Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Факультет физического воспитания

Кафедра спортивно-педагогических дисциплин
(Регистр. № 44-33-02 2025)

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
_____ А.Р. Борисевич
23 апреля 2025 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
_____ К.Ю. Романов
30 апреля 2025 г.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

для углубленного высшего образования (магистратура)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В СПОРТЕ

для специальности:

7-06-1012-01 Физическая культура и спорт
Профилизация: Психология спорта

Составители:
А.Р. Борисевич, заведующий кафедрой спортивно-педагогических дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент;
О.В. Вертейко, заместитель декана по учебной работе факультета физического воспитания;
О.В.Хижевский, профессор кафедры спортивно-педагогических дисциплин, кандидат педагогических наук, профессор

Рассмотрен и утвержде на заседании Совета БГПУ «29» мая 2025 г., протокол № 9

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Факультет физического воспитания

Кафедра спортивно-педагогических дисциплин
(Регистр. № _____)

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой

_____ А.Р. Борисевич

23 апреля 2025 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета

_____К.Ю. Романов

30 апреля 2025 г.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
для углубленного высшего образования (магистратура)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В СПОРТЕ

для специальности:

7-06-1012-01 Физическая культура и спорт
Профилизация: Психология спорта

Составители:
А.Р. Борисевич, заведующий кафедрой спортивно-педагогических дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент;
О.В. Вертейко, заместитель декана по учебной работе факультета физического воспитания;
О.В.Хижевский, профессор кафедры спортивно-педагогических дисциплин, кандидат педагогических наук, профессор

Рассмотрен и утвержде на заседании Совета БГПУ «29» мая 2025 г., протокол № 9

Оглавление

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА 5
1.1 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА 5
1.2 ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ 8
2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ 11
2.1 СТРУКТУРА И КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ 11
Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА 11
Тема 1.1. Тренинг как форма групповой психолого-педагогической работы 11
Тема 1.2. Логика построения успешного психолого-педагогического тренинга 84
Тема 1.3. Психолого-педагогический тренинг как процесс формирования личности спортсмена 94
Раздел 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК РЕСУРС УСПЕШНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 106
Тема 2.1. Организация психолого-педагогического тренинга командообразования 106
Тема 2.2. Психолого-педагогический тренинг коммуникативного поведения 114
Тема 2.3. Психолого-педагогический тренинг повышения мотивации в спортивной деятельности 115
Тема 2.4. Психолого-педагогический тренинг регулирования эмоций в спортивной деятельности 130
Тема 2.5. Психолого-педагогический тренинг личностного роста 130
Тема 2.6. Психолого-педагогический тренинг формирования профессионального самосознания спортсмена 130
Тема 2.7. Психолого-педагогический тренинг по релаксации, снятию напряжения и восстановлению спортсмена 131
Тема 2.8. Разработка и презентация авторского психолого-педагогического тренинга 131
3 ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ 132
3.1 СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ И СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ 132
Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА 132
Тема 1.1. Тренинг как форма групповой психолого-педагогической работы 132
Тема 1.2. Логика построения успешного психолого-педагогического тренинга 132
Тема 1.3. Психолого-педагогический тренинг как процесс формирования личности спортсмена 132
Раздел 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК РЕСУРС УСПЕШНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 133
Тема 2.1. Организация психолого-педагогического тренинга командообразования 133
Тема 2.2. Психолого-педагогический тренинг коммуникативного поведения 133
Тема 2.3. Психолого-педагогический тренинг повышения мотивации в спортивной деятельности 133

Тема 2.4. Психолого-педагогический тренинг регулирования эмоций в спортивной деятельности 134
Тема 2.5. Психолого-педагогический тренинг личностного роста 134
Тема 2.6. Психолого-педагогический тренинг формирования профессионального самосознания спортсмена 134
Тема 2.7. Психолого-педагогический тренинг по релаксации, снятию напряжения и восстановлению спортсмена 134
Тема 2.8. Разработка и презентация авторского психолого-педагогического тренинга 134
4 РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ 136
4.1 КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ 136
4.2. Перечень вопросов к экзамену по дисциплине «Психолого-педагогический тренинг в спорте» 143
4.3. Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине 146
4.4. Требования к внеаудиторной самостоятельной работе магистрантов 148
4.5. Характеристика инновационных подходов к преподаванию учебной дисциплины 149
4.6. Рекомендации по контролю качества усвоения знаний 150
5 ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ 151
5.1 УЧЕБНО-ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ 151
5.2. ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ 152
5.3 НОРМАТИВНАЯ ПРАВОВАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ // REGULATORY AND LEGAL DOCUMENTATION 155
5.3.1 ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ И НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ, МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ // LEGISLATIVE AND REGULATORY DOCUMENTS IN THE FIELD OF EDUCATION AND YOUTH POLICY 155
Закон Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики» // The law of the Republic of Belarus "On the fundamentals of state youth policy" 155
Кодекс Республики Беларусь об образовании // The Education Code of the Republic of Belarus 173
Постановление Совета министров Республики Беларусь «О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» // Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus "On the Concept of Development of the Education System of the Republic of Belarus until 2030" 173
5.4 СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ // DICTIONARY OF BASIC TERMS AND CONCEPTS IN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF HIGHER EDUCATION 175
6. LITERATURE FOR SELF-EDUCATION // ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ 279
7.Dictionary of Sports Psychology //Словарь спортивной психологии 300
8. Авторская методическая разработка «Известные ученые в области педагогики и психологии: направления деятельности, основные труды» (А.Р.Борисевич): в помощь начинающему исследователю и молодому ученому 327

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

В интерактивном электронном учебно-методическом комплексе (ИЭУМК) по учебной дисциплине для углубленного высшего образования (магистратура) «Психолого-педагогический тренинг в спорте» по специальности *7-06-1012-01 Физическая культура и спорт Профилизаия: Психология спорта* объединены важнейшие структурные элементы научно-методического обеспечения данного предмета.

ИЭУМК «Психолого-педагогический тренинг в спорте» составлен с учетом основополагающих законодательных, инструктивных и программных документов, определяющих основную направленность, объем и содержание материала по изучению психолого-педагогического тренинга в спорте.

Учебная программа рассматривает теоретические и прикладные вопросы по изучению и разработке психолого-педагогического тренинга в спорте.

В ней определены методические подходы к организации психолого-педагогического тренинга в спорте.

Цели и задачи учебной дисциплины «Психолого-педагогический тренинг в спорте» - изучить основы и дать полное представление психолого-педагогическом тренинге в спорте, подготовить магистранта как будущего преподавателя высшей школы, осуществляющего целесообразную и продуктивную психолого-педагогическую тренинговую работу в спортивной деятельности, и способного подбирать психолого-педагогический тренинг в соответствии с правильно определенной проблемой спортсмена.

Задачи дисциплины «Психолого-педагогический тренинг в спорте»:

– реализация программы учебной дисциплины «Психолого-педагогический тренинг в спорте»;

– обеспечение эффективного освоения обучающимися учебного материала, входящего в программу дисциплины ««Психолого-педагогический тренинг в спорте»;

– формирование научных знаний о сущности психолого-педагогического тренинга в спорте;

– формирование научных знаний о тренинге как форме групповой психолого-педагогической работы;

– формирование системы знаний об организации и логике построения успешного психолого-педагогического тренинга как процесса формирования личности спортсмена.

Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста соответствующего профиля, связи с другими учебными дисциплинами

Учебная дисциплина «Психолого-педагогический тренинг в спорте» входит в модуль «Психологическое сопровождение спортивной деятельности» компонента учреждения высшего образования.

Отбор содержания курса производился с использованием следующих критериев: актуальности, значимости, фундаментальности, компетентности.

Дисциплина «Психолого-педагогический тренинг в спорте» позволяет реализовать такие формы организации занятий как лекция, практическое занятие, семинарское занятие, деловая и имитационная игра, тренинг.

Основными педагогическими средствами обучения, отвечающим целям изучения дисциплины, являются: проблемное обучение, реализуемое на лекциях (монографическая лекция, лекция-дискуссия, лекция-вдвоем); учебно-исследовательская деятельность (проведение тренингов, микроисследований, рефлексивное обучение, деловая и имитационная игра) на практических занятиях и при организации самостоятельной работы.

При изучении дисциплины «Психолого-педагогический тренинг в спорте» используются следующие формы самостоятельной работы:

– управляемая самостоятельная работа в виде выполнения отдельных заданий при подготовке к практическим занятиям с консультациями преподавателя;

– компоновка и представление комплекса психолого-педагогических тренингов по формированию личности спортсмена / тренера в соответствии с требованиями психологической этики.

Для оценки достижений магистрантов используется следующий диагностический инструментарий:

– представление магистрантами на практических занятиях комплекта упражнений и заданий для формирования командообразования, коммуникативного поведения, повышению мотивации, регулированию эмоций, личностного роста, формированию профессионального самосознания спортсмена, релаксации, снятию напряжения и восстановлению спортсмена;

– проведение пробного психолого-педагогического тренинга в спорте;

– защита портфолио по психолого-педагогическому тренингу как научному инструменту в работе психолога в области физической культуры, спорта, туризма;

– сдача экзамена по учебной дисциплине.

Требования к освоению учебной дисциплины в соответствии с типовым учебным планом

Согласно типовому учебному плану специальности 7-06-1012-01 «Физическая культура и спорт. Профилизация: Психология спорта», изучение учебной дисциплины «Психолого-педагогический тренинг в спорте» должно обеспечить формирование у магистрантов компетенции:

СК-4 «Применять психолого-педагогический тренинг в предсоревновательный, соревновательный и послесоревновательный период».

В соответствии с требованиями образовательного стандарта после изучения дисциплины «Психолого-педагогический тренинг в спорте» магистрант должен *знать:*

- многоаспектность понятия «психолого-педагогический тренинг»;
- значение психолого-педагогического тренинга в спортивной деятельности;

- факторы успешности в проведении тренинговых занятий;
- основные формы тренинга в развитии личности спортсмена;
- психолого-педагогический тренинг как процесс формирования личности спортсмена;
- зону актуального развития спортсмена и зону ближайшего развития личности в спортивной деятельности;
- ключевую роль ведущего (наставника) психолого-педагогического тренинга в формировании зоны ближайшего развития личности участников и обеспечении успешности тренинга.

Магистранты, завершившие изучение дисциплины, должны *уметь:*

- осуществлять подбор упражнений и заданий для формирования командообразования, коммуникативного поведения, повышению мотивации, регулированию эмоций, личностного роста, формированию профессионального самосознания спортсмена, релаксации, снятию напряжения и восстановлению спортсмена;
- проводить психолого-педагогический тренинг в соответствии с правильно определенной проблемой спортсмена;
- разрабатывать программу и презентацию психолого-педагогического тренинга.

Магистранты, завершившие изучение дисциплины, должны *владеть:*

- логикой построения успешного психолого-педагогического тренинга;
- технологией и структурой организации и проведения психолого-педагогического тренинга.

1.2 ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

(выписка из образовательного стандарта)

Образовательный стандарт Республики Беларусь об углубленном высшем образовании устанавливает цели и задачи профессиональной деятельности специалиста, требования к уровню подготовки выпускника магистратуры, содержанию образовательной программы и ее реализации, обеспечению образовательного процесса и итоговой государственной аттестации выпускника.

Основными терминами и понятиями (дидактические единицы учебной дисциплины) образовательного стандарта Республики Беларусь выступают:

Дидактическая единица – автономная часть содержания учебной дисциплины, выраженная в названиях тем, разделов или модулей.

Курс лекций – учебно-теоретическое издание (совокупность отдельных лекций), полностью освещающее содержание учебной дисциплины.

Результаты обучения – знания, умения и навыки (опыт), которые магистрант, слушатель (далее – магистрант) может продемонстрировать по завершении изучения конкретной учебной дисциплины либо модуля;

Самостоятельная работа обучающихся (студентов) – разнообразные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности обучающихся (студентов) на аудиторных и внеаудиторных занятиях по выполнению различных заданий при непосредственном или опосредованном руководстве преподавателя.

Специализированные компетенции – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к выпускнику магистратуры и отражающие его способность решать специализированные инновационные задачи профессиональной деятельности с учетом профилизации образовательной программы магистратуры по специальности в учреждении высшего образования;

Специальность – комплекс или последовательность видов образовательной деятельности, спланированной и организованной для достижения целей обучения в течение непрерывного (продолжительного) периода времени и включения

выпускника учреждения образования в определенные виды экономической деятельности на основе полученной квалификации (ОКРБ 011-2022);

Углубленные профессиональные компетенции (далее – УПК) – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к выпускнику магистратуры и отражающие его способность решать инновационные задачи профессиональной деятельности в соответствии с полученной специальностью;

Универсальные компетенции (далее – УК) – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к выпускнику магистратуры и отражающие его способность применять углубленные научно-теоретические, методологические знания и исследовательские умения, а также социально-личностные качества, соответствующие запросам государства и общества.

Учебная программа дисциплины – учебно-методический документ учреждения высшего образования, определяющий цели и содержание теоретической и практической подготовки специалиста по учебной дисциплине, входящей в учебный план специальности, раскрывающие основные методические подходы преподавания дисциплины.

Учебник – учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее части, раздела, соответствующее учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания.

Учебно-методический комплекс дисциплины – открытая система целесообразно отобранных дидактических средств эффективного управления и самоуправления, стимулирования и поддержки, контроля и самоконтроля различных видов учебной деятельности обучающихся.

Учебное пособие – учебное издание, которое дополняет или частично (либо полностью) заменяет учебник. Основные разновидности учебных пособий: учебные пособия по части курса (частично освещающие курс); лекции (курс лекций, конспект лекций); учебные пособия для лабораторно-практических занятий.

Учебно-методическое пособие – учебное издание, которое содержит материалы по методике преподавания учебной дисциплины (ее раздела, части)

или по методике воспитания. Учебно-методическое пособие создается с целью сопровождения образовательного процесса, может частично или полностью охватывать содержание дисциплины.

Электронный (мультимедийный) УМК – самостоятельное гипертекстовое интерактивное электронное учебное пособие комплексного назначения, которое обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержит организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы с использованием мультимедиа технологий.

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

2.1 СТРУКТУРА И КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Тема 1.1. Тренинг как форма групповой психолого-педагогической работы

Многоаспектность понятия «психолого-педагогический тренинг». Значение психолого-педагогического тренинга в спортивной деятельности. Факторы успешности в проведении тренинговых занятий. Области применения психолого-педагогического тренинга. Основные формы тренинга в развитии личности спортсмена: деловые игры, групповые дискуссии, ролевые игры, всевозможные модификации «мозгового штурма», «конференции идей», «коллективные записные книжки», метод анализа практических ситуаций, кейсов. Шкала степени воздействия на участников в процессе тренинга (шкала «агрессивности»). Эффект тренинга.

Рассмотрим научный труд – монографию

Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие. - СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

1.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ТРЕНИНГА

В настоящее время существует ряд противоречий и неясностей в определении тренинга как особой области прикладной психологии. До сих пор каждая работа, посвященная данной проблеме, начинается с определения понятия тренинга. В наиболее широком контексте термин "тренинг" используют для обозначения разнообразных форм групповой психологической работы. Однако параллельно существуют и такие понятия, как групповая психотерапия, психокоррекционные группы, группы опыта, группы активного обучения, практические экспериментальные лаборатории. Как справедливо замечает И. В. Вачков в своей книге "Основы технологии группового тренинга" (1999), доходит до того, что группы одного и того же вида у разных авторов названы по-разному.

Определяя границы понятия "психологический тренинг", И. В. Вачков пишет:

"Современное понимание тренинга включает в себя многие традиционные методы групповой психотерапии и психокоррекции, что вынуждает искать его истоки в разнообразных направлениях клинической психотерапии в группах" *(1999, с.7).*

Рассматривая тренинг в рамках деятельности по развитию личности, мы представим разнообразные формы групповой психологической работы, граничащие с обучением, терапией и коррекцией. *(Вачков, 1999, с.13)*

Прежде всего это подразумевает использование активных групповых методов практической психологии для работы со здоровыми людьми с целью решения задач по развитию и совершенствованию качеств, необходимых для улучшения их социального бытия и профессиональной деятельности. Особенно четко эту позицию сформулировал С. И. Макшанов, который определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации *(Макшанов, 1999)*. Центральной категорией здесь выступает категория изменения. Тренинговое воздействие направляется на достижение позитивных изменений участников, повышение степени их "конгруэнтности" с собой и окружающей средой.

В этой связи нам наиболее близко определение тренинга, которое дает в своей книге Ю.Н. Емельянов:

"...Термин "тренинг", по нашему мнению, в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением" *(Емельянов, 1985, с. 144).*

Из этого определения видно, что основной акцент переносится на "психотехническую" составляющую тренинга. Термин "психотехника" впервые был введен У.Штерном и подразумевал любую практику воздействия на психику

и управление ею. Н. В. Цзен и Ю.В.Пахомов дают следующую современную трактовку этого термина:

"*Психотехника* – это искусство ориентировки в психических явлениях и управления ими". И далее: "Психотехнику часто называют практической психологией, подчеркивая тем самым ее тесную связь с наукой и прикладную направленность. Все найденное и открытое в психологии – законы развития и формирования психических процессов, мотивационные и личностные структуры, динамика групп и феномены подсознания – может быть успешно применено в самых разных сферах деятельности" *(Цзен, Пахомов, 1988, с.25-26)*.

В этом контексте психологическое воздействие выступает как система психотехнических действий, предоставляющих психотехнические средства. В настоящий момент весьма остро стоит вопрос об эффективности различных прикладных элементов психологии – "психотехник" (по Л. С. Выготскому), в том числе и психологического тренинга. Выделение психотехнической составляющей тренинга наводит нас на методологический пласт проблем связанных с построением психологического воздействия, обозначением и определением влияния различных переменных на эффективность этого процесса.

1.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Теоретическая карта такой области психологии как тренинг отличается особой пестротой. Каждый год приносит все новые и новые научные направления, школы, появляются более совершенные техники, модели, упражнения. Большинство авторов, уделяющих внимание проблематике тренинга в контексте социальной и организационной психологии, концентрируются на различных методических приемах организации процесса тренинга: описывают различные методики проведения тренинговых групп, приводят детальное описание упражнений и приемов *(Арнольд, 1989; Большаков, 1996; Емельянов, 1985; Жуков, Петровская, Растянников, 1990 и др.)*. Между тем, в цикле указанных исследований неоднократно отмечается, что

при определении эффективности тренингового курса речь идет скорее не о мощности теоретической системы и рожденных в ее рамках прикладных методик, а об успешности отдельных ведущих как личностей и их уникальном опыте.

"Упражнения, приемы, характерные для той или иной психологической школы тренинга, являются не более чем инструментом, результат применения которого зависит не столько от качества этого инструмента, сколько от личности мастера, с ним работающего" *(Вачков, 1999, с. 18).*

Сегодня, спустя почти 20 лет, данная проблема не потеряла своей актуальности. В статье 1998 года Г.В. Исурина, опытный специалист в области психологического тренинга, пишет:

"На практике, к сожалению, разные психологические интервенции зачастую не удовлетворяют этим [профессиональным – Т.З.] требованиям. Практические психологические вмешательства <...> далеко не всегда имеют соответствующую теоретическую базу <...> и также не всегда осуществляются осознанно, с полным пониманием теоретических основ такого рода воздействий <...>. На сегодня чрезвычайно важно "теоретическое самоопределение" психологов. Для этого явно недостаточно только дидактических занятий. Самостоятельной практике под наблюдением супервизора обязательно должна предшествовать работа [психологов – Т.З.] в группах личностного тренинга под руководством опытного специалиста, которая дает возможность участникам не только развивать и совершенствовать собственные способности воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия, но также на основании практического опыта участия в группе внести ясность в свои теоретические представления о природе человеческой личности, специфике личностных проблем и конфликтов и соответствующих способах психологического вмешательства" *(Исурина, 1998, с.30-31).*

Таким образом, при попытках выделить факторы успешности в проведении тренинговых занятий встает вопрос о том, что играет первостепенную роль: "правильная теория", инструментарий или личное

мастерство и подготовленность тренера? Отсюда со всей остротой встает проблема поиска путей диагностики эффективности тренинга, и, соответственно, выбора разных форм тренинга для решения стоящих перед организацией задач.

Рассматривая тренинг как особым образом организованную реальность, которую ведущие отечественные специалисты по тренингу определяют как "совместную предметную деятельность" *(Петровская, 1982, с.47)*, мы обратились к культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского и деятельностному подходу А.Н. Леонтьева как к общепсихологической методологии, вооружающей нас необходимым инструментарием и ключевыми понятиями для объяснения открывающихся фактов. Как писал в своей статье В.В. Столин:

"Несомненно, что теория деятельности обладает методологическим потенциалом, позволяющим ставить и направлять разработку проблем, возникающих в современной психологии" *(Столин, 1983, с.184)*.

Л.А.Петровская в одной из своих статей о тренинге писала:

"Принцип опосредствования психологических образований – методологически исходный для советской психологии <...>. Из этой идеи следует представление о стратегическом пути совершенствования, а в случае необходимости и преобразования психологической реальности: если детерминантой этой реальности выступает совместная предметная деятельность, то и перестраивать, изменять психологические параметры, влиять на них следует, прежде всего, посредством изменения, перестройки совместной деятельности" *(Петровская, 1982, с.47)*.

