

**Министерство образования и науки Российской Федерации**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования

**«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
(ВлГУ)**

**Кафедра педагогики**

**Дорошенко Светлана Ивановна**

**Курс лекций «Педагогика и психология»**

**Направление подготовки: 52.03.01 «Хореографическое искусство»**

**Профиль подготовки: «Искусство балетмейстера-репетитора»**

**Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ**

**ВЛАДИМИР – 2014**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

1.	Общие основы педагогики. Психология как наука. Педагогика и психология в системе наук о человеке.	6
2.	История развития психолого-педагогического знания.	14
3.	Содержание образования как фундамент базовой культуры личности.	28
4.	Психические процессы. Деятельность и поведение человека.	33
5.	Традиционное обучение. Развивающее обучение и его технологии. Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе обучения.	42
6.	Технология развивающегося обучения. Поэтапное формирование умственных действий.	46
7.	Личностно-ориентированное обучение. Диалог как технология личностно-ориентированного обучения.	49
8.	Методы обучения. Приемы обучения.	55
9.	Формы организации педагогического процесса. Урок как ведущая форма организации обучения в школе.	60
10.	Диагностика и оценивание в процессе обучения.	69
11.	Индивидуализация и дифференциация в обучении.	76
12.	Социальная психология и педагогика. Взаимодействие коллектива и личности.	83
13.	Педагогика и психология общения.	105
14.	Возрастная психология.	115

## ВВЕДЕНИЕ

Курс педагогики и психологии изучается студентами в соответствии с ФГОС ВО. Его **актуальность** связана с перспективами развития современного Российского образования, с новыми аспектами содержания и управления образованием, заданными вновь принятым «Законом об образовании Российской Федерации» и концепцией духовно-нравственного воспитания личности. **Социальная значимость** курса обусловлена с возрастанием роли образования во всех возрастных группах современного общества.

Курс «педагогика и психология» играет значимую **роль в структуре учебного плана** подготовки бакалавров по профилю «ХИ». Курс предполагает: лекции, практические занятия, самостоятельную работу.

**Цель** курса – освоение студентами теоретических основ психологии и педагогики, формирование педагогической, социально-педагогической, философской, коммуникативной культуры студентов, формирование видения концептуальных оснований (источников и перспектив) той или иной воспитательной системы.

### **Задачи:**

- изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов образовательных программ, дисциплин и индивидуальных маршрутов воспитания, развития;
- организация воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям воспитанников и отражающих специфику областей знаний (в соответствии с реализуемыми профилями);
- организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач профессиональной деятельности;
- использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества воспитательного процесса, в том числе с применением информационных технологий;
- осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Поскольку хореограф оказывается вовлеченным в сферу культурно-просветительской деятельности, то компетенции будущего бакалавра в данной области также призван решать курс педагогики и психологии. Основные задачи, которые связаны с изучением теории и истории педагогики и психологии, социальной педагогики

направлены на формирование компетенций в области культурно-просветительской деятельности:

- изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;
- организация культурного пространства;

Поскольку курс затрагивает методологические проблемы подготовки будущих бакалавров, то он решает задачу формирования компетенции в области научно-исследовательской деятельности:

- сбор, анализ, систематизация и использование информации по актуальным проблемам педагогики и психологии.

Изучение педагогики и психологии является фундаментальным составляющим элементом содержания педагогической подготовки. Оно предполагает знакомство студента с актуальными проблемами воспитания на современном этапе развития общества и образования, изучение закономерностей процесса социализации и социального воспитания, знакомство с существующими воспитательными системами школ, формирование коммуникативной компетентности. Это предполагает решение следующих задач:

- овладение необходимым теоретико-педагогическим, психологическим категориальным аппаратом;
- освоение определенного в программе минимума фактических знаний по педагогике и психологии;
- изучение современных педагогических и психологических теорий, целей, содержания, методов и форм образования;
- овладение навыками работы с теоретико-педагогической и психологической литературой (источниками, интерпретациями, учебно-методическими пособиями), а также формирование навыков педагогического наблюдения;
- освоение основ педагогического и психологического исследования;
- формирование позитивного отношения к педагогической деятельности в различных сферах общественной жизни, на разных возрастных этапах воспитания и социализации личности.

Основными принципами построения курса педагогики и психологии являются: общекультурное гуманизирующее значение изучения теории и методики воспитания, социальной педагогики; диалогический подход; аксиологический подход; сочетание

процессов освоения теоретического материала с формированием навыков практической образовательной деятельности (планирование, ролевые игры).

Курс «педагогика и психология» характеризуется реализацией **междисциплинарных связей**. Данный курс связан с методикой преподавания хореографии, с искусствоведческими дисциплинами, с философией. **Авторский подход** предполагает акценты на взаимосвязь педагогики и психологии с теорией и историей художественного образования.

**Самостоятельная работа** по объему представляет 50% от объема общей учебной нагрузки, поэтому она играет значимую роль в освоении содержания курса, в реализации личностных образовательных потребностей, формирующихся в процессе его изучения. Конкретные задания для самостоятельной работы – конспектирование, реферирование, педагогическое проектирование, выполнение творческих работ – связаны с подготовкой к практическим занятиям. Списки литературы для самостоятельной работы по темам лекций прилагаются к каждой лекции.

## Лекция 1.

### Общие основы педагогики. Психология как наука. Педагогика и психология в системе наук о человеке.

#### План:

1. Педагогика как наука: происхождение, термин «педагогика».
2. Объект, предмет и функции педагогики.
3. Педагогика в системе наук о человеке.
4. Система педагогических наук.
5. Ценностные ориентиры современной педагогики.
6. Основные педагогические категории.
7. Психология как наука.
8. Основные категории психологии.

**Понятие «педагогика»** буквально в переводе с греческого языка означает «детовожделение». В Древней Греции педагогом назывался раб, который водил ребенка своего господина – свободного гражданина древнегреческого полиса – в школу.

Основоположником научной педагогики считается выдающийся чешский религиозный деятель, мыслитель и педагог семнадцатого века Ян Амос Коменский, которому принадлежат первые обобщающие труды по педагогике, в том числе – «Великая дидактика». Основоположником отечественной научной педагогики (педагогической антропологии) является выдающийся педагог второй половины XIX века Константин Дмитриевич Ушинский. Название его обобщающего труда – «Человека как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии».

Педагогическая деятельность сопровождала человечество на всех этапах его развития. Не случайно существует понятие и феномен народной педагогики (в нашем университете исследованиями по русской народной педагогике занимается доцент кафедры педагогики Алла Борисовна Измайлова)<sup>1</sup>.

**Объектом педагогики** выступают явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

---

<sup>1</sup> Измайлова, А.Б. Аксиологическая система русской народной педагогики. Монография. – Владимир: Собор, 2011. – 232 с.

**Предмет педагогики** – образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семья, образовательные, культурно-воспитательные учреждения).

**Функции педагогики** – теоретическая и технологическая.

Теоретическая функция реализуется на трех уровнях: описательном, диагностическом и прогностическом. Технологическая же функция реализуется на проективном, нормативном, рефлексивном (корректировочном) уровнях.

**Педагогика в настоящее время связана со многими другими науками**, изучающими человека, и сама представляет собой систему наук. Поэтому в настоящее время фактически нет специалистов в области «педагогики в целом», как нет просто инженеров или просто врачей. Педагоги (и теоретики, и практики), делятся по достаточно узким специализациям.

Педагогика наиболее тесным образом связана с философией, психологией, биологией, экономическими науками, политологией, социологией, культурологией. Музыкальная педагогика активно взаимодействует с эстетикой, музыковедением, музыкальной психологией.

Сложная **система педагогических наук** включает сегодня в себя:

- Общую педагогику.
- Возрастную педагогику (дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых – андрогогика, геронтогика).
- Коррекционную педагогику (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия).
- Частные методики (например, методику преподавания музыки).
- Историю педагогики и образования.
- Отраслевую педагогику (например, музыкальную).

Кроме этого, активно развиваются социальная педагогика, философия образования, сравнительная или компаративная педагогика.

**Аксиологическими или ценностными основами современной педагогики** в настоящее время предстают идеи диалога, сотрудничества, совместных действий, личностно-ориентированного обучения. В целом можно говорить о современном обновлении и развитии гуманистической традиции в педагогике.

Диалог оказался в центре внимания педагогов-исследователей и учителей-практиков на рубеже XX-XXI веков как педагогическая технология личностно-ориентированного обучения. Наиболее ярко в этом качестве он был представлен в трудах

В.С. Библера и С.Ю. Курганова. История диалога берет начало в Древней Греции: основоположником диалогового способа обучения считается философ Сократ (поэтому издавна существует еще одно название диалога – сократический метод обучения). Сократ вел со своими учениками беседы, в результате которых в их сознании рождалась истина. Поскольку Сократ не оставил письменных трудов, потомки знают о сократическом методе из книг его учеников. Наиболее глубоко и точно этот метод, а также суть философского учения, постигаемого с его помощью, представлены в трудах Платона. Современные исследователи диалога в обучении (в том числе представители владимирской теоретико-педагогической школы Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова) видят предпосылки возрастания его роли в особенностях развития общества и системы образования. Так, XX век предстает как период, «втягивающий» в себя различные смыслы: мировоззрения Античности, Средневековья, Нового времени. При взаимодействии этих смыслов работает принцип дополнительности, позволяющий, не противопоставляя их, видеть одно и то же явление с разных сторон, познавать его разными способами. Другой предпосылкой, обуславливающей потребность школы в диалогической педагогической технологии, предстает многогранность и неоднозначность современного мира, в котором пересекаются смыслы различных национальных культур, различных социальных слоев, различных духовно-нравственных ориентаций<sup>2</sup>.

Одним из ведущих подходов в педагогике является аксиологический или ценностный подход. Согласно этому подходу человек рассматривается как высшая ценность общества и общественного развития. Гуманистическая ценностная направленность меняет ориентиры в отборе содержания образования (переносит акценты со знаний, умений и навыков, конечно, важных, но не единственно ценных) в сферу опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности (концепция И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского).

Классификация педагогических ценностей, по В.А. Сластенину, такова:

- социально-педагогические ценности,
- групповые педагогические ценности,
- личностные педагогические ценности.

Современный категориальный аппарат педагогики постоянно развивается.

**Ведущие категории** современной педагогики таковы.

1. Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства.

---

<sup>2</sup> Дорошенко, С.И. Диалоговые и проблемные ситуации на уроках музыки // Искусство в школе. – 2008. - № 4. – С. 6 – 8.

2. Воспитание – целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений.

3. Обучение – активная целенаправленная познавательная деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний, умений и навыков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности.

4. Социализация – взаимодействие человека с обществом, носящее двусторонний характер: адаптация и самореализация.

5. Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Слово «**психология**» образовалось из греческих слов «психе» (душа) и «логос» (учение, наука). История психологического знания насчитывает более 2000 лет, на протяжении которых она развивалась главным образом в рамках философии и естествознания. Начало превращения психологии в самостоятельную науку связывают с именем немецкого ученого **Христиана Вольфа** (1679-1754), опубликовавшего книги «Рациональная психология (1732), и «Экспериментальная психология» (1734), в которых он использовал термин «психология». Однако лишь с начала XX в. психология окончательно выделилась в самостоятельную науку. На рубеже XX-XXI вв. существенно возросло значение психологии в связи со все большей ее включенностью в различные виды практической деятельности. Возникли такие ее отрасли, как педагогическая, юридическая, военная, управленческая, спортивная психология и т.д. Вместе с тем своеобразие объекта психологической науки породило в ее составе большое число научных школ и теорий, дополняющих друг друга и нередко противоречащих друг другу.

Современная психология представляет собой широко разветвленную область знаний, включающую ряд отдельных дисциплин и научно-практических направлений. Представьте себе могучий ствол, от которого отходят ветви. Ствол - это общая психология, которая изучает и описывает наиболее общие психологические закономерности, основные понятия психологии. Общая психология - фундамент всех остальных ее отраслей. Социальная психология интересуется закономерностями группового и индивидуального поведения и совместной деятельности людей. Педагогическая психология изучает психологические проблемы обучения и воспитания. Возрастная психология изучает закономерности психического развития личности от рождения до старости. Психология труда увязывает психические

процессы и свойства Точности в единый проблемный узел с предметами и орудиями труда.

Психология управления выявляет психологические особенности управленческой деятельности. Психология аномальных явлений (парапсихология) занимается изучением психических процессов, состояний и свойств объектов, не объяснимых с точки зрения известных законов и принципов. Психология семьи и брака нацелена на выявление условия благоприятного развития внутрисемейных взаимоотношений. Психолингвистика изучает обусловленность речи и ее восприятие структурой соответствующего языка. Юридическая психология изучает закономерности психической деятельности людей в сфере отношений, регулируемых правом. Политическая психология изучает психологические компоненты политической жизни общества. Медицинская психология занимается психологическими аспектами гигиены, профилактики, диагностики, лечения и реабилитации больных. Психология искусства изучает свойства и состояния личности, обуславливающие создание и восприятие художественных ценностей. Психология спорта исследует закономерности психики в процессе соревновательной и тренировочной спортивной деятельности. Психология религии изучает психологические факторы религиозного сознания. Экологическая психология изучает психологические аспекты взаимодействия человека и окружающей среды. Психодиагностика нацелена на разработку методов выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Психологические категории<sup>3</sup>:

Образ	→	Сознание
Мотив	→	Ценность
Переживание	→	Чувство
Действие	→	Деятельность
Отношение	→	Общение
Индивид	→	Я

Таким образом, современная педагогика и современная психология прошли длительный путь развития. Как практическая деятельность она берет начало в глубокой

---

<sup>3</sup> Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998.  
<http://psylib.org.ua/books/petya01/index.htm>

древности, можно говорить также об устной традиции передачи психолого-педагогического знания (народной педагогике и психологии). Но научная педагогика и психология сформировались только во второй половине XVII века.

Сегодня педагогика и психология представляют собой сложную систему наук, взаимодействующую со многими другими науками. Ключевые педагогические и психологические категории создают своеобразный «фундамент» педагогической и психологической теории. Ведущей категорией сегодня является категория «образование». Не случайно именно это понятие присутствует во всех государственных документах: «Закон об образовании», «Педагогическое образование» - направление вашей бакалаврской подготовки. Современное образование базируется на идеях диалога, сотрудничества.

#### **Литература:**

1. Дорошенко, С.И. Диалоговые и проблемные ситуации на уроках музыки // Искусство в школе. – 2008. - № 4. – С. 6 – 8.
2. Кроль, В.М. Психология и педагогика [Электронный ресурс] : Учеб. пособие / В.М. Кроль. - М. : Абрис, 2012. – 432 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785437200438.html>
3. Педагогические теории и системы [Текст]: учеб. пособие/ авт.-составители Е.Н. Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под общ. ред. Е.Н. Селиверстовой – Владимир: ВлГУ, 2012.  
<http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/2310>
4. Лукацкий, М.А. Педагогическая наука. История и современность [Электронный ресурс] : учебное пособие / Лукацкий М.А. - М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970420874.html>

#### **Тестовые задания к лекции**

1. Предметом педагогики является:
  - а) образование как педагогический процесс
  - б) ориентация на личность
  - в) формирование мировоззрения человека с помощью организованного влияния на него внешних социокультурных факторов

г) обучение

2. Обучение – это:

- а) многогранный процесс взаимодействия человека с обществом
- б) процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которого происходит освоение человеческого опыта
- в) процесс целенаправленного формирования у ребенка принимаемой обществом системы ценностей
- г) процесс усвоения человеком социальных норм и типичных форм поведения

3. Воспитание – это:

- а) процесс социальной адаптации
- б) активное участие в жизни общества
- в) планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса
- г) процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление ребенком необходимого для жизни в обществе опыта и формирование у него принимаемой обществом системы ценностей

4. Образование – это:

- а) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства
- б) процесс организованного и стихийного влияния на личность
- в) общение ученика и учителя
- г) последовательность шагов по практической реализации педагогической теории.

5. Развитие – это:

- а) объективный процесс последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека
- б) целенаправленная деятельность, формирующая у детей систему качеств личности, взглядов, убеждений
- в) развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимосвязи с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства общественно-культурных норм и ценностей, а также самореализации в обществе
- г) последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников

6. Социализация – это:

- а) специальная конструкция процесса обучения

б) особый вид социальной деятельности, направленный на реализацию целей образования

в) пожизненный процесс адаптации к требованиям общества

г) взаимодействие человека с обществом, носящее двусторонний характер: адаптация и самореализация

7. Педагогическое взаимодействие – это:

а) результат педагогического влияния

б) преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях

в) привлечение родительского актива к жизнедеятельности класса

г) организация жизнедеятельности класса по различным направлениям, формирование воспитательного пространства класса

## Лекция 2 (4 часа)

### История развития психолого-педагогического знания

#### План:

1. История развития педагогического знания до формирования педагогической науки.
2. История психологического знания до XVII века.
3. История научной педагогики и психологии.

Наука о душе – психология – имеет давнюю и прекрасную историю. Накопление знаний происходило в разных сферах человеческой деятельности. Первые системы, которые можно назвать психологическими возникли в Древнем Китае, в Древней Индии, в Египте, а также в Древней Греции и Древнем Риме.

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

Крупнейшими философами Древнего Рима, изучавшими мир психических явлений, были Лукреций и Гален.

В целом за тысячу лет в античной философии появилось много интересных психологических идей и фактов. Причем некоторые древние философы были и естествоиспытателями.

В дальнейшем в течение многих веков психологические знания накапливались в рамках философских, естественных и социальных наук, в различных сферах практической деятельности. Понятия, использовавшиеся древними греками, часто перенимались, порой приобретая новое содержание.

В VIII—XII веках в арабской культуре интенсивно происходило развитие психологических идей. Среди ученых и философов того времени наибольшую известность имели Авиценна, Альгазен и Аверроэс.

В Средние века считалось, что душа является божественной сущностью человека и поэтому исследовать ее научными методами нельзя. Религиозная философия и теология как учение о Боге стали основными источниками знаний о душе. Философское учение Фомы Аквинского было признано католической церковью как единственно верное.

В трудах и эпосах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов (Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Квинтилиана, Варлаама,

Иоанна Дамаскина, Авиценны, Конфуция) можно найти бесценные мысли о воспитании и образовании.

Демокрит писал: «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает природу».

Сократ видел верный путь проявления способностей человека в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может». В поисках истины многие руководствуются сократовским тезисом: «Я знаю, что я ничего не знаю».

Аристотель высоко ценил миссию воспитателя: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые — достойную жизнь». До сих пор актуален принцип, сформулированный Конфуцием: «Учиться и время от времени повторять изученное».

Сенека считал, что образование должно формировать самостоятельную личность: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память».

В следующих классических трудах воплотились педагогические идеи и наставления. Это трактаты Конфуция «Беседы и суждения», Плутарха «О воспитании», Квинтилиана «Ораторское образование», Авиценны «Книга исцеления», Аверроэса «Система доказательств», «Опыты» Монтеня.

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей». Затем был Ж.-Ж. Руссо с романом-трактатом «Эмиль, или О воспитании». Весь период зарождения педагогических идей и взглядов сопровождался возникновением новых форм педагогической мысли, обновлением взглядов на природу и практику обучения и воспитания человека.

Только с XVII века педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) разработал содержательное понятие образования и соответствующую методологию, установив критерии педагогических исследований.

Почти одновременно Я. А. Коменский (1592-1670) попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности воспитания и обучения. Он руководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Эти изыскания воплотились в сочинении «Великая дидактика».

Термин «эмпирическая психология» был введен немецким философом восемнадцатого века Х. Вольфом для обозначения направления в психологической науке, основной принцип которого состоит в наблюдении за конкретными психическими

явлениями, их классификации и установлении проверяемой на опыте закономерной связи между ними. Английский философ Джон Локк (1632-1704) рассматривает душу человека как пассивную, но способную к восприятию среду, сравнивая ее с чистой доской, на которой ничего не написано. Под воздействием чувственных впечатлений душа человека, пробуждаясь, наполняется простыми идеями, начинает мыслить, т. е. образовывать сложные идеи. В язык психологии Локк ввел понятие "ассоциации" — связи между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого. Так психология стала изучать, каким образом по ассоциации идей человек осознает окружающий мир.

Локк считал, что существует два источника всех знаний человека: первый источник — это объекты внешнего мира, второй — деятельность собственного ума человека. Деятельность ума, мышления познается с помощью особого внутреннего чувства — рефлексии. Рефлексия — по Локку — это "наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность", это направленность внимания человека на деятельность собственной души. Душевная деятельность может протекать как бы на двух уровнях: процессы первого уровня — восприятия, мысли, желания (они есть у каждого человека и ребенка); процессы второго уровня — наблюдение или "созерцание" этих восприятий, мыслей, желаний (это есть только у зрелых людей, которые размышляют над самими собой, познают свои душевные переживания и состояния). Этот метод интроспекции становится важным средством изучения умственной деятельности и сознания людей.

Выделение психологии в самостоятельную науку произошло в 60-х гг. XIX в. Оно было связано с созданием специальных научно-исследовательских учреждений — психологических лабораторий и институтов, кафедр в высших учебных заведениях, а также с внедрением эксперимента для изучения психических явлений. Первым вариантом экспериментальной психологии как самостоятельной научной дисциплины явилась физиологическая психология немецкого ученого В. Вундта (1832-1920). В 1879 г. в Лейпциге он открыл первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию.

Вскоре, в 1885 г., В.М. Бехтерев организовал подобную лабораторию в России.

В области сознания, полагал Вундт, действует особая психическая причинность, подлежащая научному объективному исследованию. Сознание было разбито на психические структуры, простейшие элементы: ощущения, образы и чувства. Роль психологии, по мнению Вундта, заключается в том, чтобы дать как можно более детальное описание этих элементов. "Психология — это наука о структурах сознания" — это направление назвали структуралистский подход. Использовали метод интроспекции, самонаблюдения.

Один психолог сравнивал картину сознания с цветущим лугом: зрительные образы, слуховые впечатления, эмоциональные состояния и мысли, воспоминания, желания — все это может находиться в сознании одновременно. В поле сознания выделяется особенно ясная и отчетливая область — "поле внимания", "фокус сознания"; за пределами ее находится область, содержания которой неотчетливы, смутны, нерасчлененны — это "периферия сознания". Содержания сознания, заполняющие обе описанные области сознания, находятся в непрерывном движении. Эксперименты Вундта с метрономом показали, что монотонные щелчки метронома в восприятии человека непроизвольно ритмизируются, т. е. сознание по своей природе ритмично, причем организация ритма может быть как произвольной, так и непроизвольной. Вундт пытался изучать такую характеристику сознания, как его объем. Эксперимент показал, что ряд из восьми двойных ударов метронома (или из 16 отдельных звуков) является мерой объема сознания. Вундт считал, что психология должна найти элементы сознания, разложить сложную динамичную картину сознания на простые, далее неделимые части. Простейшими элементами сознания Вундт объявил отдельные впечатления, или ощущения. Ощущения являются объективными элементами сознания. Есть еще и субъективные элементы сознания, или чувства. Вундт предложил три пары субъективных элементов: удовольствие — неудовольствие, возбуждение — успокоение, напряжение — разрядка. Из комбинации субъективных элементов образуются все чувства человека, например, радость — это удовольствие и возбуждение, надежда — удовольствие и напряжение, страх — неудовольствие и напряжение.

Но идея разложения психики на простейшие элементы оказалась ложной, невозможно было собрать из простых элементов сложные состояния сознания. Поэтому к 20-м гг. XX в. эта психология сознания практически перестала существовать.

Функционалистский подход. Американский психолог У. Джеймс предложил изучать функции сознания и его роль в выживании человека. Он выдвинул гипотезу, что роль сознания заключается в том, чтобы дать человеку возможность приспособиться к различным ситуациям, либо повторяя уже выработанные формы поведения, либо изменяя их в зависимости от обстоятельств, либо осваивая новые действия, если того требует ситуация. "Психология — это наука о функциях сознания", согласно функционалистам. Они использовали методы интроспекции, самонаблюдения, фиксации времени решения задач.

