеренное, планомерное и более или менее длительное (хотя бы и с промежутками во времени) восприятие с целью проследить течение какого-либо явления или те изменения, которые происходят в объекте восприятия.

Наблюдение - это активная форма чувственного познания человеком действительности. При наблюдении как самостоятельной целенаправленной действительности уже с самого начала предполагается словесная формулировка целей и задач, направляющих наблюдение на определенные объекты.

Длительные упражнения в наблюдении приводят к развитию наблюдательности, т.е. умения подмечать характерные, но малозаметные, на первый взгляд, кажущиеся малосущественными особенности предметов.

Чтобы развить наблюдательность, нужна такая организация восприятия, которая соответствовала бы всем необходимым условиям его успешности: ясность задачи, предварительная подготовка, активность наблюдения, его систематичность, планомерность и т.д. Наблюдательность необходима во всех областях жизни и деятельности человека. Развитию наблюдательности, точности и многогранности восприятия необходимо уделять серьезное внимание уже в детском возрасте, особенно в процессе игры и обучения.

Итак, восприятие - это наглядно-образное отражение действующих в данный момент на органы чувств предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей.

Свойства восприятия

Предметность

Предметность восприятия выражается в так называемом акте объективации, т.е. в отнесении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру. Предметность, не будучи врожденным качеством, выполняет ориентирующую и регулирующую функцию в практической деятельности. И. М. Сеченов говорил, что предметность формируется на основе процессов, в конечном счете всегда внешне двигательных, обеспечивающих контакт с самим предметом. Без участия движения наши восприятия не обладали бы качеством предметности, т.е. отнесенностью к объектам внешнего мира.

Предметность как качество восприятия играет особую роль в регуляции поведения. Обычно мы определяем предметы не по их виду, а в соответствии с их практическим назначением или их основным свойством.

Целостность

В отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета, восприятие дает целостный его образ. Он складывается на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, получаемых в виде различных ощущений.

Компоненты ощущения настолько прочно связаны между собой, что единый сложный образ предмета возникает даже тогда, когда на человека непосредственно действуют только отдельные свойства или отдельные части объекта (бархат, мрамор). Впечатления эти возникают условнорефлекторно вследствие образовавшейся в жизненном опыте связи между зрительными и тактильными раздражениями.

Структурность

С целостностью восприятия связана и его структурность. Восприятие в значительной мере не отвечает нашим мгновенным ощущениям и не является простой их суммой. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени.

Если человек слушает какую-нибудь мелодию, то услышанные ранее ноты еще продолжают звучать у него в уме, когда поступает новая нота. Обычно слушающий понимает музыкальную вещь, т.е. воспринимает ее структуру в целом. Очевидно, что последняя из услышанных нот сама по себе не может быть основой для такого понимания — в уме слушающего продолжает звучать вся структура мелодии с разнообразными взаимосвязями входящих в нее элементов. Аналогичен процесс восприятия ритма.

Источники целостности и структурности восприятия лежат в особенностях самих отражаемых объектов.

Константность

Константностью восприятия называется относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении его условий. Благодаря свойству константности, состоящему в способности перцептивной системы (совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия) компенсировать эти изменения, мы воспринимаем окружающие нас предметы как относительно постоянные. В наибольшей степени константность наблюдается при зрительном восприятии цвета, величины и формы предметов.

Константность восприятия цвета — относительная неизменность видимого цвета при изменении освещения (кусочек угля в летний солнечный полдень посылает примерно в 8-9 раз больше количества света, чем мел в сумерки). Явление, константности цвета обуславливается совокупным действием ряда причин, среди которых большое значение имеют адаптация к общему уровню яркости зрительного поля, светлостный контраст, а также представления о действительном цвете предметов и условиях их освещенности.

Константностью восприятия величины предметов называется относительное постоянство видимой величины предметов при их различной (но не очень большой) удаленности. Например, размеры человека с расстояния 3,5 и 10 м отражаются сетчаткой глаза одинаково, хотя изображение на ней меняется, видимая величина его остается почти неизменной. Это объясняется тем, что при сравнительно небольших удалениях предметов восприятие их величины определяется не только величиной образа на сетчатке, но и действием ряда дополнительных факторов, среди которых особенно большое значение имеет напряжение глазных мышц, приспособляющихся к фиксации предмета на разных расстояниях.

Константность восприятия формы предметов заключается в относительной неизменности ее восприятия при изменении их положения по отношению к линии взора наблюдателя. С каждым изменением положения предмета относительно глаз форма его изображения на сетчатке меняется (смотрит прямо, сбоку) благодаря движению глаз по контурным линиям предметов, и выделению характерных сочетаний контурных линий; известных нам по прошлому опыту.

Каков же источник происхождения константности восприятия? Может быть, это врожденный механизм?

В ходе исследования восприятия людей, постоянно живущих в густом лесу, которые не видели предметов на большом расстоянии, обнаружено, что они воспринимают их как маленькие, а не как удаленные. Строители же постоянно видят объекты, расположенные внизу, без искажения их размеров.

Действительным источником константности восприятия являются активные действия перцептивной системы. Многократное восприятие одних и тех же предметов при разных условиях обеспечивает постоянство (инвариантность — неизменную структуру) перцептивного образа относительно изменчивых условий, а также движений самого рецепторного аппарата. Таким образом, свойство константности объясняется тем, что восприятие представляет собой своеобразное саморегулирующееся действие, обладающее механизмом обратной связи и подстраивающееся к особенностям воспринимаемого объекта и условиям его существования. Без константности восприятия человек не смог бы ориентироваться в бесконечно многообразном и изменчивом мире.

Осмысленность восприятия

Хотя восприятие возникает при непосредственном действии раздражителя на органы чувств, перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение. Восприятие у человека теснейшим образом связано с мышлением. Сознательно воспринимать предмет — значит мысленно назвать его, т. е. отнести к определенной группе, классу, обобщить его в слово. Даже при виде незнакомого предмета мы пытаемся установить в нем сходство со знакомыми.

Восприятие не определяется просто набором раздражителей, воздействующих на органы чувств, но представляет собой постоянный поиск наилучшего толкования, имеющихся данных.

Тема 3. Социально-психологические феномены.

Динамические процессы характеризуют ситуацию в группе в каждый конкретный момент ее существования.

Идея развития группы была обозначена в психоаналитической концепции, толчок чему был дан работой З. Фрейда «Групповая психология и анализ Эго». Оформилась же идея на базе анализа психотерапевтической практики, имеющей дело хотя и со специфическими, но вполне реальными группами. В рамках психоаналитической ориентации возникла теория развития группы Л. Бенниса и Г. Шеппарда. Она построена на осмыслении тех процессов, которые происходят в так называемых Т-группах, или группах тренинга.