Поэтому, на наш взгляд, именно культурно-историческая теория развития психики и деятельностный подход способны вооружить нас необходимым теоретическим и практическим инструментарием для осмысления выделенной проблематики, поиска адекватных методологических путей ее решения.

1.3. ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

В настоящее время большинство авторов, уделяющих внимание проблематике психологического тренинга, подробно описывают области применения тренинга в практике психологической помощи, коррекции и для обеспечения личностного роста. В связи с этим мы не будем детально останавливаться на этом вопросе. Скажем лишь, что традиционно психологический тренинг применяют для развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, другим, выработке навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, для улучшения социальной адаптации участников, углубления опыта психологической интерпретации поведения других людей.

Гораздо менее разработанной является проблематика применения психологического тренинга для нужд управления персоналом в организации. В то же время объем услуг в этой области сопоставим с объемом традиционных психологических услуг. Современные тенденции таковы, что в западных странах доля тренинга от общего фонда мероприятий по развитию персонала достигает 80-85% *(Егоршин, 1997).*

Основными формами тренинга в развитии персонала являются деловые игры, групповые дискуссии, ролевые игры, всевозможные модификации "мозгового штурма", "конференции идей", "коллективные записные книжки" и метод анализа практических ситуаций (так называемые кейс-стади). Для достижения общего развития персонала, личностного роста сотрудников и снижения их конфликтности чаще всего применяются традиционные виды психологического тренинга.

Рыночные отношения, забота о приемлемом уровне издержек не позволяют работодателю заниматься общим развитием своих сотрудников ради развития. Всякий раз преследуются сугубо коммерческие цели. Любое мероприятие по развитию персонала призвано, в конечном итоге, способствовать повышению качества и производительности труда и формировать конкурентное преимущество организации.

В связи с этим, тренинг используется для решения очень широкого круга задач в развитии персонала. В первую очередь он применяется с целью адаптации новых сотрудников в организации. Расчет экономической эффективности работы убедительно выявил, что сокращение сроков адаптации сотрудников чрезвычайно важно для общих показателей конкурентоспособности организаций. Проведенные исследования по управлению персоналом позволили вычислить, что в течение первых шести месяцев работы производительность труда нового сотрудника не окупает расходы компании по содержанию его рабочего места *(Веснин, 1998)*. Таким образом, в период массового найма новых сотрудников компания длительное время может работать убыточно. Успешное преодоление проблем по привыканию к новому рабочему месту, новым условиям труда, новым правилам и нормам в значительной степени сокращает сроки адаптации и приближает критическую точку безубыточности.

Рассмотрим основные области применения психологического тренинга в практике управления персоналом. Наиболее распространено применение психологического тренинга для мобилизации внутреннего потенциала работника, расширения круга его возможностей, затребованных особенностями рабочего места. "Работа с психотехническими упражнениями – хороший стимул включения не использованных психических резервов... – пишут в своей книге Н. В. Цзен и Ю. В. Пахомов. – Занятия облегчают обмен опытом, позволяют по-новому взглянуть на многие проблемы, помогают увидеть свою деятельность в более широком культурном контексте" *(Цзен, Пахомов, 1988, с.40)*. Для этого используются разные модификации делового тренинга: тренинг общения, тренинг продаж, тренинг по управлению временем и т.п.

Следующий пласт проблем – овладение новыми навыками через "проигрывание". Психологический тренинг является одним из наиболее доступных путей резкого ускорения обучения в группе, что достигается благодаря сильному эмоциональному подкреплению и усилению обратной

связи. Коллективом авторов во главе с Т.Ю.Базаровым выделены следующие области применения тренинга профессиональных навыков:

Пополнение недостающих знаний.

Исправление недостатков в выполнении работником должностных обязанностей.

Доведение до автоматизма навыков работы в кризисных ситуациях.

Закрепление навыков работы при исполнении особо важных для фирмы функций *(Управление персоналом, 2000, с.300).*

Тренинг также выступает в качестве "тренажера", на котором в безопасной обстановке осваиваются и оттачиваются управленческие и другие знания и умения. Групповой метод работы позволяет повысить интенсивность и стойкость возникающих изменений, максимально использовать возможности каждого участника. Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников так характеризуют эту особенность тренинга на примере тренинга коммуникативных умений:

проигрывание своего поведения в различных ситуациях <...> не всегда воображаемое воплощается в реальность, но создаваемые в нем "поведенческие заготовки" могут актуализироваться в других ситуациях <...>. Любая поведенческая ситуация в группе может быть моделью какой угодно иной ситуации в группе же или во внегрупповой реальности" (Жуков, Петровская, Растянников, 1990, с.11, 62).

Особенно широко возможности психологического тренинга раскрываются при внедрении командного метода работы, сплочении коллектива как психологической предпосылки управленческих нововведений. По сути, это единственный метод, позволяющий достичь реальных результатов в данной области. Лекции и другие традиционные методы лишь расширяют круг знаний, но не приводят к изменению поведения. Наиболее ярко это проявляется при использовании тренинга для формирования команды в игровых видах спорта. Н. В. Цзен и Ю. В. Пахомов так описывают воздействие психологического тренинга:

"Совместно решая конкретную задачу, участники психотехнической игры постоянно стремятся к взаимопониманию и согласованию действий. Нащупав принципы объединения усилий, они начинают что-то создавать, придумывать <...> Захваченные игрой, члены психотехнической группы полнее раскрывают себя и больше узнают друг о друге. Более глубоким становится взаимное доверие. Более живым – взаимный интерес" *(Цзен, Пахомов, 1988, с.36).*

В последнее десятилетие наблюдается активный рост использования психологического тренинга для комплексной оценки потенциала сотрудника – метод "центра оценки". Метод "центра оценки" является инструментом для системного наблюдения и оценки эффективности поведения в моделируемых рабочих ситуациях. Программа тренинга составляется таким образом, чтобы стимулировать участников проявить те возможности, которые ранее не были задействованы на рабочем месте. Тестовые занятия проводятся в течение двух-трех дней и включают разнообразные упражнения, например, дискуссии в группах, индивидуальные и групповые упражнения, пробные рабочие задания, ролевые игры и презентации. По результатам наблюдения за поведением участников принимаются решения о карьерных перемещениях, формировании резерва на выдвижение.

Использование психологического тренинга для обеспечения личностного роста и совершенствования сотрудника (например, для снижения конфликтности человека) содержит элементы психокоррекции и психологии воздействия или даже психотерапии (например, при увольнении). В результате сотрудник не только улучшает свое поведение на рабочем месте, но и меняет всю систему взаимоотношений с социальным окружением.

По итогам всего вышесказанного становится очевидным, что тренинг как высоко эффективный инструмент развития и достижения изменений занимает особое место в современной борьбе за повышение производительности и качества труда, повышение конкурентоспособности организаций. Наш исследовательский интерес к методическим и методологическим проблемам

тренинга стимулируется и подпитывается насущными потребностями практики, проблемами сегодняшнего дня.

Глава 2 ВИДЫ И ЦЕЛИ ТРЕНИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Вся эта область такова, что практика далеко опередила здесь и теорию, и исследования.

К. Роджерс

Классическое определение психологического тренинга таково: "...Совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимопонимания людей в группе" *(Краткий психологический словарь, 1982, с.212)*. В данной работе мы не будем рассматривать такую форму направленного группового воздействия как психотерапевтические группы, несмотря на то, что границы между группами тренинга и последними не являются ярко выраженными. Однако терапия всегда направлена на исправление симптоматичного для дезадаптированной личности поведения, а тренинг рассматривается нами как способ ускорения психологического развития и самореализации нормально функционирующей личности. Тренинг ориентирован на воздействие, на групповое развитие с помощью оптимизации форм межличностного общения.

Определяя тренинг как психологическое воздействие, Л. А. Петровская пишет: "Весь курс тренинга и каждое отдельное его занятие можно рассматривать как ситуацию воздействия <...>. Методы воздействия прямо ориентированы на вмешательство в развитие группы или личности с целью вызвать определенные изменения" *(Жуков, Петровская, Растянников, 1990, с.52)*. Здесь автоматически встает вопрос о субъекте и объекте воздействия. Мы уже указывали, что вопросу объекта воздействия большинство авторов, пишущих по проблематике тренинга, уделяет много внимания. В то время как проблематика субъекта воздействия, то есть тренера, привлекла внимание исследователей лишь недавно. Между тем, психологическое воздействие готовится и выстраивается именно тренером. Более того, целостная парадигма тренинга зависит именно от установок и взглядов ведущего.

содержанием определенную парадигму того направления, взглядов которого придерживается психолог, проводящий занятия" *(Вачков, 1999, с. 17)*. Представления ведущего о сути и степени выраженности психологического воздействия определяют степень "агрессивности" этого воздействия, распределение инициативы между участниками и ведущим тренинга. И. В. Вачков делит шкалу "агрессивности" психологического воздействия в процессе тренинга на четыре пункта:

1. Тренинг как своеобразный метод дрессуры, при которой жесткими манипулятивными приемами (отрицательное и положительное подкрепление) выстраивается нужное поведение участников.
2. Тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения.
3. Тренинг как форма активного обучения, целью которого является, прежде всего, передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков.
4. Тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем *(см.: Там же, 1999, с.18)*.

Таким образом, степень манипулятивности в оказании психологического воздействия может резко различаться в зависимости от установок ведущего. Разное понимание психологического смысла тренинга проистекает из разных теоретических концепций ведущих тренинговых групп. При всем разнообразии подходов в настоящее время выделяют три основных концептуальных направления в психологическом тренинге: гуманистическое, поведенческое и психодинамическое (эта классификация пропагандируется, в частности, Ассоциацией психотерапии и тренинга Санкт-Петербурга). Каждое из этих направлений характеризуется своим собственным подходом к пониманию личности и личностных нарушений и логически связанной с этим собственной системой психологического вмешательства. Несмотря на различия в теоретической платформе, общим для всех направлений является представление

о том, что тренинг обращен к человеческой индивидуальности и направлен на изменения, происходящие внутри личности и ведущие к ее самосовершенствованию и развитию.

ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД

К психодинамическому подходу относят, прежде всего, транзакционный анализ и психодраму, а также телесно-ориентированную психотерапию.

Как пишет В.Ю.Большаков в своей книге о психотренинге, транзакционный анализ – это "психологический метод, который помогает людям подойти рационально к анализу собственного и чужого поведения, лучше осознать себя и структуру своей личности, а также сущность взаимодействия с другими людьми и внутренне запрограммированный жизненный стиль – сценарий" (Большаков, 1996, с.36).

Э.Берн в своей книге "Транзакционный анализ в группе" выделяет четыре вида психологического воздействия, которые осуществляет ведущий в рамках этого подхода: деконтаминация, рекатектирование, прояснение и переориентация.

"Деконтаминация означает, что когда реакции, чувства или мнения фальсифицированы или искажены, ситуация направляется посредством процесса, аналогичного анатомическому препарированию. Рекатектирование означает, что изменяется действенное акцентирование, осуществляемое пациентом на различных аспектах своего опыта. Прояснение означает, что пациент начинает сам понимать, что происходит, вследствие чего получает стабильную возможность управлять новым состоянием, и есть надежда, что он сможет перенести эти процессы без помощи терапевта на новые ситуации, с которыми будет сталкиваться после окончания тренинга. Переориентация означает, что в результате всего предыдущего поведение, реакции, стремления пациента изменяются таким образом, что приобретают достаточную согласованность, чтобы стать конструктивными" *(Берн, 1994, с.10).*

Вмешательство в жизненный сценарий, которое осуществляется с помощью этих четырех видов воздействия, – наиболее тонкая и сложная работа

ведущего. В ходе занятий участники достигают инсайта – момента озарения, когда становятся ясными подлинные мотивы поведения, тех или иных поступков.

Возникновение инсайта сопровождает и другое направление психодинамического подхода – психодраму. Психодраму определяют как "инсценирование" реальных проблем участников с обязательным распределением ролей. В отличие от транзактного анализа, в психодраме человек не раскладывает свой жизненный сценарий по полочкам, а проигрывает его на сцене, достигая понимания и эмоциональной разрядки через катарсис – внутреннее очищение в процессе эмоционального отреагирования. В момент катарсиса наступает внутреннее озарение, которое помогает по-иному взглянуть на ситуацию, осмыслить ее и избавиться от сковывающего действия неэффективных сценариев.

Одной из наиболее популярных и упрощенных модификаций психодрамы является ролевой тренинг *(Арнольд, 1989)*. Участники разыгрывают не законченные сценарии, а небольшие эпизоды, пробуя себя в разных психологических ролях. Этот метод рассчитан на углубление и совершенствование социализации, коррекции ценностных и нравственно-этических установок участников и связанного с ними внутреннего психологического самочувствия. Проработка ролей, установок, переживаний, наблюдение как за собственным самочувствием, так и за состоянием других членов группы позволяют достичь достаточной эмоциональной глубины, подготовить изменение оценок, ориентиров и позиций.

Существенно расширяет возможности метода то, что он применим в случае намеренного или неосознаваемого сопротивления изменениям, когда коррекция своего поведения на уровне сознания затруднена.

Основной задачей ролевого тренинга считается развитие коммуникативных функций и коррекция навыков общения, снятие "зажимов" и "комплексов" (Там же). Эту общую задачу можно разделить на ряд более частных:

§ активизация невербальных языков общения;

§ развитие эмпатического потенциала, умения концентрироваться на партнере по общению;

§ отработка спонтанного поведения;

§ легкость действий в присутствии других людей;

§ умение легко и гибко ориентироваться в типичных ситуациях житейского и бытового плана, простейших конфликтах производственного и личного характера;

§ умение правильно вести себя в ситуации конфликта вплоть до самых сложных и лично значимых ситуаций *(Арнольд, 1989).*

Один из ведущих идеологов телесно-ориентированной терапии В. Райх определяет суть роста клиентов под воздействием тренинга как "...процесс рассасывания психологического и физического панциря, постепенное становление более свободным и открытым человеческим существом" (Райх, 1993, с. 10). Работа со своим телом, прикосновения других членов группы, постоянный анализ своих внутренних ощущений позволяют участникам придти к более полному осознанию себя, своей сути.

При этом развитие участников, по мнению еще одного представителя телесно-ориентированной терапии, М. Фельденкрайза, проходит через следующие стадии:

1. *"Естественный способ"*

Некоторые действия человек делает так же, как и животные: дерется, бегает, отдыхает. Все естественные деятельности функционируют одинаково в каждом человеке, так же, как они одинаковы у всех голубей или у всех пчел.

2. *"Индивидуальная стадия"*

Отдельные люди находят свой собственный, индивидуальный способ выполнения действий. Если этот способ дает какие-то преимущества, он перенимается другими.

3. *"Метод или профессионализация"*

На третьей стадии появляется нечто общее в том, как разные люди выполняют один и тот же процесс. Далее процесс выполняется уже в соответствии со специфическим методом, основанным на знании, а не естественно.

4. *"Заученный метод вытесняет естественный"*

Мы можем наблюдать, как естественная практика постепенно уступает место приобретаемым методам, "профессионализму" *(см.: Фельденкрайз, 1993, с.62-73).*

Таким образом, в рамках психодинамического подхода основной детерминантой личностного развития и поведения рассматриваются бессознательные психические процессы. Психологическое вмешательство направляется на достижение осознания конфликта между сознательным и бессознательным и собственного бессознательного, "рассасывание панциря", выстроенного сознанием. Этой задаче подчинен и метод: достижение осознания достигается за счет "вытаскивания бессознательного наружу" через анализ символов, сопротивления и переноса, внимание к своим внутренним ощущениям и реакциям тела. Сама процедура строится таким образом, чтобы способствовать проявлению бессознательного во внешнем плане.

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Работа в бихевиорально-ориентированных группах направлена на выделение неэффективных и опробование новых видов поведения в безопасном окружении. Суть метода состоит в том, что коль скоро, согласно постулатам бихевиоризма, весь свой опыт человек приобретает посредством научения, то для исправления неадекватного поведения необходимо отучить его от неэффективных реакций и переучить, выработать более адаптивные реакции. Типичная методика тренинга – репетиция поведения. Участникам демонстрируется успешная модель поведения, а затем они пытаются ее освоить. Успешные действия участников положительно подкрепляются реакцией группы или ведущего, а неуспешные – гасятся отрицательным подкреплением. Широко применяется подход по "организации успеха". При таком подходе тренер на

протяжении всей работы удерживает позитивный баланс обратной связи, концентрируясь преимущественно на успешных действиях участников.

В качестве примера разберем такой популярный вид поведенческого тренинга, как тренинг умений. Группы этого типа ориентированы главным образом на развитие конкретных, чаще всего деловых умений и навыков. Основными клиентами тренинга умений становятся руководители разного уровня, предприниматели и деловые люди.

Целями такого тренинга являются:

§ обучение приспособительным умениям, полезным при столкновении со сложными жизненными ситуациями, развитие поведения, рассматриваемого как желательное либо членами группы, либо обществом в целом;

§ обсуждение проблем, с которыми участники столкнулись в реальных условиях, помощь участникам в развитии умения руководить, применение полученных знаний вне группы;

§ совершенствование коммуникативных умений для более эффективного взаимодействия с другими в конкретных ситуациях (осуществление продаж, ведение переговоров);

§ овладение умениями диагностики индивидуальных, групповых и организационных проблем: разрешение конфликтных ситуаций в группе и укрепление групповой сплоченности *(Большаков, 1996).*

Программа тренинга составляется исходя из профессиональной принадлежности и заранее сформулированного запроса клиента. Можно выделить пять блоков проблем, которые являются основой для импровизации ведущего. Это – составление делового письма, техника общения, техника перехвата и удержания управления, организация производства, коммерческая деятельность. В зависимости от запросов участников акцент делается на тот или иной блок. Получивший заказ ведущий составляет предварительный план работы, отбирает необходимые видеозаписи и наглядные пособия для групповых занятий. Предварительное знакомство с самими участниками и с результатами их тестирования позволяет разработать стратегию и тактику

ведения тренинга, выработать индивидуальный подход к каждому с учетом его сильных и слабых сторон.

Таким образом, представители этого направления концентрируют свое внимание на поведении как единственной психологической реальности, доступной непосредственному наблюдению. Неадаптивное поведение рассматривают как результат неправильного научения. Следовательно, цель психологического вмешательства – это переобучение, то есть замена неадаптивных форм поведения на адаптивные (эталонные, правильные). Переобучение осуществляется с помощью классических бихевиоральных методов: оперантное обусловливание, научение по моделям, социальное научение.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Предыдущие два подхода рассматривают человека как несовершенный объект, который при определенных манипуляциях ведущего и под воздействием группового влияния должен приобрести более правильные очертания. Гуманистическое направление исходит из признания уникальности и самоценности человеческой личности. Главное здесь – осознание ценности своего существования, принятие ответственности за совершенные поступки, решение проблемы аутентичности – "соответствия способа бытия человека в мире внутренней природе его личности" *(Большаков, 1996).*

К гуманистическому подходу можно отнести такие широко известные направления в психологическом тренинге, как группы встреч (Роджерс, 1994) и тренинг сензитивности *(Петровская, 1982).*

К. Роджерс, активно развивая свое направление, сформулировал необходимые и достаточные условия конструктивных изменений участников тренинга. Им были названы три установки личности консультанта: конгруэнтность, эмпатия и безусловное положительное принятие (уважение). Проходящие тренинг участники побуждаются к фиксации, оценке и интерпретации действий и поведения партнеров и самих себя. В группе поощряется спонтанность проявления чувств, открытое обращение внимания на

интерпретации враждебности, неуверенности в себе, проявления психологической защиты.

Сама процедура групповых занятий характеризуется максимально свободным стилем управления. Ведущий отказывается направлять и организовывать деятельность участников, создавая ситуацию фрустрации. Участники вынуждены проявлять активность и принимать на себя ответственность за все, что происходит во время занятий. Группы встреч ориентированы на формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах. Главный акцент при этом ставится не столько на групповом процессе или процессе развития навыков межличностного взаимодействия, сколько на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими.

Содержание взаимодействий служит средством для понимания процесса взаимодействия. Изучение групповых процессов и групповой динамики дает информацию о межличностных отношениях и поведении членов группы в реальной жизни. Развитие межличностных умений и социально-психологической компетентности предполагает понимание групповых процессов, поощряющих самовосприятие.

Большинство эффективных изменений происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. Для того чтобы выявить и изменить свои неадаптивные установки и выработать новые формы поведения, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие.

К. Рудестам называет следующие цели и задачи групп встреч:

§ обучение участников межличностному поведению;

§ подтверждение на практике теории групповой динамики;

§ проработка проблем, с которыми участники сталкивались в реальной жизни;

§ помощь участникам в развитии умения руководить;

§ применение полученных знаний вне группы;

а также:

§ развитие самопознания за счет снижения барьеров психологической защиты и устранение неискренности на личном уровне – понимание целей, затрудняющих или облегчающих развитие группы – постижение межличностных отношений в группе;

§ овладение умениями диагностики индивидуальных, групповых и организационных проблем *(Рудестам, 1993).*

Группа стремится определить как можно больше возможностей выбора при встрече с жизненными трудностями и проблемами. Подчеркивается значение аутентичности в межличностных взаимоотношениях. Неопределенность целей и процесса порождает разнообразие чувств, которые необходимо понять, научиться разделять их и быть восприимчивым к ответной искренней раскрывающей коммуникации. Участники группы могут исследовать свои межличностные стили и экспериментировать с ними, устанавливая взаимоотношения с другими. Они развивают в группе коммуникативные умения, включающие описание поведения, коммуникацию чувств, активное слушание, обратную связь, конфронтацию.