Джеймс отразил в понятии "поток сознания" — процесс движения сознания, непрерывное изменение его содержаний и состояний. Процессы сознания делятся на два больших класса: одни из них происходят как бы сами собой, другие организуются и

направляются человеком. Первые процессы называются непроизвольными, вторые — произвольными.

Основоположником отечественной научной психологии, считается И. М. Сеченов (1829-1905). В его книге "Рефлексы головного мозга" (1863) основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. Их схема та же, что и у рефлексов: они берут начало во внешнем воздействии, продолжаются центральной нервной деятельностью и заканчиваются ответной деятельностью — движением, поступком, речью. Такой трактовкой Сеченов предпринял попытку "вырвать" психологию из круга внутреннего мира человека. Однако при этом была недооценена специфика психической реальности в сравнении с физиологической ее основой, не учтена роль культурно-исторических факторов в становлении и развитии психики человека.

Важное место в истории отечественной психологии принадлежит Г. И. Челпанову (1862—1936). Его главная заслуга состоит в создании в России психологического института (1912). Экспериментальное направление в психологии с использованием объективных методов исследования развивал В. М. Бехтерев (1857-1927). Усилия Я. П. Павлова (1849-1936) были направлены на изучение условно-рефлекторных связей в деятельности организма. Его работы плодотворно повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности.

Бихевиористский подход. Американский психолог Уотсон в 1913 году провозгласил, что психология получит право называться наукой, когда будет применять объективные экспериментальные методы изучения. Объективно можно изучать только поведение человека, возникающее в той или иной ситуации. Каждой ситуации соответствует определенное поведение, которое следует объективно фиксировать. "Психология — это наука о поведении", а все понятия, связанные с сознанием, следует изгнать из научной психологии. "Выражение "ребенок боится собаки" в научном плане не означает ничего, необходимы объективные описания: "слезы и дрожь у ребенка усиливаются, когда к нему приближается собака"". Новые формы поведения появляются в результате образования условных рефлексов (обусловливание) (Уотсон). Любое поведение определяется своими последствиями (Скиннер). Человеческие действия формируются под влиянием социальной среды, человек полностью от нее зависим. Человек склонен также подражать поведению других людей, с учетом того, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для него самого (Бандура). Основные идеи бихевиоризма рассмотрим в следующих разделах.

Важными заслугами бихевиоризма являются: внедрение объективных методов регистрации и анализа внешне наблюдаемых реакций, действий человека, процессов, событий; открытие закономерностей научения, образования навыков, реакций поведения.

Основной недостаток бихевиоризма — в недоучете сложности психической деятельности человека, сближении психики животных и человека, игнорировании процессов сознания, творчества, самоопределения личности.

"Гештальтпсихология" возникла в Германии благодаря усилиям Т. Вертгеймера, В. Келера и К. Левина, выдвинувших программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Гештальтпсихология выступила против ассоциативной психологии В. Вундта и Э. Титченера, трактовавшей сложные психические феномены в качестве выстроенных из простых по законам ассоциации.

Понятие о гештальте (от нем. "форма") зародилось при изучении сенсорных образований, когда обнаружилась "первичность" их структуры по отношению к входящим в эти образования компонентам (ощущениям). Например, хотя мелодия при ее исполнении в различных тональностях и вызывает различные ощущения, она узнается как одна и та же. Аналогично трактуется и мышление: оно состоит<sup>^</sup> в усмотрении, осознании структурных требований элементов проблемной ситуации и в действиях, которые соответствуют этим требованиям (В. Келер). Построение сложного психического образа происходит в инсайте — особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом поле. Свои положения Гештальтпсихология противопоставила также бихевиоризму, который объяснял поведение организма в проблемной ситуации перебором "слепых" двигательных проб, лишь случайно приводящих к успеху. Заслуги гештальтпсихологии состоят в разработке понятия психологического образа, в утверждении системного подхода к психическим явлениям.

В начале XX в. в психологии возникло направление психоанализа, или фрейдизма. Зигмунд Фрейд ввел в психологию ряд важных тем: бессознательная мотивация, защитные механизмы психики, роль сексуальности в ней, влияние детских психических травм на поведение в зрелом возрасте и др. Однако уже его ближайшие ученики пришли к выводу, что не сексуальные влечения, по преимуществу, а чувство неполноценности и необходимость компенсировать этот дефект (А. Адлер), либо коллективное бессознательное (архетипы), вобравшее в себя общечеловеческий опыт (К. Юнг), определяют психическое развитие личности.

Психоаналитическое направление обратило усиленное внимание на изучение неосознаваемых психических процессов. Неосознаваемые процессы можно разбить на два больших класса: 1 — неосознаваемые механизмы сознательных действий

(неосознаваемые автоматические действия и автоматизированные навыки, явления неосознаваемой установки); 2 — неосознаваемые побудители сознательных действий (именно это интенсивно исследовал Фрейд — импульсы бессознательной области психики (влечения, вытесненные желания, переживания) оказывают сильное влияние на действия и состояния человека, хотя человек не подозревает этого и часто сам не знает, почему он совершает то или иное действие). Бессознательные представления с трудом переходят в сознание, практически оставаясь неосознанными вследствие работы двух механизмов — механизмов вытеснения и сопротивления. Сознание оказывает им сопротивление, т. е. человек не пропускает в сознание всю правду о себе. Поэтому бессознательные представления, имея большой энергетический заряд, прорываются в сознательную жизнь человека, принимая искаженную или символическую форму (три формы проявления бессознательного — сновидения, ошибочные действия — оговорки, описки, забывание вещей, невротические симптомы).

Связать природу бессознательного ядра психики человека с социальными условиями его жизни пытались К. Хорни, Г. Салливен и Эрих Фромм — реформаторы психоанализа Фрейда (неофрейдисты). Человеком движут не только биологические предопределенные бессознательные побуждения, но и приобретенные стремления к безопасности и самореализации (Хорни), образы себя и других, сложившиеся в раннем детстве (Салливен), влияния социально-экономической структуры общества (Фромм).

Представители когнитивной психологии У. Найссер, А. Пайвио и др. отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям (от лат. *cognitio* — знание). Для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных (словесных) и образных компонентов в процессах запоминания и мышления.

Гуманистическая психология — ее виднейшие представители Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мэрфи, К. Роджерс, А. Маслоу предметом психологических исследований считают здоровую творческую личность человека.

Целью такой личности является не потребность в гомеостазе, как считает психоанализ, а самоосуществление, самоактуализация, рост конструктивного начала человеческого "Я". Человек открыт миру, наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации. Любовь, творчество, рост, высшие ценности, смысл — именно эти и близкие им понятия характеризуют базисные потребности человека. Как отмечает В. Франкл, автор концепции логотерапии, при отсутствии или потере интереса к жизни человек испытывает скуку, предается пороку, его поражают тяжелые неудачи.

Своеобразной ветвью гуманистической психологии можно также считать духовную (христианскую) психологию.

Считая неправомерным ограничение предмета психологии явлениями душевной жизни, она обращается к области духа. Дух есть сила самоопределения к лучшему, дар усилить и преодолеть то, что отвергается. Духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга. Оно помогает человеку преодолеть в себе кризис бесосновности, призрачности своего существования.

Трансперсональная психология рассматривает человека как духовное космическое существо, неразрывно связанное со всей Вселенной, космосом, человечеством, обладающее возможностью доступа к общемировому информационному космическому полю. Через бессознательную психику человек связан с бессознательной психикой других лиц, с "коллективным бессознательным человечества", с космической информацией, с "мировым разумом".

Интерактивная психология рассматривает человека как существо, главной характеристикой которого является общение, взаимодействие между людьми. Цель психологии — изучать законы взаимодействия, общения, взаимоотношений, конфликтов (Э. Берн).

Значительный вклад в развитие психологии XX в. внесли наши отечественные ученые Л. С. Выготский (1896-1934), А. Л. Леонтьев (1903-1979), А.Р.Лурия (1902-1977) и П.Я.Гальперин (1902—1988). Л.С. Выготский ввел понятие о высших психических функциях (мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание) как специфически человеческой, социально-обусловленной форме психики, а также заложил основы культурно-исторической концепции психического развития человека. Названные функции первоначально существуют как формы внешней деятельности, и лишь позже — как полностью внутренний (интрапсихический) процесс. Они происходят из форм речевого общения между людьми и опосредованы знаками языка. Система знаков определяет поведение в большей степени, чем окружающая природа, поскольку знак, символ содержит в свернутом виде программу поведения. Развиваются высшие психические функции в процессе научения, т.е. совместной деятельности ребенка и взрослого.

А.Н. Леонтьев провел цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования высших психических функций как процесс "вращения" (интериоризации) высших форм орудийно-знаковых действий в субъективные структуры психики человека.

А.Р. Лурия особое внимание уделял проблемам мозговой локализации высших психических функций и их нарушений. Он явился одним из создателей новой области психологической науки — нейропсихологии.

П.Я. Гальперин рассматривал психические процессы (от восприятия до мышления включительно) как ориентировочную деятельность субъекта в проблемных ситуациях. Сама психика в историческом плане возникает лишь в ситуации подвижной жизни для ориентировки на основе образа и осуществляется с помощью действий в плане этого образа. П.Я. Гальперин — автор концепции поэтапного формирования умственных действий (образов, понятий). Практическая реализация этой концепции позволяет существенно повысить эффективность обучения.

Создателем научной педагогики является Я.А. Коменский. Я.А. Коменский утверждал новый, прогрессивный взгляд на учителя. Эта профессия была для него "превосходна, как никакая другая под солнцем". Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци затратил все свои сбережения на создание детских приютов. Свою жизнь он посвятил сиротам, пытался сделать детство школой радости и творческого труда. На его могиле стоит памятник с надписью, которая заканчивается словами: "Все - для других, ничего - для себя".

Великим педагогом России был Константин Дмитриевич Ушинский - отец русских учителей. Созданные им учебники выдержали небывалый в истории тираж. Например, "Родное слово" переиздавалось 167 раз. Его наследие составляет 11 томов, а педагогические произведения имеют научную ценность и сегодня. Он так охарактеризовал общественное значение профессии учителя: "Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святынь заветов людей, боровшихся за истину и за благо", а его дело, "скромное по наружности, - одно из величайших дел истории. На этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения".

Поиски российских теоретиков и практиков 20-х гг. XX в. во многом подготовили новаторскую педагогику Антона Семеновича Макаренко. Несмотря на утвердившиеся в образовании, как и во всем по стране, в 30-е гг. командно-административные методы управления, он противопоставил им педагогику, гуманистическую по сути, оптимистическую по духу, проникнутую верой в творческие силы и возможности человека. Теоретическое наследие и опыт А. С. Макаренко приобрели всемирное

признание. Особое значение имеет созданная А. С. Макаренко теория детского коллектива, которая органично включает в себя тонкую по инструментовке и своеобразную по способам и приемам осуществления методику индивидуализации воспитания. Он считал, что работа воспитателя самая трудная, "возможно, самая ответственная и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей".

В современной истории педагогики довольно много «белых пятен». Некоторые из них образовались сами собой, поскольку нет объективного исторического материала, а некоторые были созданы специально, когда игнорировались целые пласты и направления развития образования и педагогической мысли. Иногда можно говорить не о неизученности какого-то периода в истории, а о системе интерпретаций, которые в целом создают не вполне адекватное видение этого периода. Яркий пример такого «перекоса» – гипертрофированное внимание к представителям революционно-демократической педагогической мысли России XIX века (Н.Г.Чернышевскому, Н.А.Добролюбову и др.). Эти люди действительно внесли свой оригинальный вклад в развитие педагогической мысли, но не работали в сфере образования и высказывали свои педагогические мысли зачастую вскользь, несистематизированно. Обращаясь к их наследию, совсем некорректно забывать или резко критиковать выдающихся педагогов, которые отдали воспитанию всю свою жизнь, оставили целостные труды, концепции.

Следующая историко-педагогическая проблема – соотношение отечественного и зарубежного педагогического опыта. Здесь историк сталкивается с проблемой понимания образования как элемента иной национальной культуры. Исследованиями в этой области занимаются представители нового, недавно выделившегося в педагогике направления исследований – компаративной (сравнительной) педагогики. Интересно и очень непросто бывает определить, кому принадлежит приоритет в формировании нового научного направления, что в той или иной концепции рождено в недрах национальной культуры, а что заимствовано.

Большой проблемой для истории педагогики является исследование недавнего прошлого (педагогики XX века, особенно его второй половины). По сути дела, задачи этого исследования ставят перед педагогом вопрос: что принадлежит истории, а что лучше отнести к современной теории. Отвечает на этот вопрос каждый по-разному: ведь понятно, что любое только что произнесенное слово уже уходит в историю, и установить хронологические рамки «современности» невозможно. Это вопрос философский; Д.Б.Кабалевский, рассуждая о взаимодействии прошлого и будущего, мудро замечал: «Настоящего нет». Если понимать историю слишком широко и категорично, можно

утверждать, что она полностью «съедает» современную теорию, включая ее в себя. Не останавливаясь на этих противоречиях, которые решаются скорее на частнонаучном уровне (история и теория решают разные задачи, выполняют разные функции и диктуют разные структуры исследования), укажем на еще одну очевидную проблему исследования недавнего прошлого. Следуя мысли А.А.Блока «Большое видится на расстоянии», нетрудно придти к выводу, что недавние события изучать труднее всего. Они вызывают слишком много субъективных эмоций (а науке присуща строгая, холодноватая объективность), иногда провоцируют на отождествление качеств личности педагога и результатов его научно-педагогического творчества: ведь зачастую приходится исследовать труды людей, которые живы и здоровы, находятся в научном поиске и способны еще изменить свои взгляды; их сторонники – это не просто последователи идеи, а близкие люди, которые могут болезненно воспринять любой анализ, особенно с элементами критики. Наконец, просто оценить только что произошедшее событие всегда трудно: его влияние еще не проявилось в полной мере, время не успело расставить все на свои места. Даже период в несколько десятилетий иногда является недостаточным для того, чтобы «взять событие в рамку», посмотреть на него «отстраненно» (термины М.М.Бахтина). Трудности в науке проецируются и на трудности изучения учебного предмета: наиболее серьезные проблемы чаще всего возникают у студентов при изучении истории педагогики (особенно зарубежной) XX века: прагматизма, психоанализа, гуманистической педагогики и др.

Как видим, история педагогики и психологии стоит перед рядом очень сложных проблем. Но если учесть, что наука эта очень молода (ей всего около трехсот лет), а предмет ее очень сложен, то нужно быть благодарным и за то знание, которое она в настоящий момент может предоставить будущему учителю.

**Таким образом**, можно сделать некоторые выводы по проблемам, которые в науке называются *методологическими*. (Методология – это наука о наиболее рациональных способах научного познания.)

1. Категориальный аппарат истории психологии и педагогики включает в себя понятия «история образования», «история педагогической и психологической мысли» и «история педагогики и психологии». Эти понятия различаются между собой.

2. Источники историко-педагогического и историко-психологического исследования включают в себя письменные, вещественные, фото-, кинодокументы и др.

3. Ключевой методологической проблемой является соотнесение в истории педагогики и психологии факта и интерпретации.

4. История педагогики и психологии стоит перед рядом серьезных нерешенных вопросов, которые ждут Вашего активного вмешательства и помощи.

### **Тестовые задания**

1. Какой феномен в истории педагогики и психологии является самым «старшим»?

- А) история образования
- Б) история педагогики как науки
- В) история педагогической и психологической мысли
- Г) история социальной психологии

2. Источники историко-педагогического и историко-психологического исследования – это источники

- А) вещественные
- Б) письменные
- В) экспериментальные
- Г) фото-, кинодокументы

3. Метод историко-педагогического и историко-психологического исследования:

- А) анализ литературы
- Б) эксперимент
- В) тест
- Г) практическое занятие

4. «Белые пятна» в истории педагогики и психологии обусловлены:

- А) отсутствием источников
- Б) методологическими проблемами
- В) особенностями «социально-политического заказа»
- Г) проблемами интерпретации историко-педагогических текстов

5. Интерпретация историко-педагогического и историко-психологического знания предполагает:

- А) его перенос в современную ситуацию
- Б) объяснение и понимание
- В) дословный перевод источников
- Г) включение цитат в современный историко-педагогический текст

### **Приведите в соответствие цитату и имя автора:**

1. «Все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания.»

- а) Песталоцци
- б) Коменский
- в) Кершенштейнер
- г) Фрейд

2. «Вот какой дух должен руководить нами при выборе ремесла для Эмиля, - или, лучше сказать, не нам следует делать этот выбор, а ему самому.»

- а) Руссо
- б) Локк
- в) Песталоцци
- г) Дьюи

3. «Итак, совершенно очевидно, что мой метод в смысле постижения понятий *числа и формы* является ничем иным, как воспроизведением естественного хода развития природы и первоначально заложенных в природе человека сил.»

- а) Гербарт
- б) Фрейд
- в) Дьюи
- г) Песталоцци

**Приведите в соответствие имена педагогов и названия их трудов:**

4. «Лингард и Гертруда»

- а) Плутарх
- б) Песталоцци
- в) Коменский
- г) Гербарт

5. «Эмиль, или О воспитании»

- а) Коменский
- б) Дистервег
- в) Руссо
- г) Дьюи

6. «Великая дидактика»

- а) Коменский
- б) Дистервег
- в) Руссо
- г) Дьюи

7. «Руководство к образованию немецких учителей»

- а) Руссо

- б) Коменский
- в) Дистервег
- г) Сократ

#### **Список литературы**

1. Джуринский А.Н. История педагогики. – М.: Академия, 2007.
2. История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины XX в. /Под ред. А.И.Пискунова. М., 2007.
3. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т.1. М., 1940.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982.
6. Локк Д. Сочинения.: В 3 т. Т.1-2. М., 1985; Т.3. М., 1988.
7. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981.
8. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т.1. М., 1993. Т.2. М., 1999.
9. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981.
10. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Сост. А.И.Пискунов. М., 1981.
11. Ярошевский М.Г. История психологии: от античности до середины XX в.. – М.: Просвещение, 1996. <http://psylib.org.ua/books/yaros01/>

## Лекция 3

### Содержание образования как фундамент базовой культуры личности

#### План:

1. Современные подходы к отбору содержания образования
2. Теории содержания образования
3. Основные компоненты содержания образования
4. Государственный образовательный стандарт.

#### Подходы к отбору содержания образования

- Знаниево-ориентированный: в центре внимания – знания, заслоняющие собой самого человека.

- Личностно-ориентированный, культурологический, компетентностный: развитие человека как субъекта культуры, развитие индивидуальных способностей, формирование компетентности.

Структура содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский)

Опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний;

Опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу;

Опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;

Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностной ориентации.

Опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний

- Основные понятия и термины
- Факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей

- Основные законы науки

- Теории

- Знания о способах научной деятельности, методах познания и истории полученного знания

- Оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в обществе

Опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу

- Умения и навыки: внешние и внутренние
- Общие и специфические для отдельных учебных предметов

Опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях

- Самостоятельный перенос ЗУН в новую ситуацию
- Видение новой проблемы в знакомой ситуации
- Видение структуры объекта и его новой функции
- Самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый
- Нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных

доказательств

- Построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностной ориентации

Формирование отношения

- к окружающему миру
- к людям
- к самому себе
- к нормам морали
- к мировоззренческим идеям

Основные теории формирования содержания образования

Теория материального содержания образования: передать учащимся как можно больше знаний.

Представители: Я.А. Коменский, Г. Спенсер,

Теория формального содержания образования

Обучение – средство развития способностей, познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления.

Представители: Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, И. Герbart.

Развивающая ценность учебных предметов (математика, древние языки)

Теория дидактического прагматизма (утилитаризма) Источник содержания образования – не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной

Джон Дьюи (США)

Другие теории:

- Функциональный материализм (В.Оконь)
- Теория операциональной структуризации.

Образовательный стандарт

Стандарт – система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Компоненты образовательного стандарта:

- Федеральный
- Национально-региональный
- Школьный.

Учебный план: состав учебных предметов, порядок их изучения, количество учебных часов, структура учебного года

- Инвариантная часть
- Вариативная часть

Учебная программа

Нормативный документ, очерчивающий круг ЗУН по предмету.

Учебные программы могут быть:

- Типовыми (рекомендательный характер)
- Рабочими
- Авторскими.

Компоненты учебной программы

• Пояснительная записка.  
• Предметное содержание образования: тематический план, перечень разделов и тем по курсу, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий.

- Методические указания.
- Концентрический способ построения программы (материал каждой ступени в более усложненном виде изучается на следующих ступенях)
  - Линейный способ
  - Спиральный способ (постепенно усложняется и углубляется круг знаний по исходной проблеме)

Учебник, учебные пособия.

### Список литературы:

1. Кроть, В.М. Психология и педагогика [Электронный ресурс] : Учеб. пособие / В.М. Кроть. - М. : Абрис, 2012. – 432 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785437200438.html>
2. Педагогические теории и системы [Текст]: учеб. пособие/ авт.-составители Е.Н.Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под общ. ред. Е.Н. Селиверстовой – Владимир: ВлГУ, 2012. <http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/2310>
3. Лукацкий, М.А. Педагогическая наука. История и современность [Электронный ресурс] : учебное пособие / Лукацкий М.А. - М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970420874.html>

### Тестовые задания к лекции

1. Что не является элементом содержания образования?
  - А) знания
  - Б) опыт творческой деятельности
  - В) учебно-методический комплекс по предмету
  - Г) умения и навыки
2. Одним из структурных элементов содержания образования является:
  - а) домашнее задание
  - б) экскурсия
  - в) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности
  - г) текст учебника
3. Максимальное количество разнообразных предметов характеризует:
  - А) материальную теорию обучения
  - Б) формальную теорию обучения
  - В) прагматическую теорию обучения
  - Г) теорию операциональной структуризации
4. Внимание к развитию логического мышления; преимущественное изучение математики, древних языков характеризует:
  - А) материальную теорию обучения
  - Б) формальную теорию обучения
  - В) прагматическую теорию обучения
  - Г) теорию операциональной структуризации
5. Программа Д.Б. Кабалевского построена по следующему способу:
  - А) линейный

б) концентрический

в) спиральный

## Лекция 4 (4 часа)

### Психические процессы. Деятельность и поведение человека.

#### План:

1. Понятие психических процессов и их классификация.
2. Ощущение, восприятие, мышление.
3. Память, воображение.
4. Эмоции и чувства.

Психические процессы – процессы, которые условно выделены в целостной структуре психики человека..

Выделение психических процессов – это условное разделение психики на составные элементы, появившееся по причине существенного влияния механистических представлений на учёных-психологов в период становления научной психологии. Кроме этого, это вычленение можно связать с аналитическими тенденциями в науке XIX - начала XX века.

В современной психологии принято считать, что психические процессы тесно взаимосвязаны и, строго говоря, сливаются в один целостный процесс, свойство под названием «психика». Деление сознания на психические процессы условно, оно не имеет теоретического обоснования. В настоящее время в науке разрабатываются интегративные подходы к психике, и классификация психических процессов имеет скорее педагогическую и пропедевтическую ценность, нисходящую по мере развития науки.

#### Виды психических процессов

**1. Познавательные:** ощущение, восприятие, мышление, сознание, речь, внимание, память, воображение.

**2. Эмоционально-мотивационные:** эмоции и чувства, состояния, мотивация, воля.

**Протекание психических процессов связано с личностными характеристиками: характером, темпераментом, моторикой, интеллектом.**

**Ощущение** – это отражение отдельных свойств предмета в момент его непосредственного воздействия на органы чувств.

**Восприятие** – это целостный образ совокупности свойств предмета, который возникает в момент непосредственного воздействия последнего на органы чувств.