В последние годы идея развития группы получила более широкое распространение. Во-первых, введено само понятие «стадий» (или «периодов») развития группы, которые различаются друг от друга по набору критериев. Так или иначе каждая стадия связана со сменой состава группы: в нее входят новые члены, частично уходят старые, происходит превращение потенциального члена группы в «полного» члена, затем, иногда, в «маргинального» члена, если группа перестает его удовлетворять; наконец, возможен и разрыв с группой. Факторами этой смены ролей членов

группы являются мера принятия группой каждого члена и, напротив, принятие членом группы ее реальности.

Во-вторых, сформулирована мысль о том, что социализация группы происходит не в вакууме: на изменения в группе влияет характер культуры и общественных отношений, в рамках которых существует группа. Механизм этого воздействия раскрывается через внесение каждым новым членом группы ценностей общества, которые им отрефлексированы и применены к оцениванию ситуации в группе, своего положения в ней и т.п. Если в обществе нормативом является акцент на достижение и продуктивность, оценивание ситуации в группе будет в большей мере включать именно этот критерий. Если же в обществе популярна идея межличностной гармонии, в группе среди критериев оценивания можно также ожидать следования этой норме. Фаза развития группы, таким образом, соотносится с определенными изменениями в обществе.

В качестве второго блока исследований, где обозначается идея развития группы, можно назвать исследования по сравнению таких ориентации личности, как коллективизм — индивидуализм. Коллективизм и индивидуализм рассматриваются как полярные ценности, получающие весьма различное распространение в разных обществах. Большинство исследований проведено на основе сравнения преимущественной ориентации в США и различных странах Юго- Восточной Азии.

Индивидуализм как ценность, свойственная американской культуре, порождает такие специфические нормы поведения индивида в группе, как ориентацию не на групповые, а на собственные цели, стремление подчеркнуть свой вклад в групповую деятельность, достаточную закрытость в общении, признание относительно низкой цены группы для своего существования в ней. Коллективизм как норматив традиционных обществ также определяет взаимоотношения индивида с малой группой. Он проявляет себя в таких нормативах поведения, как позитивное отношение к целям группы, уважение к уравнительному распределению «благ» в ней, большая открытость в общении, готовность поставить цели группы выше собственных.

Психологическая теория коллектива

Проблема развития группы получила свое специфическое решение в психологической теории коллектива. Важнейший признак коллектива, по А.С.Макаренко, — это не любая совместная деятельность, а социально-позитивная деятельность, отвечающая потребностям общества. Поэтому первым признаком коллектива как группы особого рода является именно его направленность, которая обеспечивает особое качество личностей, в него входящих, а именно — их целеустремленность, что и позволяет создать организацию с соответствующими органами управления и выделением лиц, уполномоченных на выполнение определенных функций. Природа отношений в коллективе обладает особым свойством: признанием важнейшей роли совместной деятельности в качестве фактора, образующего коллектив и опосредующего всю систему отношений между его членами. Такой подход предполагал сразу же и необходимость развития коллектива, неизбежность ряда стадий, которые он проходит, и по мере прохождения которых все названные качества полностью развертываются.

Характеризуя эти стадии, А.С. Макаренко создал достаточно четкую картину того, каким образом можно обеспечить движение коллектива по ступеням. Важнейшим условием является непрерывное развитие тех самых общественно значимых целей, ради которых создан коллектив. Это предполагает, что должны быть обрисованы «перспективные линии» развития коллектива,

разработана «диалектика требований», организованы «завтрашние радости». Успешное сочетание всех этих факторов создает в коллективе такую

атмосферу, которая наилучшим образом соответствует развитию личностей, входящих в него.

Красной нитью во всех рассуждениях у А. С. Макаренко проходит мысль о том, что успех внутренних процессов, протекающих в коллективе, может быть обеспечен только в том случае, если все нормы взаимоотношений, вся организация деятельности внутри коллектива строятся на основе соответствия этих образцов более широкой системе социальных отношений, развивающихся в обществе в целом. Коллектив не является замкнутой системой, он включен во всю систему отношений общества, и поэтому успешность его действий может быть реализована лишь в том случае, когда нет рассогласования целей коллектива и общества.

В настоящий момент различные авторы как обязательные признаки коллектива называют следующие. Прежде всего это объединение людей во имя достижения определенной, социально одобряемой цели (в этом смысле коллективом не может называться сплоченная, но антисоциальная группа, например, группа правонарушителей).

Во-вторых, это наличие добровольного характера объединения, причем под добровольностью здесь понимается не стихийность образования коллектива, а такая характеристика группы, когда она не просто задана внешними обстоятельствами, но стала для индивидов, в нее входящих, системой активно построенных ими отношений на базе общей деятельности.

Существенным признаком коллектива является его целостность, что выражается в том, что коллектив выступает всегда как некоторая система деятельности с присущей ей организацией, распределением функций, определенной структурой руководства и управления.

Наконец, коллектив представляет собой особую форму взаимоотношений между его членами, которая обеспечивает принцип развития личности не вопреки, а вместе с развитием коллектива.

Стадии и уровни развития в психологической теории коллектива

Одна из наиболее развернутых попыток сформулировать стадии и ступени развития группы, содержится в психологической теории коллектива, разработанной А. В. Петровским. Она представляет группу как состоящую из трех страт (слоев), каждый из которых характеризуется определенным принципом, по которому в нем строятся отношения между членами группы. В первом слое реализуются прежде всего непосредственные контакты между людьми, основанные на эмоциональной приемлемости или неприемлемости; во втором слое эти отношения опосредуются характером совместной деятельности; в третьем слое, названном ядром группы, развиваются отношения, основанные на принятии всеми членами группы единых целей групповой деятельности. Этот слой соответствует высшему уровню развития группы, и, таким образом, его наличие позволяет констатировать, что перед нами коллектив.

Доказать достаточную степень развития группы можно при помощи трех выделенных критериев: 1) оценка выполнения группой основной общественной функции (успешность участия в общественном разделении труда); 2) оценка соответствия группы социальным нормам; 3) оценка способности группы обеспечить каждому ее члену возможности для полноценного развития личности.

Нельзя сказать, что все исследования коллектива в отечественной социальной психологии идут в русле этой концепции. Однако основные идеи, представленные в ней, разделяются большинством авторов. В частности, сама идея определенных стадий развития группы, выделенных на основе уровней развития деятельности, получила широкое признание. В разработке данной проблемы Л.И. Уманским идея стадий сочетается с выделением некоторых обязательных параметров группы, применительно к которым и измеряется уровень ее развития. В качестве таких обязательных параметров называются: направленность коллектива, организованность, подготовленность и психологическая коммуникативность.