Группы сензитивного тренинга акцентированы на общем развитии индивида. В рамках этой ориентации первичным является выявление жизненных ценностей индивида, усиление чувства самоидентичности. Тренинг направлен на развитие сензитивной способности, без актуализации которой затруднено правильное понимание личностных качеств и состояний партнеров, отношений, складывающихся между ними.

Цели и задачи сензитивного тренинга:

§ развитие компетентности в общении;

§ развитие активной социально-психологической позиции участников;

§ повышение психологической культуры;

§ развитие социально-перцептивной компетентности;

§ приобретение участниками группы обобщенных диагностических знаний и умений;

§ развитие самопознания за счет снижения барьеров психологической защиты и устранения неискренности на личном уровне *(Петровская, 1982).*

Ведущим методическим средством сензитивного тренинга выступают психогимнастические упражнения, которые дают разнообразный материал, необходимый для осознания процесса и результатов социально-перцептивной деятельности, а также формируют среду, позволяющую каждому участнику развивать свои перцептивные способности.

Таким образом, представители гуманистического направления трактуют неконструктивное поведение и невротическое внутреннее состояние как следствие невозможности самоактуализации. Проблемы и дезадаптация возникают тогда, когда блокируются потребности высшего уровня, что связано с недостаточным самопониманием и принятием себя, недостаточной целостностью "Я". В этом случае целью психологического вмешательства будет создание условий, в которых человек сможет пережить эмоциональный опыт, способствующий осознанию и принятию себя, способствующий личностной интеграции.

ЭФФЕКТ ТРЕНИНГА

Анализируя вопрос об эффекте тренинга, можно сделать вывод, что, несмотря на различные концептуальные платформы, представители различных направлений выделяют стандартный набор изменений, которые происходят с участниками в процессе тренинга.

В первую очередь, в результате межличностного взаимодействия развиваются и оптимизируются коммуникативные способности, что отражается в навыках общения и приемах межличностного оценивания *(Петровская, 1982; 1989).* Путь к развитию навыков общения у разных психологических направлений разный: от овладения бессознательным, которое сковывает и дезориентирует поведение, до безусловного признания и принятия себя таким, какой ты есть или прямого "натаскивания" на выбранные эталоны поведения.

Другой блок изменений касается социально-психологической компетентности, умения ориентироваться в социальных ситуациях, понимать

других людей, выбирать и реализовывать адекватные формы общения *(Вачков, 1999)*. Психодинамический подход достигает этого эффекта через преодоление барьеров и защитных механизмов бессознательного, приводящих к искаженной интерпретации чужого и собственного поведения. Бихевиористы специально развивают и совершенствуют навыки социальной перцепции, раскладывают по полочкам внешние элементы поведения. Гуманистический подход стимулирует открытость и готовность понять и принять поведение другого человека.

Отдельно можно рассматривать и такой эффект тренинга, как умение поставить себя на место партнера по общению, развитие эмпатии *(Большаков, 1996)*. Возникновение этого эффекта констатируется и в рамках поведенческого подхода, и в психодинамическом направлении. Однако наибольших успехов в развитии способности к сопереживанию достигают представители гуманистического направления.

Помимо вышеперечисленных блоков следует упомянуть и следующие последствия направленного группового воздействия:

Развитие внутренней и внешней свободы, уменьшение числа штампов и зажимов.

2. Повышение самооценки, уверенности в себе.

3. Развитие воображения, умения нестандартно, оригинально мыслить.

4. Повышение поисковой активности, ориентация на активную позицию (Арнольд, 1989).

Л. А. Петровская в своих работах отмечает, что опыт переживаний, полученный в процессе работы группы, становится важной эмоциональной компонентой целого ряда эффектов. Сюда относятся децентрация, проявляющаяся в большей обращенности к партнерам по общению; развитие гуманистической установки в отношении партнеров; возрастание социально-психологической активности участников тренинга; осознание ими общения как

самостоятельной ценности (Петровская, 1989). Повышается эффективность оперативной саморегуляции (регулирование своего поведения в конкретных кратковременных ситуациях), перспективной саморегуляции (на протяжении длительного отрезка времени) (Вачков, 1999).

К. Рудестам отмечает, что член группы является одновременно и участником, который может экспериментировать с изменениями поведения, и наблюдателем, который может контролировать результаты этих изменений (Рудестам,1993). Перед членами группы встает задача исследовать и проанализировать собственные социально-перцептивные и коммуникативные возможности, характеристики, и в этом смысле решить диагностическую задачу. Дополнительно к этому во время всего цикла стоит задача анализа конкретных ситуаций. Ситуации могут быть "спровоцированы", заданы ведущим, или они возникают спонтанно в ходе становления отношений (Петровская, 1989). Тренинг также способствует улучшению самовыражения через мимику, жест, движение и совершенствованию восприятия других посредством фиксации таких же сигналов, то есть активизирует "языки общения".

Таким образом, психологический тренинг большей частью используется при решении таких задач, как обучение участников успешному поведению, практическому подтверждению теории групповой динамики, обсуждению проблем, с которыми участники столкнулись в реальных условиях, помощь в применении полученных знаний вне группы. Более конкретно цели группы определяются ее членами и ведущим. Они могут касаться отдельных участников, их взаимоотношений, роли индивида в некотором коллективе, группы как целого, взаимоотношений между группами, внутренних проблем группы. Когда интересы группы сосредоточиваются на отдельных участниках, целью может быть расширение самосознания, изменение установок и расширение поведенческой компетентности. Когда интересы направлены на выполнение ролевых функций, целью группы может быть исследование

отношения участников к различным групповым ролям. Интерес к групповым вопросам может определяться целью решения специфических групповых проблем и поисками методов улучшения ее климата и деятельности. При этом разные направления психологического тренинга расставляют различные акценты.

Однако всего вышесказанного достаточно, чтобы обосновать нашу точку зрения: несмотря на различия в подходах, все три основных направления в психологическом тренинге используют одинаковую логику построения группового процесса.

1. На *первом этапе* тренинга происходит **выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения**. В бихевиоризме это – демонстрация заученных навыков, в психоанализе – осознание бессознательных мотивов и барьеров, в гуманистической психологии – осознание своей неаутентичности. На этом этапе участникам предлагается решать поставленные задачи так, как они могут делать это без постороннего вмешательства и специального обучения. Эта стадия носит диагностический характер. Только выведение проблемных областей из внутреннего плана во внешний – поведенческий, создает серьезную предпосылку для их последующей коррекции.

2. На *втором этапе* – **построение модели идеального поведения во внешнем плане**. Представители поведенческой психологии осуществляют это через искусственное создание эталона в форме видеозаписи или проигрывания. Психодинамический подход особо выделяет этап возникновения "освобожденной, очищенной" личности. В гуманистическом подходе эталоном чаще всего выступает либо поведение ведущего, либо тех участников, которые осознали непреходящую ценность своей личности и приняли себя такими, какие они есть. Иными словами, применяя стратегии поиска аналогов, комбинирования, реконструирования и др., ведущий и участники находят оптимальные модели поведения в каждой конкретной ситуации.

3. На *заключительном этапе* – **модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане**. В поведенческой психологии это достигается через дифференциацию подкрепления: положительное подкрепление успешного поведения и разрушение старых штампов. Психоаналитические группы на завершающей стадии "освобождаются" от давления неэффективных сценариев или иных конструктов бессознательного. В гуманистической психологии специально обсуждаются и закрепляются основные принципы самоактуализированного поведения.

Усмотренная нами логика построения успешного тренинга в рамках любой теоретической парадигмы – простая и прозрачная модель того, что постоянно происходит в процессе тренинга. Иными словами, психологи всех направлений, сами того не замечая, закладывали в свои практические модели принципы гарантии эффективности, которые были выделены особой психологической теорией – теорией деятельности. Легко увидеть, что раскрытая нами общая логика этапности психологического воздействия полностью совпадает с представлениями об экстериоризации-интериоризации, опосредствованном овладении своим поведением, которые были разработаны в созданной Л. С. Выготским психологической концепции, получившей название культурно-исторической теории, и концепции А.Н. Леонтьева, которую в настоящий момент называют теорией деятельности. Объединение этих двух подходов в данной работе осуществлено не случайно. Как писал В.В. Давыдов:

"Сложная и противоречивая <...> история фундаментальных и противоречивых идей всей научной школы Л. С. Выготского свидетельствует о внутренней связи культурно-исторической теории и теории деятельности <...>. Две обсуждаемые теории имеют единые корни и создавались внутри одной научной школы" *(Давыдов, 1990)*.

Хотя критика деятельностного подхода до сих пор не утихает, даже самые ярые противники вынуждены были признать, что это единственная теория в психологии, которая смогла интегрировать и собрать в единую картину

достижения всех предшествовавших школ и объединить до того не объединимое: сознание и поведение, рациональное и эмоциональное, целое и его части *(Асмолов, 1996; Гиппенрейтер, 1998)*. Как писал в своей работе Э.Г. Юдин, категория деятельности возводится в ранг всеобщих предельных абстракций, которые "соединяют в себе эмпирическую достоверность с теоретической глубиной и методологической конструктивностью" *(Юдин, 1997)*. Применение в нашей работе принципов теории деятельности и культурно-исторического подхода позволит нам проанализировать реальность направленного группового психологического вмешательства под иным углом зрения и попытаться выявить те элементы личного мастерства тренера, которые на самом деле являются не чем иным, как отражением основных постулатов уникальной научной теории.

Глава 3 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ

Психологический тренинг, как и любой другой результат человеческой деятельности, имеет социокультурную природу. В истории возникновения и развития тренинга нашли отражение общие процессы развития науки, личные особенности каждого из авторов различных теоретических направлений. С одной стороны, все историки в той или иной степени выделяют субъективные факторы, которые повлияли на саму возможность возникновения какой-либо теории, а также на их естественные ограничения. С другой – никто до сих пор не отметил очевидный факт, что процесс тренинга представляет собой использование культурно созданного и накопленного опыта, а не развертывание естественно заложенного процесса.

По сути, вся психотерапия (и групповое психокоррекционное воздействие в том числе) выступает как орудие, имеющие искусственный генезис. Любая психологическая школа создается в рамках определенных культурных декораций (с конкретным организационным и историческим контекстом) и особенностей жизнедеятельности ее авторов, и неотделима от них.

Анализируя варианты научного построения психологии, В. М. Розин выделяет естественно-научную и гуманитарную парадигму в развитии психологических школ и увязывает возникновение этих парадигм с успехами естествознания, а затем – с всплеском гуманитарного подхода.

"Каждая психологическая школа <...> выражает определенный культурный тип существования человека (естественно-научная – наиболее распространенный тип рационального поведения и образа жизни, гуманистическая – другой способ жизни, ориентированный на гуманитарную культуру, бихевиоризм – американский вариант прагматического поведения)" *(Разин, 1997, с.71).*

Гештальтпсихологи пытаются распространить подходы, используемые в физике, на психологию, и вводят принцип изоморфизма *(см.: Гиппенрейтер, 1998).* Фрейд практически без изменений переносит модель проведения гипнотического сеанса на сеанс психоанализа *(см.: Ярошевский, 1998).* Бихевиористы заимствуют из физиологии схему стимул-реакция и пытаются с помощью нее объяснять принципы функционирования психического *(см.: Гиппенрейтер, 1998).* Эти примеры, по сути, не что иное, как попытки использовать уже созданные культурные орудия для овладения новой областью знания.

Помимо этого, каждое направление несет на себе печать личности ее автора. Можно вспомнить слова К. Хорни, которая, в значительной степени отойдя от ортодоксального психоанализа, тем не менее, писала: "Если рассматривать психоанализ как определенную систему взглядов на роль бессознательного и способов его выражения, а также как форму терапии, с помощью которой бессознательные процессы доводятся до сознания, то и моя система взглядов есть психоанализ" *(цит. по: Шурина, 1999, с.31).*

Научные концепции создаются, преломляясь через личность ее авторов, через особенности их онтогенеза. Здесь уместно поставить вопрос: почему создатели "выбирают" определенные культурные инструменты? Дж. Верч отвечает на этот вопрос следующим образом: потому, что они "встретили" и

"присвоили" эти инструменты на своем жизненном пути *(Wertsch, 1998)*. Каждый человек принадлежит к определенной культурной среде (социуму) и поэтому выбирает инструменты своей культуры. Кто знает, возможно, если бы 3.Фрейд не присутствовал на сеансах гипноза, не возник бы и психоанализ? А при незнании физических процессов у гештальт-психологов не возникла бы идея отождествить внешний мир и процесс его отражения? Ортодоксальный культуролог М. Карто вообще считает, что мы можем действовать, только используя культурные орудия, созданные другими *(Wertsch, 1998)*. Более того, эти орудия не могут быть нейтральными когнитивными инструментами, существующими вне взаимоотношений между личностью того, кто инструмент использует, и самим инструментом как овеществленным продуктом предшествующего культурно-исторического опыта. Выполнение деятельности, адекватной усваиваемым предметам, рассматривается А.Н.Леонтьевым в качестве необходимого условия усвоения общественного опыта. Это нашло отражение в еще одном важнейшем постулате А.Н.Леонтьева об "уподоблении" органов чувств той реальности, с которой они работают. Широко известны эксперименты А.Н.Леонтьева по "обездвиживанию" голосовых связок, приводящему к расстройству слуха, исследования других ученых по остановке тремора глазного яблока, вызывающей нарушение зрения. Эти и многие другие эксперименты убедительно показывают, что взаимодействие и взаимовлияние между культурным орудием и человеком происходят постоянно.

Из всего вышесказанного мы можем обоснованно сделать вывод о том, что по своей природе тренинг является особой психотехнологией, опосредствующим орудием, которое служит для овладения собственным поведением. Используя концептуальную схему А.Н.Леонтьева, мы можем обозначить тренинг как внешнее стимул-средство, а процесс тренинга – как процесс присвоения социокультурно сконструированных паттернов поведения.

Здесь уместно вспомнить "треугольник опосредования", предложенный в рамках деятельностного подхода.

Согласно этому треугольнику, функции, называемые *естественными* (или "неопосредованными"), располагаются вдоль основания треугольника. Функции, называемые "культурными" (или "опосредованными"), – это такие, в которых связь между объектом и субъектом проходит через вершину (культурные орудия). В реальной жизни естественные и культурные функции тесно переплетены и сосуществуют в деятельности субъекта.

Более поздние последователи А. Н. Леонтьева (Ю. Энгестрем) предлагают дополнить "треугольник опосредования" и включить туда Сообщество, Разделение труда и Правила. Такой "расширенный" треугольник выглядит следующим образом.

Создавая этот "расширенный" треугольник, Ю. Энгестрем упор делал на тот факт, что человеческая деятельность всегда социальна и обязательно предполагает наличие другого. В этом треугольнике "сообщество" представляет собой других людей, которые подключаются к индивидуальному действию субъекта на уровне деятельности. Понятие "сообщество" относится прежде всего к тем, кто так же взаимодействует с этим объектом.

"*Правила*" – это эксплицитные нормы или конвенции, ограничивающие действия, совершаемые в рамках системы деятельности. "Разделение труда" отражает необходимость строить свою индивидуальную деятельность с учетом деятельности других и "делиться" действиями. Речь идет о распределении объектно-ориентированных действий между членами сообщества.

Необходимость в расширении треугольника опосредования частично исчезает тогда, когда мы вспоминаем о социальной природе самого опосредствующего орудия. По идее Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, орудие, будучи опредмеченным культурным слепком, уже включает в себя и сообщество, и правила, и систему разделения труда. Это можно проиллюстрировать на примере идей М. Коула, который предлагает следующую классификацию опосредствующих орудий (артефактов):

1. *Первичные* орудия – те орудия, которые непосредственно используются в производстве (уже подразумевают определенную систему разделения труда).

2. *Вторичные* орудия включают в себя первичные орудия и способы действий с их использованием, например религиозные ритуалы (правила и сообщество).

3. *Третичные* орудия – это обособленные орудия, которые потеряли свою практическую природу, например игры.

Как пишут в своей статье Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко, артефакты в понимании М. Коула имеют двойственную природу. Они одновременно и идеальны и материальны. Идеальная сторона артефактов – это значения, схемы, нормы, правила и т.д. В то же время артефакты являются необходимым компонентом любого человеческого действия, именно артефакты конституируют опосредствованное действие. Таким образом, артефакты материализуются в момент осуществления действия, через само действие.

В этом случае тренинг выступает как сложное стимул-средство, включающее интеллект, мораль, правила и т.п. Участники, ставя и реализуя внешние цели в процессе тренинга, одновременно начинают ставить и реализовывать внутренние цели, то есть учатся управлять собой и своим поведением. Как отметил в свое время Л. С. Выготский, первый процесс стимулирует второй. В то же время прогресс в самоорганизации помогает более эффективно решать внешние задачи. "Внутреннее (субъект) действует через внешнее и тем самым само себя изменяет" *(Асмолов, 1996, с.42)*.

Благодаря тому, что тренинг выступает как опосредствующее орудие, осваиваемое поведение в дальнейшем не нуждается в повторении ситуации. Желаемое поведение может быть воспроизведено в любых других условиях благодаря механизму "поворота орудия на себя", о котором речь пойдет ниже.

Следуя далее логике подхода Выготского-Леонтьева-Лурии, мы должны сформулировать еще одно важное положение. Психологическое воздействие в процессе тренинга состоит из опосредствующих действий, которые являются

искомой, далее неделимой единицей анализа, содержащей все характеристики целого. Опосредствующие действия – это "инструментальные действия" *(по А. Н. Леонтьеву)* активного субъекта, которые могут осуществляться только с использованием соответствующего инструмента. Как пишут в своей книге Л. А. Петровская и Ю. М. Жуков:

"Задача всей ситуации воздействия номера [упражнения – Т.З.] заключается в том, чтобы на основе последующего соотношения и обсуждения, осознаваемых и неосознаваемых планов индивидуального поведения и бесконтрольности диадного или группового взаимодействия, не только подвести членов группы к пониманию механизма какого-либо феномена реального поведения, но и сделать его контролируемым средством в своем поведенческом репертуаре" *(Жуков, Петровская, Растянников, 1990, с.64).*

Данные опосредствующие действия имеют определенную структуру и свойства. Создавая теорию деятельности, А. Н. Леонтьев определил действие как процесс, направленный на достижение цели. Цель как образ ожидаемого результата всегда сознательна. Таким образом, действие включает в себя в качестве необходимого компонента акт сознания, являясь в то же время актом поведения. Центр активности при этом заложен в самом субъекте в виде образа желаемого результата (принцип активности А. Н. Леонтьева) *(Асмолов, 1996).* Данный "представляемый результат" действия находится вовне субъекта, в определенной культурной среде и представляет собой "опредмеченный" продукт труда. Дополним представления А. Н. Леонтьева результатами исследований его последователей.

К. Барки, рассматривая действие, предлагает брать его в паре с мотивом, с "декорацией", в рамках которой действие осуществляется. Поэтому он противопоставляет человеческое действие "прозрачным" движениям вещей: череда дня и ночи, движение воды и т.п. Человеческое действие всегда чем-то обусловлено. Согласно К. Барки, человеческое действие может быть понято, только если оно рассматривается с точки зрения множества перспектив, когда прослеживается их динамическое взаимодействие. Критикуя любые

монистические подходы в анализе действия, он предлагает 5 основных категорий для анализа действия:

1. Акт – характеризует то, что произошло в действии – что было сделано?
2. Сцена – характеризует ситуацию, в которой развивался и протекал акт – когда и где было сделано?
3. Агент – характеристика особенностей действующего лица – кто сделал?
4. Средство – характеризует, какие инструменты или значения использовал персонаж – с помощью чего было сделано?
5. Цель – для чего было сделано? *(Burke, 1969 – см.: Wertsch, 1998).*

Элементы этой пятерки – инструменты для исследования, а не отражение реальности. Все элементы этой пятерки взаимозависимы и оказывают влияние друг на друга.

Если проанализировать многочисленные подходы к человеку в социальных науках, то легко увидеть, что все они используют в качестве отправных один или несколько элементов из этой пятерки. Например, большинство психологических концепций концентрируется на том, что Барки называл "агентом". Когда же мы рассматриваем опосредствующее действие, то речь идет о неразрывном взаимодействии между "агентом" и "средством". Например, когда мы анализируем некое культурное произведение с учетом "авторских прав", то мы упускаем центральное место тех культурных достижений, обычаев, социокультурного окружения, которые использовал автор, и в рамках которых он творил.