Восприятие человека проявляется в определении конкретных свойств предмета и их выраженности. Иными словами, человек обращает внимание на конкретное свойство предмета (форму, цвет, запах, вкус и т. д.), а также на степень этого свойства (круглый или

овальный, более или менее сладкий, тяжелый или легкий). Отсюда можно сделать вывод, что восприятие для каждого человека является индивидуальным. Оно зависит от особенностей его органов чувств и опыта, приобретенного человеком; его образования и отношения к предмету, настроения. Так, электрический разряд (искусственная молния) будет восприниматься по-разному человеком, не связанным с наукой, физиком и, например, художником. «Обычный» человек просто будет впечатлен красотой зрелища, художник отметит буйство красок и полиморфность разряда. Физик же более всего заинтересуется показаниями приборов. Связь восприятия с опытом человека можно представить на примере басни И. А. Крылова «Мартышка и очки». По наущению других Мартышка приобрела несколько очков для того, чтобы улучшить свое зрение. Затем, не зная способа применения этого предмета и основываясь на своем жизненном опыте, Мартышка безуспешно пыталась найти применение очкам, используя их как украшение. Очень ярко эту ситуацию отмечает следующая фраза:

К несчастью, то ж бывает у людей:

Как ни полезна вещь, – цены не зная ей,

Невежда про нее свой толк свой к худу клонит...

Из ощущений и восприятия складывается представление, образ предмета, который не воспринимается в данный момент, но воспринимался ранее тем или иным способом.

**Представление** делится на воспроизводящее и творческое. **Воспроизводящее** – это, как видно из названия, представление о предмете или явлении, ранее воспринятом органами чувств человека непосредственно и запомненном.

**Творческое представление** основывается на рассказах, описаниях какого-либо предмета или явления. Такое представление может возникнуть и в воображении человека. Например, возникающий в процессе деятельности художника образ несуществующего человека или животного. Или географическое место, где человек никогда не был, может быть воссоздано им по рассказам очевидцев. Также может возникнуть представление о внешности человека.

В качестве примера может выступить стереотип. Скажем, если человека попросить представить топ-модель, он сразу вспомнит целый ряд характерных для топ-моделей признаков.

Мы познаем при помощи чувственного восприятия лишь внешние характеристики предмета, но не его суть. Для глубинного познания предметов и явлений недостаточно одного чувственного восприятия. Необходима более сложная форма познания – абстрактное мышление. Оно значительно глубже отражает окружающий мир и его

процессы. Если чувственное познание отражает факты, то абстрактное мышление позволяет определять законы.

### **Общее понятие о мышлении**

*Мышлением называется процесс отражения в сознании человека связей и отношений между предметами или явлениями действительности.*

В процессе мышления человек отражает объективный мир иначе, чем в процессах восприятия и воображения. В восприятиях и представлениях внешние явления отражаются так, как они воздействуют на органы чувств — в красках, формах, движении предметов и т. д. Когда же человек мыслит о каких-либо предметах или явлениях, он отражает в своем сознании не эти внешние особенности, а саму сущность предметов, их взаимные связи и отношения.

Сущность любого объективного явления может быть познана лишь тогда, когда это явление будет рассматриваться в его связи с другими явлениями. Диалектический материализм рассматривает природу и общественную жизнь не как случайную сумму отдельных, независимых друг от друга явлений, а как единое целое, где все явления органически связаны друг с другом, зависят друг от друга и обуславливают друг друга. В этой взаимной связи и обусловленности данного явления другими явлениями и проявляются его сущность, законы его существования.

В процессе восприятия, например, дерева человек, отражая в своем сознании ствол, ветви, листья и другие части и особенности именно данного отдельного конкретного предмета, может воспринимать это дерево изолированно от других явлений, любоваться его формой, свежестью его зеленой листвы, причудливыми изгибами его ствола, не воспринимая одновременно других предметов.

Иначе протекает процесс мышления. Стремясь понять основные законы существования данного явления, проникнуть в его сущность, человек обязательно должен отразить в своем уме также и отношения этого предмета с другими предметами и явлениями. Нельзя понять сущность дерева, если не выяснить, какое значение для него имеют химический состав почвы, влага, воздух, солнечный свет и т. д. Только отражение этих связей и отношений позволяет человеку понять функцию корней и листьев дерева, ту роль, которую они играют в круговороте веществ в растительном мире.

Сам предмет отражается в процессе мышления иначе, чем в восприятии: в мышлении мы не только выделяем отдельные части предмета (это возможно и в восприятии), но стараемся понять, в каких соотношениях эти части находятся друг с другом, какое значение в жизни всего дерева имеют корни, какую роль играют листья.

Мышление позволяет проникнуть в сущность явлений только одним путем — через отражение тех связей и отношений, которые имеются у данного явления с другими явлениями. Это отражение связей и отношений не может осуществиться, если мы не отрешимся от конкретных особенностей предмета и не станем мыслить его в самом общем виде. В мышлении конкретный образ единичного предмета (данный дуб, данная береза) отходит на задний план. Мы мыслим теперь уже дерево вообще, которое может быть и дубом, и березой, и деревом любой другой породы.

Таким образом, мысль о каком-либо предмете приводит одновременно к двум последствиям: мы начинаем 1) отражать это явление в его сущности, т. е. в его взаимосвязях и взаимообусловленности с другими явлениями и 2) мыслить это явление вообще, а не в какой-либо данной конкретной его форме.

### **Основные особенности процесса мышления**

Процесс мышления отличают следующие особенности:

1. Мышление *всегда имеет опосредованный характер*. Устанавливая связи и отношения между вещами, человек опирается не только на непосредственные ощущения и восприятия, но обязательно и на данные прошлого опыта, сохранившиеся в его памяти. Эта обусловленность мышления прошлым опытом особенно ясно обнаруживается тогда, когда мы сталкиваемся со следствиями и по ним заключаем о причинах явления. Например, увидев утром покрытые снегом улицы и крыши домов, мы можем заключить о том, что ночью была метель. Установить эту связь нам помогают всплывшие в памяти представления о ранее бывших и наблюдавшихся событиях. Если бы этих представлений не было, мы не смогли бы установить причину данного явления. Опосредованный характер имеет мышление и при прямом наблюдении связи явлений. Когда мы видим, как под воздействием солнечных лучей мокрые от дождя улицы высыхают, мы заключаем о причине этого явления также только потому, что наблюдение его вызвало в нашей памяти обобщенное воспоминание подобных же случаев, наблюдавшихся ранее.

2. Мышление *опирается на имеющиеся у человека знания об общих законах явлений*. В процессе мышления человек пользуется уже сложившимися на основе предшествующей практики знаниями общих положений, в которых отражены наиболее общие связи и закономерности окружающего мира. В указанном выше примере это будет мысль о том, что вода, как правило, испаряется под влиянием тепла. Само понятие причины и следствия могло возникнуть только опосредованным путем, путем обобщения сохранившихся в памяти многих фактов, в которых обнаруживались данные связи между явлениями. Но раз это понятие возникло, оно включается в дальнейшую работу мышления.

3. Мышление *исходит из «живого созерцания», но не сводится к нему*. Отражая связи и отношения между явлениями, мы всегда мыслим эти связи в отвлеченном и обобщенном виде, как имеющие общее значение для всех сходных явлений данного класса, а не только для данного, конкретно наблюдаемого явления. Эти связи обнаруживаются в данном явлении лишь потому, что они присущи всем вещам данного класса, являются общим для них законом существования. Поэтому, чтобы отразить ту или другую связь между явлениями, необходимо отвлечься от конкретных особенностей этих явлений. Сам процесс абстрагирования или отвлечения в какой-то степени опирается на полученные в процессе практической деятельности знания общих связей и закономерностей явления, без которых нельзя было бы отделить в нем существенное от несущественного, общее от единичного.

4. Мышление всегда есть *отражение связей и отношений между предметами в словесной форме*. Мышление и речь всегда находятся в неразрывном единстве. Благодаря тому, что мышление протекает в словах, облегчаются процессы абстракции и обобщения, так как слова по своей природе являются совершенно особыми раздражителями, сигнализирующими о действительности в самой обобщенной форме. «Всякое слово (речь) уже обобщает».

5. Мышление человека *органически связано с практической деятельностью*. В своей сущности оно опирается на общественную практику человека. Это отнюдь не простое «созерцание» внешнего мира, а такое его отражение, которое отвечает задачам, возникающим перед человеком в процессе труда и других видов деятельности, направленных на переустройство окружающего мира.

*Воображение* – психический познавательный процесс, заключающийся в создании новых образов путём переработки материала восприятия и представлений образов памяти, полученных в предшествующем опыте.

В воображении преобразуются образы восприятия и памяти. Сравним эти три процесса. Если восприятие —

"Образ настоящего, образ памяти — прошлого, то воображение можно назвать трансформированным, преобразованным образом восприятия или памяти.

Сравним воображение с памятью. Воображение это преобразование образов памяти и создаете па этой основе новых образов. Основное отличие воображения от памяти заключается в ином отношении к действительности. Если функция памяти — как можно более точное сохранение результатов прошлого опыта, то функция воображения— динамическое их преобразование. Мы говорим о хорошей памяти, если человек сохраняет информацию максимально точно и полно, без ее искажения. Напротив, о богатом

воображении свидетельствует максимальная трансформация образов. Однако, воображение находится в прямой зависимости от содержания опыта человека, то есть того материала, который хранится в памяти. Воображение также тесно связано с восприятием. В чем же их отличие. В восприятии отражается то, что содержится в объекте. Воображение – это отлет от восприятия, преобразование данного, создание нового, чего нет в образе восприятия. Например, в узоры на ковре или в чернильных пятнах можно увидеть и животного, и профиль человека и т. д.

Воображение также тесно связано с мышлением. Этот вопрос является дискуссионным. Некоторые психологи считают, что воображения как специфического познавательного процесса не существует, а есть творческое мышление. Другие говорят, что воображение имеет самостоятельный статус. Мы будем придерживаться второй точки зрения. Если главная функция мышления — раскрыть сущность предметов и явлений, и оно оперирует с реальным содержанием образов (например, стул — предмет, предназначенный для сидения, мебель, мел — известняк, предназначенный для писания), то воображение—это реальный мир, взятый в ином измерении, это другое предметное содержание образа (в игре детей стул — вагон, машина; мел — сахар). Отметим, что реальное содержание образа при этом не исчезает, оно существует наряду с воображаемым. Например, когда ребенок скачет на палочке, он знает, что это палочка, а не лошадь. Воображение — это не уход в мир ирреального, а преобразование действительности.

**Эмоции** (от лат. *emovere* - возбуждать, волновать) - особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей." (Психологический словарь /под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова - 2-е изд. перераб. и доп. - М., 1996)

**Чувства** - устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие значения этих явлений в связи с его потребностями и мотивами; высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях. Порождаемые миром объективных явлений, т.е. имеющие строго причинно-обусловленную природу, чувства так или иначе субъективны, поскольку одни и те же явления для разных людей могут иметь различное значение.

Чувства носят отчетливо выраженный предметный характер, т.е. непременно связаны с некоторым конкретным объектом (предметом, человеком, событием жизни и т.п.).

Одно и то же чувство может реализоваться в различных условиях. Это обусловлено сложностью явлений, многогранностью и множественностью их связей друг с другом. Например, чувство любви порождает спектр эмоций: радости, гнева, печали и т.д.

В отечественной психологии подчеркиваются два аспекта: **аспект отражения** - эмоции (чувства) являются специфической формой отражения значения объектов для субъекта; **аспект отношения** - эмоции (чувства) являются формой активного отношения человека к миру.

Обобщая изложенное, нужно подчеркнуть значимость изучения психических процессов для овладения педагогическим мастерством, для организации художественного общения с детьми и взрослыми в процессе художественного образования.

#### **Литература:**

1. Фомина, А.Н. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / А.Н. Фомина, Т.Л. Шабанова. - 2-е изд., перераб., доп. - М. : ФЛИНТА, 2011. – 320 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976510111.html>
2. Кравченко, А.И. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебник / А.И. Кравченко. – М.: Проспект, 2011. – 400 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785392017980.html>
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика [Электронный ресурс] : курс лекций / Б.Т. Лихачев ; под ред. В.А. Слостенина. - М. : ВЛАДОС, 2010. – 647 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785691016547.html>

#### **Тестовые задания:**

1. Специфические переживания человека, связанные с его потребностями, интересами, с процессом их удовлетворения, окрашенные в приятные или неприятные тона называются:

- 1) мотивами
- 2) чувствами
- 3) эмоциями
- 4) целями

2. Постоянная, устойчивая эмоциональная реакция субъекта на тот или иной объект, которая становится свойством характера, показателем направленности –

- 1) мотив
- 2) мотивация
- 3) чувство
- 4) эмоция

3. Удивление принадлежит к

- 1) интеллектуальным чувствам
- 2) эстетическим чувствам
- 3) нравственным чувствам

4. Чрезвычайно сильное, быстро возникающее и бурно протекающее кратковременное эмоциональное состояние –

- 1) настроение
- 2) аффект
- 3) депрессия
- 4) амбивалентность

5. Эмоциональное состояние безразличия, равнодушия к событиям окружающей жизни, ослабления побуждений –

- 1) депрессия
- 2) апатия
- 3) стресс
- 4) фрустрация

6. Отдельный представитель человеческой общности –

- 1) индивид
- 2) индивидуальность
- 3) личность

7. Образ "Я" представляет собой

- 1) то, каким индивид видит себя в настоящем,
- 2) то, каким индивид видит себя в будущем,
- 3) то, каким он хотел бы быть, если бы сумел,
- 4) сочетает все эти характеристики

8. Приведите в соответствие виды памяти:

1)двигательная 2)зрительная 3)эмоциональная

А) запоминаются и воспроизводятся двигательные реакции

Б) запоминание определенного эмоционального состояния и его воспроизведение при повторении ситуации,

В) преобладает сохранение и воспроизведение зрительных образов

9. Приведите в соответствие виды воображения и их характеристики:

1) сновидения 2) галлюцинации 3)мечта 4)продуктивное (творческое) воображение

А) относится к типу пассивных и непроизвольных форм воображения

б) активная произвольная

## Лекция 5

### Традиционное обучение. Развивающее обучение и его технологии.

#### Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе обучения.

1. Понятие концепции обучения
2. Понятие педагогической технологии
3. Традиционная (репродуктивная) технология обучения
4. Соотношение обучения и развития
5. Концепция Л.С. Выготского
6. Технология развивающего обучения

#### Понятие концепции обучения

Концепция обучения – цельное представление об основных компонентах обучения: целях, содержании, методах, средствах, формах

#### Понятие педагогической технологии

Педагогическая технология – научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

#### Признаки педагогической технологии:

- Четкая, последовательная педагогическая разработка целей обучения
- Структурирование, упорядочение, уплотнение информации, подлежащей усвоению
- Комплексное применение дидактических, в том числе и компьютерных, средств обучения и контроля
- Усиление диагностических функций обучения
- Возможность трансляции педагогической технологии

#### Технологии обучения:

- Традиционная (репродуктивная)
- Технология развивающего обучения
- Технология поэтапного формирования умственных действий
- Технология коллективного взаимодействия
- Технология проектного обучения
- И др.

#### Традиционная технология обучения. Деятельность учителя:

- Учитель – активный субъект, а ученик – достаточно пассивный объект учебной деятельности.
- Учитель ставит цель, предъявляет необходимое для усвоения содержание, оценивает деятельность ученика.

#### Деятельность ученика:

- Ученик должен принять цель, поставленную учителем,
- выполнить его задания, в основном репродуктивного характера (запомнить, воспроизвести по образцу, проделать работу по заранее заданному алгоритму или правилу), получить оценку.

#### Методы обучения

Технология традиционного обучения базируется в основном на репродуктивных методах (объяснительно-иллюстративном и репродуктивном).

Задания в логике традиционного обучения:

- ответить на вопросы репродуктивного характера
- Запомнить слова, которые записаны на доске или на плакате

Отношения учителя и ученика

субъект-объектные (традиционная)

субъект-субъектные (развивающее, личностно-ориентированное обучение)

### Список литературы:

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
2. Крившенко, Л.П. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко и др.; под ред. Л.П. Крившенко. М., 2010.
3. Селиверстова Е.Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. – Владимир: ВГПУ, 2009. – 232 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2005.
5. Педагогика: учеб. пособие; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогич. общество России, 2008. – 430 с.
6. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс: учеб.: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2004. – Кн. 1. – 574 с.; – Кн. 2. – 256 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. пед. завед. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1996. – 432 с.
8. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Владос-Пресс, 2005.

### Тестовые задания

1. Если этапы обучения таковы: информация о новых знаниях – осмысливание учебной информации – усвоение и обобщение знаний – применение и закрепление их путем повторения и упражнения – контроль учителя, то это обучение:

- А) проблемное
- Б) сообщающее
- В) программированное
- Г) личностно-ориентированное

2. К чему относится утверждение «Знания даются мелкими дозами, и тут же проверяется степень усвоения; в зависимости от результата делается следующий шаг (вперед или назад)»?

- А) развивающее обучение
- Б) программированное обучение
- В) диалоговое обучение
- Г) теория поэтапного формирования умственных действий

3. К чему относится утверждение «Обучение идет на высоком уровне трудности при ведущей роли теоретических знаний»?

- А) традиционное (сообщающее) обучение
- Б) развивающее обучение
- В) программированное обучение
- Г) игровое обучение

4. Проблемная ситуация в своем потенциале, как правило, содержит:

- А) одно решение, но несколько путей к нему
- Б) несколько решений, но единый путь к ним
- В) один способ решения и один ответ
- Г) возможность каждому остаться при своем мнении

5. Какое задание более ярко характеризует систему личностно ориентированного обучения?

- А) репродуктивное
- Б) уровневое
- В) для добровольного выполнения
- Г) доступное по объему

## Лекция 6

### Технология развивающегося обучения. Поэтапное формирование умственных действий.

#### ПЛАН:

1. Технологии развивающегося обучения.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина)
3. Этапы формирования умственных действий.

#### Развивающее обучение

##### Соотношение обучения и развития

- Обучение идентифицируется с развитием
- Обучение и развитие – два независимых друг от друга процесса
- Обучение ведет за собой развитие

##### Развивающее обучения как педагогическая система и технология

Лев Семенович Выготский ввел понятие о двух уровнях развития ребенка: первый – зона актуального развития; второй – зона ближайшего развития. Первый характеризует уже достигнутый ребенком уровень развития. Второй обнаруживается не в самостоятельном, а в совместном со взрослыми решении задач ребенком. Второй уровень выше первого.

Цель развивающего обучения – перспективное развитие ребенка, поэтому развивающее обучение использует не только достигнутые результаты развития, но и процессы, находящиеся в стадии становления.

#### Леонид Владимирович Занков

##### Принципы системы Л.В. Занкова

- увеличение удельного веса теоретического материала,
- обучение в быстром темпе
- обучение на высоком уровне трудности
- обеспечение осознания учащимися процесса учения
- принцип работы над развитием всех учащихся
- необходимость деловых доброжелательных отношений в процессе обучения.

Л.В. Занков: *"неправомерное облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения, многократные однообразные повторения, по-видимому, не могут способствовать интенсивному развитию школьников."* Это противоречит модным –

как правило, идущим с Запада – утверждениям, что учить нужно только тому, чему хочет сам обучаемый, и так, как он этого хочет...

- принцип обучения на высоком уровне трудности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений;

- принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков;

- принцип осознания обучающимися собственного учения. Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексивной деятельности, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции;

- принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно этому принципу, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех.

Проблемное обучение (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.).

*Технологическая цепочка:*

- Постановка проблемы.
- Осознание, обсуждение проблемы.
- Обсуждение того, что известно группе о проблеме.
- Выработка возможных путей решения проблемы (в микрогруппах).
- Выработка плана решения проблемы.
- Работа по сбору материала.
- Обобщение собранного материала в микрогруппах.
- Систематизация знаний, полученных при решении проблемы, полное теоретическое определение знаний, соединение их с практикой.

Теория поэтапного формирования умственных действий (Петр Яковлевич Гальперин, Н. Ф. Талызина). Основана на том, что организация внешней деятельности школьников, способствующая переходу внешних действий в умственные, является основой рационального управления процессом усвоения ЗУН..

**Этапы**

Первый - создание мотивации обучаемого;

Второй - составление схемы т.н. ориентировочной основы действия;

Третий - выполнение реальных действий;

Четвертый - проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий;

Пятый - действие сопровождается проговариванием «про себя»;

Шестой - полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде.

Интериоризация (от лат. interior — внутренний) — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

**Таким образом,** развивающее обучения на сегодняшний день располагает рядом инновационных педагогических технологий.

Одна из наиболее перспективных – технология поэтапного формирования умственных действий. Однако не менее важна для художественного образования технология проблемного обучения.

#### **Литература:**

1. Кроль, В.М. Психология и педагогика [Электронный ресурс] : Учеб. пособие / В.М. Кроль. - М. : Абрис, 2012. – 432 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785437200438.html>
2. Педагогические теории и системы [Текст]: учеб. пособие/ авт.-составители Е.Н.Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под общ. ред. Е.Н. Селиверстовой – Владимир: ВлГУ, 2012. <http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/2310>
3. Лукацкий, М.А. Педагогическая наука. История и современность [Электронный ресурс] : учебное пособие / Лукацкий М.А. - М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970420874.html>

#### **Тестовые задания**

Приведите в соответствие названия и номера этапов формирования умственных действий:

1. Создание мотивации обучаемого;
2. Составление схемы т.н. ориентировочной основы действия;
3. Выполнение реальных действий;
4. Проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий;
5. Действие сопровождается проговариванием «про себя»;

6. Полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде.

- А) 1
- Б) 2
- В) 3
- Г) 4
- Д) 5
- Е) 6

## **Лекция 7**

### **Личностно-ориентированное обучение. Диалог как технология личностно-ориентированного обучения.**

#### **План**

1. Теория диалога в современной гуманитарной культуре.
2. Школа диалога.
3. Диалоговые и проблемные ситуации на уроках искусства.

Диалог оказался в центре внимания педагогов-исследователей и учителей-практиков на рубеже XX-XXI веков как педагогическая технология личностно-ориентированного обучения. Наиболее ярко в этом качестве он был представлен в трудах В.С. Библера и С.Ю. Курганова. История диалога берет начало в Древней Греции: основоположником диалогового способа обучения считается Сократ. Сократический диалог нельзя представить только как форму или даже узко (формально) понимаемый метод обучения. Наличие двух голосов-субъектов, участвующих в рассуждении, не является его единственным и исчерпывающим признаком. Сократ называл свое дидактическое искусство майевтикой – повивальным искусством. Часто майевтике дается примерно такое определение: диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов [см. напр. 1: 43]. Думается, такое понимание не совсем точно. Во-первых, майевтика, отводя учителю роль «повивальной бабки», усиливает и акцентирует духовный и деятельностный потенциал самого ученика. Учитель помогает рождению истины, но он может это сделать только в том случае, когда истина созрела в душе ученика. Известно, что Сократ не всех брал к себе в ученики, и основным критерием отбора была нравственная чистота претендента, его бескорыстная готовность служить истине. Развивая образ «повивального искусства», можно указать на две крайние

его альтернативы: действительно достойный Сократа ученик сможет, в конце концов, хоть и в сомнениях и муках, прийти к истине даже без регулярной и правильно организованной дорожки в виде расставленных в нужном месте вопросов и суждений. Тот же, кто не служит истине, бесплоден, и, при всех достоинствах, сократический метод для такого ученика может оказаться бесполезным. Эти крайние позиции, очерчивающие границы действия сократического метода, дают возможность описать ряд его важных сущностных характеристик.

- Сократический метод требует не только рассудочной, интеллектуальной, но и нравственной готовности к служению истине.
- Результат диалога содержит в качестве приоритета духовно-нравственный смысл.
- Сократический метод не очень высоко технологичен по параметру гарантированности результата обучения: высокая степень свободы ученика не позволяет ожидать стопроцентного предсказуемого результата.
- Сократический метод предполагает сложившуюся субъектную готовность к служению истине, отрицающую внешние стимулы и награды.

Как видим, сократический метод из глубины веков задает высочайшие требования к современному диалогу. Все изложенные характеристики имплицитно включаются в систему представлений о педагогической технологии диалога, но, по ряду очевидных причин, не исчерпывают ее.