Методологическое значение социально-психологической теории коллектива

Выделение проблемы коллектива в социальной психологии в качестве самостоятельного раздела в общем исследовании групп имеет большое методологическое значение, важное для судеб самой социальной психологии как науки. Выявление специфики такого нового группообразования, как коллектив, позволяет увидеть перспективность применения в социальной психологии принципа деятельности. Гипотеза о том, что группа может выступать субъектом деятельности, приобретает теперь экспериментальное подтверждение.

Открытие коллектива как особого уровня развития группы дает возможность построения совершенно новой классификации групп.

В соответствии с общими установками концепции деятельностного опосредования межличностных отношений А.В. Петровский выделяет в своей типологии групп два вектора: 1) наличие или отсутствие опосредования межличностных отношений содержанием групповой деятельности (X) и 2) общественная значимость групповой деятельности (Y).

Векторы образуют пространство, в котором можно расположить все группы, функционирующие в обществе (1 - коллектив, где максимальна социальная значимость деятельности и максимальна степень опосредования межличностных отношений деятельностью; 2 - общность с высоким уровнем социальной значимости деятельности, но с невысокой степенью опосредования, например, только что созданная группа, где отношения не развились еще до коллективных; 3 - антиобщественная по содержанию своей деятельности группа, где тем не менее высока степень опосредования межличностных отношений этой антиобщественной деятельностью, например, высокоорганизованная преступная группа, крупная банда преступников, мафия; 4 - антиобщественная группа при условии, что отношения между ее членами в слабой степени опосредованы антисоциальной деятельностью, 5 - группа с чрезвычайно слабой степенью выраженности социального содержания деятельности как позитивной, так и негативной и такой же слабой степенью значимости этой деятельности для всех групповых процессов).

Наконец, введение понятия коллектива способствует продвижению вперед и в области такой старой, но чрезвычайно значимой проблемы, как взаимоотношение группы и личности.

Личность является субъектом социальной деятельности и включение ее в группу ни в коей мере не умаляет субъектных свойств личности. Напротив, если группа достигает определенного уровня развития и становится коллективом, то она не противостоит личности как ее члену, но сама становится интеграцией субъектных свойств своих членов и превращается в особый «совокупный субъект» деятельности.

Проблема коллектива, будучи новой проблемой в структуре социально-психологического знания, стимулирует определенные направления для переосмысления многого из того, что накоплено в

области психологии групп до сих пор, поскольку представляет новый подход к проблеме развития малых групп.

Тема 4. Особенности психодиагностики.

Компетентное использование психодиагностических методик возможно лишь на основе знаний по дифференциальной психологии, знаний о структуре психологических свойств личности, системных особенностей ее поведения.

В структуре психических свойств личности системообразующими факторами являются ее направленность и способности (психофизиологические возможности). Стилиевые же особенности поведения обусловлены темпераментом и характером личности.

Природно обусловленная нервно-психическая конституция индивида — темперамент, который проявляется в динамических особенностях протекания психической деятельности, энергетических характеристиках поведения индивида.

В характере индивида интегрируются все свойства и психические черты личности, проявляются обобщенные способы ее поведения, образующие поведенческий тип личности.

Концептуально разработанные методики психодиагностики ориентированы на выявление психических свойств и черт личности определенных уровней, диагностические данные подвергаются системно-структурному анализу. Так, в характере индивида следует различать глобальные и парциальные качества. Глобальные качества характера — нравственно-волевые особенности психической саморегуляции личности. Среди глобальных свойств характера на передний план в современных психологических классификациях выдвигаются следующие пять системообразующих свойств:

интеллектуальная гибкость/ригидность;

сознательность/импульсивность;

эмоциональная устойчивость/тревожность;

уверенность/неуверенность;

дружелюбие/агрессивность.

Парциальными, ситуативно (в узком спектре поведенческих ситуаций) значимыми чертами характера являются: общительность, доминантность, впечатлительность, толерантность, смелость, осторожность, доверчивость, практицизм, самостоятельность, конформизм, деятельная активность, честолюбие, неприязнательность и др.

Следует также учитывать, что поведение индивида полидетерминировано — обусловлено рядом внешних и внутренних причин. Для психодиагностики существенно выявление стратегических особенностей психической саморегуляции индивида.

Психодиагностика психических качеств личности нередко маскируется текущими психическими состояниями личности — временным своеобразием протекания ее психической деятельности. Одно и то же по внешнему проявлению психическое состояние может быть обусловлено

различными психическими качествами личности. В каждом психическом состоянии проявляется комплекс эмоционально-волевых и функциональных текущих психорегуляционных особенностей. Радость и грусть, страх и гнев могут сочетаться с импульсивностью или толерантностью, экспрессивностью и импрессивностью. Следует четко различать диагностику устойчивых психических свойств, качеств личности и диагностику текущих функциональных состояний индивида.

Особую сферу психики индивида образуют категориальные (семантические) структуры сознания и самосознания личности. Диагностика этой системообразующей сферы психики индивида осуществляется сложными методиками и процедурами — на основе данных семантического дифференциала Ч. Осгуда и личностных конструкторов Дж. Келли и др. Обедненный образ мира обуславливает примитивную схему поведения индивида, стимулируемую мотивационными импульсами низшего уровня, стратегической дезинтеграцией психической регуляции. Уровень категориальной системы индивида обуславливает репертуар его поведенческих форм.

Личностные качества индивида формируются и проявляются в его межличностных отношениях, во взаимодействии с социальными группами. Отдельные поведенческие особенности личности обусловлены ее социальной самоидентификацией, персонализацией и общими способами социальной адаптации. В личностной диагностике существенно выявление неформальных отношений индивида, особенностей его неформально-ролевого поведения. Существенно также выявление компенсаторных особенностей психики индивида, особенно в ситуациях несоответствия требований среды и индивидуально-психических возможностей человека. Методы социометрии при этом должны сочетаться с другими методами социально-психологических исследований. Научная психодиагностика невозможна вне системно-структурного анализа психических свойств личности.

Только высококвалифицированные профессиональные психологи могут получать научно достоверные результаты психодиагностических исследований. Их деятельность подчиняется строгим этическим требованиям и стандартам. Лица, занимающиеся психодиагностикой, должны иметь на это право — обладать лицензиями. Используемые ими методики должны соответствовать необходимым профессиональным стандартам. Сертифицированными психодиагностическими методиками обладают только аттестованные психодиагносты. Никто не может быть подвержен принудительному психологическому тестированию. Каждый гражданин имеет право на соблюдение тайны его психодиагностического обследования. Испытуемый имеет право настаивать на применении эквивалентной методики выявления его психических свойств. Сообщение результатов психодиагностического обследования не должно вызывать негативных психических реакций у обследуемого лица.