По Дж. Верчу и А. Козулину, вся активность человека состоит только из опосредствующих действий, так как любое человеческое действие всегда осуществляется посредством какого-либо инструмента *(Wertsch, 1998; Kozulin, 1996).* Этим инструментом может выступать как "вещный", так и не осязаемый предмет: язык, умозаключения и пр. Развивая идеи Л. С. Выготского, В. П. Зинченко и М. Г. Мещеряков выдвигают идею тройного опосредования:

"...Последняя [деятельность – Т.З.] оказывается трояко опосредованной: взрослым (медиатором, посредником), знаком (семиотическим артефактом) и орудием (техническим артефактом)" *(Зинченко, Мещеряков, 2000, с.92).*

У Л. С. Выготского читаем:

"Ребенок соотносится с ситуацией, требующей употребления орудий, через другого человека <...>. Разговаривая с ним, затем разговаривая при нем для себя, ребенок соотносится с ситуацией через инструкцию, через речь, то есть социально. Позже экспериментатор выключается" *(Выготский, 1984, т. 4, с. 153).*

СВОЙСТВА ОПОСРЕДСТВУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ

Дж. Верч выделяет десять основных свойств опосредствующего действия.

1. *Опосредствующее действие характеризуется постоянным взаимодействием между опосредствующим орудием и "агентом".*

Вслед за Л. С. Выготским, Дж. Верч пытается найти единицу, а не элемент анализа психического. Опосредствующее действие – это пример такой единицы, которая сохраняет в себе одновременную представленность индивида (агента) и инструмента. Например, прыжки с шестом невозможно разложить отдельно на шест (инструмент) и прыгуна (агента). Только вместе они составляют эту особую единицу действительности.

К размышлениям Дж. Верча необходимо добавить идеи В. И. Слободчикова, который в своих работах обращает внимание на тот факт, что опосредствующее действие всегда субъектно, то есть у каждого действия есть свой хозяин. Однако хозяин не всегда равен исполнителю действия. Иногда индивидуальный субъект лишь думает, что он действует сам, а фактически он "говорящее орудие" чужой деятельности, хозяин которой анонимен (таким анонимным субъектом может быть взрослый для ребенка, учитель для ученика, начальник для подчиненного, в том числе – и социальная структура для своих функционеров) (Слободчиков, 2000).

Однако это не означает, что отрицается анализ по элементам, когда в интересах научного анализа мы разделяем "агента" и "средство". Он полезен

тогда, когда мы хотим выяснить особые характеристики элемента, являющиеся универсальными, независимо от тех действий, в которые включены. Например, упругость шеста или физическая подготовка прыгуна. Еще одна причина, по которой допустимо рассмотрение отдельных элементов в опосредствующем действии, состоит в том, что таким образом можно рассмотреть отдельные наборы элементов и их взаимодействие. Взаимодействие агента и орудия не является статичным. Инициатива переходит от орудия к агенту, и это предполагает изменение характеристик самих составляющих, а не просто их механическое замещение. Анализ по элементам позволяет выявить эти изменения.

Таким образом, мы можем анализировать опосредствующее действие в двух плоскостях: как единицу, обладающую особыми характеристиками, – то есть целое, и как единицу, которая состоит из элементов. Свойства элементов проявляются только в рамках целого, только когда агент использует инструмент.

В рамках рассмотрения психологического тренинга в качестве опосредствующего орудия это означает необходимость проводить анализ поступков участников как по элементам, так и по единицам. В качестве элемента может, например, выступить особый "словарный запас" человека, который не соответствует его социальному статусу. А единицей – неумение вести "светскую беседу", то есть незнание самого орудия и способов взаимодействия с ним. Из этих примеров явственно следует, что анализ по элементам и анализ по единицам предполагают совершенно разную глубину вмешательства и степень сложности достижения изменений. Особенно важно развести орудие и агента тогда, когда мы хотим определить проблемные области в поведении и самочувствии участников. Необходимо правильно диагностировать природу проблем: дезадаптация или невротизация личности или несовершенство орудия, опосредствующего эту деятельность.

2. *Опосредствующее орудие всегда предметно.*

Иными словами, действие всегда разворачивается в уже существующем социальном и культурном пространстве. Развивая свою концепцию

опосредствования, Л. С. Выготский приводил примеры разных опосредствующих орудий: письменность, карты, схемы, диаграммы. Все эти орудия имеют очевидную предметную природу. Труднее становится тогда, когда мы пытаемся уловить предметность разговорной речи или паттернов поведения. Предметность речи, например, проявляется явно только в момент произношения чего-либо. А. Н. Леонтьев писал:

"Предмет деятельности выступает двояко: первично – в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может" *(Леонтьев, 1982, с.84)*.

Дж. Верч настаивает на том, что все культурные орудия предметны.

Использование таких материальных объектов, как культурные орудия, меняет агента. Как указывал А. Н. Леонтьев, назначение культурного орудия может быть раскрыто только в процессе манипулирования с ним (*распредмечивания*). Агент манипулирует с орудием и реагирует на его свойства. А для этого орудия должны быть предметными.

С точки зрения психологического тренинга это означает, что прежде чем начать осуществлять психологическое воздействие, необходимо "отделить" агента от орудия и понять, в чем заключается настоящая проблема участника. Особенно трудно это бывает тогда, когда орудие "вопредмечивается" лишь в момент его использования, то есть "сливается" с агентом.

Как мы указывали в предыдущем пункте, это положение особенно критично для правильной организации психологического воздействия. Отделив субъекта от используемого им культурного орудия в процессе анализа проблем участников, мы получаем возможность правильно выбрать объект воздействия. Если речь идет о здоровой личности, которая испытывает временные трудности в связи с неправильным формированием в онтогенезе тех или иных орудийных составляющих конкретных навыков или в случае применения нерелевантного орудия, мы концентрируем внимания на этих опосредствующих действиях.

В данном случае задача тренинга видится в "переопосредовании" поведения участников новыми более совершенными опосредствующими орудиями (например, паттернами поведения), а не в коррекции личности участников.

Этот вывод имеет принципиальное значение. Действительно, зачем погружать участников в мучительные процедуры глубинного анализа, когда можно ограничиться совершенствованием инструментов, которые опосредуют интересующие нас элементы поведения, то есть ограничиться достаточно поверхностным воздействием, не затрагивающим "сердцевину" личности. Проведем аналогию с развитием памяти: вместо развития способности к "натуральному" запоминанию, то есть к "сохранению следов", мы совершенствуем средства для запоминания, а именно – мнемотехнические приемы.

3. *Опосредствующее действие подчиняется множеству целей.*

Иными словами, опосредствующее действие обслуживает сразу несколько целей. Это означает, что мы не сможем понять опосредствующее действие, если предположим, что оно организовано вокруг одной цели (включенность действия в разные деятельности, по А. Н. Леонтьеву). Например, прыгун может преследовать следующие цели: перелететь планку, произвести впечатление на аудиторию и пр. При этом цели завязаны не только на индивида, но и на орудия: перемножить два числа – это не только получить правильный результат, но и выбрать способ счета.

Выявление множества целей, которые обслуживают действие, чрезвычайно важно для практики психологического тренинга. Достаточно вспомнить защитные механизмы, описанные З. Фрейдом, и феномен "условной желательности", чтобы понять всю сложность и необоснованность однозначных интерпретаций поведения участников тренинга.

4. *Опосредствующее действие имеет множество траекторий развертывания.*

Опосредствующее действие всегда имеет предысторию. Л. С. Выготский утверждал, что мы можем понять мыслительный процесс, только если поймем его природу, то есть те изменения, которые он претерпевает в своем развитии (генетический подход). Однако важно помнить, что развивается не только агент, но и орудие. Агенты, культурные орудия всегда имеют некоторое прошлое и всегда находятся в состоянии протекающих изменений.

Размышляя о развитии опосредствующего действия, надо всегда помнить о тех инструментах, которые оказались доступными агенту из культурного окружения в тот момент. Эти инструменты не имеют смысла в отрыве от агента, как и он в отрыве от культурных орудий. Даже рассматривая такие характеристики агента, как развитие умственных способностей, их нельзя рассматривать в отрыве от тех культурных орудий, которыми они опосредствуются. Например, навыки и способности, необходимые при работе на компьютере, не имеют смысла при работе с линейками и лекалами. Однако это не отменяет различия между индивидами в овладении культурными орудиями.

Знание этого свойства опосредствующего действия также помогает нам правильно анализировать поведение участников и подбирать адекватные инструменты психологического воздействия. Например, несуразности в поведении могут быть следствием опосредствования нерелевантными культурными инструментами, которые, тем не менее, могут хорошо работать и помогать в осуществлении действий в другой ситуации.

5. *Опосредствующее орудие как помогает, так и мешает осуществлению действия.*

Когда говорят о культурных орудиях, их обычно рассматривают только в аспекте расширения возможностей индивида. Однако опосредствующие орудия не только расширяют, но и ограничивают возможности агента.

В оценке влияния культурных орудий ученые делятся на два лагеря: Л. С. Выготский рассматривал опосредствующее орудие как нечто, существенно расширяющее возможности индивида. Например, развивающая функция языка. К. Барки также соглашался со значением языка в развитии индивида. Но в то же

время он указывал на наличие такого феномена, как "терминистские экраны": культура и язык не только помогают обрабатывать и усваивать опыт, но и функционируют как фильтры, отсеивая "лишнюю" информацию. Другой феномен состоит в том, что мы не только усваиваем, но и интерпретируем реальность, исходя из того терминологического аппарата, который имеем.

Дж. Верч особо выделяет тот факт, что ограничения, которые накладываются тем или иным инструментом, осознаются только в ретроспективе. То есть увидеть ограничения орудия мы можем только тогда, когда создано новое орудие, превосходящее данное.

Тренинг, как совокупность опосредствующих действий, должен предлагать участникам набор более совершенных орудий. Только в этом случае ведущему удастся сделать очевидными ограничения привычных инструментов, опосредствующих поведение участников до прихода на тренинг (например, мораль, этикет и пр.).

6. *Новое опосредствующее орудие меняет опосредствующее действие*.

Идею влияния орудия на действие первым высказал Л. С. Выготский. Он писал, что психологическое орудие (знак), будучи включенным в процесс поведения, меняет это поведение и его структуру. Одним из путей понимания того, как введение нового орудия меняет протекание и структуру опосредствующего действия, состоит в анализе происходящего в филогенезе. Например, изменения в развитии ребенка в связи с овладением речью. Или изменения в поведении людей в связи с индустриализацией, появлением компьютеров.

Важно понять, что опосредствующее действие претерпевает драматические изменения в связи с появлением новых опосредствующих орудий. Это указывает на еще одну из возможностей прикладного использования исследований по опосредствующему действию: *культурное орудие формирует контекст и стандарт для оценки качеств и навыков агента*.

Особенно рельефно это проявляется в сленге представителей разных поколений, изменении веяний моды и пр.

Часто, оценивая действия агента, мы в своем сознании выносим орудия за скобки. Но подобные манипуляции не должны вводить нас в заблуждение. На тренинге особенно важно развивать умение отделять оценку самого участника от оценки успешности использования новых культурных орудий. Например, несовременный внешний вид человека может быть следствием того, что он просмотрел изменения культурных орудий (моды), а не следствием его социальной дезадаптации. В этом контексте даже "молодящееся" поведение взрослого человека можно рассматривать как сбой в овладении новым набором паттернов поведения, более приемлемого для данного возраста.

1. *Интериоризация как овладение.*

Развивая идеи Ж. Пиаже, П. Жане и А. Валлона, Л. С. Выготский говорил об интериоризации как о процессе превращения внешних средств-знаков во внутренние. Обсуждая материальность средств-знаков, мы уже касались вопроса о развитии индивидуальных навыков при использовании определенных орудий. Здесь сразу уместно еще раз напомнить, что нельзя сводить все навыки только к использованию определенных орудий, отрицая индивидуальные различия в овладении орудиями. Например, тест Айзенка с нашей точки зрения проверяет вовсе не интеллект как отвлеченное всеобъемлющее качество, а то, как человек овладел теми или иными культурными орудиями (счетом, грамматикой и т.п.).

Разные ученые, говоря об интериоризации, подразумевают разные феномены. Например, в школе Ж. Пиаже под этим понимают сенсомоторную активность, в то время как представители психоанализа употребляют его для обозначения процесса овладения коллективным бессознательным. Когда об интериоризации говорится с точки зрения опосредствующего действия, имеется в виду понятие "овладения" или, другими словами, приобретения знания о том, как нужно использовать определенные культурные орудия.

Представление об "овладении" развивает взгляды Л. С. Выготского - А. Н. Леонтьева на процесс перевода орудия из внешнего

плана во внутренний. Но последующие исследования показали, что не всякое орудие переходит во внутренний план. Есть множество опосредствующих действий, которые осуществляются во внешнем плане, путем манипулирования во внешнем плане.

Но что поразительно, многочисленные исследования последователей А. Н. Леонтьева и Л. С. Выготского убедительно показывают, что многие, если не все опосредствующие действия никогда не развиваются во внутреннем плане. Для того чтобы они получили новое развитие и трансформировались, их опять надо выносить вовне.

Например, было показано, что для многих людей процесс умножения или чтения так и не становится полностью внутренним. Поэтому здесь скорее уместно вспомнить идею А. Н. Леонтьева об образовании внутренней плоскости протекания опосредствующего действия. Эта внутренняя плоскость вполне материальна и существует в форме нейрональных связей. Однако она не совпадает с некоей "психологической" плоскостью, которую часто имеют в виду, когда говорят об интериоризации.

Для практики тренинга данное знание имеет огромное значение. Ведущий должен понимать, что если в результате группового воздействия новые опосредствующие действия будут лишь усвоены участниками, они никогда полностью не перейдут в их внутренний план, и, следовательно, не станут константой поведения. Люди могут узнать, как нужно вести себя в той или иной ситуации, даже могут попробовать это на занятиях, но не станут применять это в своей жизни.

Это также означает, что для изменения поведения участников тренинга необходимо вынести во внешний план те опосредствующие действия, которые составляют это поведение, трансформировать их, а затем вновь интериоризировать. Как мы отмечали ранее, без выведения интересующих нас элементов вовне невозможна их последующая коррекция.

2. *Интериоризация как присвоение.*

Попытаемся провести грань между понятиями "овладение" культурным орудием и "присвоение" культурного орудия. Говоря об овладении, мы характеризовали его как знание того, как нужно использовать определенные орудия. Когда говорится о "присвоении", акцент в первую очередь ставится на делании чего-то внешнего своим. Таким образом, присвоение культурного орудия – это делание их из "ничьих" своими. Например, произношение слова предполагает процесс "присвоения" слов других людей и делание их "своими" в момент проговаривания. До того как человек впервые воспроизвел новое слово, оно существовало где-то вне его и не было его достоянием.

Одним из первых, кто обратил внимание на разницу между овладением и присвоением культурного орудия, в частности языка, был М. М. Бахтин. Он также указывал на тот факт, что присвоить культурное орудие достаточно сложно. Как говорит герой Л. Кэрролла: "Когда я использую слово, оно означает только то, что я хочу им сказать". В процессе присвоения культурного орудия, например, слова, индивид сам решает, какие слова и с каким смыслом использовать. В момент произношения слово получает уникальные черты данного индивида в виде акцента, интонаций, особого эмоционального накала.

Самыми яркими примерами различия между овладением и присвоением служат многочисленные этнопсихологические исследования. Например, человек одной религиозной веры вынужден участвовать в праздниках другой. Он знает, как выполнять ритуалы и что они означают. Но эти ритуалы не являются его достоянием. Индивид обучен выполнению опосредствующего действия, но в силу особых причин не присваивает их.

Необходимо обратить внимание на еще один немаловажный факт: присвоение культурного орудия ведет к изменению человека. А. Н. Леонтьев так писал в своей книге "Проблемы развития психики":

"Проникнуть в сущность высших, специфически человеческих форм сознательной деятельности можно лишь при условии, если нам удастся понять и объяснить, как непосредственно социальные феномены, будучи присвоены

человеком, преобразуют и формируют его психику" *(цит. по: А.Н.Леонтьев и современная психология, 1983, с.10).*

Знание о различиях между овладением и присвоением имеет критическое значение для обеспечения стойкого эффекта тренинга. Ошибка большинства тренеров состоит в том, что они знакомят участников с оптимальными схемами выполнения опосредствующих действий, но не добиваются их полного вращивания, то есть присвоения. Чтобы ощутить перемены в себе, участникам необходимо вернуться в привычный круг общения, получить критерии для обобщения. Попадание в привычную обстановку дает возможность четче выделить те элементы поведения, которые удалось "сделать своими", и закрепить те, которые знакомы, но еще не стали личным достоянием. Часто бывает так, что человек по возвращении в коллектив людей, не прошедших тренинг, "съезжает" на привычные стереотипы поведения, не успев сделать их неотъемлемой частью своего поведения. Далее мы обсудим условия, выполнение которых облегчает процесс присвоения и помогает перейти грань от знания о том, как использовать орудие, к полному вращиванию его во внутренний психологический план.

3. *Опосредствующие орудия развиваются путем заимствования и возникновения побочных эффектов других опосредствующих действий.*

До этого мы обсуждали, как опосредствующие орудия (культурные по своему происхождению) используются индивидом. Теперь стоит сказать, как культурные орудия производятся.

Многие ученые в науках о человеке подходят к анализу производства и использования опосредствующих орудий изолированно. Но если рассматривать опосредствующее действие только с позиций использования, то возникает неверная посылка, что культурные орудия появляются в ответ на нужды агента, их использующего. На самом деле анализ показывает, что культурные орудия не создаются путем волевых решений, а "приспосабливаются" для каждой новой роли. Например, каучук не создавали для того, чтобы использовать его в

прыжках с шестом, его лишь приспособили для этой цели с непредсказуемым результатом.

Дж. Верч настаивает, что такие случайности, "побочные эффекты" скорее норма, чем исключение в использовании орудий для опосредствования действий. То есть культурное орудие могло быть произведено не для тех целей, для которых потом использовалось. Вся история науки – это цепь заимствований культурных орудий, работы по аналогии. Отсюда следуют два вывода:

§ Культурные орудия, которые опосредствуют человеческие действия, могли создаваться для других целей, нежели те, для которых они потом используются.

§ Часто конкретные культурные орудия заимствуются из другого культурного контекста.

Эти два вывода помогают нам пролить некоторый свет на процессы, происходящие на тренинге. Еще Э. Берн отметил огромную власть, которую имеют над нами культурные орудия (например, ритуалы). Но не всякое культурное орудие, используемое нами, помогает осуществлению действия. Задача тренера состоит в том, чтобы выявить неэффективные культурные орудия, которые были усвоены участниками в процессе жизнедеятельности, и заменить их более эффективными. Например, ритуал знакомства или приветствия, приемлемый в одной культурной среде, возможно, выглядит нелепо в другой. Выявление таких "культурных рудиментов" может стать предметом целого независимого исследования и принести ощутимую пользу в развитии практики психологического тренинга и индивидуальной психологической помощи.

Далее следует сказать, что участники тренинга получают доступ к новым инструментам через заимствование их либо у других участников, либо у ведущего психологического тренинга (что случается гораздо чаще). В процессе "передачи" орудия происходит его коррекция и приспособление под нового "пользователя".

4. *Использование культурных орудий связано с властью и авторитетом.*

Применение культурных орудий зависит от ситуации проявления власти и авторитета. Например, М.М.Бахтин, выделял "авторитарные" и "внутренне убедительные" слова. Слова, высказанные учителем или священником, авторитарны, они предполагают дистанцию. Их невозможно воспроизвести частично. Они либо полностью принимаются, либо полностью отвергаются. "Внутренне убедительные" слова предполагают диалог. То есть воспроизведение определенного высказывания – не просто безвольное отражение. Напротив, это активный процесс, который проходит под влиянием чужих власти и авторитета, включенных в набор этих культурных инструментов

Это положение Дж. Верча особенно важно для нас в свете выбранной темы исследования. Действительно, тренер в силу своей особой позиции уже изначально наделен властью и авторитетом и должен использовать это для достижения большей результативности занятий. Процесс перехода нового знания от тренера к участникам может быть намного короче и эффективнее, если тренер умело использует закономерности своей позиции, а именно участвует в формировании зоны ближайшего развития участников.

Глава 4 ЛИЧНОСТНАЯ ДИНАМИКА УЧАСТНИКОВ ТРЕНИНГА

4.1. ПРОЦЕСС ТРЕНИНГА И ЛИЧНОСТНАЯ ДИНАМИКА УЧАСТНИКОВ

В первой главе подробно обоснован наш взгляд на тренинг как на опосредствующее действие, которое имеет свою особую структуру и свойства. Далее мы сказали, что процесс трансформации поведения участников в процессе тренинга представляет собою переходы между внешним и внутренним. Это положение имеет особое значение для понимания всей теории деятельности, поэтому мы посвятим целую главу анализу особенностей переходов между интерпсихическим и интрапсихическим в процессе тренинга.

Как уже было сказано выше, Л. С. Выготский впервые переосмыслил понятие интериоризации с точки зрения культурно-исторической парадигмы,

вследствие чего это понятие сегодня характеризуется как "...формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности" *(Психология: Словарь, 1990, с.147).*

Говоря об интериоризации, А. Г. Асмолов выделяет в ней три важнейших аспекта:

§ Интериоризация как индивидуализация. Этот аспект отражает основной генетический закон культурного развития Л. С. Выготского: "...От интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому" (Асмолов, 1996, с.48).