Современные исследователи диалога в обучении (в том числе представители владимирской теоретико-педагогической школы Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова) видят предпосылки возрастания его роли в особенностях развития общества и системы образования. Так, XX век предстает как период, «втягивающий» в себя различные смыслы: мировоззрения Античности, Средневековья, Нового времени. При взаимодействии этих смыслов работает принцип дополнительности, позволяющий, не противопоставляя их, видеть одно и то же явление с разных сторон, познавать его разными способами. Другой предпосылкой, обуславливающей потребность школы в диалогической педагогической технологии, предстает многогранность и неоднозначность современного мира, в котором пересекаются смыслы различных национальных культур, различных социальных слоев, различных духовно-нравственных ориентаций. На наш взгляд, две указанные тенденции можно представить как синхронический (обусловленный разными событиями, происходящими в одно и то же время) и диахронический (основанный на различии исторических пластов, на историко-культурных «перекличках») диалог [2: 39-40].

Трудности моделирования и исследования диалога на уроке музыки связаны, прежде всего, с невербальным характером педагогического общения, осуществляемого средствами музыкального искусства. Методологически диалог и как научное понятие, и как философский феномен восходит к искусству слова: недаром многие теоретики диалога видят его основы в концепции филолога М.М. Бахтина. Трудность проведения каких бы то ни было границ между смыслом и словом дает о себе знать и в высоком философском плане, и на уровне педагогической технологии, практических рекомендаций, которые необходимы учителю. Поэтому в педагогической теории диалог наиболее разработан все же именно как особое качество вербального, словесного общения (беседы, дискуссии, обсуждения). Для диалога в этом качестве характерны следующие черты:

- Специально моделируемая или стихийно возникающая педагогическая ситуация, предполагающая создание педагогической задачи с неоднозначным решением (или множественностью в равной степени ценных вариантов решения);
- Ситуация неопределенности для всех участников педагогического процесса, проявляющаяся в том, что ни учитель, ни ученики не могут заранее предвидеть ни хода, ни результатов диалога;
- Рождение в процессе диалога нового смысла для всех субъектов деятельности (то есть и для учителя, и для учеников).

Для выявления особенностей диалога как педагогической технологии на уроке музыки имеет смысл сравнить диалоговую ситуацию с проблемной. Известно, что проблемная ситуация моделируется учителем с целью активизации учебной деятельности учеников и пробуждения в них «духа исследования». Создание проблемной ситуации требует достаточно хорошей теоретической подготовленности учеников по предыдущему материалу, наличия парадоксальной, неоднозначной или неожиданной позиции или феномена, мотивационной готовности учеников к самостоятельному исследованию (рассуждению). Учитель, моделируя проблемную ситуацию, подвигая учеников к формулировке проблемы, к выдвижению и проверке гипотез, сам, конечно же, знает «правильное решение» и пути, которые к нему ведут. Простым примером проблемной ситуации на уроке музыки (по программе Д.Б. Кабалевского) может служить определение жанрового характера песни А. Островского «Солнечный круг» (1 класс, «Киты» встречаются вместе). Ученики определяют его либо как песню, либо как марш. Учебная проблема состоит в том, чтобы увидеть возможность «встречи» двух китов в одном музыкальном произведении. Затруднение же основано на опыте предыдущей

деятельности, которая предполагала взаимоисключающие ответы (либо песня, либо танец, либо марш). Результат небольшой дискуссии по этому поводу – характеристика «песня-марш» - является предсказуемой целью для педагога, к которой он в любом случае должен привести учеников. Если вдруг случится, что ни у кого из учеников не возникнет правильного предположения, учителю, скорее всего, придется подсказать ответ. В этом случае действие предполагаемого частично-поискового метода «свернется» в метод проблемного изложения (учитель сам создал проблемную ситуацию, активизировав тем самым мышление учеников, и сам ее решил в целях экономии времени).

Можно предположить, что существует некая педагогическая технология, синтезирующая черты проблемного и диалогического обучения. В ней учитель имеет конкретную задачу и «правильный ответ», как в проблемной ситуации, но непредсказуемые ответы, отклики учеников более близки диалогу (то есть учитель знает результат, но не может предсказать путь, по которому к нему пойдут ученики).

Менее традиционным и потому с трудом поддающимся анализу является невербальный диалог, рождающийся как взаимодействие с невербальным текстом (музыкальным) или как взаимодействие двух невербальных текстов (например, двух интерпретаций).

По отношению к такому диалогу, обусловленному спецификой искусства, можно выделить следующие виды: ансамблевая импровизация, осуществляемая в совместном творчестве новая интерпретация, выстраивание в исполнительской деятельности учителя и учащихся исторических «арок» при прочтении произведения. Интересным примером, на наш взгляд, является интерпретация учащимися музыкального произведения одной эпохи стилем и методами другой. Например, песня И.С. Баха «За рекою старый дом» (опыт осуществлен студенткой и в общеобразовательной, и в музыкальной школе) исполняется ребятами сначала в оригинале. Затем предоставляется возможность выстроить полифонические варианты – собственную импровизацию того или иного голоса (произведение предоставляет для этого хорошие возможности: даже простая остановка на одном звуке стилистически и гармонически приемлема и может быть воспринята как «ответ» музыкальной теме в полифоническом контексте с ней же). Затем идет переход на слоги *на ба да*, и произведение исполняется в аранжировке педагога (в манере современной эстрадной обработки).

Приоритеты в использовании тех или иных способов организации диалога зависят от творческой индивидуальности учителя, а также от вида музыкальной деятельности на уроке. В зависимости от этого могут возникать диалоговые ситуации в слушании, пении, игре на музыкальных инструментах. Попробуем систематизировать и охарактеризовать

направления (возможности) создания диалоговых ситуаций на уроке музыки. Любая диалоговая ситуация должна быть безупречной в нравственном отношении. Для этого диалоговый вопрос иногда должен быть подготовлен «духовным восхождением» всего урока. Например, на уроке, выстроенном по повести «Слепой музыкант», студентка задала вопрос «Что значит видеть?» почти в самом конце урока. Ответы детей, подготовленные восприятием музыки С.В. Рахманинова, звучали как высокие философские обобщения. Следует подчеркнуть, что диалог – это не спор, он не должен провоцировать крайних, агрессивных суждений и позиций. Это не значит, что диалоговая ситуация должна быть «беззубой» и «не задевать за живое». Просто актуальный и животрепещущий для учеников вопрос оказывается «окультуренным» и «усложненным» диалогом. Возможность поддержания диалоговых отношений может стимулироваться следующими ситуациями:

- Исполнение на уроке одного и того же произведения в различных исполнительских интерпретациях. Эта ситуация не позволяет выносить однозначных суждений типа «лучше – хуже», а открывает простор для углубления в постижении художественного образа.
- Выявление неоднозначной зависимости между средством выразительности и характером, образом.
- Жизнь «вечного сюжета» и его взаимодействие с тем временем, в которое к нему обратился художник (например, Ромео и Джульетта).
- Сопоставление музыкально-драматургических черт развития отдельного образа и всего произведения.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
3. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. М., 1988.
4. Дорошенко С.И. Диалог культур в современной теории эстетического воспитания / Теоретические и прикладные основы современной дидактики. Материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера. 26-27 марта 1997 г. Владимир, 1997.

#### **Тестовые задания:**

1. Если этапы обучения таковы: информация о новых знаниях – осмысливание учебной информации – усвоение и обобщение знаний – применение и закрепление их путем повторения и упражнения – контроль учителя, то это обучение:

- А) проблемное
- Б) сообщающее
- В) программированное
- Г) личностно-ориентированное

2. К чему относится утверждение «Знания даются мелкими дозами, и тут же проверяется степень усвоения; в зависимости от результата делается следующий шаг (вперед или назад)»?

- А) развивающее обучение
- Б) программированное обучение
- В) диалоговое обучение
- Г) теория поэтапного формирования умственных действий

3. К чему относится утверждение «Обучение идет на высоком уровне трудности при ведущей роли теоретических знаний»?

- А) традиционное (сообщающее) обучение
- Б) развивающее обучение
- В) программированное обучение
- Г) игровое обучение

4. Какое задание более ярко характеризует систему личностно ориентированного обучения?

- А) репродуктивное
- Б) уровневое
- В) для добровольного выполнения
- Г) доступное по объему

5. Что не характерно для школы диалога?

- А) наличие нескольких равноправных субъектных позиций
- Б) возможность непредсказуемого процесса и результата в учебной ситуации
- В) итоговая рефлексия
- Г) господство внешней оценки

## Лекция 8

### Методы обучения. Приемы обучения.

#### План

1. Понятие метода и приема обучения
2. Классификация методов обучения
3. Характеристика методов и приемов обучения

**Методы обучения** – это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение целей обучения.

**Прием обучения** – одно или несколько взаимосвязанных действий учителя и ученика конкретными средствами (словесными, наглядными, практическими), подчиненными цели метода.

**Прием** – составная часть или отдельная сторона метода обучения.

#### Классификация методов

По уровню активности учащихся (Голант Е.Я.): пассивные (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия) и активные (лабораторный, практический, работа с книгой).

По источнику получения знаний: словесные, наглядные, практические.

По дидактической цели (Данилов М.А., Есипов Б.П.):

Методы приобретения новых знаний,

Методы формирования умений и навыков,

Методы применения знаний.

Методы закрепления и проверки ЗУН.

Классификация по характеру познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин)

Объяснительно-иллюстративный

Репродуктивный

Проблемного изложения

Частично-поисковый (эвристический)

Исследовательский

Приемы обучения, адекватные объяснительно-иллюстративному методу

Интонационное выделение учителем логически важных моментов изложения

Повторное более краткое предъявление учащимся готового знания

Подробное резюмирование законченного этапа изложения

Сопровождение выводов учителя приведением конкретных примеров

Демонстрация натуральных объектов, схем, графиков

Предъявление готового плана в ходе изложения

Предъявление учащимся переформулированных вопросов, текстов, заданий, облегчающих понимание их смысла

Инструктаж

Намек-подсказка.

Репродуктивный метод. Приемы:

Задание учащимся на индивидуальное внешнеречевое проговаривание известных правил, определений в процессе решения задач

Задание на проговаривание «про себя» используемых правил в процессе решения учебной задачи

Задание на воспроизведение наизусть правила, закона

Задание на заполнение таблиц, схем

Задание на описание объекта по образцу

Задание на приведение примеров, очевидно подтверждающих правило

Метод проблемного изложения. Приемы:

Контрдоводы учителя предполагаемому оппоненту в процессе изложения

Раскрытие учителем причин и характера неудач, встречавшихся на пути решения проблем

Обсуждение возможных следствий, сделанных из неверного предположения

Риторические вопросы

Предъявление конфликтного примера

Частично-поисковый метод. Приемы:

Включение учащихся в аргументацию выдвинутой учителем гипотезы

Задание учащимся на поиск «скрытых» узловых звеньев рассуждения, предложенного учителем

Задание на решение нескольких подзадач, выделенных из исходной трудной

Задание на поиск ошибки в рассуждениях

Задание на обобщение фактов, изложенных учителем в специальной последовательности

Задание учащимся на выдвижение очередного шага рассуждения в логике, заданной учителем.

Исследовательский метод. Приемы:

Задание учащимся на самостоятельное составление нестандартных задач

Задание с несформулированным вопросом

Задание с избыточными данными

Задание на самостоятельное обобщение на основе собственных практических наблюдений

Задание на определение степени достоверности полученных результатов

Задание на отыскание границ применимости полученных результатов

Вопросы «на мгновенную догадку», «на соображение».

Примеры исследовательских мини-заданий

В слове шесть звуков. Сколько в нем слогов?

Шел Кондрат в Ленинград,

А навстречу – двенадцать ребят

У каждого – по 3 лукошка,

В каждом лукошке – кошка,

У каждой кошки – 12 котят,

У каждого котенка в зубах по 4 мышонка.

И задумался старый Кондрат:

Сколько мышат и котят

Ребята несут в Ленинград?

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кроть, В.М. Психология и педагогика [Электронный ресурс] : Учеб. пособие / В.М. Кроть. - М. : Абрис, 2012. – 432 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785437200438.html>
2. Педагогические теории и системы [Текст]: учеб. пособие/ авт.-составители Е.Н. Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под общ. ред. Е.Н. Селиверстовой – Владимир: ВлГУ, 2012. <http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/2310>
3. Лукацкий, М.А. Педагогическая наука. История и современность [Электронный ресурс] : учебное пособие / Лукацкий М.А. - М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.  
<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970420874.html>

### Тестовые задания к лекции:

1. Какому методу обучения соответствует следующий прием:

*интонационное выделение наиболее значимого момента в изложении?*

- А) объяснительно-иллюстративному

- Б) репродуктивному
- В) проблемного изложения
- Г) частично-поисковому

2. Какому методу обучения соответствует следующий прием:

*Включение учащихся в аргументацию гипотезы?*

- А) объяснительно-иллюстративному
- Б) репродуктивному
- В) проблемного изложения
- Г) частично-поисковому

3. Какому методу обучения соответствует следующий прием:

*Внешнеречевое проговаривание алгоритма действий?*

- А) объяснительно-иллюстративному
- Б) репродуктивному
- В) исследовательскому
- Г) частично-поисковому

4. Какому методу обучения соответствует задание на самостоятельное составление нестандартных задач?:

- А) объяснительно-иллюстративному
- Б) репродуктивному
- В) исследовательскому
- Г) частично-поисковому

5. Какая педагогическая система иллюстрируется примером:

Занятие в Д/С. Из опыта Л.А.Гончаровой, я/с 277, Самара.

*У меня была цель: ввести понятие мерки для измерения длины. Детям же была поставлена другая цель – помочь Ивану-царевичу найти клад. А клад-то был зарыт под самой высокой елкой. Вот она – картинка, где нарисованы елки. Одни на горке, другие внизу. Дети стали спорить: вот эта самая высокая! Нет – эта!.. Ну как же разрешить спор? Вырезать елки из картинки и прикладывать друг к другу нельзя. Так дети пришли к выводу: вырезать полоску бумаги по длине елки, которая кажется самой длинной, и прикладывать по очереди к другим елям. Вот и сделан в игре первый шаг по формированию важного понятия.*

- А) развивающего обучения
- Б) личностно-ориентированного обучения
- В) программированного обучения
- Г) традиционного обучения

6. Проанализируйте педагогическую ситуацию:

*Я написал на доске задачу и сказал вам очень серьезно: «Я даю вам десять минут для ее решения!» Никто из вас не проверил, насколько условие задачи было правильным. Задача не решается, ответ не получается, вы бьетесь, нервничаете. Какое там десять минут! Весь урок старались впустую, пока в самый последний момент Вова не сообщил нам: «А здесь ошибка, задачу нельзя решить!» Ошибку эту можно обнаружить сразу, если только кто-нибудь из вас сказал бы: «Давайте сперва проверим условие задачи!» После сообщения Вовы я «удивился» – как это так, перепроверил вместе с вами условие задачи и... извинился: «Простите, ребята... Я ошибся!» Нет, конечно, не ошибся, я это сделал нарочно, чтобы привести вас к пониманию того, как важно удостовериться в правильности задачи.*

(Ш.А.Амонашвили. В добрый путь, ребята!// Ш.А.Амонашвили. Единство цели. – М., 1987. С.82.)

Вы считаете, что это:

- А) развивающее обучение
- Б) программированное обучение
- В) алгоритмизированное обучение
- Г) традиционное обучение

## Лекция 9

### Формы организации педагогического процесса. Урок как ведущая форма организации обучения в школе.

#### План

1. Системы форм организации педагогического процесса.
2. Урок как ведущая форма организации процесса обучения в школе.
3. Типы и структура уроков.

В дидактике известны три основные системы организационного оформления педагогического процесса, отличающиеся одна от другой количественным охватом обучающихся, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности воспитанников, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога. К ним относятся: 1) индивидуальное обучение и воспитание, 2) классно-урочная система и 3) лекционно-семинарская система.

Система индивидуального обучения и воспитания сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старших к младшим. С появлением письменности старейшина рода или жрец передавал эту премудрость общения посредством говорящих знаков своему потенциальному преемнику, занимаясь с ним индивидуально. По мере развития научного знания в связи с развитием земледелия, скотоводства, мореплавания и осознания потребности в расширении доступа к образованию более широкому кругу людей система индивидуального обучения своеобразно трансформировалась в индивидуально-групповую. Учитель по-прежнему обучал индивидуально 10 - 15 человек. Изложив материал одному, он давал ему задание для самостоятельной работы и переходил к другому, третьему и т.д. Закончив работу с последним, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новую порцию материала, давал задание - и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не осваивал науку, ремесло или искусство. 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. Редко учитель собирал всех учеников своей группы для коллективных бесед, наставлений или заучивания священных писаний и стихотворений. Когда в средние века с увеличением количества обучающихся стали подбирать в группы детей примерно одного возраста, возникла необходимость более совершенного

организационного оформления педагогического процесса. Свое законченное решение оно нашло в классно-урочной системе, первоначально разработанной и описанной Я.А.Коменским в его книге "Великая дидактика". Классно-урочная система в отличие от индивидуального обучения и ее индивидуально-группового варианта 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. Основной формой организации занятий в рамках классно-урочной системы, по Я.А.Коменскому, должен быть урок. Задача урока должна быть соразмерна часовому промежутку времени, развитию учащихся. Урок начинается сообщением учителя, заканчивается проверкой усвоения материала. Он имеет неизменную структуру: опрос, сообщение учителя, упражнение, проверка. Основное время при этом отводилось упражнению.

Дальнейшее развитие классического учения Я.А.Коменского об уроке в отечественной педагогике осуществил К.Д.Ушинский. Большой вклад в разработку научных основ организации урока внес А.Дистервег. Он разработал систему принципов и правил обучения, касающихся деятельности учителя и ученика, обосновал необходимость учета возрастных возможностей учащихся.

Классно-урочная система в своих основных чертах остается неизменной уже на протяжении более 300 лет. Поиски организационного оформления педагогического процесса, которое заменило бы классно-урочную систему, велись в двух направлениях, связанных преимущественно с проблемой количественного охвата обучающихся и управления учебно-воспитательным процессом. Так, в конце XIX в. в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно 600 и более обучающихся. Учитель, находясь с учащимися разных возрастов и уровня подготовленности в одном зале, учил старших и более успевающих, а те, в свою очередь, младших. В ходе занятия он также наблюдал за работой групп, возглавляемых своими помощниками - мониторами. Изобретение белль-ланкастерской системы, получившей свое название от фамилии ее создателей - священника А. Белля и учителя Д. Ланкастера, было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей. Другое направление в совершенствовании классно-урочной системы было связано с поисками таких форм организации учебной работы, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и

усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры: опрос, изложение нового, задание на дом. Следствием недостатков традиционного урока явилось и то, что он сдерживал развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся. Идею К.Д.Ушинского о том, чтобы дети на уроке по возможности трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал, в начале XX в. попыталась реализовать в США Е.Паркхерст при поддержке влиятельных в то время педагогов Джона и Эвелины Дьюи. В соответствии с предложенным Е.Паркхерст дальтонским лабораторным планом, или дальтон-планом, традиционные занятия в форме уроков отменялись, учащиеся получали письменные задания и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого распространения дальтон-план не получил. В 20-е гг. дальтон-план подвергался резкой критике со стороны отечественных педагогов прежде всего за его ярко выраженную индивидуалистическую направленность. В то же время он послужил основанием для разработки бригадно-лабораторной формы организации обучения, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. Бригадно-лабораторный метод в отличие от дальтон-плана предполагал сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, готовились к общим экскурсиям, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги бригадной работы. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки выполнения задания и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады. Для бригадно-лабораторной формы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций до консультирования учеников. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привела к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений. Эти же недостатки выявились и в других формах организации обучения, зародившихся в Западной Европе и США, но не получивших широкого распространения.

Лекционно-семинарская система, зародившаяся с созданием первых университетов, имеет глубокие исторические корни, однако она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. 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 общеучебные навыки, и прежде всего умение самостоятельного добывания знаний. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых естественно предопределено особенностями возраста обучающихся: студентов, слушателей системы повышения квалификации и др. В последние годы элементы лекционно-семинарской системы широко используются в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы. Опыт прямого перенесения лекционно-семинарской системы в школу себя не оправдал. Так, в 60-е гг. большую известность получил педагогический проект, разработанный американским профессором педагогики Л.Трампом. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100 - 150 человек) с занятиями в группах по 10-15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала (семинары), углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков -20 %, а остальное время на самостоятельную работу под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся. В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых закрепились только отдельные элементы: обучение бригадой педагогов узкой специализации, привлечение помощников, не имеющих специального образования, занятия с большой группой учащихся, организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы в общеобразовательную школу план Трампа утверждал теорию крайней индивидуализации, выражающуюся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что приводит к отказу от руководящей роли учителя, к игнорированию стандартов образования.

Урок - это такая форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (по А.А.Бударному). В приведенном определении можно выделить специфические признаки, отличающие урок от других организационных форм. Это постоянная группа учащихся; руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них; овладение основами изучаемого непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

В каждом уроке можно выделить его основные элементы (звенья, этапы), которые характеризуются различными видами деятельности учителя и учащихся. Эти элементы могут выступать в различных сочетаниях и определяют таким образом построение урока, взаимосвязь между этапами урока, т.е. его структуру. Под структурой урока следует понимать соотношение элементов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Она может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков, методов их проведения и дидактических целей предполагает разнообразие и их типов. Типы уроков, простые по своему строению, т.е. имеющие одну доминирующую дидактическую цель, более всего применимы в средних и старших классах. В начальных классах, учитывая возраст учащихся, приходится комбинировать различные виды учебной работы, сочетать сообщение новых знаний с первичным закреплением, повторением ранее изученного. Даже контрольные уроки довольно часто включают в себя другие виды работы: устное сообщение материала, чтение интересного рассказа и др. Приведем классификацию уроков (по Б.П.Есипову). Урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний. Это такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе в одних случаях учитель сам излагает новый материал, в других

- проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих - практикуется и то, и другое. Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником; проверка понимания и первичное закрепление знаний; задание на дом.

Урок закрепления знаний. Основным содержанием учебной работы на этом уроке является вторичное осмысление ранее усвоенных знаний с целью их упрочения. Учащиеся в одних случаях осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам, в других - решают новые задачи на известные им правила, в третьих - устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания, в четвертых - делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения и т.п. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны уроки выработки и закрепления умений и навыков .. Процесс закрепления умений и навыков идет на нескольких уроках подряд, а затем в дальнейшем он долго имеет свое продолжение, когда класс занимается другими темами. От урока к уроку материал должен усложняться, чтобы действительно было видно, что учащиеся справляются с данной учебной задачей все успешнее и успешнее. Если в начале работы упражнения будут выполняться детьми с большой помощью учителя и с предварительной большой проверкой того, как дети поняли задание, то в дальнейшем учащиеся должны будут сами устанавливать, где какое правило требуется применить, они должны научиться применять умения и навыки в самых разнообразных ситуациях, в том числе и в жизненной практике. Структура уроков выработки и закрепления умений и навыков: воспроизведение теоретических знаний; выполнение практических заданий и упражнений; проверка выполнения самостоятельных работ; задание на дом.

На обобщающих уроках (обобщения и систематизации знаний) систематизируются и воспроизводятся наиболее существенные вопросы из ранее пройденного материала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Такие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов и учебных курсов в целом. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения отдельных мест из учебника или беседы учителя с

учащимися.

Уроки проверки знаний, умений и навыков (контрольные) . позволяют учителю выявить уровень обученности учащихся в определенной области, установить недостатки в овладении материалом, помогают наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме. Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. В практике работы школы, особенно в начальных и младших подростковых классах, наибольшее распространение получили уроки, на которых решаются несколько дидактических задач. Такой тип урока называется \_комбинированным или смешанным . Примерная структура комбинированного урока: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка усвоения; закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом. Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются организационный момент и подведение итогов урока. Организационный момент предполагает постановку целей и обеспечение их принятия учащимися, создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и установок на восприятие, осмысление, запоминание материала. На этапе подведения итогов урока важно зафиксировать достижение целей, меру участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, оценить работу учащихся и определить перспективы дальнейшей работы.