Методы и методики психодиагностики

Практическая психодиагностика направлена, как правило, на выявление психических свойств личности, существенных для определенных видов социально значимой деятельности и поведения, для выявления критериальных показателей в критериальном поведении. Например, критериальным показателем определенного вида труда является его производительность. Для этого необходимо установление причинных связей между различными критериями деятельности и психическими свойствами индивида. Чем выше диагностическая ценность используемых методов, тем выше их универсальная значимость. Психодиагностический метод направлен на решение широкого круга задач, психодиагностическая методика — на решение частных задач. Способы реализации методики называются диагностическими процедурами.

По операциональной классификации диагностических методик различаются методики объективные и субъективные. Объективные методики в минимальной мере зависят от индивидуальных качеств их исполнителя. Субъективные методики почти полностью зависят от опыта и мастерства психодиагноста. К объективным психодиагностическим методикам относятся приборные психофизиологические и аппаратурные поведенческие методики, объективные тесты с выбором ответа и тесты- опросники. К субъективным методикам относятся различные способы субъективного шкалирования испытуемым, исследователь же оценивает и интерпретирует его результаты, делаются выводы о ценностных ориентациях испытуемого. Все проективные методики (ТАТ, тест цветовых предпочтений Люшера, тесты Роршаха и др.) являются субъективными.

Методы психодиагностики не сводятся к психологическому тестированию. К ним относятся также методы стандартизированного аналитического наблюдения, включенное наблюдение с последующим рейтинг-шкалированием, контент-анализ (анализ содержания текста с выявлением частоты появления определенных высказываний, фактов — единиц анализа), психодиагностическая беседа, анкетные опросы, ролевые игры, метод экспертных оценок и др.

В процессе реализации всех психодиагностических методов существенное значение имеет принятие нормативных решений: сравнение выявленного уровня психического свойства с социокультурным нормативом. Однако ведущим методом психодиагностики является метод тестов. Этот метод позволяет стандартизировать условия и результаты диагностического обследования, обеспечивает его надежность, оперативность и экономичность, возможность компьютеризации. Хорошо проработанные тесты обеспечивают их психологическую адекватность, оптимальный уровень сложности, индивидуальную дифференцированность. Однако внешняя легкость тестового обследования нередко сопровождается его профанацией. Модные тесты начинают использоваться на все случаи жизни, из результатов их применения делаются всеобщие категоричные выводы, игнорируются надежность, валидность и репрезентативность применяемого теста.

Надежность теста — его помехоустойчивость, независимость его результатов от воздействия случайных факторов: информационно-социальных обстоятельств, психического состояния обследуемого лица на текущий момент, физических условий обследования. Даже высоконадежные тесты подвержены некоторому влиянию этих факторов, имеют определенную «стандартную ошибку измерения» (Se), которая выявляется специальными корреляционными методами, сравнением результата применения теста при первом и последующем тестировании. Показатель надежности теста (R) должен быть достаточно высоким (0,8-0,9). Сам показатель надежности теста применим только к стабильным психическим свойствам индивида. Такие динамические характеристики, как установки личности, исследуются более сложными методами.

Валидность теста — его соответствие измеряемому психическому свойству, независимость получаемых результатов от других психических свойств данного индивида. При выявлении валидности используется критерий валидности — независимый от теста внешний источник информации о наличии определенного свойства и его развитости у индивида (данные наблюдения, экспертных оценок и др.). Валидность теста выявляется в лабораторных условиях системой сложных статистически достоверных методов.

Величина выборки стандартизации теста называется репрезентативностью теста, она определяет возможность использования этого теста применительно к данной популяции испытуемых

(определенной категории обследуемых лиц). Тест, стандартизированный на студентах, а тем более на специалистах, будет не репрезентативным в отношении учащихся средней школы.

Валидность теста связана как с его репрезентативностью, так и с его достоверностью - защищенностью теста от мотивационных искажений (особенно при использовании выборочных тестов). В тестах-опросниках предусматриваются специальные «шкалы лжи». Используются и другие «ловушки» недостоверности. В аттестационной ситуации, когда тестирование проводится администрацией, использование тестовых опросников, не снабженных шкалами лжи, нецелесообразно. Психометрические характеристики теста разрабатываются высококвалифицированными психодиагностами в специальных исследовательских учреждениях. Только высококвалифицированный психолог-тестолог способен пересчитать тестовые нормы и психометрические индексы надежности и валидности теста применительно к собственной выборке с учетом национально-культурной и социальной специфики обследуемой популяции, выяснить, как тест работает в данной конкретной ситуации. И здесь на помощь ему приходит компьютерная техника. Так, в нашей стране разработан пакет программ ТЕСТЛН (научная фирма «Гуманитарные технологии») для психометрического анализа тестов.

Тестовые методики

При методике шкалирования испытуемому предлагается дать ранговую оценку какому-либо событию, явлению или своим личностным качествам. Разновидностями этих методик являются «Семантический дифференциал» (Остуда), «Тест конструктор» (Келли), «Тест цветовых предпочтений» (Люшера), методика КИСС (Соловьева-Федотова). В методике КИСС используются схематические изображения разных лиц, испытуемому дается задание: «Проранжируйте эти изображения лиц по степени их сходства с отцом, матерью, учителем и т. п.». Полученная ранговая решетка конструкторов может быть обработана на компьютере. Методика сравнений по сходству (методика сортировки) показывает дифференцированность системы понятий испытуемого, уровень сформированности этих понятий (когнитивная диагностика). Разновидностью этой методики является «Каузометрия» (Головахи-Кроника). Называя наиболее важные события из своей жизни и устанавливая причинные связи между ними, испытуемый даст материал для выстраивания линии его жизни. При наличии компьютерной программы «Life Line» испытуемому предъявляются для оценки пары событий и компьютер выстраивает каузальный график. Все методики шкалирования относятся к субъективному способу тестирования и требуют высокого профессионализма их пользователей.