§ Интериоризация как интимизация. Этот аспект перекликается с представлениями об овладении и присвоении. Делание чего-то своим предполагает наличие себя. А.Г. Асмолов указывает, что здесь мы подходим к проблемам самосознания личности, отделении себя от другого и выделении в независимую сущность.

§ Интериоризация как производство внутреннего плана сознания. Как уже обсуждалось выше, Интериоризация не означает прямого переноса внешнего во внутреннее. В процессе перехода внешнего во внутреннее происходят драматические трансформации и внешнее получает черты того агента, который это внешнее интериоризирует.

Таким образом, опосредствующее действие берет свое начало в особой культурной среде, которая является внешней по отношению к действующему индивиду, оно представлено в межличностном интерпсихологическом плане. Затем действие вместе с опосредствующим его орудием переводится во внутренний, интрапсихологический план.

"Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая" *(Выготский, 1984, т. 3, с. 145).*

Коль скоро мы обосновали взгляд на сам тренинг как на культурно-историческое орудие, а процесс тренинга охарактеризовали как цепь

инструментальных действий, необходимо осмыслить природу и стадии этого процесса с точки зрения теории деятельности.

Как мы уже отмечали ранее, процесс тренинга в рамках любой теоретической парадигмы имеет по крайней мере три ключевых этапа:

§ Выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения.

§ Построение модели идеального поведения во внешнем плане.

§ Модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане.

Последний этап может быть разбит на два подэтапа: модификация и закрепление. Действительно, некоторые тренеры упускают последний подэтап, либо уделяют ему недостаточное внимание, что наносит значительный ущерб конечному результату. Разберем каждый из этих этапов подробно.

Этап 1. Выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения.

В процессе тренинга участники имеют возможность через механизмы обратной связи с группой и с ведущим диагностировать свои "проблемные области", которые нуждаются в изменении. Как показали многочисленные исследования по эффекту тренинга, а также по опыту психокоррекции, данные знания имеют внутреннюю представленность, с трудом поддаются осознанию и вербализации. Мы уже упоминали, что еще 3. Фрейд описал многочисленные механизмы защиты, позволяющие психике поддерживать состояние внутреннего психологического комфорта путем искажения представлений о себе, о своем поведении. Обычно участники приходят на тренинг с размытым ощущением проблемы, не могут четко охарактеризовать ее причины и источники. В дальнейшем их ощущения и представления уточняются и конкретизируются через механизмы обратной связи, эмпатию, идентификацию и рефлексию. Функции и значимость обратной связи давно уже подвергаются интенсивному изучению со стороны психологов. Сейчас уже определенно можно констатировать, что именно этот механизм стимулирует участников к

более правдивому и глубокому самоанализу и самоосознанию. Еще Л. С. Выготский писал, что "личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других" *(Выготский, 1996, с. 196)*. Обратная связь стимулирует процессы идентификации и рефлексии. Как уже много раз отмечалось различными исследователями *(Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, В. В. Столин и др.)*, идентификация и рефлексия выступают двумя сторонами одной медали: процесса осознания себя через другого.

Идентификацию определяют как уподобление себя другому. Понятие идентификации отражает важный экспериментально доказанный факт: одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему. Знание механизма идентификации будет особенно важно для нас в контексте анализа влияния личности ведущего и его участия в формировании зоны ближайшего развития участников тренинга.

Рефлексию в традициях отечественной психологии описывают как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Процесс рефлексии, разворачивающийся в контексте совместной деятельности (чем тренинг, безусловно, является), трактуется как осознание субъектом того, как в действительности его воспринимают и оценивают другие.

Еще один немаловажный аспект выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения касается факта, обсуждавшегося выше, а именно: для того, чтобы интериоризированные формы инструментальных действий изменить, их необходимо вновь вынести вовне. А.Н. Леонтьев указывал, что опосредствующее орудие не растворяется в субъекте. Наоборот, скорее субъект как бы "оборачивается" вокруг культурных инструментов, не поглощая их полностью. Культурные орудия воспроизводятся и модифицируются в совместной деятельности. Поэтому и действия по использованию этих орудий должны быть вынесенными вовне субъекта, в предметный мир. Как пишет в своей книге А. Г. Асмолов:

"перестройка смысловых образований всегда опосредствована изменением деятельности: необходимо трансформировать саму деятельность,

включить субъекта в новую систему деятельностей, чтобы воздействовать на его установки. Само по себе осознание смысловых установок не является достаточным условием для их реального изменения. Такое осознание может служить лишь первым этапом для их реального изменения" *(Асмолов, 1996, с.536).*

Следовательно, "перевоспитание" личности всегда идет через изменение деятельности. Глубинные изменения в принципе не могут осуществляться посредством воздействия чисто вербального характера.

С точки зрения тренинга это может означать только одно – обязательность этапа по "вопредмечиванию" (термин А. Н. Леонтьева, означающий выведение интериоризованного действия из внутреннего плана обратно во внешний) неконструктивных элементов поведения. Это не обязательно предполагает ролевое проигрывание. Вербализация как процесс манипулирования с символами вполне может служить адекватной заменой. Но эффективность демонстрации реального поведения, конечно, намного выше. Последние исследования в области психологии обучения убедительно показывают, что эффективность обучения возрастает в несколько раз тогда, когда ученик выходит из позиции пассивного наблюдателя и превращается в активного участника процесса. Эта форма обучения, получившая название "реципрокного обучения", предполагает активное манипулирование со своим поведением во внешнем плане, а затем интериоризацию усовершенствованных форм поведения внутрь *(Шихирев, 1999).* В процессе реципрокного обучения ученики, так же как и учитель, берут на себя функцию сопровождения других учеников через процесс понимания нового материала. Такое обучение базируется на "сравнивании", "резюмировании", "прояснении" и "предсказании".

Этап 2. Построение модели идеального поведения во внешнем плане.

Обсуждая вопрос построения модели идеального поведения во внешнем плане, очень важно вспомнить тот факт, что обычно у ведущего не существует рецептов "идеального поведения". Как пишет в своей статье А. Г. Лидерс (1998), обсуждая особенности позиции практического психолога по отношению к

клиенту, психолог – не врач, не юрист, не педагог и не священник. У него нет готовых ответов на вопросы. Практическая психологическая помощь предполагает совместную деятельность психолога и клиента. И только в процессе этой совместной деятельности рождается продукт, который в равной степени является достоянием той и другой стороны.

Далее А. Г. Лидерс утверждает, что ведущей деятельностью практического психолога является сопереживание *(по Ф. М. Василюку).* А. Г. Лидерс выделяет следующие характеристики сопереживания:

1. Со-переживание предполагает не просто со-проявление эмоций. Это полноценная деятельность, которая имеет и интеллектуальные компоненты.
2. Со-переживание не имеет временных ограничений здесь-и-теперь. Основная деятельность разворачивается между встречами.
3. Со-переживание означает со-проживание, что в свою очередь означает иметь общий опыт. Со-проживание есть, прежде всего, со-развитие. Психологи и участники тренинга попадают в систему со-детерминациии своего психологического развития *(Лидерс, 1998).*

Другими словами, ведущему приходится каждый раз выстраивать вместе с участниками тренинга идеальные модели поведения с учетом их возрастных, поло-ролевых и других особенностей. Как мы уже отмечали, трансформация поведения возможна только во. внешнем плане с последующим "вращиванием" измененных форм поведения вовнутрь. Поэтому, наверное, столь малоэффективно с точки зрения изменения поведения чтение любой психологической литературы. В процессе чтения субъект манипулирует информацией лишь во внутреннем плане и, соответственно, не имеет возможности для изменения себя. Данная возможность появляется лишь с использованием проигрывания во внешнем плане. Ведущий и участники тренинга манипулируют собственным поведением, совместно ищут варианты оптимального взаимодействия и поведения, "обтесывают" их и доводят до совершенства.

Основной задачей психологического тренинга является стимулирование действий субъекта, направленных на изменение собственного поведения. Первым этапом на этом пути становится изменение смысловых установок личности.

Основной задачей психологического тренинга является стимулирование действий субъекта, направленных на изменение собственного поведения. Первым этапом на этом пути становится изменение смысловых установок личности.

"Смысловая установка вызывается мотивом деятельности и выражает в деятельности личностный смысл в виде готовности, тенденции к сохранению направленности данной деятельности в целом" *(Асмолов, 1996, с. 537).*

Субъективно изменение смысловых установок ощущается как расширение кругозора или осознание чего-то нового. Изменение установок служит первым толчком к овладению новыми инвариантами поведения. При этом "Я" выступает как самость, осознаваемая и осваиваемая, то есть объект собственного развивающего воздействия. Овладение любыми новыми знаниями предполагает определенные усилия человека в направлении организации познавательной деятельности таким образом, чтобы в ней были возможны как использование уже имеющихся знаний, так и появление новых – "зона ближайшего развития". Таким образом, участие в тренинге позволяет упорядочить и расширить стихийное отношение к миру, к себе и к себе подобным – создать новую зону ближайшего развития.

Как мы уже отмечали ранее, содержания, представленные в когнитивной сфере, являются наименее личностными. Факт присутствия знания не означает его принятия или подкрепления действием - присвоения. Поэтому данная область наиболее легко подвергается изменению, ее перестройка происходит менее болезненно и не вызывает внутреннего сопротивления. Получение новых знаний становится первым этапом на пути трансформации своего поведения в сторону его большей адекватности и эффективности.

Однако само по себе осознание необходимости изменения и выработка новых смысловых установок не является достаточным условием для реального изменения поведения. Такое осознание может служить лишь первым этапом к действительной трансформации. Подлинная трансформация становится очевидной тогда, когда измененные элементы поведения присвоены личностью и, следовательно, становятся произвольными и осознанными.

"Смысловая установка вызывается мотивом деятельности и выражает в деятельности личностный смысл в виде готовности, тенденции к сохранению направленности данной деятельности в целом" *(Асмолов, 1996, с. 537).*

Субъективно изменение смысловых установок ощущается как расширение кругозора или осознание чего-то нового. Изменение установок служит первым толчком к овладению новыми инвариантами поведения. При этом "Я" выступает как самость, осознаваемая и осваиваемая, то есть объект собственного развивающего воздействия. Овладение любыми новыми знаниями предполагает определенные усилия человека в направлении организации познавательной деятельности таким образом, чтобы в ней были возможны как использование уже имеющихся знаний, так и появление новых – "зона ближайшего развития". Таким образом, участие в тренинге позволяет упорядочить и расширить стихийное отношение к миру, к себе и к себе подобным – создать новую зону ближайшего развития.

Как мы уже отмечали ранее, содержания, представленные в когнитивной сфере, являются наименее личностными. Факт присутствия знания не означает его принятия или подкрепления действием - присвоения. Поэтому данная область наиболее легко подвергается изменению, ее перестройка происходит менее болезненно и не вызывает внутреннего сопротивления. Получение новых знаний становится первым этапом на пути трансформации своего поведения в сторону его большей адекватности и эффективности.

Однако само по себе осознание необходимости изменения и выработка новых смысловых установок не является достаточным условием для реального

изменения поведения. Такое осознание может служить лишь первым этапом к действительной трансформации. Подлинная трансформация становится очевидной тогда, когда измененные элементы поведения присвоены личностью и, следовательно, становятся произвольными и осознанными.

Этап 3. Модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане.

С точки зрения теории деятельности, процесс построения модели идеального поведения во внешнем плане представляет собой не что иное, как попытку переопосредствовать сложившиеся паттерны поведения участников, и, таким образом, ввести в их схемы поведения новые более успешные инструменты организации поведения. Тренер в процессе тренинга выделяет успешные техники поведения в интрапсихическом плане, переводит их в план интерпсихический и помогает участникам изменить их интрапсихический план, что формирует новое поведение. При выполнении всех пунктов этой схемы участники не только "овладевают", но и "присваивают" себе процедуры совершенного поведения.

При такой процедуре проведения занятий степень вовлеченности участников значительно выше, чем при типовой модели ведения тренинга, когда тренер "навязывает" стандартные модели поведения. Например, в случае с реципрокным обучением, было убедительно доказано, что не только тип вопроса определяет эффективность обучения. Факт того, что ученики сами ставят и задают вопросы, существенно повышает успешность обучения.

Здесь уместно еще раз вспомнить, что тренинг мы определяем как инструментальное действие с использованием культурных орудий, входящих в программу тренинга. Программа тренинга включает в себя упражнения, игры, обязательные процедуры и ритуалы. Все эти элементы выступают в качестве средств для овладения своим поведением. Результаты наших практических исследований наглядно демонстрируют, что психологический тренинг меняет мировоззрение участников в пункте восприятия общения: человек начинает осознавать возможность произвольного овладения собственным поведением с

использованием накопленного другими людьми опыта в качестве опосредствующих орудий. Тренинг стимулирует аналитическую активность, вооружает инструментами и приемами анализа и наглядно демонстрирует преимущество такого подхода. Таким образом, тренинг как структурированное опосредствующее действие закладывает механизм по целенаправленному самосовершенствованию. В своих высказываниях участники обозначают это как "стимул, толчок к самосовершенствованию".

В свое время А. Н. Леонтьев подробно описал процесс использования орудия-средства, включающий в себя следующие три этапа:

§ На *первом* этапе предметная среда предлагает свои опосредствующие инструменты. В нашем случае ведущий предлагает через методику тренинга, которую он выбирает исходя из личных предпочтений и "идеологической направленности", особую среду и способы взаимодействия.

§ На *следующем* этапе человек сам выбирает для себя опосредствующее средство и использует его для овладения собственным поведением. Происходит то, что А. Н. Леонтьев называл "поворотом орудия на себя".

§ На *заключительном* этапе механизм опоры на искусственное орудие вращивается внутрь и необходимость во внешних опосредствующих инструментах отпадает.

Развивая идеи А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолов выделяет три фазы в существовании культурного орудия:

§ *Квазиорудие* – как орудие вообще, орудие, существующее в культурной среде и потенциально пригодное к использованию. В контексте обсуждаемой темы – это идеология и инструментарий той или иной психологической школы.

§ Орудие для группы – как определенный набор инструментов, отобранный ведущим для нужд конкретной группы.

§ Орудие для себя – те средства, которые каждый участник выделяет и отбирает для себя.

Однако следует отметить, что формирование нового поведения в интерпсихическом плане с последующим его вращиванием не означает

однозначного видоизменения поведения. Для того чтобы произошли устойчивые изменения в поведении участников, прошедших тренинг, необходимо не просто овладение, но и присвоение новых форм поведения. Мы уже обсуждали различия в процессе овладения и присвоения. Действительно, между знанием о том, как совершать то или иное действие, и включением этого действия в свой постоянный поведенческий арсенал лежит пропасть.

Выделение этого момента кажется нам принципиальным. В настоящий момент у большинства авторов преобладает точка зрения, согласно которой все изменения, возникающие у участников психологического тренинга, происходят в процессе тренинга. По окончании тренинга они либо сохраняют эти изменения, либо теряют, возвращаясь к привычным стереотипам. При диагностике долгосрочного эффекта тренинга психологи выявляют те изменения, которые удалось сохранить.

Мы утверждаем, что значительная часть изменений у участников тренинга возникает после окончания тренинга в рамках совместно созданной самим участником и ведущим ЗБР. Ключевая роль в этом процессе отводится ведущему тренинга. Далее обсуждаются процессы, которые поддерживают и стимулируют процесс присвоения новых форм поведения.

4.2. ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ ТРЕНИНГА

Для того чтобы проанализировать механизм процесса овладения-присвоения новых форм поведения, мы должны обратиться к еще одному ключевому понятию культурно-исторического подхода. Речь идет о понятии "зона ближайшего развития", введенном Л. С. Выготским.

Мы уже писали о том, что развитие, по Л. С. Выготскому, имеет две линии: натуральную и культурную. Натуральное развитие – это взросление организма, становление физических и физиологических систем. Культурное развитие – это развитие высших психических функций (ВПФ). Образование ВПФ происходит в процессе общения людей. По существу такое общение есть обучение. Высшие психические функции возникают и развиваются в процессе обучения и не могут возникнуть иначе, они не даны человеку от природы. Как писал Л. С. Выготский:

"Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия – одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квазисоциальной. Человек наедине с собой сохраняет функции общения" *(Выготский, 1982, т. 3, с.146).*

Развитие ВПФ происходит благодаря овладению своим поведением через использование культурно созданных инструментов. Поэтому эффективность этого развития отражает, прежде всего, успешность овладения культурными орудиями. Таким образом, культурное развитие ребенка происходит только в процессе овладения новыми культурными инструментами, а этот процесс всегда социален и предполагает наличие кого-то, кто выступает в качестве носителя культурного опыта, то есть более знающего другого (чаще всего взрослого). Для того чтобы ребенок смог овладеть культурными инструментами, его должен кто-то с ними познакомить, раскрыть заложенную в них сущность (распредметить, по А. Н. Леонтьеву) и научить с ними работать. Следовательно, существует период, когда взрослый и ребенок вступают в совместную деятельность по овладению новыми культурными инструментами. Этот период, перенесенный в координаты ребенка, и называют зоной ближайшего развития. Позже необходимость в помощи взрослого отпадает и наступает стадия присвоения культурного орудия (зона актуального развития).

Л. С. Выготский определял зону ближайшего развития как расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно (зона актуального развития) и под руководством взрослого. С точки зрения тренинга, ЗБР означает потенциальные возможности участника, в пределах которых он может воспринять помощь ведущего. Чем эта зона более широко простирается, тем выше эффективность помощи, оказываемой ведущим. В психологической литературе, посвященной проблемам воспитания и обучения, где проблематике зоны ближайшего развития традиционно отводится важнейшее место, читаем:

"Обучение и воспитание суть специально организованные виды совместной деятельности старшего и младшего поколений, в процессе которой последние усваивают опыт предыдущих поколений. Обучение ведет за собой развитие, создает его ближайшую зону" *(Талызина, 1983, с.79).*

В настоящее время в понятии ЗБР выделяют два аспекта:

§ ЗБР означает потенциальные возможности человека, в пределах которых он может воспринять помощь другого. То есть ЗБР – одно из важнейших внутренних условий, опосредствующих (преломляющих) трансформирующее воздействие. Еще Л. В. Занков писал: "Создание ЗБР, как определенный путь воздействия на умственное развитие, характеризуется тем, что учитель показывает способ выполнения задания, а учащийся подражает ему" (*Занков, 1963, с.72).* Когда идет самостоятельное освоение знаний, обучение ограничивается областью эмпирических понятий. Учитель – это не просто человек, с которым сотрудничает ребенок. Учитель выступает как представитель науки, общественного знания.

§ С. Л. Рубинштейн, говоря о закономерностях развития, упор делал на опосредование внешнего внутренним. То есть внутренние условия: наследственные и врожденные задатки, вся психика, вообще личность, сформировавшиеся к данному моменту времени, задают, по С. Л. Рубинштейну, "фильтры", которые определяют, станет новое знание достоянием человека или нет.

Л. С. Выготский выдвигал иную идею. Для него главным является опосредование внешними, то есть социальными знаками, прежде всего – речевыми, благодаря которым осуществляется переход от низших, натуральных к высшим, культурно-психологическим функциям. Введя понятие "зоны", Л. С. Выготский конкретизировал общий генетический закон, согласно которому исходной формой индивидуальных психических функций человека является их предварительное коллективное осуществление. Иными словами, то, что позже становится личным достоянием человека, первоначально поступает к нему как результат совместной деятельности со значимым другим в рамках зоны

ближайшего развития. Таким образом, существует неразрывная связь между процессами интериоризации в двух ее стадиях (овладение и присвоение) и ЗБР. Человек может овладеть, а затем и присвоить только те навыки, знания и умения, которые попали в его ЗБР благодаря совместной деятельности с более умелым другим и не превысили возможности этой зоны.

Суммируя взгляды Л. С. Выготского на интериоризацию и ЗБР, необходимо упомянуть два важнейших момента:

1. Высшие психические функции сохраняют определенные свойства, отражающие их социальное происхождение. "Опосредование ВПФ проходит долгий путь в развитии ребенка, в ходе которого осуществляется преобразование внешних социальных форм во внутреннюю форму индивидуального сознания, по словам Л. С. Выготского – «вращивание извне внутрь»" *(Ждан, 2000).* Основное свойство ЗБР – ее "диалогичность": учитель и ученик включены в процессы взаимообмена, которые предполагают совместное создание чего-то нового, достижения консенсуса относительно целей, структуры и результатов обучения и развития.

2. Интериоризация невозможна без использования определенных психологических орудий, так как эта трансформация внешнего во внутреннее является деятельностно-семиотической трансформацией. Используя знаки в качестве инструментов для манипулирования со своими вниманием, памятью или другими процессами, ребенок овладевает ими в сотрудничестве с взрослым или более умелыми товарищами, а затем трансформирует их во внутренние процессы.

Рассматривая вопросы развития, Л. С. Выготский выдвигает три основных положения.