Таким образом, можно говорить о вариативности и развитии теории форм организации педагогического процесса и в то же время о стабильности классно-урочной системы и о ее несомненных перспективах в деле организации массового школьного образования.

#### **Литература:**

1. Кроль, В.М. Психология и педагогика [Электронный ресурс] : Учеб. пособие / В.М. Кроль. - М. : Абрис, 2012. - 432 с. <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785437200438.html>
2. Педагогические теории и системы [Текст]: учеб. пособие/ авт.-составители Е.Н.Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под общ. ред. Е.Н. Селиверстовой – Владимир: ВлГУ, 2012. <http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/2310>

3. Лукацкий, М.А. Педагогическая наука. История и современность [Электронный ресурс] : учебное пособие / Лукацкий М.А. - М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с. <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785970420874.html>
4. Слостенин В., Исаев И. и др. Педагогика. Учебное пособие. //В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
5. Педагогика: учеб. пособие; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 430 с.
6. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс: учеб.: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2004. – Кн. 1. – 574 с.; – Кн. 2. – 256 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. пед. завед. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1996. – 432 с.
8. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Владос-Пресс, 2005.

#### **Тестовые задания:**

1. Наиболее ранняя в историческом плане система форм организации процесса обучения:

- А) индивидуально-групповая
- Б) лекционно-семинарская
- В) классно-урочная
- Г) дальтон-план

2. Устойчивая, завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов:

- А) педагогическая технология
- Б) метод обучения
- В) форма обучения
- Г) система обучения

3. Проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; первичная проверка усвоения; закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом – это структура урока:

- А) контрольного

- Б) комбинированного
- В) введения в тему
- Г) обобщающего

4. Коллоквиумы, зачеты и экзамены характерны для:

- А) классно-урочной системы
- Б) лекционно-семинарской
- В) индивидуально-групповой
- Г) дальтон-плана

5. Бригадно-лабораторный метод вырос из следующей системы форм организации педагогического процесса:

- А) классно-урочной системы
- Б) лекционно-семинарской
- В) индивидуально-групповой
- Г) дальтон-плана

## Лекция 10

### Диагностика и оценивание в процессе обучения

#### План

1. Понятие диагностики и оценивания.
2. Оценка, отметка. Безотметочная система обучения.
3. Современные технологии оценивания.
4. Особенности диагностики в сфере художественного образования.

В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний и умений обучаемых. Последняя, преимущественно, лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Оценка – это определение степени усвоенности ЗУН. Количественным выражением оценки является отметка. Отметка – это условное выражение количественной оценки ЗУН обучаемых в цифрах и баллах.

В течение более 20 лет в Грузии с помощью Министерства просвещения республики осуществлялась безотметочная система оценивания. Широко использовал эту систему учитель начальных классов Ш.А. Амонашвили. В своей книге «Размышления о гуманной педагогике» (глава «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников») рассматривает направления мотивации учебно-познавательной деятельности школьников, условия, при которых могли бы исчезнуть страх и волнение учеников перед отметкой.

Современные средства оценивания: портфолио, тестирование.

Процедуры более или менее рефлексивной педагогической диагностики при всем их многообразии отвечают технологическому подходу, то есть служат «налаживанию отношений» между целью и результатом педагогической деятельности, регулятором движения от одной педагогической задачи к другой. Учитель, отвергающий технологический подход, одновременно (и часто прежде всего) отвергает идею фиксируемой и контролируемой извне диагностики. Не требуется особой проницательности, чтобы догадаться, что противников диагностики (особенно «диагностики результата», формируемой объективированными требованиями и критериями) очень легко найти среди учителей музыки, изобразительного искусства и

других предметов художественно-эстетического цикла. Отторжение самой идеи диагностики в этой сфере порождается рядом причин. Это и сущностная, принципиальная позиция, основанная на неизмеримости таких качеств личности, как духовно-нравственное совершенство, чувство прекрасного, художественный вкус. Но это иногда и результат не вполне подготовленного и отработанного управленческого давления, когда неудачно составленные тесты, не очень корректные механизмы и содержание проверок отвращают учителей-практиков от диагностических процедур. Такое давление заставляет корпоративно «сплотиться против общего врага» даже тех, кто по сути дела не отрицает важности выявления индивидуальных особенностей процесса становления художественной культуры, ведения пошагового наблюдения, фиксирования промежуточных и итоговых результатов, интерпретации их с целью корректирования деятельности целеполагания.

Очевидно, что контролирующая составляющая диагностических процедур – одно из самых «слабых мест» диагностики в образовательной области «Искусство», так как эмоциональное давление контроля способно свести на нет эмоциональный подъем общения с прекрасным. При этом вопрос, насколько обоснован страх перед «проверкой», – вопрос второстепенный. Немецкие писатели Вернер Зигерт и Лючия Ланг в своей книге «Руководитель без конфликтов» доказательно демонстрируют, что контроль не может пользоваться любовью: как только в электричке появляется контролер, давление повышается даже у тех, у кого есть билеты.<sup>4</sup> Указанная закономерность, между прочим, объясняет, почему убежденных противников тестов и мониторингов в области искусства надо искать среди тех, «у кого есть билеты», то есть вовсе не среди «слабых» учителей, желающих «уйти от ответственности» за низкий результат своей работы, а напротив, среди учителей-методистов, учителей-исследователей, ощущающих профессиональную ответственность за концептуальную целостность, идею своего предмета.

Приведенные соображения актуализируют проблему формирования диагностических процедур, которые, поддерживая логику и структуру учебной деятельности, одновременно отвечали бы требованиям, диктуемым предметом искусства: поддержки индивидуальности, отсроченности результата, приоритета художественного над техническим, духовного и целостного над структурно раздробленным и телесно-психическим. Попытаемся наметить возможные подходы к реализации этих требований.

---

<sup>4</sup> См.: Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М., 1999. С.213.

Общепризнанной можно считать позицию, согласно которой принцип диагностической целенаправленности (термин В.П.Беспалько<sup>5</sup>) легче всего проявляет свои возможности в когнитивной сфере деятельности. В эмоционально-ценностной же сфере его реализация проблематична.<sup>6</sup> Из этой очевидной для всех закономерности на первый взгляд прямо вытекает провокационный, и как далее мы постараемся показать, методически и методологически опасный вывод: если уж в сфере искусства нельзя точно диагностировать успешность всего процесса, то надо вычленив рациональные или, точнее, доступные объективированию, внешне проявляемые компоненты и хотя бы их отслеживать и оценивать. Иными словами, при невозможности диагностировать чувства, нужно выработать хотя бы диагностические требования в сфере знаний, умений и навыков, к которым можно будет подходить с «когнитивной линейкой». Под влиянием этого смысла формируется, скажем, такая позиция: эмоциональная сторона исполнения песни – на совести ученика и учителя, а вот знание наизусть текста – условие, вполне поддающееся контролю, рядоположенное с такими требованиями, как знание наизусть правила, схемы и т.п. В тех случаях, когда до высот художественного общения дело на уроке не доходит, такие установки срабатывают и даже дают вполне ощутимую отдачу: ученики, выучившие текст, свободнее себя чувствуют и в эмоциональных проявлениях; качество исполнения (до известного предела) также выигрывает. Однако диагностического смысла такая контролирующая процедура фактически не содержит, ибо из нее почти невозможно извлечь рекомендаций на будущее, дополнительных сведений об ученике и др. В классе педагога-профессионала отношение между текстом и исполнением, знанием и восприятием значительно сложнее.

Иногда приходится слышать мнение, что диагностика, основанная на объективных данных (музыкальный слух, голос, чувство ритма, теоретические и исполнительские знания, умения и навыки) не годится именно для общеобразовательной школы в силу низкого уровня «среднего ученика». Из этого выводится удивительное по своей непоследовательности суждение о том, что в школе доминируют задачи общекультурного развития, духовно-нравственного роста, эмоционально-художественной чуткости, а знания, умения и навыки – дело профессионального образования. Безусловно, указанные задачи формируют всю концепцию художественного образования в школе, но они отнюдь не могут базироваться ни на бездарности, ни на неграмотности. Напротив, эти задачи являются общими на всех этапах художественного образования, свидетельствуя о

---

<sup>5</sup> Принцип диагностической целенаправленности в отношении целеобразования означает такую постановку целей обучения и воспитания, которая допускала бы объективный и однозначный контроль степени достижения цели.

<sup>6</sup> См., например: Шишов Е.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. С.132.

методологическом единстве его концепции. И тот факт, что организация диагностики в указанных направлениях представляет собой наиболее значительную трудность, является общей проблемой для всех учебных заведений. Так, выдающийся певец Е.Е.Нестеренко в своей книге «Размышления о профессии» пишет: «Выбирая ученика, следует исходить не только из наличия голоса и музыкальных способностей, но и учитывать весь комплекс данных, которые требуются артисту-художнику, - культурный уровень, высшая музыкальность, то есть умение не просто точно, правильно спеть произведение, но и дать его интерпретацию, сценические способности, скромность, серьезное отношение к себе, своему таланту, отсутствие зазнайства и самолюбования... Иногда одни качества выражены ярче, другие – слабее, но все они должны быть *выявлены* (курсив мой – С.Д.) и развиты максимально.»<sup>7</sup>

Достижению целостности и процессуальности диагностирования может способствовать концепция «дополнительности» и «коррекционности» Е.В.Николаевой, изложенная в ее учебном пособии. Ее суть в том, что оценивание одного из элементов певческой или слушательской деятельности корректируется введением в этот процесс оценивания других элементов. Если не сводить результаты, выявленные с помощью этой методики, к внешним оценкам, а фиксировать их в виде индивидуальных характеристик, то такая работа может дать достаточно объективные результаты. Особенно существенным нам представляется по отношению к исполнению песни такой корректирующий критерий, как «умение ученика охарактеризовать и проанализировать свое исполнение.»<sup>8</sup>

Важным направлением в развитии диагностирования в области художественно-образовательной деятельности является дифференциация. Процессуальный характер формирования и одновременно диагностирования уровня художественного развития учащихся проявляется в том, что истинные художественные оценки требуют своего «вызревания» и, соответственно, длительной работы. Первые суждения, первые попытки интерпретации не могут всегда и в полной мере свидетельствовать об истинном уровне эстетической культуры, о реальных исполнительских возможностях учеников. Часто отвергаемое поначалу как неинтересное, «не понравившееся» или принимаемое лишь благодаря личности (авторитету) учителя произведение становится любимым только в процессе серьезного духовного труда (в который может быть включена и описанная выше «пауза»).

В единичных случаях возможно и действие «от противного», когда за исходный (диагностически весьма недостоверный) пункт художественного оценивания берется

---

<sup>7</sup> Нестеренко Е.Е. Размышления о профессии. М., 1985. С.159.

<sup>8</sup> Там же. С. 147.

восторженное желание детей петь «попсовую» песню, а в процессе работы шлягер быстро надоедает и даже начинает раздражать учеников. «Так, в одной из московских школ учитель в ответ на горячие просьбы ребят-шестиклассников начал разучивать с ними шлягер «Я – городская сумасшедшая» из репертуара Маши Распутиной... Тщательно выстраивая интервалы (шлягер был переложен на два голоса), работая над дикцией и чистотой интонирования, учитель вдруг заметил, что лица ребят постепенно мрачнеют. «В чем дело, почему поскучнели?» – задал он провокационный вопрос. «Устали, надоело учить эту песню», - отвечали ребята. К концу третьего урока всем стало ясно, что песня о городской сумасшедшей, не приобретающей билеты на автобус и бесстрашно ругающей начальство, имея от врачей справку о невменяемости, не то произведение, на которое следует тратить дорогое учебное время.»<sup>9</sup> Этот пример интересен тем, что ситуация диагностирования уровня вкуса и художественных притязаний, спровоцированная учителем, возвращается к детям и как перспектива переоценить свое отношение к данному произведению, и как настрой на собственную диагностирующую деятельность по отношению к многочисленным шлягерам.

Попытаемся сформулировать некоторые результаты приведенных выше рассуждений.

На наш взгляд, существует зависимость между степенью вовлеченности субъектов диагностирования в процесс художественного творчества и тяготением полученных результатов к полюсу контроля-констатации или диагноза-процесса. При этом нельзя отрицать необходимости контролирующей деятельности. Разработка технологий контроля – это тоже важная дидактическая задача. Поскольку контроль эмоционально воспринимается со знаком «минус», можно смягчить его «удар» с помощью игры. Множество игровых заданий, предложенных, например, Е.И.Юдиной<sup>10</sup> (в момент удара мяча произносить какой-нибудь музыкальный термин и др.) являются знаниево ориентированными, но игровой антураж и последовательно проведенная методика самооценивания помогают сохранять при их выполнении положительный эмоциональный настрой. Однако там, где речь идет об интерпретации, художественной оценке, возможности контроля-констатации сильно суживаются, и их трудно поддержать даже игрой. Здесь должна идти речь о процессуальном индивидуальном диагностировании, включающем компоненты эмпатии, сотворчества учителя и ученика.

Второй часто проявляющейся закономерностью диагностирования в области художественного образования является отсроченность результата. В процессе

---

<sup>9</sup> Там же. С.385.

<sup>10</sup> Юдина Е.И. Мой первый учебник по музыке и творчеству. М., 1997.

диагностирования отсроченность может просто учитываться (как в случае наблюдения за освоением русской народной песни), а может прогнозироваться (как в случае с ученицей Е.Е.Нестеренко).

Третье свойство диагностирования – это его возвышающий потенциал, согласно которому настоящий результат не могут принизить ситуативные неудачи (пример – стопроцентный успех учащихся, диагностированных с помощью скрытого микрофона). В этом плане диагностические методики побуждают учителя создавать условия для наиболее ярких художественных проявлений личности учеников.

Четвертая особенность диагностирования в области искусства – возможность отсутствия критериев «правильности», а главное – расчлененности диагностируемых качеств. Тогда диагностирующие черты приобретает диалоговая ситуация. В методике организации диагностирования приобретает особое значение концепция дополнительности и коррекционности.

Наконец, процедуры диагностирования, направленные на образовательный процесс, призваны формировать и культуру художественной оценки, художественной диагностики по отношению уже не только к самим себе, но прежде всего к произведению искусства.

#### **Литература:**

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
3. Крившенко, Л.П. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко и др.; под ред. Л.П. Крившенко. М., 2010.
4. Селиверстова Е.Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: Учебное пособие. – Владимир: ВГПУ, 2009. – 232 с.
5. Педагогика: учеб. пособие; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 430 с.
6. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс: учеб.: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2004. – Кн. 1. – 574 с.; – Кн. 2. – 256 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. пед. завед. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1996. – 432 с.
8. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Владос-Пресс, 2005.

#### **Тестовые задания:**

1. Наиболее широкое понятие:

- А) диагностика
- Б) оценка
- В) отметка
- Г) портфолио

2. Безотметочную систему предложил

- А) Ш.А. Амонашвили
- Б) А.С. Макаренко
- В) В.А. Сухомлинский
- Г) И.Ф. Гербарт

3. Тесты достижений возникли:

- А) в начале XX века
- Б) в конце XX века
- В) в середине XIX века
- Г) в Античности

4. В педагогике искусства наиболее значимый диагностирующий потенциал имеют технологии:

- А) тестирования
- Б) рейтинга
- В) диалога
- Г) ранжирования

5. Парциальная

- А) оценка
- Б) отметка
- В) диагностика
- Г) результативность

## Лекция 11

### Индивидуализация и дифференциация в обучении

#### План

1. Индивидуализация как дидактический принцип
2. Дифференциация как одно из средств индивидуализации в обучении.
3. Виды дифференциации.

Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся, создание условий для проявления и развития личности как индивидуальности посредством выбора соответствующего ее возможностям, потребностям и интересам содержания, форм и методов обучения.

Дифференциация – разделение учащихся на группы на основании каких-либо индивидуальных особенностей для отдельного обучения. При этом важно отметить, что эти группы могут быть как стабильными, так и относительно стабильными, а отдельное обучение как постоянным, так и временным.

1) дифференциация обучения, т. е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по несколько различным учебным планам и (или) программам. Так создаются относительно гомогенные группы (классы, школы);

2) внутриклассная (внутригрупповая) индивидуализация учебной работы;

3) прохождение учебного курса в индивидуально различном темпе: или убыстрение (акселерация), или замедленно (ретардация).

Внешняя дифференциация обучения осуществляется по двум направлениям: 1) путем создания классов и школ на основе специальных способностей, интересов и профессиональных склонностей учащихся (профильные и специализированные учебные заведения, классы с углубленным изучением отдельных предметов) 2) путем создания школ и классов определенным уровнем общего умственного развития учащихся и состояния здоровья учащихся (школы для одаренных детей и подростков, школы для детей с отклонениями в здоровье, классы выравнивания).

Итак, индивидуализация представляет собой учет индивидуальных особенностей обучающихся в учебной работе. Прежде всего тех, которые влияют на учебную деятельность и от которых зависит результат обучения. Таковыми могут быть различные психологические и физические качества и состояния личности: особенности всех познавательных процессов, свойств нервной системы, черты характера, воли, мотивация, способности, постоянные или временные дефекты органов чувств и всего организма и др.

Кроме того, на учебную деятельность оказывают влияние социальные факторы- статус ученика в данном коллективе, домашние и другие внешние влияния. Возникает противоречие между фактором и весьма ограниченными возможностями массовой школы.

Что надо учитывать в первую очередь? 1.Уровень умственного развития обучающегося, обучаемость и способность к обучению. 2.Скорость усвоения-комплексное явление, существенный показатель которого не столько скорость запоминания, сколько темп обобщений. 3.Общие умственные способности - комплекс способностей, требуемых для осуществления обучающимися учебной деятельности. Сюда относят способности запоминать материал, поведение логических операций, творческого мышления.

Основными методами диагностики является эксперимент, который и осуществляется в школе.

Формы индивидуализации и дифференциации обучения.

Три основных формы индивидуализации:

1. дифференциация обучения, т.е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей для обучения по нескольким учебным планам и программам. Так создаются относительно гомогенные классы / профильные, с углубленным изучением какого-либо предмета\

2. внутриклассная \внутригрупповая/ индивидуализация учебной работы.

3. прохождение учебного курса в различном темпе, или убыстренно, или замедленно.

Нас в большей степени интересует внутриклассная индивидуализация учебной работы. Возможности индивидуального подхода во фронтальной работе: - учет индивидуальных особенностей при опросе,

- использование различных уровней для рассказа в устном изложении учителя, т.е. учитель сначала упрощает свой материал, а затем усложняет;

- применение учебной беседы, в ходе которой ученики провоцируются на выдвижение проблемы и демонстрацию своих дополнительных знаний;

- учет индивидуальных различий в ролевых играх.

Ряд возможностей предоставляет групповая работа, но только в том случае, если группы будут составлены из схожих по какому-либо признаку учащихся, причем тогда для каждой группы составляются специальные задания в соответствии с их силами. Однако в групповых методах таится и известная опасность - более сильные и старательные ученики начинают заглушать инициативу более пассивных. Наиболее широкие возможности для индивидуализации обучения представляет – индивидуальная

самостоятельная работа, которая выполняется в индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется главным образом таким способом, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных способностей детей.

Учебные задания для самостоятельной работы разнообразны. Их можно разделить на 4 логических основания: 1/ по методу самостоятельной работы учащихся (наблюдения, упражнения,..), 2/ по звеньям учебного процесса ( задание на восприятие, систематизацию, закрепление, повторение учебного материала), 3/ по характеру познавательной деятельности учащихся (репродуктивные, творческие), 4/ по характеру руководства (подробное или менее подробное инструктирование).

Как учитель может работать с разными группами детей.

Учебные ситуации, которые можно назвать критериальными, т.е. наиболее информативными, наилучшим образом дифференцирующими учащихся:

- ситуации, требующие длительного умственного напряжения- трудный урок, написание сочинения;
- продолжительный школьный день (6-7) уроков;
- экзамен, контрольная работа;
- урок, на котором надо работать в быстром темпе;
- ситуация после неудачного ответа, после порицания;
- работа в шумной, беспокойной обстановке (группа продленного дня);
- выполнение однообразной , монотонной работы;
- выполнение работы по алгоритму;
- самоконтроль.

По отношению к учащимся со слабой нервной системой рекомендуется соблюдать такие правила:

- не ставить их в состояние неожиданного вопроса, требующего быстрого ответа, предоставлять достаточно времени для обдумывания и подготовку;
- не требовать отвечать новый материал;
- путем правильной тактики опросов и поощрений формировать уверенность в своих силах,
- осторожно оценивать неудачу этих учеников;
- в минимальной степени отвлекать от работы, создавать спокойную обстановку;
- учить умению переживать неудачу;
- стараться вовлекать ребенка в широкий круг занятий.

По отношению к детям с сильной нервной системой рекомендуется:

-тренировка усидчивости, которая, однако, должна исключать накопление эмоционального напряжения;

- необходимы непродолжительные перерывы, смена видов деятельности

- в целом дети этой группы хорошо приспособлены к условиям учебной деятельности. Но не отличаются углубленностью обучения, их нужно учить планировать и рационально организовывать свою деятельность.

При работе с инертными учениками необходимо:

-не требовать от них немедленного включения в работу, поскольку их активность возрастает постепенно;

- помнить, что они не могут активно работать с разными заданиями, а некоторые из них вообще отказываются выполнять такие задания;

- не требовать быстрого изменения неудачных формулировок при устных ответах;

- не следует спрашивать их в начале урока, поскольку инертные с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации;

- избегать ситуаций, когда нужно получить быстрый ответ на неожиданный вопрос;

При работе с подвижными детьми необходимо помнить:

- трудности в учении у них обусловлены быстрым угасанием активности, утратой интереса к выполняемой деятельности, частыми отвлечениями от работы, они в большей степени нуждаются в постоянном контроле со стороны учителя;

- им надо помочь произвольно регулировать свою деятельность;

- внимательности на уроке от них просто нельзя требовать, но вполне можно выработать, воспитать терпеливым напоминанием;

- при включении ребенка в работу на первых порах можно сократить общий объем работы (первокласснику вместо трех строчек, написать одну);

-самую большую трудность учащиеся с подвижной нервной системой испытывают при монотонной работе.

Индивидуальный подход на уроке.

Учет индивидуальных особенностей важен для достижения двух целей - повышение эффективности обучения и облегчения труда учителя.

Можно выделить 2 разных критерия, которые лежат в основе классной индивидуализации: 1) ориентация на уровень достижения школьника; 2) ориентация на процессуальные особенности его деятельности. Учитывать уровни развития учащихся и приспособлять к ним обучение – это наиболее часто встречающийся вид индивидуального подхода. Осуществлять его можно разными способами, но чаще всего учитель выбирает индивидуализацию заданий. Вторая форма индивидуального

подхода, учитывающая процессуальные параметры учебной деятельности школьников, встречается крайне редко. В ней учитываются появления свойств нервной системы.

Учение в индивидуальном темпе – самая старая форма индивидуализации обучения. До возникновения классно-урочной системы именно она и использовалась. В массовой школе индивидуальный темп обучения для того или иного ученика можно обеспечить лишь в течение небольшого промежутка времени, иначе это проявится в отставании от программы.

Определенные возможности в этом отношении представляет программированное обучение, когда материал порциями выдается. Машина задает вопросы и тут же оценивает знания ученика. Индивидуальный подход может быть успешно применен в сочетании с учетом возрастных закономерностей психического развития. Важный способ индивидуализации – это помощь ученику в формировании индивидуального стиля учебной деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности – это целая система индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задачи, определяемых комплексом природных особенностей человека. Если у ученика выработан индивидуальный стиль учебной деятельности, значит, он наилучшим образом приспособился, адаптировался к условиям обучения, используя свои индивидуально-типологические особенности. Помочь учащемуся найти свой стиль учебной деятельности – это значит помочь ему найти свои специфические, оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям.

#### **Литература:**

1. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема: Монография - К.: Издательство Казанского университета. - 1982. - 224 с.
2. Николаев Е.Н. Дифференциация как педагогическая технология. Методические указания. - Якутск: Изд-во ЯГУ. - 2004. - 22 с.
3. Осмолвская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Издательство Институт практической психологии. - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». - 1998. - 160 с.
4. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). - М.: Педагогика, 1975. - 184 с.
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. - 192 с.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты. Об утверждении федерального государственного стандарта среднего (полного) общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 №413, зарегистрирован в Минюсте России 07.06.2012 №24480) // Вестник образования России. - 2012. - №16.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012).