Проективные методики

Это рисунок, рассказ, ролевая игра. Проективные методики, так же как и методики шкалирования, относятся к субъективной разновидности тестирования и требуют высокоразвитой профессиональной интуиции исследователя и специальной подготовки. Название этих методик происходит от фрейдовского понятия «проекция» (перенос внутреннего мира во внешний мир в системе определенных символов, наделение других людей качествами, неприемлемыми для самого индивида). Проективные методики берут начало от теста словесных ассоциаций, предложенного К. Г. Юнгом. Предполагалось, что быстрые словесные ассоциации выявляют подсознательные влечения индивида, его скрытый внутренний мир. В дальнейшем Г. Роршахом была выявлена связь с устойчивыми подсознательными структурами предпочитаемых индивидом фантастических образов («Психодиагностика» (1921)). Показывая испытуемому 10 чернильных пятен (пять черно-белых и пять цветных), Роршах предлагал им рассказать, что они ему напоминают. Ответы испытуемых, ассоциативные образы, возникавшие у них, позволяли Роршаху

судить о психических особенностях испытуемых, об их страхах и тревогах, внутренних конфликтах. В 1935 г. был разработан тест тематической апперцепции (Х. Морган и Г. Мюррей), чаще называемый аббревиатурой — ТАТ. В этом тесте испытуемому предлагается определенная картинка, по которой он должен составить короткий рассказ. Изображения лиц и фигур на картинке нечеткие, что расширяет вариативные возможности их интерпретации. Восприятие человеком явлений действительности апперцептивно — к воспринимаемым объектам люди относятся со своих устойчивых личностных позиций. Эти позиции и выявляются тестом ТАТ. Изображая преимущественно фрустрационные события, ТАТ выявляет конфликтные особенности испытуемой личности. К этому тесту примыкает фрустрационный тест С. Розенцвейга (1964). Существуют также разнообразные графические проективные методики: «Нарисуйте дерево», «Нарисуйте животное», «Нарисуйте человека» и др.

Исследователь осуществляет психоаналитическую интерпретацию этих рисунков. Однако при этом следует применять и другие методы диагностического исследования. Предложенная Г. Т. Хоментаскас методика «Рисунок семьи» (1987) позволяет выявить особенности внутрисемейных отношений. Однако все проективные методики обладают высокой вероятностью появления артефактов — возникновения инструментальных ошибок и ошибок психодиагноста. Их использование целесообразно сочетать с методом экспертных оценок.

В последнее время в психодиагностике широко распространилось применение разнообразных личностных опросников (ММРІ и др.) с хорошо разработанной методикой их реализации. Следует, однако, учитывать, что ни один тест и ни одна тестовая методика не могут служить основанием для категорических психодиагностических выводов. Основным методологическим принципом психодиагностики является принцип комплексности.

Тема 5. Основы общей педагогики.

Объектом педагогики выступают явления действительности, которые обуславливают развитие и становление человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества и воспитателя. Например, таким явлением действительности является образование - целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс. Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологии его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников.

Исходя из такого определения объекта и предмета, можно сделать вывод, что педагогика - это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

Цель педагогической науки - выявить закономерности и найти наиболее оптимальные методы становления человека, его воспитания, обучения и образования.

Функции педагогической науки. Прежде всего, это:

Теоретическая функция, реализующаяся на 3 уровнях:

описательном, объяснительном;

диагностическом;

прогностическом.

Технологическая функция, реализующаяся на 3 уровнях:

проективном;

преобразовательном;

рефлексивном.

Задачи педагогики:

Вскрытие закономерностей в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными системами.

Изучение и обобщение практики и опыта педагогической деятельности.

Прогнозирование образования - педагогическая футурология.

Внедрение результатов исследования в практику.

Вопросы, стоящие перед педагогикой как наукой:

Вопрос о целеполагании. Зачем, для чего учить, воспитывать?

Вопрос о содержании воспитания обучения. Чему учить, воспитывать?

Методы и технологии работы учителя. Как учить, воспитывать?

Основные педагогические понятия принято называть педагогическими категориями. Рассмотрим некоторые из них.

Смирнов С.А. определяет воспитание как процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление ребёнком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принимаемой обществом системы ценностей. Воспитание - это исторически определённый способ социокультурного воспроизводства человека, представляющего собой единство педагогической деятельности и собственной активности воспитуемого.

Обучение - это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, способов познавательной деятельности, развитие умственных способностей и познавательных интересов.

Образование (по Бабанскому Ю.К.) - это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, умений, навыков и формирование на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Формирование - процесс становления человека как социального существа под воздействием всех факторов: экономических, идеологических, социальных, психологических и т.д. (воспитание - не единственный фактор формирования личности).

Развитие - реализация имманентных, внутренне присущих задатков, свойств человека.

Социализация - развитие и самореализация человека на протяжении всей своей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества.

Педагогическая деятельность - это профессиональная активность педагога, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся и взаимодействия с ними решаются задачи обучения, воспитания, образования (А. Маркова).

Видовое и родовое понятие

Педагогическое взаимодействие - это преднамеренные контакты, общение педагога с ребенком, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка.

Педагогическая отрасль человеческих знаний не развивается отдельно от других наук о человеке. История науки свидетельствует о том, что педагогическая мысль первоначально развивалась в русле общефилософских знаний. Идеи образования и воспитания отражались в религиозных догматах, законодательных уложениях, литературных произведениях прошлого. По мере расширения научных знаний наступил период дифференцирования наук, оформление педагогики в самостоятельную отрасль. Затем - внутринаучная дифференциация, и оформление множества самостоятельных педагогических наук, образование их систем. Затем, как свидетельствует науковедение, наступает период межнаучного синтеза. И действительно, самые интересные открытия происходят на стыке наук. Педагогика постоянно развивается, идет накопление знаний, опыта, поэтому мы говорим о системе педагогических наук.

Современная педагогическая система наук о воспитании:

Фундамент - философия и история образования.

Общая педагогика:

теоретические основы;

дидактика;

теория воспитания;

школоведение;

Возрастная педагогика:

дошкольная;

школьная;

профессионально-техническая;

педагогика высшей школы;

Социальная педагогика:

семейная педагогика;

перевоспитание правонарушителей (исправительно-трудовая);

музейная педагогика;

театральная педагогика и т.д.

Специальная педагогика:

сурдопедагогика;

тифлопедагогика;

олигофренопедагогика.

Методика преподавания предмета.

Производственная педагогика (повышение квалификации, переквалификация).

Военная педагогика.

Педагогика третьего возраста.

Межнаучные связи педагогики:

С психологией: общий объект изучения - это процессы развития и формирования личности. Психология изучает законы развития психики человека, а педагогика разрабатывает законы управления развитием личности, организацией ее деятельности в этом контексте. Мостом между двумя науками выступили педагогическая и возрастная психология, психология управления педагогическими системами.

Будучи наукой о жизнедеятельности целостного организма, физиология связана с педагогикой. Особенно важны для понимания механизмы управления физическим и психическим развитием, обусловленные высшей нервной деятельностью.