1. Обучение в школьном возрасте является решающим моментом, определяющим всю судьбу умственного развития ребенка, в том числе и развитие его понятий. При этом он подчеркивал нетождественность развития и обучения. Обучение выступает в качестве источника развития, формирующего у

ребенка такие функции, которые без обучения вообще в развитии возникнуть не могут.

2. Существуют две линии развития: "снизу-вверх" и "сверху-вниз". Развитие "снизу-вверх" раскрывается на примере развития житейских понятий. Житейские, или спонтанно возникающие в жизни ребенка понятия, зарождаются при его столкновении с реальными вещами, содержание которых объясняется ему взрослым. Лишь постепенно ребенок оказывается способным дать словесно-логическое объяснение тех отношений, благодаря которым существует данное понятие.

Проведя аналогию с процессами, происходящими на тренинге, можно утверждать, что "житейские представления" участников тренинга также не обладают ни осознанностью, ни произвольностью. Только поднявшись с помощью ведущего до уровня научных понятий, они приобретают и осознанность и произвольность.

Примером развития "сверху-вниз" является становление научных понятий. Научное понятие начинается с его словесного определения, которое лишь затем связывается с опытом ребенка.

Однако развитие научных понятий у детей становится возможным только тогда, когда развитие спонтанных понятий достигает определенного уровня. Иными словами, развитие житейских и научных понятий суть взаимно тесно связанные процессы, непрерывно воздействующие друг на друга. Речь идет о развитии единого процесса образования понятий.

3. Научные понятия не усваиваются, не заучиваются ребенком, не "схватываются" памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли. Ребенок *овладевает* научными понятиями через мыслительный процесс, который опирается на ряд "проросших до школы" спонтанных понятий.

На основе третьего положения Л. С. Выготского делается вывод, что ребенку нельзя овладеть научными понятиями посредством заучивания, прямой и простой передачи понятий от учителя к ученику. По формуле

Л. С. Выготского, то, что ребенок уже знает и умеет и потому делает самостоятельно, характеризует его уровень актуального развития. А то, что он в состоянии выполнить с помощью взрослого, определяет зону его ближайшего развития. Дальнейшая совместная работа учителя и ученика сдвигает границы зоны актуального развития на то, что ранее было лишь ЗБР. Ребенок с помощью учителя овладевает своим поведением в новой области.

Научные понятия, по Л. С. Выготскому, обладают осознанностью и произвольностью как своими существенными свойствами, а в лишенных этой системы житейских понятиях отсутствует и системность, и произвольность. По Л. С. Выготскому, житейские понятия прорастают вверх и поднимаются до уровня научных понятий. Человек может овладеть известной группой житейских понятий, но он не может оперировать ими осознанно и произвольно, потому что в качестве существенного свойства в них есть только конкретность и нет "системы".

При обучении в психике ребенка происходит взаимное проникновение между группой ранее усвоенных житейских понятий и системой преподаваемых учителем научных понятий. Появляется новая единая система, которая в качестве своего существенного свойства имеет не только конкретность и осознанность, но и произвольность. Осознание самих понятий, то есть их обобщение и овладение ими и позволяет овладеть полностью своим собственным психическим процессом.

Эксперименты Л. С. Выготского убедительно доказали, что рост относительной успешности каждого школьника зависит не столько от уровня его интеллекта (внутренних условий, по С. Л. Рубинштейну), сколько от емкости его зоны ближайшего развития. Большая или маленькая у ребенка ЗБР определяет в известной степени эффективность школьного обучения.

Программа обучения, определяемая учителем, создает ЗБР и "ведет" за собой развитие. Только то обучение является действенным, которое "забегает вперед" развития. Ключевая роль в этом процессе принадлежит совместной деятельности учителя и ученика: "Обучающий должен не просто

продемонстрировать учащимся предметный мир, а построить у них адекватные способы деятельности с предметами материальной и духовной культуры" *(Талызина, 1983, с.11).*

ЗБР также интерпретируется как возможность ребенка получать пользу от общения с взрослым. Чем уже ЗБР, тем больше ограничений, накладываемых на развитие. Таким образом, можно сказать, что "ширина" ЗБР ограничивает рамки той области, в пределах которой ребенок может воспринять помощь от "более умелого другого". Это означает, что ЗБР является одновременно ограничивающим и развивающим фактором. С одной стороны, ЗБР лимитирует способности ребенка к восприятию помощи другого. С другой стороны – это то, что необходимо развивать, чтобы помощь более умелого другого была воспринята.

Рассматривая ЗБР в качестве фактора, накладывающего ограничения на развитие, необходимо упомянуть об интересных экспериментах, которые проводились зарубежными последователями идей Л. С. Выготского, а именно Г. П. Масси *(см.: Moll, Whitmore, 1993).* Традиционно ЗБР характеризуют как зону, куда взрослый привносит нечто новое, то, что до этого не было доступно ребенку. Далее взрослый и ребенок совместно овладевают этим знанием до того этапа, когда необходимость в помощи взрослого отпадает. Однако взрослый не всегда выступает в роли "приносящего". Иногда его обучающая функция заключается в том, чтобы "отобрать" у ребенка те элементы поведения, которые неадекватны ситуации или могут нанести ему ущерб. Например, взрослый отдергивает руку ребенка, который тянется к огню, тренер не разрешает выполнять те упражнения, к которым ребенок не готов. Поэтому Г. П. Масси предполагает, что ЗБР появляется тогда, когда кто-то ставит себя в позицию другого и заканчивает за него те действия, которые тот не может осуществить самостоятельно, или удерживает другого от каких-либо действий, если тот сам не в состоянии остановиться.

В экспериментах К. Витмора и Л. Молла по изучению ЗБР была выделена дихотомия в природе тех действий, которые предпринимают учителя для

формирования ЗБР учеников. Одна часть действий учителей была направлена на правильное определение границ ЗБР учеников. Учитель стремился к тому, чтобы предложенная активность выходила за рамки того, что ученик уже в состоянии делать самостоятельно, но не удалялась от его актуальных возможностей настолько, чтобы он вообще не мог ее осуществить. Другая часть действий учителя была нацелена на обеспечение адекватности качества и количества предложенной помощи по тем обучающим задачам, которые поставлены. Оба этих вида активности возможны только при соучастии самих учеников: и учитель и ученик трудятся совместно над получением эффективного развивающего опыта. Отсюда Л. Молл и К. Витмор делают вывод, что взрослый и ребенок создают коллективную ЗБР, в рамках которой существует взаимозависимость участников (Moll, Whitmore, 1993). По их мнению, возможность возникновения ЗБР обусловлена симметрией в знаниях, силе, опыте, доступных ресурсах у учителя и ученика.

Поздние последователи Л. С. Выготского, а именно Р. Г. Тарп и Р. Галимор, предложили следующую графическую модель ЗБР, состоящую из четырех стадий.

Данная модель содержит очень важные, на наш взгляд, дополнения к идеям Л. С. Выготского. В первую очередь, Л. С. Выготский выдвинул понятие ЗБР в контексте школьного обучения, исследуя процессы обучения и развития. Однако это вовсе не означает, что данный принцип не будет работать в рамках любого (не только школьного) обучения и развития. Этот объяснительный принцип, на наш взгляд, открывает возможность для понимания всех феноменов развития. Именно поэтому в модели английских авторов "учитель" расширяется до рамок "более умелого другого", куда попадают и сверстники, и другие взрослые.

Далее, по мысли авторов, сам человек также участвует в закладывании своей ЗБР. В этом пункте примиряются взгляды Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, а также идеи Л. Молла и К. Витмора относительно "коллективной ЗБР". "Внутренние условия" (по С. Л. Рубинштейну)

задействованы в процессе оказания помощи самому себе при овладении новыми знаниями (II стадия модели).

Также, на наш взгляд, особый интерес представляет введение положения о "петле повторения". Согласно этому положению для того, чтобы развитие могло продолжаться, а психические свойства человека совершенствоваться, необходимо деавтоматизировать усвоенные знания и вновь подвергать их изменению на внешнем плане с последующей интериоризацией (IV стадия). Это согласуется с теми идеями, которые были ранее выдвинуты в нашей работе. Мы уже неоднократно обращали внимание на тот факт, что трансформация опосредствующего действия возможна только после его экстериоризации, переопосредствования с последующей повторной интериоризацией.

ЗБР можно характеризовать количественно и качественно. Качественно она характеризуется наличием тех способностей, которые не проявлялись в индивидуальной деятельности ребенка, но появляются тогда, когда начинается взаимодействие с "более умелым другим". Количественно ЗБР измеряется разницей в качестве деятельности, осуществляемой ребенком под или без руководства "более умелого другого". Качественный и количественный подход в рассмотрении ЗБР выразился в следующих исследованиях.

А.Браун и Дж. Кампион осуществили следующую попытку количественного и качественного анализа ЗБР. Они попытались подвергнуть измерению количество помощи со стороны учителя, которое необходимо для достижения заданного результата. В этих экспериментах участие ребенка принималось за константу, а изменению подвергалось только воздействие учителя. По результатам были сделаны следующие важные открытия. Построенные кривые научения указывали на большее количество изменений, чем результаты стандартных тестовых проверок. Оценивание в 'процессе взаимодействия, которое включает фазу обучения, дает более адекватные результаты, нежели измерение конкретных результатов индивидуальной деятельности.

Далее было показано, что изменения, которые возникают у ребенка, не заканчиваются после приостановки помощи со стороны взрослого. Последующие изменения результируются в прибавлении около 22 % к кривой научения и 18 % к кривой изменения.

Было указано также на существование очень важного качественного показателя ЗБР. Речь идет о способности ребенка применять выученное правило в новой ситуации без помощи взрослого. Если измерять только знание правила (кривая научения), то ученики могут демонстрировать одинаковые результаты. Если же измеряется их способность применять правило (кривая изменения), то показатели учеников существенно различаются.

4.3. КЛЮЧЕВАЯ РОЛЬ ВЕДУЩЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В ФОРМИРОВАНИИ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ И ОБЕСПЕЧЕНИИ УСПЕШНОСТИ ТРЕНИНГА

Предыдущий анализ показал, что механизм овладения-присвоения, который обеспечивает заключительную и самую важную стадию изменения поведения, работает благодаря существованию зоны ближайшего развития, то есть такой области, где более умелый другой ведет за собой развитие менее умелого до той точки, после которой необходимость в его помощи отпадает. Переход от овладения культурным орудием к присвоению этого орудия осуществляется именно в рамках ЗБР в процессе совместной деятельности наставника и ученика. Ведущий и участники оказываются вовлеченными в многомерное пространство, состоящее из трех взаимосвязанных пространств: личности ведущего, совместной деятельности по достижению изменения и общения, опосредованного процессом тренинга.

Из приведенного выше анализа становится очевидным, что личность ведущего играет ключевую роль в формировании ЗБР участников, а следовательно, определяет успешность его развития. Выступая носителем и проводником определенного социального опыта, который позже должен быть усвоен участниками, ведущий оказывает наибольшее влияние на результативность тренинга. Мы уже писали, что выполнение деятельности,

адекватной усваиваемым предметам, рассматривается А. Н. Леонтьевым в качестве первого необходимого условия усвоения общественного опыта. Но эта деятельность не содержится в самих усваиваемых предметах, а лишь задается ими. Поэтому и необходимо общение с более умелым другим, который эту деятельность объективирует, "распредмечивает" и организует у обучаемых, опосредуя их отношение с предметным миром.

Мы уже писали о диалогичности, коллективности ЗБР. Это ясно указывает на огромное влияние "более умелого другого" на формирование ЗБР. Влияние это проявляется в четырех аспектах: создание ситуативной системы ценностей, выбор средств и программы обучения (инструментарий), выстраивание самого процесса и возникновение феномена "дотягивания до мастера". Рассмотрим каждый из этих аспектов подробнее.

4. Когда человек вступает с "более умелым другим" в совместную деятельность по овладению новым культурным орудием, он попадает в определенную ценностную систему координат, которую этот "другой" предлагает вместе со знаниями по обращению с культурным орудием. Действуя совместно с другим, тот, кто исполняет роль ученика, вынужден усваивать систему ценностей учителя, ибо она вплетена в процесс манипулирования культурным орудием. Более того, мы уже писали, что сама по себе социальная роль "учителя" наделяет ее носителя властью и авторитетом. При этом он выступает не только носителем собственных взглядов и установок, но и носителем "третьего голоса" (по М. М. Бахтину) или "хозяином" опосредствующего действия ученика (по В. И. Слободчикову). "Третий голос" – это совокупность достижений науки, религии, морали – то есть то, что не принадлежит непосредственно учителю, но о чем он знает лучше ученика. Это дает учителю право в процессе проведения совокупных знаний к ученику сопровождать их своими интерпретациями и оценками.

5. Возможность выбирать средства и программу обучения также усиливает влияние ведущего на становление и развитие ЗБР участников. Обосновывая взгляд на психологический тренинг как на разновидность

культурного орудия, мы уже писали, что культурное орудие определяет саму деятельность по его применению. Исходя из особенностей своей личности, ведущий выбирает те или иные искусственные инструменты (методы психологического тренинга) и использует их для достижения результата. Но как культурно-историческое орудие, тренинг накладывает на тех, кто его использует, определенные ограничения и в то же время расширяет возможности. Особенности производства культурного орудия закладываются в саму природу орудия, опосредствуют и определяют природу его использования. Следовательно, своим выбором орудий ведущий уже изначально накладывает на развитие ограничения, которые станут непреодолимой преградой для участников. Другими словами, мы можем сделать вывод о том, что выбранная методика тренинга, являясь особым искусственным орудием, задает возможности достижения изменений у участников тренинга, то есть детерминирует их зону ближайшего развития (ЗБР).

6. Социальная роль "учителя" дает ведущему психологического тренинга также возможность контроля над процессом. Мы уже писали о дихотомии действий учителей. "Нащупывая" границы и качественные показатели ЗБР участников, ведущий подталкивает или замедляет процесс, меняет его направление и, таким образом, оказывает существенное влияние на результат.

7. Феномен "дотягивания до мастера" отражает еще один аспект влияния ведущего на ЗБР участников. Тренер своими собственными возможностями задает ориентир формирования изменений у участников и рамки возможных достижений. Подражание поведению ведущего возможно лишь в границах демонстрируемого тренером поведения.

Практически все авторы книг по психологическому тренингу указывают на существенную разницу в эффективности работы различных тренеров. Уже считается аксиомой тот факт, что даже в рамках одной теоретической школы, одного течения нельзя сравнить результаты тренингов, проведенных разными ведущими. Колебания в результатах столь велики (как по степени, так и по

направленности их проявлений), что встает вопрос о целесообразности попыток объединения тренингов разных ведущих в одну концептуальную школу. На деле каждый ведущий формирует свой уникальный подход к проведению тренинга.

Какие же элементы работы позволяют одному ведущему быть предельно эффективным, а другому – посредственным?

Предыдущий анализ природы психологического тренинга как искусственного орудия мы продолжим более детальным рассмотрением его возможностей, потенциала и ограничений. С одной стороны, тренинг является мощным средством воздействия на личность, ориентированным на создание условий для целенаправленных изменений личности. С другой стороны, тренинг, переводящий сухие теоретические знания в конкретные процедуры, преломляется через личность ведущего и в этом аспекте является, безусловно, субъективной методикой.

Субъективизм тренера проявляется на всех этапах процесса тренинга.

§ Выбор теоретической базы. Как мы уже отмечали ранее, выбор той или иной психологической школы всегда опосредован личностью ведущего. "Теоретическое самоопределение" тренера происходит под влиянием его взглядов, установок, системы ценностей и пр. Более того, теоретическая концепция тренера определяет его взгляд на проблемы участников и обусловливает характер, направленность и содержание психологического вмешательства.

§ Определение функции тренинга: изменение, развитие, профилактика или реабилитация. Тренер составляет определенное мнение относительно перспектив каждой из групп и выбирает глубину, интенсивность вмешательства и основную функцию.

§ Диагностика. Начиная любой тренинг, ведущий выполняет, прежде всего, психодиагностическую задачу. Наблюдая за поведением участников на первой стадии, собирая совокупность сведений о состоянии участников, их желаемом состоянии, принимаемом за норму, и устанавливая "диагноз" в случае реального или предполагаемого отклонения состояния от нормального, он

выбирает средства и определяет дальнейшие профессиональные действия. При этом своеобразие психодиагностической задачи состоит в том, что она включает эмпирическую и априорную составляющие *(Ануфриев, Костромина, 2000)*. Эмпирическая составляющая не задана явно и в полном объеме в самом начале тренинга, а устанавливается и формулируется психологом в его процессе. Априорную составляющую психодиагностической задачи составляют сведения и знания, имеющиеся у ведущего до начала тренинга.

§ Выбор средств. Мы уже много внимания уделили тому факту, что выбор средств всегда является прерогативой ведущего. Разнообразие методов психологических вмешательств, которые иногда представляют собой беспорядочное нагромождение элементов, заимствованных из различных психотерапевтических школ, предлагает богатую возможность выбора.

§ Профессиональные действия. Представления и ожидания тренера редко совпадают с реальными событиями. Импровизация ведущего по ходу тренинга также зависит от его видения общей картины и субъективных оценок происходящего.

§ Эмпирическая проверка результатов. Каждый тренер постепенно формирует свой арсенал "показателей" успешности процесса. Ю. М. Большаков описывает множество стандартизированных методик, которые разработаны для определения эффективности тренинга. Помимо этого, каждый тренер имеет свой уникальный набор значков, которые сигнализируют ему о том, что и с кем происходит в ходе групповых занятий. Центральное место ведущего в вопросе эффективности тренинга определяется также особыми функциями, которые тренер выполняет в его процессе. Специалисты Института тренинга выделяют следующие важнейшие функции ведущего *(Яничева, 1998)*.

Во-первых, тренер выполняет функцию "организатора процесса". Иными словами, речь идет о создании особой среды, которая расширяет или сужает возможности самораскрытия, тем самым определяя глубину возможных изменений. Тренер создает условия, выбирает процедуры, расставляет акценты, которые могут быть важны и полезны в поиске участниками ответов на свои

вопросы. Кроме того, ведущий обладает присущей ему степенью гибкости, позволяющей менять программу и подстраиваться под уникальность каждого участника и группы в целом.

Другой важной стороной функции организатора процесса является создание определенной мотивации участников. С одной стороны, по умолчанию принимается тот факт, что абсолютно все участники приходят в группу добровольно. Однако следует понимать, что люди чаще всего просто не очень хорошо знают, что их ждет за дверью комнаты для тренинга. Поэтому ориентация на конкретные потребности каждого участника становится решающей в формировании мотивации на активное участие в группе, которой в начале работы объективно может просто не существовать. Этот аспект в функциях тренера особенно ярко проявился по результатам нашего исследования.

Во-вторых, особый интерес для нас представляет функция ведущего как носителя модели желательного поведения. Речь идет не только о способности демонстрировать поведение, на развитие которого направлена та или иная программа. Психолог становится для участников своеобразной моделью "правильного поведения", имея при этом шанс продемонстрировать "иное правильное поведение", не то, которое ранее существовало в их представлениях. Многие авторы обращают внимание на тот факт, что к концу занятий некоторые участники начинают копировать часть лексикона и моторики ведущего. Это указывает на то, что данному ведущему удалось занять позицию неформального лидера в группе и стать источником ценностей, норм, стереотипов поведения для членов группы.

Третья функция ведущего – функция источника информации. Сообщения о тех или иных психологических закономерностях, феноменах, свойственных "людям вообще", оказываются мощными средствами для организации среды развития. Каждый член группы в состоянии сделать выбор – "примерять" ли сообщаемую тренером информацию на себя, или нет. Кроме того, тренер таким образом влияет на формирование общей психологической культуры, уровень

которой чрезвычайно низок. Теоретические вкрапления в ходе тренинга воспринимаются совершенно иначе, нежели традиционные лекции, научные статьи или выступления по телевизору.

Ведущему в группе уготована особая роль, предполагающая осуществление терапевтического вмешательства, или, иными словами, целенаправленного воздействия с целью изменения участников. Э. Берн в книге "Транзакционный анализ в группе" пишет:

"В группе задействованы 4 терапевтические силы: естественное влечение организма к здоровью; биологически обусловленная полезность прикосновений, то есть признание со стороны окружающих; корректирующий социальный опыт, конфронтации и столкновения; воздействие терапевта. Первые три силы постоянно срабатывают в любой ситуации общения, так что в этом отношении групповая терапия не предлагает ничего особенного по сравнению с другими формами социальной активности, будь то секция бойскаутов или масонская ложа. Следовательно, только терапевтические воздействия делают оправданными затраты времени и сил терапевта на обучение, плату, которую он берет с пациентов и его статус профессионала" *(Берн, 1994, с. 176)*.

Однако эта роль накладывает серьезную ответственность на своего исполнителя. По мнению Э. Берна, терапевту в группе приходится искать ответы на большое количество вопросов для того, чтобы его терапевтическое воздействие достигало цели и не наносило вреда. Вот некоторые из этих вопросов:

- Что я собираюсь изменить у данного пациента сегодня?
- Сказал или сделал он что-либо, что могло бы послужить основой для терапевтической гипотезы?
- Какова моя психологическая гипотеза относительно его личности?
- Как мне наилучшим образом проверить ее?
- Каков будет его ответ на мои слова с транзакционной точки зрения?
- К какому из его эго-состояний мне следует обращаться?
- Какое из его эго-состояний скорее всего меня услышит?