8. Фомкина Л.А. Индивидуализация и дифференциация обучения // <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/individualizaciya-i-differenciaciya-obucheniya>

### **Тестовые задания:**

1. Наиболее широким понятием является:

- А) индивидуализация
- Б) дифференциация
- В) обучение в индивидуальном темпе
- Г) профильное обучение

2. Индивидуальная образовательная программа характерна для:

- А) дальтон-плана
- Б) классно-урочной традиционной системы
- В) системы внешней дифференциации

3. Выделение класса выравнивания – это проявление

- А) внутренней дифференциации
- Б) внешней дифференциации
- В) обучения в индивидуальном темпе
- Г) профильности

4. Учет особенностей познавательных процессов учащихся: мышления, памяти, внимания, который может проявляться в специальных заданиях на развитие сосредоточенности, переключаемости внимания для отдельных групп учащихся, заданий на развитие логической памяти и т.д.:

- А) Дифференциация по психологическим особенностям личности.
- Б) Дифференциация по обученности

- В) Дифференциация по специальным способностям.
  - Г) Дифференциация по интересам и склонностям учащихся
5. Задачи профессионального определения преимущественно решаются:
- А) дифференцированным обучением
  - Б) профильным обучением
  - В) индивидуализированным обучением
  - Г) различными способами педагогической поддержки.

## Лекция 12

### Социальная психология и педагогика. Взаимодействие коллектива и личности. 4 ч.

#### План:

1. Понятие социализации.
2. Стадии социализации.
3. Факторы социализации.
4. Агенты социализации.
5. Механизмы социализации.
6. Социальное воспитание и социализация.
7. Особенности организации социального опыта.
8. Образование как контекст социального воспитания и социализации.
9. Осуществление индивидуальной педагогической поддержки.
10. Теория коллектива в истории педагогики (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский). Понятие коллектива. Этапы становления коллектива. Принципы функционирования и развития коллектива.
11. Цели и ценности коллектива. Традиции в жизни коллектива.
12. Методика работы с детским коллективом.

**Социализация** – взаимодействие человека сообществом, носящее двусторонний характер: адаптация и активное влияние личности на общество. Понятие «социализация имеет междисциплинарный статус.

Понятие «адаптация» означает процесс вхождения человека в социальную среду и его приспособление к культурным, психологическим и социальным факторам. В отличие от целенаправленного воспитания социализация включает в себя как целенаправленные, так и стихийные влияния.

Но социализация рассматривается и как активный процесс самоактуализации, самореализации личностью своего потенциала, творческих способностей, процесс преодоления негативных влияний среды.

Эти два подхода не являются взаимно противоречивыми, они дополняют друг друга.

Социализация – непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни человека. Ее **основные стадии**: дотрудовая, трудовая и послетрудовая.

В процесс социализации осуществляется выполнение различных социальных ролей (формальные роли, внутригрупповые, межличностные роли, индивидуальные роли).

**Факторы социализации:** мегафакторы, макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы ( классификации А.В. Мудрика). К мегафакторам принадлежат космос, планета, мира; к макрофакторам: страна, общество, государство. Мезофакторы: мезофакторы («мезо» означает «средний», «промежуточный») - условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос как фактор социализации); по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.); микрофакторы, к ним относятся те, которые оказывают непосредственное влияние на конкретных людей: семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание - учебные, профессиональные, общественные и др. Субкультура также принадлежит к микрофакторам социализации.

Молодежная субкультура – достаточно новое и многогранное явление общественной жизни. *Субкультура* – это часть общественной культуры, отличающаяся от основной манерой поведения, одеждой, взглядами и образом жизни. В последнее время понятие "молодежная субкультура" все чаще и чаще стало использоваться учеными-социологами и журналистами при обращении к явлениям и процессам, происходящим в молодежной среде.

Вопросы субкультурного развития в последнее время исследуются многими отечественными педагогами, психологами и социологами. Среди отечественных авторов, занимавшихся изучением данной проблемы, можно назвать О.Г. Заярную, А.И. Мазурову, И.Ю. Сундиева, П.В. Разина. Многие исследователи этого вопроса описали в своих работах символику и выразительное поведение той или иной субкультуры. Некоторые пытались выделить потребности, которые удовлетворяют подростки, вступая в молодежные неформальные объединения.

В наше время эта тема крайне актуальна. В России все больше подростков, обучающихся в школах и других учебных заведениях, становятся неформалами.

На уроках музыки в старших классах часто приходится сталкиваться с представителями различных субкультурных объединений. Они, замыкаясь в своем индивидуальном мире, увлекаются только определенным стилем в музыке, не хотят ничего слышать о классических, народных и других жанрах и направлениях. Опытному педагогу необходимо знать об этой культурной нише, понимать ее и быть готовым

столкнуться с ее представителями в реальной жизни. А так же найти подходы к разностороннему музыкальному развитию подростков, ненавязчиво воспитывая в нем художественный вкус и стремление, соприкоснувшись с настоящим искусством, стать культурным человеком.

#### Классификация субкультур<sup>11</sup>:

Виды субкультур	Общее описание	Подвиды субкультур	Описание подвидов Субкультур
Музыкальные	Субкультуры, основанные на поклонниках различных жанров музыки.	Альтернативщики	поклонники альтернативного рока, ню-метала, рэпкора
		Готы	поклонники готик-рока, готик-метала и дарквэйва
		Инди	поклонники инди-рока
		Металлисты	поклонники хэви-метал и его разновидностей
		Панки	поклонники панк-рока и сторонники панк-идеологии
		Растаманы	поклонники регги, а также представители религиозного движения Растафари
		Рокеры	поклонники рок-музыки
		Рейверы	поклонники рэйва, танцевальной музыки и дискотек

<sup>11</sup> Крючкова А.А. Особенности музыкального образования подростков, входящих в молодежные субкультурные объединения. Рукопись ВКР. Науч. рук. С.И. Дорошенко: Владимир, 2012. – С. 15-18.

		Хип-хоп (рэперы)	поклонники рэпа и хип-хопа
		Традиционные скинхеды	любители ска и регги
		Фолкеры	поклонники фолк-музыки
		Эмо	поклонники эмо и пост-хардкора
		Риветхеды	Поклонники музыки в стиле индастриал
		Джанглисты	Поклонники джанга и драм энд бейса
<p>Более подробная информация о представителях музыкальной субкультуры см. в гл. 1.2.</p>			
Имиджевые	Субкультуры, выделяемые по стилю в одежде и поведению	Visual kei	Визуально шокирующий стиль в музыке и во внешнем виде в целом, основанный на японской мультипликации (аниме).
		Кибер-готы	Предпочитают различные направления в электронной клубной музыке, внешние сходства с фантастическими роботами-киборгами.
		Моды	Особое внимание к внешнему виду - приталенные итальянские костюмы, средства

			передвижения – мотороллеры. Музыка от джаза до рок-н-ролла.
		Гламур	Следование утонченной моде: яркий блестящий стиль. Им присуще все, что связано со светской и гламурной жизнью.
		Натуристы	В основе лежит максимальное приближение человека к природе для оздоровления тела и духа.
		Стиляги	Советская молодёжная субкультура. Нарочитая аполитичность. Интерес к западной музыке и танцам. Яркая, нелепая одежда, особый сленг.
		Тедди-бои	Стремление подражать «золотой молодежи». Типичный облик: «брюки-дудочки», сюртук с двойным воротником, галстук – бантик. Некоторые входят в местные хулиганские группировки.
		Милитари	Стиль с элементами военного снаряжения.
		Фрики	Яркий, вызывающий внешний вид (татуировки, пирсинг). Слегка неадекватное поведение.

Политические и мировоззренческие	Субкультуры, выделяемые по общественным убеждениям	Анархо-панки	Направленность на уничтожение ценностей господствующей культуры
		Антифа	Международное движение, ставящее своей целью борьбу с фашизмом.
		RASH-скинхеды	Организация курсов самозащиты, помощь иммигрантам и дискриминируемым национальным меньшинствам. Борьба против любой дискриминации.
		SHARP-скинхеды	Антирасистское объединение, выступающих против дискриминации по расовому признаку, дискриминации сексуальных меньшинств.
		HC-скинхеды	Национал-социалистической идеологии, крайние расисты, противники смешанных браков и сексуальных меньшинств. Внешние отличия: бритая голова, татуировки и свастика.
		Битники	Отвергают традиционную мораль и общепринятые социальные ценности. Нарушители элементарных норм

			человеческого общежития.
		Нью-Эйдж ("новая эра")	Включает в себя множество различных духовно настроенных направлений.
		Стрейт-Эйджеры	Полный отказ от наркотиков (включая законные алкоголь и табак), разборчивость в половых связях.
		«Зеленые»	Экологические организации, борющиеся за сохранение окружающей среды. Спасают памятники культуры, заботятся о животных.
		Хиппи	Идеология: ненасилие, свобода от доктрин, ратующую за мир, любовь и свободу личности. Свободная одежда, цветы, вплетенные в длинные волосы; «фенечки» на руках.
		Яппи	Современные обеспеченные, деловые молодые люди. Следят за модой, посещают фитнес центры. Основной критерий – успешность.
По хобби	Субкультуры, сформировавшиеся благодаря хобби	Байкеры	Любители мотоциклов. Стремление к большим скоростям. Атрибуты одежды: бандана, «косуха» с

			изображением черепа. Наличие тату.
		Райтеры	Поклонники граффити.
		Трейсеры	Любители паркура.
		Хакеры	Любители компьютерного взлома (чаще нелегально)
По другим увлечениям	Субкультуры, основанные на кино, играх, мультипликации, литературе.	Отаку	Поклонники аниме (японской мультипликации)
		Падонки	Антикультурные, использующие жаргон и ненормативную лексику.
		Геймеры	Поклонники компьютерных игр
	Исторические реконструкторы	Ролевое движение	Поклонники живых ролевых игр
		Толкиенисты	Поклонники Джона Р.Р. Толкиена (любители книг «Хоббит», «Властелин колец»).
		Териантропы	Поклонники гипотетической трансформации человека в <a href="#">животное</a> в мифологии или спиритизме.

		Фурри	Поклонники антропоморфных существ, животных и человеческими чертами.
Хулиганские	Выделен ие этих субкультур часто оспаривается, и далеко не все, причисляемые к ним, сами относят себя к ним.	Гопники	Примитивные, интеллектуально неразвитые, малообразованные молодые люди. Стиль одежды: спортивный костюм, кепка и туфли с длинными носами.
		Любера	Противники всевозможных субкультур "западного" образца. Отличительные черты: культуризм, антифашизм.
		Ультрас	Высокоорганизованные очень активные группы поддержки спортивных команд. Атрибутика: шарфы, флаги, растяжки.
		Футбольные хулиганы	Нарушители общественного порядка до или после футбольного матча.

Появление молодежной субкультуры объясняется целым рядом факторов. Главными из них являются:

- социально-экономические причины (безработица, скучная, малоинтересная работа);
- различия между поколениями;
- особенности возрастной психологии. Молодежь эмоциональнее, динамичнее, независимее. У большинства еще нет семьи, профессии, того круга многочисленных обязанностей и обязательств, в который с возрастом попадает всякий взрослый человек;

- стремление молодежи создать свой особый мир ценностей, обрести осмысленный и значимый досуг, круг единомышленников, возможности самовыражения.

В рамках молодежной субкультуры принято выделять три направления:

1. Асоциальные молодежные объединения. Они стоят в стороне от социальных проблем, но не представляют угрозу обществу. Как правило, это неформальные объединения, названия которых отражают особенности их внешнего вида или поведения. Примерами таких объединений являются панки, рокеры. Нередко они связаны с определенным музыкальным стилем. Например, рокеры считают своей музыкой ранний рок-н-ролл, символом которого был Элвис Пресли.

2. Антисоциальные объединения. Их протест может принимать социально опасные, агрессивные формы. Они открыто противостоят органам власти. Примером таких объединений является движение скинхедов. Среди них немало приверженцев фашистской идеологии. Современные фашисты выступают против мигрантов, число которых в России резко возросло. Мигранты образуют свою субкультуру, некое маргинальное образование, которое увеличивается по размерам и может вытеснить представителей коренной национальности. Таким образом, существуют объективные проблемы, которые "подпитывают" движение скинхедов. Однако, они должны решаться цивилизованным путем на государственном уровне. Согласно социологическим исследованиям, в России сейчас не менее 35 тысяч скинхедов, которые выступают под лозунгом "Россия для русских". К ним примыкают подростки 14 - 16 лет, их лидерам не более 20 - 23 лет. В основном – это ребята мало образованы, в лучшем случае они - учащиеся ПТУ.

3. Просоциальные объединения. Они приносят пользу обществу. Члены этих объединений борются за сохранение окружающей среды от загрязнения и уничтожения, спасают памятники культуры, безвозмездно помогают реставрировать их, заботятся об инвалидах и престарелых людях. Примером такого рода объединений являются "зеленые" - экологические организации, активность и популярность которых неуклонно растет.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что молодежная субкультура доступна каждому подростку, так как не имеет ограничительных рамок и меньше подвержена контролю со стороны взрослых. Участвуя в деятельности молодежной группы, через общение с ее членами молодой человек получает определенный социальный опыт, который заключается в усвоении норм, знаний, принятых в данном обществе, в возможности наряду с этим проявить свою индивидуальность, попробовать определить свое положение, статус в группе и, наконец, сопоставить свои притязания, интересы с запросами общества.

Микрофакторы, как отмечают социологи, оказывают влияние на развитие человека через так называемых агентов социализации, т.е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе, учебе и службе в армии. В зрелом возрасте добавляются собственные дети, а в пожилом - и члены их семей. И.С. Кон совершенно справедливо утверждает, что нет иерархии агентов социализации по степени их влияния и значимости, которая бы не зависела от общественного строя, системы родства и структуры семьи.

**Агенты социализации** - люди, учреждения и социальные институты, при участии которых проходит социализация человека.

**Механизмы социализации.** Традиционно механизмы социализации классифицируют следующим образом: традиционный (через семью и ближайшее окружение); институциональный (через различные институты общества); стилизованный (через субкультуры); межличностный (через значимых лиц); рефлексивный (через переживание и осознание). Таким образом, социализация человека происходит в процессе его взаимодействия с многочисленными факторами, агентами, при помощи ряда механизмов. Однако их функции в процессе социализации могут как дополнять, так и противоречить друг другу. В связи с этим учителю необходимо определить направление процесса социализации, уметь выявить его позитивные и негативные возможности и найти приемы усиления позитивных и компенсации негативных.

Таким образом, социализация представляет собой значимый социальный контекст воспитания личности. Она характеризуется определенными этапами (они бывают очень существенно дифференцированными и различаются в различных социальных группах), факторами, агентами, механизмами.

Для учителя музыки особое значение приобретает такой фактор социализации, как субкультура. Молодежная музыкальная субкультура требует своего изучения, внимания и просоциального, позитивного влияния со стороны учителя. Современное воспитание, учитывающее социальные влияния, базируется на идеях диалога, сотрудничества.

Социальное воспитание, в отличие от социализации, является целенаправленным процессом. Это воспитание человека в специально созданных воспитательных организациях в процессе планомерного создания условий для его относительно целенаправленного позитивного развития. Социальное воспитание – составная часть относительно контролируемой социализации (наряду с семейным

воспитанием, религиозным воспитанием, коррекционным воспитанием). Оно осуществляется во взаимодействии различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (коллективов) и социальных (воспитательных организаций и органов управления). В воспитательных организациях воспитание реализуется в трёх взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия субъектов процессах: организации социального опыта воспитуемых, их образования и оказания им индивидуальной помощи.

Организация социального опыта осуществляется через: организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов); организацию взаимодействия, а также обучение ему; стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы (неформальные объединения). Индивидуальный социальный опыт - в широком смысле - единство различных знаний и способов мышления, умений и навыков, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатлённых ощущений и переживаний, усвоенных и выработанных способов взаимодействия, самопознания, самоопределения, самореализации.

Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование), стимулирование самообразования. Индивидуальная помощь реализуется в процессе содействия человеку в решении проблем, создания специальных ситуаций в воспитательных организациях для его позитивного самораскрытия, а также повышения статуса, самоуважения, самопринятия и т.д., стимулирования саморазвития личности.

Осуществление индивидуальной педагогической поддержки – это осознанная попытка помочь человеку приобрести знания, установки, умения, необходимые для удовлетворения потребностей и интересов других людей; в осознании и, в необходимых случаях, изменении человеком своих ценностных установок; в развитии самосознания, в самоопределении и самореализации; в коррекции самооценок, самоуважения и самопринятия; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и другим, к индивидуальным, групповым и социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму; в выработке стратегии адаптации и обособления в социуме. Мера систематичности, интенсивности, характер, содержание, формы и способы организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи зависят от возраста и пола воспитуемых, а также, в определённой мере, и от их этнической и социально-культурной принадлежности. В различных видах и типах воспитательных организаций и в конкретных организациях объём и соотношение организации

социального опыта, образования и индивидуальной помощи существенно различны. Различия зависят как от функций организаций, так и от ценностных устремлений, установок и концепций воспитания, имеющих у педагогов данной воспитательной организации. Эти различия определяют содержание и характер взаимодействия, которое реализуется в воспитательной организации. Взаимодействие в процессе социального воспитания осуществляется в виде множества "цепочек": воспитательная организация - составляющие её формализованные группы (коллективы), коллектив - личность, коллектив - входящие в него микрогруппы - личность, педагог - коллектив, педагог - личность и др. Содержание взаимодействия представляет собой обмен между его субъектами информацией, ценностными установками, типами и способами общения, познания, деятельности, игры, поведения, отбор и усвоение которых имеет индивидуально избирательный характер. В целом взаимодействие - диалог воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой, содержание, характер и воспитательная эффективность которого определяются тем, какие личности в нём участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем взаимодействуют. Социальное воспитание, осуществляемое в воспитательных организациях различных видов и типов, даёт человеку опыт взаимодействия с людьми, создаёт условия для позитивно направляемых самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения, а в целом - для приобретения опыта адаптации и обособления в социуме.

Виднейшим представителем отечественной педагогики, разработавшим теорию коллектива, был А. С. Макаренко. Его перу принадлежат многочисленные педагогические и художественные сочинения, в которых детально разработана методика коллективистского воспитания. Учение А. С. Макаренко содержит подробную технологию поэтапного формирования коллектива. Он сформулировал закон жизни коллектива: движение — форма жизни коллектива, остановка — форма его смерти; определил принципы развития коллектива (гласность, ответственная зависимость, перспективные линии, параллельное действие); вычленил этапы (стадии) развития коллектива.

Чтобы стать коллективом, группа должна пройти нелегкий путь качественных преобразований. На этом пути А. С. Макаренко выделил несколько стадий (этапов).

Первая стадия — становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время коллектив выступает прежде всего как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную группу (класс, кружок и т. д.) превратить в коллектив, т. е. такую социально-психологическую общность, где отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами,

ценностями. Организатор коллектива — педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

Вторая стадия — усиление влияния актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит пользу, а что — ущерб интересам коллектива. Если активисты правильно понимают потребности коллектива, они становятся надежными помощниками педагога. Работа с активом на этом этапе требует пристального внимания педагога.

Для второй стадии характерна стабилизация структуры коллектива. Коллектив выступает уже как целостная система, в которой начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Он уже способен требовать от своих членов определенных норм поведения, при этом круг требований постепенно расширяется. Таким образом, на второй стадии коллектив уже выступает как инструмент целенаправленного воспитания определенных качеств личности.

Основная цель педагога на этой стадии — максимально использовать возможности коллектива для решения тех задач, ради которых этот коллектив создается. Практически только теперь коллектив достигает определенного уровня своего развития как субъект воспитания, в результате чего и становится возможным целенаправленно использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика. В общей атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности, коллектив становится средством развития социально важных качеств личности.

Развитие коллектива на этой стадии связано с преодолением противоречий: между коллективом и отдельными учениками, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между общими и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и нормами, стихийно складывающимися в классе; между отдельными группами учеников с различными ценностными ориентациями и т. д. Поэтому в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движение вспять.

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива, достаточно указать на уровень и характер требований, предъявляемых друг другу членами коллектива: более высокие требования к себе, чем к своим товарищам. Одно это уже свидетельствует о достигнутом уровне

воспитанности, устойчивости взглядов, суждений, привычек. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий — основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии.

Развитие коллектива рассматривается отнюдь не как плавный процесс перехода от одной стадии к другой. Между стадиями нет четких границ — возможности для перехода к последующей стадии создаются в рамках предыдущей. Каждая последующая стадия не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней. Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. Поэтому некоторые педагоги выделяют четвертую и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

На всех стадиях развития коллектива возникают, крепнут и сплачивают коллектив большие и малые традиции. Эти устойчивые формы коллективной жизни эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. Традиции помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь.

Традиции бывают большие и малые. Большие — это яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению. Малые, будничные, повседневные традиции скромнее по масштабам, но не менее важны по воспитательным воздействиям. Они учат поддерживать установленный порядок, вырабатывая устойчивые привычки поведения. Малые традиции не требуют особых усилий, их поддерживает установившийся порядок, всеми добровольно принятое соглашение. Традиции меняются и обновляются. Новые задачи, встающие перед коллективом, новые способы их решения становятся со временем более или менее популярными — это способствует возникновению новых и стиранию старых традиций.

Особенно важным А. С. Макаренко считал выбор цели. Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл перспективой. При этом он исходил из положения о том, что «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость». Понятная каждому воспитаннику, осознанная и воспринятая им перспективная цель становится мобилизующей силой, помогающей преодолевать трудности и препятствия.

В практике воспитательной работы А. С. Макаренко различал три вида перспектив: близкую, среднюю и далекую. Близкая перспектива выдвигается коллективом, находящимся на любой стадии развития, даже начальной. Близкой перспективой может быть, например, совместная воскресная прогулка, поход в цирк или театр, интересная игра-соревнование и т. д. Основное требование к близкой перспективе заключается в том, что она должна опираться на личную заинтересованность: каждый воспитанник воспринимает ее как собственную завтрашнюю радость, стремится к ее осуществлению, предвкушая ожидаемое удовольствие. Высший уровень близкой перспективы — это ожидаемая радость коллективного труда, когда уже один образ совместного дела захватывает ребят как приятная близкая перспектива.

Средняя перспектива, по мнению А. С. Макаренко, заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени. Для достижения этой перспективы нужно приложить усилия. Примерами средних перспектив, получивших распространение в современной школьной практике, можно назвать подготовку к проведению спортивного соревнования, школьного праздника, литературного вечера. Среднюю перспективу наиболее целесообразно выдвигать тогда, когда в классе уже сформировался работоспособный актив, который может выступить с инициативой и повести за собой всех школьников. Для коллективов на различных уровнях развития средняя перспектива должна дифференцироваться по времени и сложности.

Далекая перспектива — это цель отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для своего достижения. В такой перспективе обязательно сочетаются личные и общественные потребности. Пример наиболее распространенной далекой перспективы — цель успешного окончания школы и последующего выбора профессии. Воспитание на далекой перспективе дает значительный эффект лишь тогда, когда главное место в коллективной деятельности занимает труд, когда коллектив увлечен совместной деятельностью, когда для достижения поставленной цели требуются коллективные усилия.

Система перспективных линий должна пронизывать коллектив. Выстроить ее нужно так, чтобы в любой момент времени коллектив имел перед собой яркую увлекательную цель, жил ею, прилагал усилия для ее осуществления. Развитие коллектива и каждого его члена в этих условиях существенно ускоряется, а воспитательный процесс протекает естественно. Выбирать перспективы надо с таким расчетом, чтобы работа закончилась реальным успехом. Прежде чем ставить перед учениками трудные задачи, необходимо учесть общественные нужды, уровень развития и организованности

коллектива, опыт его работы. Непрерывная смена перспектив, постановка новых, все более трудных задач — обязательное условие прогрессивного движения коллектива.