Многообразны связи с социологией. Результаты социологических исследований помогают оценивать педагогические явления (например, в числе отсеивающихся школьников, т.е. недобирающих образование, оказываются чаще представители мужского пола).

В философии наука о воспитании находит прежде всего опорные методологические положения.

История, география, литература, человек, сфера его обитания - все интересует педагогику.

Связи с кибернетикой, компьютеризация педагогики (эффективное управление, обучающие программы).

С медициной (например, лечебная педагогика - наука об обучении и воспитании хворающих школьников).

Педагогика является важнейшей в системе наук, связанных с развитием и становлением человека как личности. Ибо такое становление практически невозможно без воспитания как

целенаправленного процесса взаимодействия с ребёнком, передачи ему социального опыта. Опираясь на достижения всех наук о человеке, педагогика изучает и разрабатывает наиболее оптимальные пути становления человека, его воспитания и образования.

Тема 6. Дидактика.

Современная дидактика, образно говоря, представляет собой "теоретический стержень" педагогики. Основные, вечные вопросы, которые всегда стояли и стоят перед педагогикой, - это вопросы "чему учить?" и "как учить?". В современном мире, когда объем знаний в каждой предметной области стремительно растет, причем скорость этого роста также увеличивается, актуальность вопросов "чему" и "как" становится беспрецедентной. С одной стороны, Козьме Пруткову невозможно не верить: "Нельзя объять необъятное!" С другой стороны, люди должны овладевать постоянно растущими знаниями. И именно дидактика призвана искать выход из этой парадоксальной ситуации.

Формально дидактика (от греч. διδασκαλία - учить, доказывать, объяснять) определяется как отрасль педагогики, исследующая научные основы обучения и образования. Другое определение дидактики - теория обучения - также характеризует ее как науку о способах и методах целенаправленного процесса приобретения или/и передачи знаний. Важным моментом в этом определении является указание на необходимость организации специальных условий для передачи знаний. Эти условия реализуются в ходе функционирования системы образования, элементами которой являются семья, дошкольные и школьные учреждения, вузы и другие институты образования.

Интересно заметить, что сложность и актуальность дидактической проблематики, с одной стороны, и малая степень ее теоретической проработанности и практической реализации - с другой, породили еще один бытовой и в чем-то курьезный смысл термина "дидактика". В обыденной жизни под этим термином подразумевают стремление неумных людей к бессмысленным поучениям и плоскому морализаторству.

Следует отметить, что собственнотермин образование используется в двух родственных значениях: как результат процесса обучения, что выражается в формировании у учащихся системы знаний, умений и навыков в различных предметных областях, и как сам процесс обучения, то есть деятельность по приобретению этих знаний, умений и навыков.

Дидактические принципы, то есть принципы теории обучения, определяют содержание, методологию, формы и методы учебной работы. Правильное использование принципов теории обучения (дидактики) лежит в основе работы педагога при построении плана занятий, при разработке такой структуры урока, которая стимулировала бы творческую активность учащихся, заинтересовывала их и тем самым позволяла добиваться высоких результатов обучения. Дидактические положения в сочетании с целями и методами воспитательной работы создают основы для профессионально грамотного, квалифицированного проведения различных форм учебной работы, таких как урок, семинарские занятия, лабораторные или практические работы и т.д.

С другой стороны, практическая реализация дидактических принципов, при учете содержания данного раздела той или иной предметной области и форм учебной работы, помогает определить и методы, то есть, другими словами, способы и алгоритмы изложения учебного материала. Развитие современных технических способов хранения и переработки информации позволяет реализовать такие методы, как программированное обучение, проблемное обучение, индивидуализованное компьютерное обучение, дистанционное обучение и др. Наконец, дидактические принципы определяют также условия и преимущества применения различных средств обучения, в частности таких, как наглядно-визуальные, звукотехнические, компьютерные и т.д.

Тема 6. Воспитание.

Под средствами и методами воспитания понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия воспитателя на воспитуемого с целью выработать у него определенные качества и формы поведения. Собственно, слово «метод» и означает способ осуществления, понятие же «средство» подразумевает то, с помощью чего данный метод осуществляется на практике. К средствам воспитания можно отнести практически все в окружающем мире: природу, искусство, традиции, слова (в устной и письменной форме), различные виды деятельности и т. д.

Классифицировать методы воспитания можно по разным основаниям, и таких классификаций существует много. В 1960-е гг. общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух категорий: 1) методы, направленные на сознание ребенка; 2) методы, направленные на его поведение. В 1970-е гг. значительная часть теоретиков педагогики и педагогической психологии принимали классификацию методов воспитания на основе трех главных направлений деятельности воспитателя: 1) методы целенаправленного формирования качеств личности; 2) методы стимулирования естественного саморазвития личности; 3) методы коррекции развития личности. В начале 1980-х гг. оформилась концепция деятельностного подхода к воспитанию и ленинградские педагоги Т.Е. Конникова и Г. И. Щукина предложили классификацию методов воспитания по критерию их отношения к деятельности ребенка.[27] В их системе рассматривалось три группы методов воспитания: 1) методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности; 2) методы формирования общественного сознания; 3) методы стимуляции деятельности.

Известный современный московский педагог-новатор и ученый В. А. Караковский предложил классификацию, критерием которой являются используемые средства воспитания, и выделил шесть групп методов: 1) воспитание словом; 2) воспитание делом; 3) воспитание ситуацией; 4) воспитание игрой; 5) воспитание общением; 6) воспитание отношениями.[28]

Р. С. Немов предлагает несколько классификаций методов воспитания: они делятся на прямые и косвенные, осознанные и неосознанные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие.[29] Прямые методы воспитания включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Косвенные методы содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов воспитателя и воспитываемого (через чтение книг, ссылки на мнение авторитетного человека и т. п.).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания методы делятся на осознанные и неосознанные. Осознанные методы характеризуются тем, что воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. При использовании неосознанных методов воздействия воспитуемый принимает воспитательные влияния без сознательного контроля со своей стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, ее преобразование. Сами знания человека о мире не только формируют его как личность (воспитывающая функция обучения), но и оказывают решающее влияние на его поведение. В современных условиях значение этой области воспитательных воздействий существенно возрастает. Эмоциональные воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные эмоциональные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции делают воспитуемого открытым по отношению к субъекту, осуществляющему воспитательное воздействие. Отрицательные эмоции, напротив, отгораживают воспитуемого от воспитателя, блокируют оказание воспитательного воздействия. Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, вынуждают его действовать определенным образом и обеспечивают соответствующие положительные или отрицательные подкрепления совершаемым поступкам. В данном случае воспитуемый сначала совершает определенный поступок и только затем осознает его полезность или вредность, тогда как при использовании других методов изменения сначала происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение. Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из них можно оказать влияние на личность в целом. Это позволяет воспитателю при дефиците возможностей делать акцент на каких-либо избранных воспитательных воздействиях, добиваясь нужного результата.