§ Какая форма вмешательства показана?

§ Как это повлияет на остальных пациентов?

§ Каковы могут быть другие возможные реакции и как мне с ними работать?

§ Является ли факт, привлекший мое внимание, патологическим? *(Берн, 1994, с.53).*

По сути это означает, что судьба участника терапевтической группы во многом находится в руках ведущего. Определенная концепция тренера относительно проблем, особенностей личности участников в целом и определяет характер, направленность и содержание осуществляемого им психологического вмешательства. Как писал А. Н. Леонтьев:

"Стадия, которая требует участия обучающего, всегда существует. Более того, она является важнейшей в процессе обучения, так как на этой стадии строится само содержание того процесса, который подлежит усвоению" *(цит. по: Талызина, 1983, с.76).*

Более того, сама личность терапевта опосредует и направляет эти изменения. Как писал В. Райх:

"Кроме обученности терапевтической технике терапевт должен быть значительно продвинут в собственном личностном росте и развитии" *(Райх, 1993, с.20).*

В своей книге "Психотерапевтические группы: теория и практика" Р. Кочюнас пишет:

"Личность консультанта выделяется почти во всех теоретических системах как важнейшее целительное средство в процессе тренинга <...>. Основная техника психологического тренинга – это "я-как-инструмент", то есть основным средством, стимулирующим совершенствование личности клиента, является личность ведущего" *(Кочюнас, 2000, с.25).*

Еще М. Болинт в 1957 году писал, что психотерапия – это не теоретические знания консультанта, а навыки личности.

Какими же должны быть свойства личности, способствующие эффективной работе ведущего? Национальная ассоциация по профессиональной ориентации США выделяет следующие свойства личности успешного психолога-консультанта:

§ Проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними.

§ Чувствительность к установкам и поведению других людей.

§ Эмоциональная стабильность и объективность.

§ Способность вызывать доверие других людей.

§ Уважение прав других людей *(цит. по: Кочюнас, 2000, с.26).*

Другие авторы предлагают набор вредных для психолога-тренера черт. К ним относятся: авторитарность, пассивность и зависимость, замкнутость, склонность использовать клиента для удовлетворения своих потребностей, неумение быть терпимым, невротическая установка в отношении денег *(George, Cristiani, 1990).*

Многие авторы в своих работах ведут поиск тех черт личности практикующего психолога, которые могут выступать катализатором самопознания, изменения и совершенствования другого человека. К. Шнайдер выделяет три условия эффективности практикующего психолога:

1. личностная зрелость;
2. социальная зрелость;
3. зрелость как процесс, а не состояние (Schneider, 1992).

Р. Кочюнас предлагает следующую модель личности эффективного психолога-тренера:

§ Аутентичность как важнейшее стержневое качество личности психолога и экзистенциональная ценность.

§ Открытость собственному опыту как искренность в восприятии собственных чувств.

§ Развитие самопознания. Ответ на вопрос, как можно помочь другому человеку, кроется в самооценке психолога, адекватной его отношению к собственным способностям и вообще к жизни.

§ Сила личности и идентичность. Постоянно подвергать проверке себя и свои жизненные ценности.

§ Толерантность к неопределенности. Поскольку одной из предпосылок успешного тренинга является "прощание" человека с привычным, известным из собственного опыта и вступление на "незнакомую территорию", консультанту совершенно необходима уверенность в себе в ситуациях неопределенности.

§ Принятие личной ответственности. Поскольку многие ситуации возникают под контролем психолога, он должен нести ответственность за свои действия в этих ситуациях.

§ Чувство юмора. Психолог не может быть успешным без чувства юмора, то есть способности отстраиваться от ситуации и воспринимать ее с иронией.

§ Избегание ярлыков. Психолог обязан оценивать людей, их чувства и взгляды, своеобразные черты личности, но делать это без наклеивания ярлыков.

§ Постановка реалистичных целей. Согласно закону стремления к успеху и избегания неудач, мы не всегда ставим реалистичные цели. Нужно понимать границы своих возможностей.

§ Способность к сопереживанию. Эффективный психолог – это прежде всего тот, кто может встать на позицию другого.

Все выше сказанное, конечно же, не отменяет важности специальной подготовки ведущего, его опытности и профессионализма. "Чтобы выполнить свой терапевтический контракт, терапевт должен обладать прочными знаниями обо всех доступных терапевтических подходах, и использовать свой здравый смысл для выбора наиболее подходящего большинству пациентов в группе" *(Берн, 1994, с.15).*

Подводя итоги, еще раз сформулируем основную идею данной книги. Определив психологический тренинг как культурное орудие, которое используется для освоения нового или изменения старого поведения, мы особо выделили стадию овладения-присвоения, которой завершается процесс трансформации участников в процессе тренинга. Овладение-присвоение нового (знаний, навыков, умений) происходит в рамках зоны ближайшего развития

участников в результате совместной деятельности ведущего и участников психологического тренинга. Исходя из особенностей функционирования ЗБР, ведущий играет ключевую роль в ее формировании у участников и, следовательно, в обеспечении эффективности тренинга и закрепления его эффекта.

Заключение

В настоящее время психологический тренинг как одна из наиболее популярных форм группового воздействия приковывает к себе повышенное внимание практиков. В то же время существует явное отставание в теоретическом осмыслении накопленного богатого фактического материала. Истоки многих проблем, которые появляются при практическом применении психологического тренинга, – в его слабой методологической базе.

В связи с этим мы попытались выявить и обоснованно показать, что психологический тренинг можно рассматривать как особое культурное орудие, помогающее участникам овладеть своим поведением, и предполагает значительную степень участия ведущего в качестве "более умелого другого".

Выбирая психологический тренинг в качестве объекта исследования, мы обратили внимание на наличие общих закономерностей возникновения эффекта тренинга вне зависимости от его теоретической и методологической направленности. В связи с этим была осуществлена попытка выделить и обосновать наличие особых этапов возникновения и закрепления эффекта тренинга, которые свойственны процессу тренинга как особому опосредствующему психологическому орудию, созданному для овладения новым поведением.

Проведенный теоретико-психологический анализ позволяет рассматривать психологический тренинг как опосредствующее орудие, которое используется индивидом в рамках заданного культурного контекста для овладения своим поведением. В развертывании процесса личностной динамики под воздействием тренинга выделено три стадии: выявление и выведение во внешний план неэффективных элементов поведения, создание нового

синтетического эталона эффективного поведения во внешнем плане, интериоризация измененной формы поведения внутрь. Весь этот процесс мы назвали переопосредствованием имеющегося поведения новыми, более совершенными инструментами (такими как ритуалы, культурные сценарии и т.п.).

Мы попытались доказать, что зона актуального развития участников тренинга содержит все необходимые психологические предпосылки для осуществления эффективного общения в жизни. Главный элемент, которого не хватает, – владение успешными культурно-историческими инструментами, которые опосредствуют человеческое поведение и придают ему характер совместимости с конкретной социальной средой. К таким инструментам относятся ритуалы, паттерны поведения, нормы, сценарии общения. Таким образом, главная задача психологического тренинга видится в переопосредствовании поведения участников новыми, более совершенными инструментами. Напрашивается вывод, что обучение ритуалам общения и взаимодействия должно проходить непрерывно, в виде "повышения квалификации", наподобие обучения использованию новых технических средств. Ключевая роль в этом процессе принадлежит ведущему психологического тренинга, который влияет на формирование зоны ближайшего развития участников.

Особо было подчеркнуто, что динамика изменения поведения участников тренинга происходит в два этапа: этап овладения (участники узнают, как решается поведенческая задача и пробуют решить ее совместно с ведущим); этап присвоения (участники трансформируют свое поведение под воздействием нового знания и могут самостоятельно решать поставленные задачи).

Сделанные выводы позволяют пересмотреть взгляды на тренинг как на достояние определенной концепции или психологической школы. На самом деле, эффективность тренинга определяется скорее не теоретической принадлежностью ведущего и авторов, а соблюдением логики развития процесса

для того, чтобы заданные изменения могли состояться, а затем закрепиться в поведении участников.

Многие "пользователи" психологических услуг уже давно осознали тот факт, что успешный человек отличается, прежде всего, гармоничной личностью и высокой внутренней культурой. Психологический тренинг как ни один другой инструмент направленного психологического воздействия помогает достичь желаемых результатов.

Тема 1.2. Логика построения успешного психолого-педагогического тренинга

Этап выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения. Задачи этапа, его диагностический характер.

Этап построения модели идеального поведения во внешнем плане. Искусственное создание эталона в форме проигрывания действия. Применение стратегии поиска аналогов, комбинирования, реконструирования для поиска оптимальной модели поведения в каждой конкретной ситуации.

Этап модификации поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане личности. Положительное подкрепление успешного поведения и разрушен е старых штампов.

Корреляция результативности и соблюдения в группе принципов: активности на занятиях, открытой обратной связи, принцип «здесь и теперь», доверительность в общении между участниками группы.

Приемы мотивации спортсменов в тренировочной деятельности

Шаранов Александр Афанасьевич,

тренер отделения легкой атлетики

Приемы мотивации спортсменов в тренировочной деятельности

Становление спортсмена невозможно без целенаправленного формирования мотивов спортивной деятельности. Спорт не только спортивная борьба на дорожках стадионов, это наш образ жизни, это опыт преодоления трудностей и победы над собой, это опыт поражений и умения работать с ним. Спорт – это особая деятельность человека, которая, прежде всего, связана с большим физическим напряжением и требует сохранения у спортсмена устойчивой положительной мотивации к ежедневным нагрузкам, формирования активной внутренней установки на самосовершенствование, самовоспитание и саморазвитие. Такая специфическая деятельность в результате приводит к формированию у спортсмена профессионально важных психических качеств и личностных особенностей, значимых как для конкретного вида спорта, так и полезных в повседневной жизни.

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая все её структурные образования: направленность личности, характер, эмоции, способности,

психические процессы.

Развитие личности средствами спорта начинается с детского возраста, в котором движущей силой включения в спортивную деятельность является мотивация.

Специфичность спортивной мотивации обусловлена своеобразием спортивной деятельности. Её формирование является задачей всего воспитательного процесса. Необходимым условием этого является постановка и закрепление в сознании ребёнка далеко поставленной цели, мотивированность на конкретном этапе подготовки, которая актуализируется посредством осознания задач подготовки и самооценки своего состояния, функционирования возможностей.

Как показывает спортивная практика, одной из распространённых причин прекращения занятий спортом уже на этапе набора детей в группы, является отсутствие у

юных спортсменов сформированной привычки и желания систематически заниматься двигательной активностью. При этом, именно «первые шаги» начальной спортивно подготовки во многом определяют успешность адаптации ребёнка к дальнейшей спортивной деятельности. Многие дети теряют интерес к занятиям легкой атлетикой, как

только появляется необходимость соблюдать требования к тренировкам, к соблюдению

спортивного режима, при неизбежных проигрышах и неудачах.

Несомненно, активность, собранность, дисциплинированность спортсмена, продолжительность занятий спортом, результативность определяются мотивацией в тренировочном процессе.

Мотивация строится по принципу: хочу – могу - должен.

Хочу – это потребности спортсмена, его желания, влечения, стремления различной степени осознавания.

Могу – это цели как сформулированные потребности, как осознанные желания, дополненные пониманием высокой вероятности их удовлетворения.

Должен, где осознанность желания доведена до понимания причинности определенных действий, обязательной их необходимости. Все это реализуется через мотивы.

Среди проблем психологического обеспечения спортивной тренировки поддержания мотива к хорошей, продуктивной, многолетней работе можно считать проблемой номер 1. Психологические условия развития спортивной мотивации, побуждающие детей заниматься спортом, прилагать усилия для преодоления трудностей, интересовали меня со студенческих лет. За годы работы школьным учителем, тренером по легкой атлетике позволили сделать выводы и наметить пути, определить условия развития спортивной мотивации.

Без знания особенностей потребностно-мотивационной сферы юного спортсмена, трудно «подводить» его к соревнованиям, формировать устойчивую, «результативную» мотивацию достижения успеха.

Тренер, вооруженный информацией о личной мотивации своего подопечного, выступает как тонкий творец и истинный создатель его спортивного результата.

Огромное влияние на формирование устойчивой мотивации достижения успеха в спорте оказывают внешние компоненты, такие как, воспитание в семье, влияние педагогов и тренеров, которое проявляется в положительном и внимательном отношении не только к способностям ребенка, но и к его потребности двигаться, соревноваться.

Внедрение новых организационно-методических приемов физического воспитания, наличие современной материально-технической базы для занятий физической культурой и спортом, доступный спортивный инвентарь, соответствующая реклама, спортивные телевизионные каналы и каналы, пропагандирующие здоровый образ жизни, – всё это создает у молодого человека положительный фон для формирования стойкого интереса и потребности к занятию спортом и, как следствие, к здоровому образу жизни.

По признанию многих спортивных психологов и тренеров, сформированная или, как еще говорят, «заточенная на успех» мотивационно-потребностная сфера спортсмена - это стержень, ядро его личности. Это ядро состоит из совокупности внутренних качеств и побудительных мотивов к конструктивному, рациональному действию не только в момент ответственных соревнований, но и в трудоемкий, рутинный и энергозатратный период «накопительного» тренировочного процесса. При каждодневной тренировочной деятельности спортсмену требуется достаточно высокий уровень мотивации, побуждающий его перешагнуть барьер переживания дискомфортных ощущений, возникающих при крайней степени утомления и напряжения. Степень выносливости к действию факторов нагрузки в этом случае будет зависеть от силы ведущего и сопутствующих мотивов. При высоких психофизических нагрузках они побуждают спортсмена к проявлению имеющихся волевых компонентов характера, как в учебно-тренировочном процессе, так и в ситуации соревновательной деятельности.

Мотивация достижения успеха в спортивной деятельности имеет двойственный характер. С одной стороны, долговременный (сила и устойчивость мотива постановки и достижения отсроченной во времени цели), с другой – ситуативный (сила и устойчивость мотива достижения успеха при намерении показать лучший для себя результат с позиции «здесь и сейчас»).

Надо отметить, что проблема отсроченной во времени конечной цели (например, итоговых спортивные состязания - финалов) в учебно-тренировочном процессе зачастую приводит к потере («замыливанию») образа перспективы соревнования. И, как следствие, у спортсмена снижается уровень мотивации и интереса к тренировочной деятельности, без которой (и спортсмен это хорошо понимает) достижение поставленных целей невозможно. В этом случае у него довольно часто мотивация достижения успеха постепенно начинает сдавать свои ведущие позиции в пользу мотивации избегания неудач. При этом недовольство своей деятельностью или же, наоборот, иррационально завышенная самооценка своих достижений переносятся из личностного уровня, на внешние социальные факторы.

Например, перестает нравиться ранее устраивающий план тренировочного процесса; место и время проведения тренировок становится неудобным; вызывает сомнение принимаемая ранее методика учебно-тренировочного процесса; кажется, что тренер слишком придирчив, соперники или члены родной команды бесцеремонны; снижается уверенность в личном (командном) успехе и персональная активность спортсмена. Для внимательного тренера эти симптомы является отражением меняющейся или уже изменившейся мотивации спортсмена.

Работа с обучающимися организуется по алгоритму:

1. Выяснение целей каждого обучающегося относительно занятий спортом.

2. Знакомство их с общей схемой подготовки, позволяющей спортсменам достичь максимальных успехов в спортивной карьере.

3. Выделение главных составляющих успеха и факторов, отрицательно влияющих на успех в спорте (групповые беседы).

Таким образом, совместно с детьми определялись общие требования к занятиям спортом, которые следует неукоснительно соблюдать.

Огромная роль в мотивации принадлежит положительным эмоциям, которые являются стимулирующим фактором.

В младшем школьном возрасте (это возраст, когда многие дети начинают заниматься спортом) мотивацией ребёнка к занятиям спортом может быть удовлетворение естественной биологической потребности в движении, стремление к совершенствованию

в физическом плане, отношение с друзьями, стремление достичь уважительное отношение к себе, получить впечатления и эмоции, связанные со спортивной деятельностью.

В детском возрасте мотивацией к занятиям спортом выступают внешние факторы:

подражание друзьям, отношение к физической культуре родителей, особенно отца.

Родители являются для своих детей примером для подражания и источником мотивации в

достижении желаемого. Если у ребёнка есть мотивация, то он развивает свои способности собственными усилиями. Такой ребёнок испытывает тягу к получению информации, которая поможет ему на пути к цели. Кроме того, мотивация поможет сосредоточиться на получении новых знаний и умений.

Чтобы спорт стал любимым занятием, чрезвычайно важно сформировать у ребёнка устойчивую мотивацию.

Существует несколько способов:

- вызвать интерес к спорту;

- расширять представления ребёнка о многообразии спорта (спортивные передачи, спортивные журналы, фильмы о спорте и спортсменах);

- внимательно и ответственно подойти к выбору того или иного индивидуального или коллективного вида спорта, учитывая желание ребёнка и его физические данные.

Хотелось бы подробнее остановиться на некоторых приемах создания мотивации

Прием первый: апелляция к жизненному опыту юных спортсменов. Прием заключается в том, что тренер-преподаватель обсуждает с детьми хорошо знакомые им ситуации, понимание сути которых возможно лишь при обучении избранному виду спорта. Важно чтобы ситуация была действительно жизненной и интересной, а не надуманной. Например: вопрос ребенка: «Ну зачем мне нужно вести дневник спортсмена?». Привожу пример и показываю Дневник спортсмена – выпускника

«А ты знаешь, что он пробежал ту же дистанцию, что и ты сегодня за более короткое

время?» Глаза ребенка тут же загораются интересом.

Прием второй: создание проблемной ситуации. Этот прием состоит он в том, что перед обучающимися ставится некоторая проблема, преодолевая которую, спортсмен осваивает те знания, умения и навыки, которые ему необходимо усвоить согласно программе. Создание проблемной ситуации гарантирует интерес к изучаемому. Например, обсуждение результатов выездных соревнований.

Третий прием: решение нестандартных задач на смекалку и логику. Задачи такого характера воспринимаются спортсменами гораздо лучше, чем стандартные, и предлагаются обучающимся либо в качестве разминки в начале тренировки, либо для разрядки, смены вида работы в течение тренировочной деятельности, а иногда, и для дополнительного задания, которое надо выполнить дома.

Четвертый прием: игры и конкурсы. Всем нам известно, как во время соревновательной деятельности мы выполняем задания, даже те, которые на

обычной тренировке нам даются тяжело. Для этого провожу «Веселые старты», игры-эстафеты, подвижные игры.

С самых юных лет ребенок должен учиться адекватно воспринимать похвалу и критику

в свой адрес. Чем младше спортсмен, тем чаще его нужно хвалить за его достижения. Порицание как прием повышения мотивации у спортсменов на практике так же

имеет большое значение. Но порицание должно быть своевременным: вчера пропустил

занятие – сегодня услышал критику в свой адрес.

Не маловажное значение имеет и постановка далеко отставленных целей. Каждый человек имеет потребности в самореализации. На каком бы этапе спортивного пути ни находился спортсмен, перед ним всегда необходимо ставить далекие, многолетние, перспективные цели, вплоть до целей самого высокого порядка. Каких бы успехов ни достиг спортсмен, ему постоянно прививается мысль, что достигнутый результат далек от его реальных возможностей. Тут же вслед за достигнутой целью, встает новая, более высоко отставленная цель. Последняя через серию промежуточных целей в тренировочном процессе определяет систематическую установку на качественную тренировку на любом этапе спортивного совершенствования. Поэтапное достижение этих целей обеспечивает спокойное и уверенное достояние спортсмена, формирует и укрепляет так называемый чемпионский характер.

Обоснованная мотивация для занятий спортом - очень значимый побудительный фактор. Одна из лучших мотиваций - работа спортсмена в команде. Человек в спорте эгоцентричен, но реализации своих личных целей ему нужна разнообразная поддержка окружения, принадлежность к спортивной команде. Спортсмена к цели ведет его мечта, образы будущих достижений. Эти индивидуальные мечты-образы получают дополнительный стимул к самореализации, если совпадают с общей мечтой команды, к которым спортсмен

принадлежит. Единые, общие устремления создают особую силу, вскрывают глубинные ресурсы, желание каждого спортсмена реализовать свою мечту в совместных действиях. Отмечено повышение мотивации на успех при работе парами: «слабый-сильный», «старший - младший», что позволяет спортсменам ориентироваться на лучший результат и усилить контроль за сознательностью и активностью участников пары. Кроме того, работа в паре (совместная деятельность) «лидер-лидер» нацеливает спортсменов-соперников на результат и объединяет их для достижения общего успеха (выполнение задания в соревновательной форме).

Личный пример спортивной звезды - тоже сильная мотивация. Важная составляющая мотивации в спорте - самомотивация на победу. Для этого со спортсменами работает тренер-преподаватель, помогая им преодолеть боязнь и неуверенность в победе.