Давно установлено, что непосредственное воздействие педагога на ученика по ряду причин может быть малоэффективным. Лучшие результаты дает воздействие через окружающих его школьников. Это учитывал А. С. Макаренко, выдвигая принцип параллельного действия. В его основе — требование воздействовать на школьника не непосредственно, а опосредованно, через первичный коллектив. Каждый член коллектива оказывается под «параллельным» воздействием по крайней мере трех сил — воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие на личность осуществляется как непосредственно воспитателем, так и опосредованно через актив и коллектив. При повышении уровня сформированности коллектива непосредственное воздействие воспитателя на каждого отдельного воспитанника ослабевает, а воздействие коллектива усиливается. Принцип параллельного действия применим уже на второй стадии развития коллектива, где роль воспитателя и сила его воспитательного воздействия еще значительны. На более высоких уровнях развития коллектива возрастает влияние актива и коллектива. Это не означает, что воспитатель полностью перестает прямо влиять на воспитанников. Теперь он все больше опирается на коллектив, который уже сам становится носителем воспитательного воздействия (субъектом воспитания).

В сочинениях А. С. Макаренко находим много примеров успешного осуществления принципа параллельного действия. Так, он никогда сам не искал конкретных виновников нарушений, предоставляя коллективу право разбираться в их проступках, лишь исподволь направляя действия актива.

Современная практика школьного воспитания обогатилась новыми примерами применения принципа параллельного действия. Наряду с умелым, вдумчивым использованием преимуществ параллельного действия встречаются и решения. Например, этот принцип используется для коллективного осуждения провинившихся. Если к делу нерадиво отнеслись отдельные ребята, наказание налагается на весь коллектив. Естественно, такое педагогическое действие вызывает резкое осуждение проступка товарищей. Последствия не всегда удается предвидеть. Например, из-за того, что кто-то плохо дежурил, классу приходится целую неделю дежурить повторно, выполнять работу вне очереди. А. С. Макаренко советовал пользоваться данным принципом очень осторожно, так как коллектив может наказать провинившихся очень сурово<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый . -- М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. –с. 304 – 306.

Последовательное развитие А.С.Макаренко получили в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского. Усматривая задачу школы в обеспечении творческого саморазвития личности школьника в коллективе, он предпринял и реализовал удачную попытку построения целостного педагогического процесса. В основу своей воспитательной системы В.А. Сухомлинский положил идею направленного развития у ребенка субъектной позиции.

Многолетняя педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в качестве директора школы и учителя позволила ему сформулировать совокупность принципов, которые должны быть положены в основу формирования школьного коллектива: организационное единство школьного коллектива; руководящая роль школьного коллектива; руководящая роль педагога; богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; ярко выраженная гражданственность духовной жизни воспитанников и воспитателей; самодеятельность, творчество, инициатива; постоянное умножение духовных богатств; гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния; интеллектуальное, эстетическое богатство взаимоотношений между школьным коллективом и другими коллективами нашего общества; эмоциональное богатство коллективной жизни; дисциплина и ответственность личности за свой труд и поведение.

Коллектив – это объединение школьников, имеющих социально значимые цели, организующих разнообразную совместную деятельность, имеющих органы управления и связанных коллективистскими отношениями.

Детский коллектив имеет такие характерные черты<sup>13</sup>: постановка и достижение общественно значимых целей и задач (увлекательных перспектив); включение школьников в различные виды социальной деятельности с учетом их возраста и индивидуальных особенностей, половозрастных различий; формирование отношений ответственной зависимости как основы равноправия и сплочение коллектива; выработка правильного общественного мнения; появление, поддержание и накопление положительных традиций в коллективе; организация действенной работы органов самоуправления; мажорный стиль жизни детского коллектива: постоянная готовность воспитанников к действию, ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности всего коллектива.

---

<sup>13</sup> Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко и др. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2005. – С.164.

Воспитательная значимость коллектива обусловлена его функциями, которые можно условно отнести к трем основным группам: организационная (включение в различные виды деятельности, их координация, формирование деловых отношений, взаимодействие с членами различных коллективов в школе и вне ее: кружки, клубы, спортивные секции и т. д.); воспитательная (формирование нравственности школьников, их отношения к миру и к самим себе, выработка ценностей, привычек, воли, характера); стимулирующая (создание благоприятных условий для содержательного социально значимого общения и потребности в нем, формирование потребности в самовоспитании учащихся, корректировка их поведения).

**Виды и структура коллективов.** Первичный коллектив - это группа детей, находящихся в непосредственном общении, в деловом, бытовом, эмоциональном контакте. Обычно это класс, кружок и т. п. Во вторичный коллектив входят малые, первичные коллективы, непосредственный контакт в больших коллективах бывает не всегда, вторичные коллективы могут объединять разнообразные по составу, направлению работы малые группы. В системе образования это коллективы школ, лагерей отдыха. Многообразие коллективов в школе, с одной стороны, создает определенные педагогические предпосылки для разностороннего развития каждой личности, с другой стороны, слишком большие и громоздкие структуры затрудняют педагогическую работу на общеколлективном уровне. Она превращается в управленческо-административную. Вместе с тем класс оптимально развивается, если тесно связан и взаимодействует с другими первичными коллективами и с общешкольным коллективом, не замыкаясь в себе. Сеть коллективов становится все более гибкой и разнообразной, а содержание деятельности разносторонней с постоянно усложняющимися задачами в зависимости от возраста детей и вида деятельности. В разнообразных внутри- и межгрупповых связях со сверстниками и детьми разного возраста, в процессе общения ребенок учится осознавать, выражать и утверждать себя как творческую личность. Разнообразие коллективов дает возможность школьнику осуществлять разные социальные роли (ученик, спортсмен, организатор, артист и др.). Каждый ребенок включается в систему многообразных коллективных связей и отношений, наиболее полно приобщаясь к социальному опыту. В то же время эти связи способствуют созданию в школе общего эмоционального положительного климата общения между всеми учащимися, ровесниками, старшими и младшими. В школьной практике применяются различные формы связи первичных коллективов с общешкольным: участие в общественно полезном труде в школе и вне ее, в общешкольных соревнованиях, акциях, конкурсах, праздниках, смотрах, тематических вечерах, дежурстве по школе, походах по родному краю и т. д. На основе взаимодействия

учащихся различных коллективов расширяются межколлективные связи школьников, организуется взаимопомощь в работе, происходит обмен социальным опытом; формируются организаторские, исполнительские, коммуникативные и другие умения воспитанников.

**Методика работы с коллективом** предполагает:

- наличие планов, целей.
- необходимую организационную структуру и органы самоуправления.
- наличие традиций.
- разнообразие форм и видов деятельности воспитанников,
- игровое и эстетическое оформление жизни группы.
- наличие единых для всех, в том числе для педагогов, норм жизни, правил, режима, дисциплины<sup>14</sup>.

#### **Литература:**

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
2. Дорошенко С.И. История музыкального образования в России. -Владимир: ВГПУ, 2007.
3. Крившенко, Л.П. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко и др.; под ред. Л.П. Крившенко. М., 2010.
4. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2004.
5. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для вузов / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2005.

#### **Тестовые задания:**

1. Воспитание, основная задача которого – расширение личного опыта ученика для того, чтобы он мог как можно лучше приспособиться к жизни общества, это

- А) Коллективистское воспитание
- Б) Прагматическое воспитание
- В) Аксиологическое воспитание
- Г) свободное воспитание

2. Коллектив характеризуется:

- А) самоуправлением

---

<sup>14</sup> Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко и др. – М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2005. – С.166.

- Б) корпоративизмом
- В) множественностью разнообразных микрогрупп
- Г) дисциплиной и подчиняемостью.

3. Постановка ближних, выполнимых и дальних, более трудных целей:

- А) система перспективных линий
- Б) система естественных последствий
- В) система коллективных творческих дел
- Г) система коллективного планирования

4. Теорию коллектива создал:

- А) К.Д. Ушинский
- Б) Л.Н. Толстой
- В) А.С. Макаренко
- Г) Г.А. Струве

5. Наличие традиций:

- А) способствует становлению коллектива
- Б) сковывает творческую инициативу
- В) не имеет отношения к коллективным отношениям
- Г) не может характеризовать детскую группу.

6. Процесс усвоения социальных норм, ценностей, типичных форм поведения называется

- А) цивилизация
- Б) развитие
- В) социализация
- Г) активность

7. К мезофакторам социализации не принадлежат:

- А) этнос
- Б) космос
- В) СМИ
- Г) тип поселения

8. К микрофакторам социализации принадлежит:

- А) субкультурное молодежное объединение
- Б) этнос
- В) средства массовой коммуникации
- Г) город

9. Позитивное влияние окружающей среды называется:

- А) асоциальным
- Б) контрольным
- В) просоциальным
- Г) антисоциальным

10. Вы сейчас находитесь на следующей стадии социализации:

- А) дотрудовая
- Б) начальная
- В) послетрудовая
- Г) трудовая.

## Лекция 13

### Педагогика и психология общения.

#### План

1. Понятие и основные характеристики общения.
2. Социально-ориентированное, групповое предметно-ориентированное и межличностное общение.
3. Стили педагогического общения.
4. Уровни педагогического общения.

Общение (в широком смысле) – любое взаимодействие людей, в ходе которого предполагается влияние друг на друга. Наиболее распространенный тип определений общения включает в себя понятие «обмена» или «передачи»: передача информации от одного человека к другому, передача или сообщение мыслей и чувств, обмен мыслями и чувствами и так далее. Легко видеть: все эти определения даются, так сказать, с позиций говорящего индивида. Сознательно или бессознательно за исходную «клеточку» общения берутся два человека – говорящий и слушающий, и модель общения строится как те или иные процессы, происходящие между этими двумя людьми. При этом общение рассматривается как что-то, прибавляемое к индивидуальной деятельности, изменяющее ее, вносящее в нее элементы социальной обусловленности.

Но общение – это и процесс или процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом, процессы, по своей сущности не межиндивидуальные, а социальные. Они возникают в силу общественной потребности, общественной необходимости.

Общение – то, что обеспечивает коллективную деятельность. Но оно обеспечивает ее непрямо. Вообразим такую деятельность (скажем, уборку школьной территории на субботнике). Она только в том случае будет эффективной, если в ней будут четко распределены обязанности, поставлены конкретные задачи, если в самом процессе работы каждый участник субботника будет взаимодействовать с другими. Такое взаимодействие еще не общение, но оно невозможно без общения. Тот факт, что можно сначала сесть и пообщаться по поводу наилучшего взаимодействия, а потом его осуществить, как раз и показывает, что это не одно и то же: общение непосредственно обеспечивает взаимодействие, а уже это последнее – коллективную деятельность. Но и это еще не все. Ясно, конечно, что общение – при таком понимании – будет очень сильно зависеть от тех задач, которые оно призвано решать: оно будет выступать в различных социальных и социально-психологических функциях. Общение, направленное, скажем, на непосредственную координацию и организацию трудовой деятельности в коллективе,

будет отличаться и по содержанию, и даже по форме от общения, направленного на социальный контроль за деятельностью индивида. Но и в том, и в другом случае будут какие-то универсальные черты, универсальные компоненты общения. Люди будут одинаково вступать в общение, поддерживать это общение, «выходить» из него, одинаково «передавать слово» собеседнику и т. Д.

Таким образом, само общение тоже обслуживается процессами особого рода, не зависящими от его содержания и функции, процессами контакта. Итак, перед нами целая многоэтажная конструкция: деятельность – взаимодействие – общение – контакт.

Социальность общения не только в том, что оно обслуживает коллективную деятельность. Гораздо важнее другое: общение в этом случае (да и в других) выражает или реализует общественные отношения. Есть такие виды общения, где это особенно ясно заметно, на пример, так называемое **социально ориентированное общение** (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление). В этом случае лектор, докладчик всегда выступает как представитель общества (коллектива, социальной группы), и та задача, которую он решает, есть социальная задача. Он либо побуждает слушателей к непосредственной социальной активности, ибо объединяет их вокруг социально значимой идеи, формирует или изменяет их убеждения, систему ценностей, социальные установки и т. П., либо обеспечивает «фон» для такого социального воздействия, сообщая социально-значимую информацию, и т.д. В социально ориентированном общении непосредственно реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие. Можно сказать, что это своего рода процессы «саморегуляции» общества или какой-то его части.

Другой вид общения – **групповое предметно ориентированное общение**, общение, включенное в коллективный труд и непосредственно его обслуживающее, помогающее коллективу решить стоящую перед ним задачу. Здесь на первом месте производственные отношения. Задача, решаемая в предметно ориентированном общении тоже социальная; предмет и цель такого общения – организация коллективного взаимодействия в процессе труда.

Наконец, **лично ориентированное общение**. Это и есть, собственно говоря, общение одного человека с другим, та самая исходная «клеточка», за которую держится большинство теоретиков общения. Но если посмотреть на нее «сверху», то легко увидеть, что такое общение может быть принципиально различным: это может быть деловое общение, нацеленное на какую-то совместную деятельность и, по сути, совпадающее с предметно ориентированным (диктальное общение), а может быть «выяснение отношений», не имеющее такой связи с деятельностью (модальное общение).

Вот тут-то нам и придется ввести еще одно понятие: психологические взаимоотношения. Дело в том, что общественные отношения редко выступают в общении в «чистом» виде, обычно они как бы пропускаются через личность человека, при обретают субъективную форму и относительную самостоятельность. Отечественный психолог К.К. Платонов: «Производственные и другие виды объективных отношений... отражаются в сознании каждой из этих личностей как... межличностные отношения». Психологические взаимоотношения субъективно для человека стоят в центре; он порой и не догадывается, что за ними скрыты отношения общественные. «

В современной отечественной психологии проделана немалая работа по научному обоснованию различных «индивидуальных стилей» общения учителя. Остановимся на некоторых исследованиях, представляющихся нам наиболее важными.

Так, например, Н.Ф. Маслоу выделяет два основных стиля руководства учителя – «демократический» и «авторитарный». Интересно, что, по данным того же автора, стереотипность «авторитарного» учителя, по-видимому, имеет тенденцию увеличиваться со стажем работы.

«Автократический», «либеральный» и «демократический» стили выделил А.А. Бодалев.

Под уровнями общения понимают определенные поведенческие проявления, позволяющие судить об особенностях и характере взаимодействия партнеров по общению. Так, *конвенциональный уровень* предполагает, что партнеры по общению достигают определенного негласного соглашения и придерживаются этих правил во взаимоотношениях.

Довольно часто общение на конвенциональном уровне осуществляется с людьми, с которыми мы систематически встречаемся, но которых предпочитаем держать на определенном расстоянии. Например, довольно многие городские жители ограничивают контакты со своими соседями по дому или даже по этажу определенным набором фраз типа «Доброе утро!» – «Здравствуйте!», «Хорошая погода сегодня!» – «Да, приятно выйти на улицу!», «Ну, бывайте здоровы!» – «До свидания!». Люди как бы отдают определенную дань вежливости своим соседям (все-таки они поговорили друг с другом). В то же время такое общение осуществляется в рамках «заключенной конвенции», по условиям которой можно приветствовать друг друга, можно говорить о погоде и других неопределенных вещах, но нельзя вторгаться в ряд сфер: говорить о работе, личной жизни, семейных отношениях. Конвенциональное общение – это когда я делаю вид, что «меня это не касается», что «это не мое дело».

На *манипулятивном уровне* по крайней мере один из партнеров пытается прибегнуть к различного рода ухищрениям и уловкам с целью получения определенной выгоды для себя. Независимо от используемых приемов всех манипуляторов объединяет нечто общее: благодаря своим манипуляциям они вынуждают партнера по общению совершать выгодные им шаги. Манипуляции – это обман. Но не обычный, примитивный обман, а более тонкая игра.

Американский психолог Э. Шостром в своей книге «Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор» утверждает, что практически каждый человек прибегает к манипуляциям в тех или иных ситуациях своей жизни, чтобы добиться для себя того или иного блага. Описывая различные способы манипулирования, автор выделяет четыре типа манипулятивных систем: активный, пассивный, соревнующийся и безразличный манипулятор.

*Активного манипулятора* отличает использование активных методов воздействия на партнера по общению. Он энергичен, инициативен. У него всегда есть вопросы и предложения к партнеру, есть варианты необходимых действий и решений. Он сам ищет и, как правило, находит возможности для встречи с партнером с целью решения своих проблем. Активный манипулятор максимально использует свое социальное положение: директора, начальника, учителя, попечителя, родителя, старшего по возрасту или званию. Философия активного манипулятора заключается в том, чтобы главенствовать и властвовать любой ценой, чтобы строить общение с партнером путем пристройки «сверху». Поэтому он довольно часто использует атрибуты авторитарного стиля воздействия: приказной тон, строгий голос, сердитый взгляд, категоричные высказывания, угрозы наказаний или других нежелательных для партнера последствий.

Активным манипулятором может быть не только взрослый человек, но также школьник или даже дошкольник, умело использующий активные методы воздействия на своих сверстников, учителей или родителей.

*Пассивный манипулятор* – это полная противоположность манипулятору активному. Он получает свой выигрыш не за счет активного давления на партнера, не за счет пристройки «сверху», а благодаря разыгрыванию пристройки «снизу». Пассивный манипулятор предстает перед партнером то беспомощным, то глупым, то бестолковым. Всем своим видом он дает понять, что у него сейчас очень сложные проблемы, что он несчастен, что у него не хватает ни способностей, ни сил, чтобы справиться с конкретной учебной задачей или жизненной ситуацией. Демонстрируя свою вялость, пессимизм и пассивность, такой манипулятор подвигает своего более активного партнера (сверстника или взрослого) думать и работать за себя, а следовательно, и на себя.

*Соревнующийся манипулятор* выбирает довольно гибкую тактику взаимодействия со своими партнерами. Для него жизнь – это постоянный турнир, состоящий из серии побед и поражений. В этой жизни он отводит себе роль бдительного бойца, внимательно изучающего сильные и слабые стороны своих партнеров по общению. И в зависимости от особенностей того или иного партнера он умело пускает в ход активные или, напротив, пассивные методы взаимодействия с ним. Если партнер слаб, то соревнующийся манипулятор энергично использует активные методы воздействия, если же партнер является сильным соперником, то в ход идут пассивные методы взаимодействия. Главное – получить свой выигрыш и добиться желаемого результата, а средства достижения не имеют существенного значения для такого манипулятора.

*Безразличный манипулятор* «играет» в безразличие и индифферентность. Всем своим видом он демонстрирует, что его мало волнуют происходящие события, не интересуют окружающие люди, что он безразличен к конкретному партнеру по общению и готов с легкостью расстаться с ним. На самом деле это безразличие искусственное, напускное. И происходящие события, и окружающие люди, и конкретный партнер по общению далеко не безразличны такому манипулятору. Манипулирование безразличностью как раз и затевается с определенной целью – удержать партнера возле себя, заставить его поугаваривать себя, подчинить его себе.

Таким образом, *манипуляциями* в общении называют систему действий одного партнера по отношению к другому с целью получения определенной выгоды. Это довольно искусная игра, ловкие подделки и ухищрения. Манипуляция в общении – это ловкость поведения, осуществляемая с помощью слов, мимики, жестов и иных средств общения.

Можно говорить о двух принципиально важных *признаках* манипулятивного общения. Первый – это наличие *выигрыша*, к которому стремится манипулятор в общении с конкретным партнером. Таким выигрышем может быть что-то материальное, например та или иная вещь, понравившаяся манипулятору, которую он хочет заполучить «в подарок». В качестве выигрыша может выступать и нечто житейское: особое отношение партнера по общению к манипулятору, поддержка в решении каких-то конкретных вопросов, возможность войти в контакт с нужными людьми, уход от ответственности и многое другое. Это может быть также определенная психологическая выгода, которая позволяет манипулятору безнаказанно подшучивать над партнером по общению, ставить его в неловкое положение, наносить скрытые «уколы», иметь психологическую уверенность. Второй признак – это специальные манипулятивные *приемы-манипуляции*, с

помощью которых манипулятор направляет поведение партнера в нужное русло или пытается предстать перед партнером в выгодном для себя свете.

Наблюдения показывают, что значительное число людей используют манипуляции в общении друг с другом. Педагоги и школьники в этом смысле не являются исключением. Более 60 % опрошенных нами учителей и учащихся ответили, что им нередко приходится прибегать к манипулированию своими партнерами по общению. Среди причин использования манипуляций учениками наиболее часто указывались такие: «С целью уклониться от ответа», «Для получения более высокой отметки», «Для оказания помощи своему однокласснику», «Чтобы выручить класс». Педагоги обращались к манипуляциям в иных целях: «Чтобы обеспечить рабочую обстановку на уроке», «Чтобы пресечь нарушения дисциплины», «Для того чтобы заинтересовать учащихся». Несмотря на то что причины, побуждающие учителей и учащихся к использованию манипуляций, существенно отличаются, сам факт манипулирования со стороны взрослых и детей остается. Поэтому феномен манипулирования представляет определенный интерес для профессионального общения. Рассмотрим некоторые особенности различных манипуляций.

В зависимости от *сложности* манипулятивных приемов можно выделить простые и сложные манипуляции. *Простые* манипуляции представляют собой небольшое действие или несложную систему манипулятивных приемов. Такие манипуляции затеваются с целью отвлечения партнера по общению от нежелательной для манипулятора проблемы, для переключения его внимания на другой объект. *Сложные* манипуляции представляют собой достаточно тонкую игру, искусное сплетение различных манипулятивных приемов. Основная цель манипуляции при этом тщательно скрывается, маскируется с помощью всевозможных средств. Это – интересная комбинация слов и действий, подготавливающая почву для решающего шага, ради которого манипулятор предпринимает отвлекающие ходы. Таким шагом может быть обращение манипулятора с просьбой, в которой после столь тонкой игры ему будет сложно отказать. Это может быть также действие, ставящее партнера в затруднительное положение.

Как простые, так и сложные манипуляции отличаются характером выигрыша, получаемого в результате манипулирования, выгодой, извлекаемой манипулятором. На этой основе можно говорить о корыстных, бескорыстных (безобидных) и благородных манипуляциях.

*Корыстные манипуляции* направлены на получение манипулятором определенной материальной выгоды для себя. В качестве выигрыша могут выступать какие-либо

предметы, значимые для манипулятора, деньги, билеты на то или иное мероприятие и что-то иное.

*Бескорыстные (безобидные) манипуляции* – это очевидные действия, где манипулятор не очень-то пытается скрыть свои цели, свое желание получить определенный выигрыш. Здесь манипулятор, как правило, играет в открытую: говорит комплименты, улыбается, делает то, что нравится партнеру. При этом он отлично понимает, что его замысел партнеру понятен, что партнер видит истинное назначение комплиментов и улыбок, видит цель, к которой стремится манипулятор. Но манипулятор также осознает и то, что партнер не будет в обиде на него, не будет против выигрыша манипулятора, особенно если хорошо сыграть. Поэтому манипулятор и играет почти не маскируясь, доставляя удовольствие и себе, и партнеру. Ну а если не удастся получить желаемый выигрыш, то можно спокойно разойтись без обид и злости на партнера, ведь впереди еще много возможностей для новых попыток. Иногда манипулятор обнажает свои цели и раскрывает свои приемы лишь после получения своего выигрыша. Однако данные манипуляции также можно считать бескорыстными, так как манипулятор не хотел зла своему партнеру, а затевал свои действия ради шутки или желания преподать партнеру определенный жизненный урок.

*Благородные манипуляции* – это действия, осуществляя которые манипулятор преследует благородные цели: защитить слабого, помочь наладить отношения, оградить от негативных поступков, помочь преодолеть какой-либо личностный недостаток. Здесь цели манипуляций не обнажаются и не демонстрируются партнеру, а манипулятивные приемы исполняются искренне и искусно. И чем искуснее игра, тем искреннее принимается выигрыш, который записывается не только в актив манипулятора, но также и в актив его «жертвы».

*Стандартизированный уровень* общения иначе называют *кон т актом масок*. При общении на этом уровне хотя бы один из партнеров стремится скрыть свое истинное состояние, как бы спрятать свое лицо за воображаемой маской. Стараясь каким-то образом оградить себя от нежелательных контактов или, по крайней мере, ограничить их, человек и пытается «надеть маску», т. Е. спрятать свое истинное состояние за неким известным стандартом.