Каждое из рассмотренных средств воспитания имеет свои сильные и слабые стороны. Например, достоинством прямого воспитательного воздействия одного человека на другого является то, что при этом используются психологические механизмы заражения, подражания и внушения. В данном случае воспитатель может обойтись и без слов, ему достаточно продемонстрировать образец поведения и обеспечить его полное и правильное принятие воспитуемым. Это средство является к тому же единственно возможным на ранних этапах детского развития, когда ребенок еще не понимает обращенную к нему речь, но большое значение имеет и на последующих возрастных этапах. В педагогике его называют воспитанием на личном примере. Недостатком данного средства воспитания является персональная и временная ограниченность его применения: воспитатель может передать воспитуемому только то, чем располагает сам, и только в те моменты, когда находится в непосредственном личном контакте с ним.

Косвенное воспитательное воздействие через книги, СМИ и другие системы передачи информации может быть разносторонним и сколь угодно длительным, его можно сохранять и неоднократно воспроизводить, побуждая человека вновь и вновь обращаться к материальным источникам воспитательных влияний (перечитать книгу, еще раз посмотреть фильм). Но такое воспитание по сравнению с прямым воздействием имеет меньше ресурсов живой эмоциональной силы. Кроме того, ограничением его применения является то, что оно применимо лишь к детям,

уже владеющим речью, умеющим читать и понимать нравственный смысл сказанного и прочитанного.

Достоинство осознанного воспитательного воздействия состоит в том, что оно является управляемым, с заранее предвидимыми и, следовательно, контролируруемыми результатами. Однако оно также ограничено в применении к детям раннего дошкольного возраста, у которых еще не сформировалась рефлексия. Неосознанное воспитательное воздействие имеет место раньше, чем осознанное, но его достоинства и недостатки трудно оценить на практике по причине недостаточной контролируемости сознанием.

Ни одна из рассмотренных классификаций не дает однозначного ответа на вопрос, что же является общим для всех методов воспитания. Все методы направлены на жизненный опыт и отношения детей, проявляющиеся не только в предпринимаемых ими поступках, но и в их осмыслении, определении своей позиции, осознании своих успехов и ошибок. На основе такого определения направленности методов Н. Ф. Голованова выделяет четыре группы методов воспитания.[30]

1. Методы формирования социального опыта детей. Социальный опыт приобретает ребенок и в рамках воспитательного процесса, и вне его. Воспитание призвано упорядочить, насколько это возможно, влияние внешних факторов социализации и создать благоприятные условия для саморазвития личности ребенка. В эту группу методов входит, например, педагогическое требование. Оно может быть индивидуальным (исходить от отдельного воспитателя) и коллективным (исходить от коллектива, сообщества). По своей силе требования делятся на слабые (напоминание, просьба, совет, намек, порицание), средние (распоряжение, установка, предостережение, запрещение) и сильные (угроза, приказ-альтернатива). Требование сразу включает ребенка в деятельность, но наибольшую внутреннюю силу для самих детей имеют не те требования, которые взрослый навязывает им с позиций своей власти и авторитета, а те, которые дети сами устанавливают для себя вместе со взрослыми. Предъявление действенных требований – настоящее педагогическое искусство.

Также к методам формирования социального опыта относится упражнение. Результатом постоянных упражнений становится выработка устойчивых навыков и привычек. Таким путем формируются навыки самообслуживания, привычки соблюдения правил гигиены, этикета. Упражнение должно быть доступным для ребенка, соразмерно его силам, он должен понимать, зачем ему нужны вырабатываемые упражнением привычка или навык. Упражняя детей, воспитатель должен организовать контроль за всеми их действиями и при необходимости оказать им помощь. Ребенок при выполнении упражнения должен справиться со страхом, вызванным тем, что оно у него не получится.

Поручение – один из самых эффективных способов организации деятельности детей. Получая поручение, ребенок попадает в очень важную в воспитательном смысле систему «ответственных зависимостей». Любое поручение имеет две стороны: меру полномочия (тебе доверили, тебя попросили, от тебя этого ждут, никто, кроме тебя, этого не сделает, от тебя зависит успех) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, надо отложить свои занятия и довести порученное дело до конца). Если какая-либо из этих сторон недостаточно хорошо организована, поручение не будет «работать», его воспитательный эффект окажется ничтожным или даже вызовет у ребенка нежелание выполнять порученное. Принимая поручение, ребенок каждый раз берет на себя роль, соответствующую заданному содержанию действия, а через эти роли у детей формируется разнообразный опыт деятельности и общественных отношений. Поэтому любое

поручение должно иметь понятный детям социальный смысл, т. е. им должно быть ясно, для кого, на пользу кому они его выполняют. Продолжительное выполнение детьми поручения требует от воспитателя организации ситуации «первичного успеха», чтобы у них закрепился положительный эмоциональный опыт выполнения ответственных дел.

Сюда же относится и такой эффективный воспитательный метод, как пример. Его действие основывается на естественном психологическом механизме подражания. Чем младше ребенок, тем менее осознанно и избирательно он подражает, для малыша это самый простой путь приспособления к жизни. По мере взросления ребенка взрослые начинают сознательно предъявлять ему положительные примеры с той целью, чтобы ребенок сам обратился к предлагаемому образу, захотел быть таким, иметь такие черты характера и так поступать. Пример-идеал направляет активность ребенка: те качества, которые ему нравятся в герое, он хочет иметь сам. Примером для осознанного подражания может оказаться сам воспитывающий взрослый, присутствующий рядом сверстник, художественный персонаж или реальная выдающаяся личность. Приходится пользоваться и отрицательными примерами, показывая на них детям последствия дурных поступков, но доля отрицательных примеров в воспитании должна быть многократно меньше, чем положительных.

Истинную, реальную жизнь для ребенка моделирует воспитательный метод ситуации свободного выбора. Для становления социального опыта ребенка чрезвычайно важно, чтобы он умел действовать не только по требованию и прямому указанию взрослого, в рамках его конкретного поручения, где все определено, не только ориентируясь на пример-образец, но и мог самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации, принять решение. В ситуации свободного выбора в личностном плане у ребенка происходят серьезные изменения. Выбирая решение, он должен мысленно просмотреть свой прошлый опыт, вспомнить, как раньше поступал в подобной ситуации и каковы были последствия. Одновременно он устремлен в будущее, прогнозируя: что будет, если я так поступлю? Принятие окончательного решения вызывает самое сильное эмоциональное переживание, так как ребенок, еще не осознавая этого, берет на себя ответственность за свой выбор. Воспитательное действие ситуации свободного выбора бывает порой настолько сильно и результативно, что надолго и устойчиво определяет направленность нравственной жизни ребенка.

2. Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения. Это в основном вербальные методы: рассказ, лекция, беседа, дискуссия. С их помощью описываются события и явления, порой еще не встречавшиеся детям в жизни, формируются понятия, представления, собственное мнение и оценка происходящего. Рассказ – наиболее распространенный метод в работе с дошкольниками и младшими школьниками. Выглядит он как монолог воспитателя, строящийся по принципу повествования, описания или разъяснения. При этом важно не выводить нравоучение из рассказа прямо, а предоставить возможность детям самим дать оценку услышанному и сделать выводы.

Лекция также представляет собой монолог воспитателя, но существенно большего объема и на более высоком уровне теоретического обобщения. Она применяется в работе с подростками и старшеклассниками, а также в работе с родителями. В содержании лекции, как правило, выделяется несколько вопросов, последовательное рассмотрение которых составляет у слушателей представление о проблеме. При подготовке лекции информацию, взятую из книг и другой литературы, следует адаптировать для устной речи, так как письменные словесные

конструкции плохо воспринимаются на слух. Для большей убедительности лекции лектору необходимо огласить и собственную точку зрения на обсуждаемый вопрос.

Беседа в отличие от описанных выше методов состоит в диалоге воспитателя с воспитанниками (или с одним из них). В беседе могут разъясняться нормы и правила поведения, формироваться представления о главных жизненных ценностях, вырабатываться собственные взгляды и суждения детей. Для беседы необходимо заранее выбрать тему настолько актуальную, чтобы у детей была собственная внутренняя потребность обсуждать ее. Зная тему за некоторое время до запланированной беседы, дети тоже актуализируют свой жизненный опыт, связанный с ней. Воспитатель должен постараться найти очень точные слова, выстроить логику беседы так, чтобы за короткое время детям удалось осмыслить некую область их социального опыта.

Дискуссия (диспут) предполагает спор, столкновение точек зрения, взглядов, мнений и оценок, отстаивание своих убеждений. Она требует глубокой специальной подготовки участников: выбирается очень острая тема, определяется авторитетный и эрудированный ведущий, разрабатываются вопросы, которые побуждали бы участников спорить. Сам спор и подготовка к нему забирают огромную интеллектуальную и эмоциональную энергию участников. Дискуссии необходимы, поскольку в них отстаивается собственное мнение.

3. Методы самоопределения личности ребенка. Личностно ориентированная педагогика выдвигает перед воспитателем задачу помочь ребенку стать субъектом собственной жизни. В возрасте 6–7 лет у ребенка начинает возникать потребность и формируется способность к рефлексии – знанию о себе, о своих психологических особенностях. Сами дети еще не владеют способами, помогающими разобраться в себе, и ждут в этом помощи воспитателя, который содействует им в осуществлении первых шагов на пути самопознания. На основе правильно организованного самопознания и понимания ребенком ближайшей цели в работе над собой можно уже использовать элементарные методы самовоспитания, доступные младшим школьникам, например «Шаг вперед»: на каждый день ребенок намечает себе какое-либо хорошее дело, полезное и нужное окружающим, а не только самому себе, и в конце дня подводит итог. При этом необходимо, чтобы окружающие взрослые подсказывали ему необходимые полезные дела, которые требовали бы проявления силы воли, характера. Этот метод позволяет выработать у ребенка важную привычку – заранее планировать свой день, искать время и место для каждого дела, формируя таким образом полезные навыки организации и культуры труда. Родственным «Шагу вперед», но более масштабным по времени воплощения методом является «Задание самому себе», когда с помощью взрослых школьник определяет свои дела на конкретный срок (неделю, месяц), которые помогут ему стать лучше, приобрести какое-то недостающее качество. Нужно помочь ребенку выбрать для этого регулярно повторяющееся дело и ежедневно фиксировать ход выполнения задания, а затем подвести итог в присутствии всех участников. Еще один вариант «Задания самому себе» – «Мой секрет», когда ребенок ставит перед собой цель выполнить какое-то дело, совершить поступок как бы «по секрету», не обсуждая его ни со взрослыми, ни с товарищами. Такое «секретное» задание себе можно записать и спрятать записку в укромном месте, а через определенный срок достать и выяснить, удалось ли добиться задуманного. Все эти методы постепенно переводят жизнь ребенка на рельсы самоуправления.

4. Методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе. Эти методы помогают детям совместно со взрослыми найти новые резервы своей деятельности, изменить линию поведения, поверить в свои силы и возможности, осознать ценность своей

личности. Одним из наиболее действенных методов данной группы является соревнование. Оно часто помогает повысить активность детей в деятельности, которая уже стала для них привычной и начала надоедать. Ребенку всегда свойственно сравнивать свои результаты с результатами сверстников. Соревнование создает сильные эмоциональные стимулы, способно проявить совершенно неожиданные способности детей, которые в привычной обстановке раскрыть не удавалось, сплачивает детей, развивает дух коллективизма, укрепляет дружбу, но только при методически правильной организации.

К методам коррекции относятся также два извечных антипода в воспитании – поощрение и наказание. Поощрение призвано одобрять правильные действия и поступки детей, поддерживать у них стремление действовать именно так, самоутвердиться в правильной линии поведения. Психологический механизм воспитательного воздействия поощрения состоит в переживании ребенком радости, счастья, удовлетворения собой, сделанной работой. Поэтому конкретная форма поощрения не настолько важна, насколько важно произвести его вовремя, дать понять ребенку, что его усилия замечены и не напрасны. Тогда ребенок навсегда запомнит, за что его похвалили, и будет в дальнейшем придерживаться этой линии поведения. Наказание же призвано в первую очередь указать ребенку на его ошибку, помочь осознать ее, признать свою вину, исправить ошибку. Наказание должно заставить ребенка совершать внутреннюю работу по преодолению себя. Как и в случае с поощрением, важна не форма наказания сама по себе, а то, какие переживания оно вызвало у ребенка.

Рассмотренные методы воспитания не исчерпывают всего их многообразия, есть и много других методов воздействия на личность, но приведенные и проанализированные здесь классификации методов помогают разобраться в общих характеристиках их системы.