Одной из масок, позволяющей ограничить общение с нежелательным партнером, может служить «маска шута». Например, спрятавшись за такую маску, ученик станет реагировать на предложения учителя включиться в учебную работу несерьезными репликами, шутка ми, усмешками и прочими атрибутами шутовства, поэтому педагог будет испытывать серьезные затруднения в общении с учеником в такой маске.

Возможно также использование и других масок. Так, «маска тигра» позволяет демонстрировать агрессивность и держать партнера на расстоянии. За «маской зайца» можно спрятаться, чтобы не навлечь на себя гнева или насмешек со стороны более сильного партнера. Этой же цели могут служить «маска робости», «маска послушания», «маска угодливости».

Кон такт масок означает ограничение, накладываемое на участие собственной личности в диалоге, поскольку вместо себя человек предлагает партнеру общаться с той или иной маской. Подлинно го общения с партнером в маске не получится. Поэтому если мы хотим общаться с человеком, а не с маской, то надо добиться снятия маски.

Особенностью *игрового уровня* общения является то, что на него мы выходим с теми людьми, общение с которыми нам доставляет приятные чувства. На игровом уровне человеку хочется быть интересным для своего партнера, хочется произвести на него впечатление, понравиться ему. В отличие от манипулятивного уровня, где манипулятор равнодушен или недружелюбен к своему собеседнику, общение на игровом уровне строится на равнодушии к партнеру, на определенной симпатии к нему, желании продолжать с ним общение, которое здесь выходит на первое место: оно доставляет радость обоим партнерам и игра принимается обеими сторонами. В этой игре могут быть обмены не только «поглаживаниями», но и «уколами». Однако эти «уколы» носят мирный характер, легко распознаются партнерами и прощаются друг другу.

На *деловом уровне* для партнеров по общению на первый план выступают деловая или умственная активность, компетентность в совместно решаемых вопросах, способность делать дело. При общении на деловом уровне «Я» человека как бы отодвигается на задний план, а на первый план выходит дело, отношение к нему. Из общения на деловом уровне люди выносят не только зримые плоды совместной деятельности в виде созданных материальных или духовных ценностей, но и стойкие чувства взаимного доверия, привязанности, теплоты. А иногда, напротив, неприязни и антипатии друг к другу.

В реальных ситуациях партнеры обычно не задумываются о том, на каком уровне протекает их общение, и, как правило, этот процесс протекает на нескольких уровнях. При этом один из партнеров может быть не заинтересован в том, чтобы проинформировать другого о своих истинных намерениях. Чтобы не попасть впросак, педагог должен суметь распознать уровень общения, найти адекватные способы поведения.

### **Литература:**

1. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
2. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2005.
3. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Педагогическая психология для студентов вузов. - Ростов н/Д: "Феникс", 2004. - С. 238-247.

### **Тестовые задания**

1. Подросток дома берет забытые отцом сигареты и закуривает, потом звонит товарищу и, воспроизводя отцовскую фразу, говорит: «Заходи – покурим.» Здесь действует механизм:

- А) идентификации и подражания
- Б) стилизации, зависимости от субкультуры
- В) рефлексии, переживания и осознания
- Г) самоактуализации

2. В повседневной жизни у ребенка не было примера следования нормам этикета. И несмотря на то, что в школе велись уроки этикета, он эти нормы постоянно нарушал. Какой механизм социализации для него оказался более действенным?

- А) институциональный
- Б) традиционный
- В) стилизованный
- Г) рефлексивный

3. Учитель говорит: «Кто будет вертеться – дневники на стол». Это характеристика

- А) либерального стиля
- Б) авторитарного стиля
- В) демократического стиля
- Г) попустительского стиля

4. Человек, не способный противостоять общественному мнению, полностью адаптированный и растворившийся в нем:

- А) девиант
- Б) агент социализации
- В) конформист

Г) субъект социализации

5. Осуществите ранжирование уровней общения (от низших к высшим):

А) деловое

Б) манипулятивное

В) игровое

Г) стандартизированное

## Лекция 14

### Возрастная психология

#### План

1. Понятие возраста в психологии.
2. Старший дошкольный возраст
3. Младший школьный возраст.
4. Подростковый возраст.
5. Юношеский возраст.

В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной сфер личности. Развитие личности и деятельности характеризуется появлением новых качеств и потребностей: расширяются знания о предметах и явлениях, которые ребенок не наблюдал непосредственно. Детей интересуют связи, существующие между предметами и явлениями. Проникновение ребенка в эти связи во многом определяет его развитие. Переход в старшую группу связан с изменением психологической позиции детей: они впервые начинают ощущать себя самыми старшими среди других детей в детском саду. Воспитатель помогает дошкольникам понять это новое положение. Он поддерживает в детях ощущение «взрослости» и на его основе вызывает у них стремление к решению новых, более сложных задач познания, общения, деятельности.

Опираясь на характерную для старших дошкольников потребность в самоутверждении и признании их возможностей со стороны взрослых, воспитатель обеспечивает условия для развития детской самостоятельности, инициативы, творчества. Он постоянно создает ситуации, побуждающие детей активно применять свои знания и умения, ставит перед ними все более сложные задачи, развивает их волю, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на поиск новых, творческих решений. Важно предоставлять детям возможность самостоятельного решения поставленных задач, нацеливать их на поиск нескольких вариантов решения одной задачи, поддерживать детскую инициативу и творчество, показывать детям рост их достижений, вызывать у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных действий.

Старшие дошкольники начинают проявлять интерес к будущему школьному обучению. Перспектива школьного обучения создает особый настрой в группе старших дошкольников. Интерес к школе развивается естественным путем в общении с воспитателем, через встречи с учителем, совместные дела со школьниками, посещение

школы, сюжетно-ролевые игры на школьную тему. Главное – связать развивающийся интерес детей к новой социальной позиции («Хочу стать школьником») с ощущением роста своих достижений, с потребностью познания и освоения нового. Воспитатель стремится развить внимание и память детей, формирует элементарный самоконтроль, способность к саморегуляции своих действий. Этому помогают разнообразные игры.

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9—10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим».

Согласно О.Ю. Ермолаеву, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех

его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. В. Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение.

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника — в пересказе текста. Психолог А.И. Липкина, исследовавшая особенности устного пересказа у младших школьников, заметила, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко — это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь — выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему

поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующем в этом возрасте — мотивом достижения успеха.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Подростковый, отроческий возраст является переходным прежде всего в биологическом смысле, поскольку это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном плане подростковая фаза – продолжение первичной социализации. Все подростки этого возраста – школьники, находящиеся на иждивении родителей или государства. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Психологически этот возраст крайне противоречив. Для него характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития. Подростковое *чувство взрослости* – главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда – типичные возрастные конфликты и их преломление в самосознании подростка. В целом это период завершения детства и начала "вырастания" из него.

Известно, что в области человеческого развития прослеживаются следующие закономерности:

- отдельные стороны, компоненты психики и даже органы человеческого тела развиваются относительно друг друга неравномерно.
- физически, психически и социально человек также развивается неравномерно: в чем-то быстрее, в чем-то медленнее.

Это побудило психологов и педагогов сформулировать закон неравномерности развития как отдельных сторон и свойств растущего человека, так и темпов его общего развития.

Вместе с тем обнаружено, что темп развития психики детей и школьников в несколько раз превышает темп развития психики взрослого. В связи с этим следует вспомнить известное высказывание Л. Н. Толстого о том, что «от пятилетнего ребенка до меня – только один шаг, от новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние, от зародыша до новорожденного – пучина, а от существования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость».

Кроме того, в исследованиях С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева и других установлена другая закономерность, которая в развитии человека выделяет так называемые сензитивные периоды. Сущность этой закономерности заключается в следующем. Для каждого отдельного вида психической деятельности существует оптимальное время наиболее интенсивного развития, которое получило наименование *сензитивного периода* (В. И. Андреев, 1996).

Так, для интеллектуального развития сензитивным периодом считается возраст до 13 лет. Это не значит, что после 13 лет не происходит развития интеллектуальных способностей. Просто после 13 лет можно считать, что лучшие годы для интенсивного интеллектуального развития в основном прошли. После 13 лет человек овладевает еще очень большим числом интеллектуальных умений, приемов, но пик для сензитивного развития интеллектуальных способностей уже пройден.

Мир подростка – это сложный мир ребенка и взрослого одновременно. Развитие органов идет быстро и крайне неравномерно. Движения подростка плохо скоординированы, порывисты, угловаты. Рост сознания и самосознания порождает повышенное стремление к самостоятельности, независимости, что часто проявляется и в повышенной критичности к другим людям.

Для подросткового возраста характерно стремление самоутвердиться, «что-то значить», проявить себя самым неожиданным образом, обратить на себя внимание любой ценой. Многие психологи и педагоги связывают это с кризисом полового созревания, который часто проходит в душевных переживаниях, в честолюбивых устремлениях, в бурных фантазиях и самоуверенном поведении.

Этот возраст особенно благоприятен для педагогического стимулирования и развития самосознания, самовоспитания.

Подростковый возраст отличается способностью к творческому воображению и фантазии, точностью и глубиной мыслительной деятельности, повышенным интересом к любимым предметам. Наряду с признанием отдельных для него авторитетов, подросток всякий раз стремится высказать свое критическое суждение, проявить свое позитивное или негативное отношение к происходящему.

Постепенно возрастает логичность его суждений, обобщений и выводов, его речь становится более образной, выразительной и доказательной. Понимание материала порой идет не через конкретизацию и иллюстрацию, а через логическое рассуждение, доказательство, умозаключение (В. И. Крутецкий, 1965).

Активно идет процесс социализации подростка. В этот период происходит процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В

процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Хотя термин "социализация" обозначает процесс, продолжающийся в течение всей жизни (люди постоянно учатся и улучшают свои навыки), он чаще используется применительно к периодам детства и юности (М. Корууэлл, 1999).

Формируется миропонимание подростка, вырабатываются нравственные ориентиры, принципы поведения, которые еще не всегда устойчивы, но играют решающую роль в его поведении и поступках.

Мир подростка – это мир романтики и жажды приключений. В этом возрасте часто меняются интересы и увлечения. Нередко подростки пытаются заниматься в нескольких кружках сразу. Появляется интерес к приключенческой и детективной литературе. При чтении для подростка главное – не внутренний мир литературного героя, а сам сюжет, само событие.

В подростковый возраст происходит и крушение идеалов, что приводит к замкнутости, отчужденности, резкой смене настроения и вспышкам гнева. Благородные порывы подростков часто остаются непонятыми взрослыми. Более того, лицемерие и явная ложь взрослых не остаются бесследными для неокрепшей, легко ранимой души подростка.

Задача родителей и учителей в этот ответственный период в жизни подростка, используя разнообразные педагогические ситуации, побуждать его правильно, прежде всего с нравственных позиций, принимать решения, систематически корректировать его поведение. Взаимоотношения с подростком должны быть всегда доброжелательно-требовательными. Как подчеркивал А. С. Макаренко, в этот период особенно важно сочетать требовательность с уважением к его личности. Особенно опасно грубое вмешательство взрослых в интимный мир подростка.

Поскольку в подростковом возрасте сила и смелость особенно высоко ценятся, то они тянутся к лидерам, которые обладают этими качествами. Притягательными в этом возрасте могут быть и явные хулиганы, которые «ничего не боятся», которым «все можно». Попадая под их влияние, подростки быстро «осваивают» их приемы жестокости и аморального поведения. Именно в этом возрасте подростки втягиваются в референтные группы и в так называемые группировки, а затем попадают в среду правонарушителей. Девочки в этом возрасте также очень быстро могут попасть под влияние мнимых кумиров и ложных идеалов. Некоторые девочки-подростки не особенно осуждают проституцию и даже гордятся своими знакомствами с более взрослыми ребятами из местных группировок и правонарушителями.

В период подросткового возраста возникает и масса других проблем. Чаще всего они бывают связаны с инфантилизмом, безразличием ко всему тому, что предлагают учителя, родители.

Однако уже к концу подросткового возраста у многих возникает проблема выбора профессии. Большинство подростков решает вопрос, продолжить ли учебу в школе или поступить в профессиональное училище, профильный класс лицея и т.д., делают это глубоко осмысленно, с учетом своих возможностей и способностей.

*Индивидуальные особенности* – это совокупность моральных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных и других качеств личности, которые заметно отличают одного человека от другого.

Поскольку в развитии человека проявляются общие и особенные качества, то родителям и учителям приходится больше внимания уделять тем особенностям, которые характеризуют индивидуальность, своеобразие черт личности подростка.

Разрабатывая свою систему воспитания личности в коллективе, А. С. Макаренко писал: «Я увидел, что должна быть и общая программа, «стандартная», и индивидуальный корректив в ней».

А. С. Макаренко часто подчеркивал, что такие качества и привычки, как аккуратность, точность, быстрота ориентировки не нужно воспитывать при помощи «индивидуальной обработки». А вот для других более значимых личностных качеств требуется индивидуальный подход.

Очень важно учитывать темп деятельности, так как одни подростки все делают быстро, а другие медленно.

Учащиеся даже одного возраста очень отличаются по уровню интеллектуального развития, наблюдательности, памяти, воображению, интересам, склонностям, творческим способностям.

В индивидуальном подходе особо нуждаются «трудные» и творчески одаренные подростки. Рассмотрим более детально проблемы, связанные с теми учащимися, кого мы называем «трудными подростками».

Есть немало ученых и педагогов, которые оспаривают правомерность использования терминов «трудные подростки», «трудные учащиеся», «трудные дети». Но сама жизнь, сама педагогическая практика показывают, что за этими терминами стоит вполне конкретная реальность – реальные подростки, учащиеся, дети, главная проблема которых в том, что они трудны для понимания, обучения и воспитания.

Если обобщить сведения по имеющейся психолого-педагогической литературе и соотнести полученные материалы с реальной педагогической практикой, то в категорию

трудных входят подростки: трудные для понимания; не предсказуемые в поведении; с задержкой в развитии отдельных личностных качеств и способностей, а потому трудно обучаемые; с низкой или даже отрицательной мотивацией к обучению; с повышенной конфликтностью; с вредными привычками; систематически нарушающие общую дисциплину; психологически несовместимые с учителем; склонные к правонарушениям или уже совершившие правонарушения; склонные к алкоголю, наркомании, проституции и др.

Дело в том, что трудные подростки не являются таковыми изначально. Они становятся трудными в ситуациях, когда учитель не находит сразу ответ на вопрос: как поступить, как действовать, как обучать и воспитывать? Но это не говорит о том, что нет выхода. Это всего лишь обозначает, что с таким учащимся трудно, для него не подходят простые варианты педагогических решений.

Будучи великолепным практическим психологом, А. С. Макаренко предупреждал, что нет необходимости специального сбора данных и изучения воспитанников. Знание о воспитанниках должно прийти к воспитателю не в результате оторванного от живой практики изучения, а в процессе трудной совместной работы с ним, а главное в процессе активной помощи ребенку.

Значительные трудности у родителей и педагогов возникают в связи с кризисами развития в период взросления подростка. *Кризисы и кризисные явления в период взросления* создают много дополнительных трудностей для воспитания, так как служат причиной отклонения поведения и личностных нарушений обычного поведения. Более того, на фоне трудностей созревания и развития в подростковом возрасте наблюдаются не только отклонения от нормы, но в экстремальных ситуациях можно констатировать и психологические заболевания.

Термин «кризисы периода взросления» не означает определенного диагноза, а объединяет очень различные виды поведения и переживаний, которые с точки зрения классификации психических расстройств могут относиться к неврозам, к личностным нарушениям или психозам (Х. Ремишмидт, 1994).

Подростковый возраст всегда трактуется как переходный, критический. В социологии и других общественных науках этому отчасти соответствует понятие *социальных переходов*, поворотных пунктов развития, радикально изменяющих положение, статус или структуру деятельности индивида (например, начало трудовой деятельности); они нередко оформляются специальными ритуалами, "обрядами перехода".

Поскольку сензитивные периоды и социальные переходы часто сопровождаются психологической напряженностью и перестройкой, в психологии развития существует

специальное понятие *возрастных кризисов*, с которыми ассоциируется состояние более или менее выраженной конфликтности.

Дабы подчеркнуть, что эти состояния, какими бы сложными и болезненными они ни были, являются естественными, статистически нормальными и преходящими, их называют *нормативными жизненными кризисами*, в отличие от ненормативных жизненных кризисов и событий, вытекающих не из нормальной логики развития, а из каких-то особых, случайных обстоятельств – например, смерть родителей (И. С. Кон, 1989).

Нормативные жизненные кризисы и стоящие за ними биологические или социальные изменения – повторяющиеся, закономерные процессы. Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно предсказать, в каком возрасте средний индивид данного общества будет переживать тот или иной жизненный кризис и каковы типичные варианты его разрешения.

Многие психологические сдвиги – скорее результат накопления множества мелких событий и впечатлений в течение определенного периода времени, чем одного большого события, причем нужно учитывать потенциальный эффект кумулятивного взаимодействия разных типов жизненных событий. Например, для понимания сдвигов в образе "Я" подростка важны не только изменения в его телесном облике и психогормональные процессы, но и такое, казалось бы внешнее, случайное событие, как переход в новую школу, поступление в вуз, вызывающие необходимость адаптации к новому коллективу, потребность увидеть себя глазами новых товарищей и т.д.

Развитие самосознания – центральный психический процесс переходного возраста. Противоречивость положения подростка, изменение структуры его социальных ролей и уровня притязаний – вот что в первую очередь актуализирует вопросы "Кто я?", "Кем я стану?", "Каким я хочу и должен быть?".

Открытие своего внутреннего мира – радостное и волнующее событие, но оно вызывает и много тревожных, драматических переживаний. "Внутреннее Я" может не совпадать с "внешним" поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Не случайно жалобы на слабование – самая распространенная форма подростковой самокритики.

Вместе с сознанием своей неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Собственное "Я" нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда рост потребности в общении и одновременно повышение его избирательности, потребность в уединении, тишине, молчании, в том, чтобы услышать свой внутренний голос не заглушенным суетливой будничной повседневностью.

Преувеличение своей уникальности, непохожести на других часто порождает застенчивость, страх показаться смешным, "потерять себя" в общении, напряженную жажду излить душу и одновременно острую неудовлетворенность существующими формами общения (И. С. Кон, 1984).

В. С. Мухина определяет юность как период отрочества до взрослости – возрастные границы от 15 – 16 до 21 – 25.

Юность, по мнению В. И. Слободчикова, - завершающая стадия ступени персонализации. «Главные новообразования юношеского возраста – саморифлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращание в различные сферы жизни».

Проще говоря, юность – это время выбора жизненного пути, работа по выбранной специальности (поиск ее), учеба в вузе, создание семьи, для юношей – служба в армии. В юности происходит овладение профессией, появляется возможность создания своей семьи, выбор стиля и своего места в жизни.

Л. И. Божович писал: «Самоопределение, как личностное, так и профессиональное, - характерная черта юношества. Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов, так и от других многообразных мотивов, порождаемых ситуацией выбора».

Этому возрасту свойственны рефлексия и самоанализ. Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.). В то же время чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния.

Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально – личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой.

Происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» - центральное психологическое новообразование юношеского возраста.

В это период складывается система представлений о самом себе, которое независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, которая влияет на поведение, порождает те или иные переживания. В самосознание входит фактор времени (юноша начинает жить будущим).

Все это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира.

Главное приобретение юности – открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых. Внешний мир начинает восприниматься через себя. Появляются склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе. Возрастает волевая регуляция. Проявляется стремление к самоутверждению.

Происходит так же и самооценка внешности. А одна из важных психологических характеристик юности – самоуважение (принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой). Наблюдается расхождение между идеальным и реальным «Я».

Социальная ситуация развития характеризуется в первую очередь тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Ему предстоит выйти на путь трудовой деятельности и определить свое место в жизни (но, эти процессы весьма вариативны).

Ведущая деятельность – учебно – профессиональная. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность. Проявляется большая избирательность к учебным предметам. Основным мотив познавательной деятельности – стремление приобрести профессию.

Мышление в юности приобретает личностный эмоциональный характер. Появляется страстность к теоретическим и мировоззренческим проблемам. Эмоциональность проявляется в особенностях переживаний по поводу собственных возможностей, способностей и личностных качеств. Интеллектуальное развитие выражается в тяге к обобщениям, поиску закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Возрастает концентрация внимания, объем памяти, логизация учебного материала, формируется абстрактно – логическое мышление. Появляется умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах. Происходит существенная перестройка эмоциональной сферы, проявляется самостоятельность, решительность, критичность и самокритичность, неприятие лицемерия, ханжества, грубости.

Юность – решающий этап формирования мировоззрения. Мировоззрение, это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Поэтому мировоззрение связано с решением в юности смысловых проблем. Явлений действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним.

Мировоззренческий поиск включает социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности (социальной группы, нации и так далее), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

В основе мировоззренческой проблем лежит проблема смысла жизни – «для чего я живу?», «как жить?». Юноша ищет глобальную и универсальную формулировку «служить людям», «приносить пользу». Его интересует не столько вопрос «как быть?», сколько «Каким быть?», а также гуманистические ценности (он готов работать в системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни (борьба с наркоманией и тому подобное), широкая социальная благотворительность, идеал служения.

Важное значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. Общение со сверстниками – это специфический канал информации, специфический вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта.

Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми.

Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное место среди других привязанностей. Однако потребность в интимности в это время практически ненасытаема, удовлетворить ее крайне трудно. Повышается требование к дружбе, усложняются ее критерии.

Таким образом, учет влияния возрастных особенностей становится ведущим фактором в воспитании и обучении. Возрастные факторы влияют и на особенности физического развития детей, что особенно значимо в сфере хореографического искусства, и на их духовный мир.

### **Литература:**

1. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2009. – 640 с.
2. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт-Издат, 2012. – 460 с.

### **Тестовые задания:**

*1. Формирование наглядно-образного мышления характеризует:*

- А) старший дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский возраст

*2. Интерес и способность к отвлеченной мысли, к обобщению, стремление понять смысл действительности характеризует:*

- А) старший дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский возраст

3. *Формирование произвольности психических процессов и внутреннего плана действий (их выполнения в уме) характеризуют:*

- А) старший дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский возраст

4. *Неравномерность физиологического развития характеризует:*

- А) старший дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский возраст

5. *Сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности для следующего возрастного этапа:*

- А) старший дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский возраст

6. *Интимно-личностное общение является ведущим видом деятельности для следующего возрастного этапа:*

- А) старший дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский возраст

7. *Учебная деятельность является ведущим видом деятельности для следующего возрастного этапа:*

- А) старший дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский возраст

8. *Мировоззрение – основное новообразование следующего возрастного этапа:*

- А) старший дошкольный возраст

Б) младший школьный возраст

В) подростковый возраст

Г) юношеский возраст

9. Кризис идентичности и переход к зрелой идентичности характеризует следующий возраст:

А) старший дошкольный возраст

Б) младший школьный возраст

В) подростковый возраст

Г) юношеский возраст

10. Максимализм, идеализм, а иногда негативизм характеризуют

А) старший дошкольный возраст

Б) младший школьный возраст

В) подростковый возраст

Г) юношеский возраст

11. Переход к действиям с воображаемыми предметами характеризует

А) старший дошкольный возраст

Б) младший школьный возраст

В) подростковый возраст

Г) юношеский возраст

12. Память носит произвольный характер на следующем возрастном этапе:

А) старший дошкольный возраст

Б) младший школьный возраст

В) подростковый возраст

Г) юношеский возраст

13. Овладение приемам произвольного запоминания и воспроизведения характеризуют:

А) старший дошкольный возраст

Б) младший школьный возраст

В) подростковый возраст

Г) юношеский возраст

14. Понижение ценности общения в семейном кругу и возрастание авторитета друзей характеризуют:

А) старший дошкольный возраст

Б) младший школьный возраст

В) подростковый возраст

Г) юношеский возраст