В мотивации ребёнка к занятием спортом велика роль тренера-преподавателя. Поведение и деятельность тренера являются важнейшим фактором формирования у ребёнка устойчивой мотивации к занятиям спортом. Отсюда - очень высокие требования к

тренеру как к личности. Деятельность тренера и проявление в процессе работы с детьми позитивных качеств личности тренера - сильнейшая мотивация ребёнка к занятиям спортом. Тренер отвечает не только за физическую, техническую и тактическую подготовку юных спортсменов, но и за их нравственное поведение, за их отношение к миру и людям. Тренер должен видеть способности ребёнка и помогать развивать их. Многим детям, начинающим заниматься спортом, необходима мотивация, которую способен обеспечить именно тренер-личность. Личность тренера является сильным мотивирующим фактором.

Оптимизм тренера играет положительную роль во всех случаях спортивной жизни, в любых ситуациях тренировки и соревнований. Усталый, раздражительный, вечно недовольный тренер не может мотивировать к большой, длительной, качественной спортивной деятельности.

Энтузиазм тренера, его любовь к спорту, фанатичная преданность делу, постоянное стремление к совершенствованию – в высшей степени положительный фактор для тренировочного процесса.

Умение быть гибким и многоплановым в общении со спортсменами, то есть быть одновременно наставником, советником, старшим товарищем, мягким или жестким – сообразно ситуации, неукоснительно требовательным в работе, доступным и легким в жизни, - одно из важных качеств тренера.

Результат спортсмена зависит от мастерства тренера, а жизненный и профессиональный успех тренера – от результата спортсмена.

Искренняя и глубокая вера в ученика, в его возможности достичь успеха в спорте, умение вселять эту уверенность в самого спортсмена.

Особенно необходимо внимание тренеров к формированию мотивации к занятиям спортом у детей на начальном этапе спортивной подготовки.

Особое значение имеет работа с родителями (родительские собрания, участие родителей в проведении различных мероприятий, выездных соревнований, волонтерском движении). Именно такая форма работы позволяет донести до родительской общественности все наиболее важные моменты на каждом этапе становления юных спортсменов, обсудить проблемы, определить пути их решения. Роль родителей в формировании положительной мотивации юных спортсменов велика. Информационно-просветительская работа с родительской общественностью нацелена на обучение приемам поддержки спортсменов, ведению работы по учету результатов соревнований, приемам саморегуляции. Спортсмену необходимо регулировать свои эмоции, так как от этого зависит результат на соревнованиях. Замечено, что чем более психологически устойчив спортсмен, тем меньше он сделает ошибок на дистанции. Благотворное влияние на эмоции оказывает выполнение привычных технико-тактических упражнений перед соревнованиями. Эти упражнения должны быть достаточно сложными, требовать много внимания и тем самым отвлекать от неблагоприятных мыслей.

Большое место в тренировке должны занимать упражнения, требующие от спортсмена смелости, решительности, значительных волевых усилий, например, прыжки

через различные препятствия. Их с успехом могут применять спортсмены различных видов спорта.

Применение современных информационно-коммуникативных технологий в обучающем процессе дает положительные результаты. Занятия с использованием фото- и видеосъемки, по итогам прошедших соревнованиях, не только воздействуют на эмоциональный фон обучающихся, учат анализировать ошибки и грамотно говорить, но и

способствуют повышению мотивации спортсменов на систематичность занятий.

Комплексное применение различных приемов, направленных на мотивацию обучающихся на отделении, позволило не только полностью сохранить численность обучающихся в тренировочных группах, но и улучшить результаты соревновательной деятельности. Польза психологического обеспечения тренировки и соревновательной деятельности доказывается высокими результатами спортсменов, их конкурентоспособность на соревнованиях разного уровня.

Мотивация спортсмена – это та сторона работы тренера, в котором наиболее ярко проявляется его мастерство.

Тема 1.3. Психолого-педагогический тренинг как процесс формирования личности спортсмена

Механизм процесса овладения - присвоения новых форм поведения на основе культурно-исторического подхода. Интериоризация как процесс формирования основных функций человеческой психики на основе опыта взаимодействия с внешним миром.

Зона актуального развития и зона ближайшего развития личности в спортивной деятельности. Корреляция зоны ближайшего развития и эффективности помощи в процессе психолого-педагогического тренинга.

Ключевая роль ведущего (наставника) психолого-педагогического тренинга в формировании зоны ближайшего развития личности участников и обеспечении успешности тренинга.

Тренинг «Релаксация и снятие напряжения у педагогов»

Педагог-психолог: Смаглюкова О.В.

Я рада, что мы смогли встретиться, имеем возможность немного расслабится, отдохнуть, поиграть, а самое главное – выразить друг другу радость встречи.

1. Упражнение «Давайте поздороваемся».

Цель: *Снятие мышечного напряжения, переключение внимания.*

1-ый хлопок – за руку

2-ой хлопок – плечами

3-ий хлопок – спинами.

2. Упражнение «Я люблю… ».

Цель: *Узнать больше друг о друге.*

Педагоги передают мячик по кругу и, говоря о себе (я люблю читать, рисовать, шить и т. д.)

3. Упражнение «Скажи хорошее, доброе о коллеге».

Цель: *Способствовать позитивным взаимоотношениям между коллегами.*

Ты самая красивая, ты самая добрая, ты самая умная и т. д.

4. Упражнение «Передай маску» (маска эмоций)

Цель: *Разминка для мышц, снятие напряжения*

Педагоги сидят в кругу. Осознать и передать предполагаемые эмоции, рядом сидящему.

5. Упражнение «Броуновское движение»

Цель: *Способствовать интеграции группы и разрядке эмоционального напряжения.*

Все участники беспорядочно движутся и соединяются по сигналу психолога. Психолог называет какой-либо признак (цвет глаз, кто родился зимой, весной, летом, осенью, у кого цвет волос светлый, тёмный, у кого есть кольца, у кого есть серьги и т. д.

6. Упражнение «Танец отдельных частей тела»

Цель: *Снятие мышечных зажимов*.

Звучит музыка. Педагоги становятся в круг. Психолог называет по очереди части тела (танец головы, плеч, кистей, рук, живота и т. д.) .

7. Упражнение «Ливень»

Цель: *Расслабление снятие напряжения, активизация внимани*я.

Психолог в кругу, показывает движение, все повторяют (растирание ладоней, щелканье пальцами, похлопывание по бёдрам, наклоны (вправо, влево, «ножницы», приседание, круговые вращение руками и т. д.

8. Упражнение «Аллея любви под музыку»

Цель: *Поддержание положительного эмоционального настроя*.

Педагоги в 2 ряда лицом друг другу (один идёт с закрытыми глазами, остальные гладят идущего) .

9. Упражнение «Танец спинами»

Цель: *Осознание и переживание эмоций через осознание своих телесных ощущений.*

10. Упражнение «Имя как аббревиатура»

Цель: *Расшифровать имя.*

Люда: Л – ласковая, Ю – юморная, Д – добрая, А – активная.

11. Упражнение «Карусель».

Цель: *Поддержание положительного эмоционального настроя*.

Педагоги встают в два круга: внутренний – спиной к центру, внешний – лицом к центру, образуя пары. По сигналу психолога круги начинают двигаться противоходом, меняясь парах. В каждой паре участники должны сказать друг другу комплементы.

Шеринг. Педагоги передают горящую свечу друг другу и говорят какие были ощущения в начале тренинга и в конце.

Тренинг расслабления (релаксации) по Джекобсону

Цель тренинга расслабления состоит в том, чтобы научить клиентов контролировать мышечное напряжение или управлять им. Чаще всего тренинг расслабления применяют для борьбы с разными формами страха в программах систематической десенсибилизации, в тренинге борьбы со стрессом, а также — в психосоматической медицине при лечении головных болей, гастритов, сердечно сосудистых заболеваний.

Наиболее известными приемами тренировки релаксации являются аутогенная тренировка и прогрессивная релаксация Джекобсона. Эти два приема основаны на одном и том же принципе и различаются лишь техническими деталями. Терапевтический эффект базируется на тесной связи между мышечным напряжением и напряжением психическим. Ожидается, что, добившись расслабления физического, клиент автоматически приходит и в спокойное психическое состояние. В программах систематической десенсибилизации мышечную и психическую релаксацию используют в качестве тормозящей страх реакции.

Технически обучение мышечной релаксации обычно проводится в групповой или индивидуальной форме следующим образом.

В затемненном и в достаточной мере тихом помещении клиенты располагаются в удобных позах в мягких креслах или просто на подстилках на полу. Поза должна исключать необходимость напряжения для удержания тела в той или иной позе. Лучше всего это удается, если клиенты лежат на спине, протянув руки вдоль туловища.

Далее мы приводим текст, который в одном и том же медленном темпе, с довольно продолжительными паузами произносит психотерапевт.

Введение

Цель тренировки в мышечном расслаблении состоит в том, чтобы путем систематических тренировок научиться произвольно расслаблять важнейшие группы мышц рук, спины, ног, головы и живота. Если вы научитесь самостоятельно расслабляться как «по команде», то во многих ситуациях вы

будете меньше нервничать, волноваться, торопиться. Умение произвольно расслабляться позволит вам в дальнейшем избавиться от нерациональных страхов, что поможет концентрироваться на поиске выхода из сложных или стрессовых ситуаций.

Подготовительная часть

Расположитесь, пожалуйста, на ваших ковриках (креслах) максимально удобно. Измените позу, если вы чувствуете какое-либо напряжение, если чтолибо вам мешает расслабиться. Если одежда очень давит, расстегните, пожалуйста, застежки или пуговицы. Ваши руки лежат свободно вдоль туловища. Ноги лежат свободно.

Теперь закройте глаза и постарайтесь ни о чем не думать. (Если в распоряжении есть релаксационные записи и аппаратура, можно попросить сконцентрироваться исключительно на музыке или звуках живой природы.)

Позвольте вашим мыслям уйти. Насладитесь тем, что вас сейчас никто не будет беспокоить, вам ничего не нужно делать, вы никуда не спешите, Вы можете полностью насладиться приятным чувством расслабления.

Сконцентрируйтесь на мускулах вашего тела, постарайтесь почувствовать каждый мускул и, насколько это получится, дать каждому мускулу расслабиться. Позвольте себе расслабиться и успокоиться.

1 блок тренировки: Расслабление рук

Сейчас, когда вы расслабились, сожмите правый кулак, сжимайте его все сильнее, и сильнее и сосредоточьтесь на напряжении. Держите кулак сжатым, проследите за напряжением в пальцах, кулаке, в мышцах руки, плеча...

А теперь расслабьтесь. Дайте пальцам правой руки разогнуться, расслабиться и понаблюдайте за новыми ощущениями, за разницей в ощущениях. Дайте расслаблению распространиться на всю руку, на все тело.

Теперь еще раз: сжимаем правый кулак как можно крепче... удерживаем его сжатым, сжимаем как можно сильнее, наблюдаем за чувством напряжения...

Теперь оставим это, расслабим пальцы и всю руку, ваши пальцы снова распрямляются, и вы чувствуете различие с предыдущими состоянием...

Теперь сделаем то же самое с левым кулаком. Сожмем левый кулак, оставляя все тело расслабленным, сжимаем кулак как можно сильнее, следим за тем, как распространяется напряжение.

А теперь расслабьтесь. Насладитесь различием.

Повторяем еще раз: сожмите левый кулак как можно сильнее, следите за напряжением.

А теперь расслабляемся и чувствуем различие. Сохраните некоторое время это чувство расслабления.

Сожмите оба кулака как можно сильнее, оба кулака крепко сжаты, сжимаются сильнее и сильнее. Проследите за своими ощущениями.

А теперь расслабьтесь. Расправьте пальцы и прочувствуйте расслабление. Продолжайте расслабление рук и плеч. Расслабляйтесь дальше. Ваши руки теперь теплые и тяжелые. Если вы сейчас сконцентрируетесь на кончиках пальцев правой руки, вы, возможно, почувствуете биение пульса.

Теперь согните руки в локтях и напрягите бицепсы. Сильнее и сильнее, почувствуйте напряжение в бицепсах.

Выпрямите руки, расслабьте бицепсы и прочувствуйте различие в ощущениях...

Еще раз: согните руки и напрягите бицепсы; сохраняйте напряжение и следите за ним...

А теперь опустите руки и расслабьтесь; расслабьтесь в максимальной степени, как только можете. Следите внимательно каждый раз за ощущениями, которые возникают, когда вы напрягаетесь и когда вы расслабляетесь.

Теперь надавите ладонями на пол (подлокотники) с такой силой, на которую вы только способны. Проследите за напряжением в трицепсах, напрягите руки и удерживайте напряжение.

А теперь снова расслабьтесь. Расположите руки свободно и удобно. Дайте распространиться расслаблению. В руках возникает приятное ощущение тяжести. Оно тем сильнее, чем глубже вы расслабляетесь.

Еще раз надавите ладонями на пол, так чтобы почувствовать сильное напряжение в трицепсах. Давите сильнее, прочувствуйте напряжение.

Теперь расслабьте руки. Концентрируйтесь на расслаблении в руках, положите руки свободно и удобно, расслабляйтесь глубже и глубже. В тот момент, когда вы почувствуете полное расслабление, постарайтесь сделать еще один шажок дальше, добиться еще более полного расслабления.

Расслабляйтесь далее. Я сейчас начну считать от 5 до 1. На счет 1 вы напряжете руки, глубоко вздохнете и откроете глаза.

- 5...4...3...2...1... Глубокий вздох, открываем глаза. Вы бодры и свежи.
- 2 *блок тренировки: Расслабление лица, затылка, плеч и спины*

Теперь сморщите лоб, поднимите брови как можно выше, так, чтобы на лбу появились горизонтальные морщины. Сохраняйте это напряжение...

А теперь расслабьте лоб и дайте ему стать мягким и гладким. Следите за тем, как кожа лба становится мягче по мере того как вы расслабляетесь. Вся кожа головы становится мягче.

Теперь сожмите веки как можно сильнее и следите за напряжением. Глубокие морщины образуются возле глаз и на лбу.

Прекратите напряжение, позвольте коже опять стать гладкой и мягкой, совсем расслабленной.

Теперь сведите глаза к носу, сильнее и сильнее. Следите за напряжением.

Теперь расслабьте все мышцы глаз, дайте глазам отдохнуть, следите за чувством расслабления.

Сконцентрируйтесь теперь на самих глазах. Поднимите глаза вверх при закрытых веках задержите глаза в этом положении. Теперь поверните глаза налево, а затем направо. Как можно дальше направо.

А теперь дайте глазам отдохнуть, расслабьте все мышцы глаз. Ни единый мускул не должен быть в напряжении. Почувствуйте, как спокойны и расслаблены теперь ваши глаза.

Сожмите как можно крепче зубы и напрягите мышцы челюстей, следите за напряжением в скулах.

Теперь расслабьте мышцы челюстей, разомкните слегка челюсти и губы. Насладитесь расслаблением.

Сожмите как можно крепче губы, не сжимая челюстей. Давите как можно сильнее.

Теперь снимите напряжение и слегка приоткройте рот. Почувствуйте расслабление в области рта.

Расслабьте губы. Проследите за различием в ощущениях напряжения и расслабления. Следите за расслаблением всего лица, лба, кожи головы, глаз, мышц челюстей, языка, горла. Расслабление распространяется все шире и шире.

Теперь проследим за мышцами спины. Надавите затылком на пол как можно сильнее и проследите за напряжением. Поверните голову налево и наблюдайте, как меняется напряжение. Теперь поверните голову направо.

Расслабьте спину. Пусть голова опять лежит удобно и расслабленно...

Поднимите голову и надавите подбородком на грудь, сильнее, сильнее.

Положите голову опять на подстилку. Дайте расслаблению распространиться дальше и дальше.

Поднимите плечи вверх, высоко вверх. Проследите за напряжением. Теперь дайте им упасть на подстилку и наблюдайте за расслаблением.

Плечи и спина совершенно расслаблены.

Поднимите плечи еще раз вверх, напрягите плечи, поводите ими вперед и назад, сильно напрягая мышцы. Проследите за чувством напряжения в спине и плечах.

Дайте плечам опять упасть и расслабьтесь. Дайте расслаблению распространиться на спину. Расслабьте спину и язык, мышцы челюстей и все мышцы лица и проследите, как велико теперь ваше расслабление, как широко оно распространилось. Расслабление все глубже и глубже, и еще глубже...

Расслабляйтесь далее. Я сейчас начну считать от 5 до 1. На счет 1 вы напряжете руки, глубоко вздохнете и откроете глаза.

- 5... 4... 3... 2... 1... Глубокий вздох, открываем глаза. Вы бодры и свежи.
- 3 *блок тренировки: Расслабление груди, живота и поясницы*

Расслабьте все тело, насколько это у вас получится. Проследите за приятным чувством тепла, которое приходит вместе с расслаблением. Вдыхайте и выдыхайте легко и свободно. Проследите, как расслабление усиливается на выдохе. Когда вы выдыхаете, вы чувствуете полное расслабление.

Теперь вдохните как можно глубже, наполните легкие и задержите дыхание. Проследите за напряжением.

Теперь выдохните, дайте груди расслабиться. Расслабляйтесь дальше, дышите спокойно и легко. Проследите за расслаблением и насладитесь им.

Пока все тело расслаблено, наполните легкие еще раз воздухом. Как можно глубже вдохните и задержите вновь дыхание.

Теперь выдохните и пронаблюдайте за облегчением. Теперь дышите нормально, расслабьте грудь и дайте расслаблению распространиться дальше в плечи, спину, руки. Просто дайте распространиться расслаблению и насладитесь им.

Теперь сосредоточьтесь на мышцах живота. Напрягите пресс, сделайте живот совсем жестким. Проследите за напряжением.

И теперь расслабьтесь. Дайте мышцам опять стать мягкими и проследите за различием.

Еще раз напрягите мышцы живота, напрягите и удерживайте напряжение. И затем расслабьтесь. Почувствуйте общее удовольствие и спокойствие, которое приходит по мере расслабления мышц.

Теперь втяните живот, напрягите его и почувствуйте напряжение. И снова расслабьтесь. Отпустите живот, дышите свободно и почувствуйте, как это приятно. Почувствуйте, как расслабление распространяется с живота на ГРУДЬ.

Теперь полностью расслабьте все мышцы живота. Напряжение исчезает, расслабление становится все глубже. Каждый раз, когда вы выдыхаете, проследите за ритмическим расслаблением в легких и в животе. Следите за тем,

как с каждым выдохом живот расслабляется все глубже и глубже. Постарайтесь отпустить любое напряжение в вашем теле.

Сконцентрируемся на пояснице. Поднимите таз над полом и проследите, как напрягаются мышцы поясницы.

Опять опуститесь удобно на подстилку и расслабьте поясницу.

Поднимите теперь всю спину и почувствуйте напряжение, которое при этом возникает. Постарайтесь оставаться расслабленными во всех остальных мышцах тела. Концентрируйтесь только на напряженных мышцах спины и поясницы.

Снова лягте удобно, расслабьтесь. Расслабьте мышцы поясницы, спины. Дайте расслаблению распространиться на другие мышцы — на живот, грудь, плечи, руки и лицо. Все тело становится расслабленным, более и более, глубже и сильнее...

Расслабляйтесь далее. Я сейчас начну считать от 5 до 1. На счет 1 вы напряжете руки, глубоко вздохнете и откроете глаза.

- 5.. . 4... 3... 2... 1... Глубокий вздох, открываем глаза. Вы бодры и свежи.
- 4 *блок тренировки: Расслабление бедра и голени*

Лягте совершенно расслаблено. Теперь напрягите бедра и почувствуйте напряжение в бедрах. Надавите пятками как можно сильнее на пол. Давите сильнее и сильнее, как можно сильнее.

Теперь расслабьтесь и проследите за различием в ощущениях.

Напрягите колени и мускулы бедра еще раз. Удерживайте напряжение.

Расслабьте мышцы и дайте расслаблению распространиться самостоятельно как можно шире.

Поднимите ноги вверх, так, чтобы почувствовать напряжение в бедрах. Удерживайте это напряжение.

А теперь расслабьтесь. Оставайтесь некоторое время расслабленными. Расслабляйтесь глубже и глубже, пусть расслабление проходит через все тело.

Расслабьте ноги, бедра, живот, поясницу. Проследите за чувством тяжести, которое возникает во всем теле, дайте этому чувству распространиться.

Проследите за расслаблением в животе, дайте расслаблению идти дальше и дальше. Оно распространяется на грудь, плечи, руки, захватывает предплечья, доходит до кончиков пальцев. Расслабление все глубже. Постарайтесь избавиться от напряжения в голове, глазах. Выдохните и почувствуйте, каким тяжелым стало все ваше тело.

Глубоко вдохните и почувствуйте тяжесть, медленно выдохните и почувствуйте, как вы теперь расслаблены.

На этой стадии расслабления вы чувствуете, что вам не хочется совершать никаких движений. Почувствуйте, как это тяжело и неприятно — пошевелить правой рукой. Попробуйте пошевелить рукой и почувствуйте, как это неприятно. Разрешите себе не шевелить рукой. Оставайтесь и дальше расслабленными. Проследите за покоем, за тем, как исчезает любое напряжение.

Расслабляйтесь далее. Я сейчас начну считать от 5 до 1. На счет 1 вы напряжете руки, глубоко вздохнете и откроете глаза.

5.. . 4... 3... 2... 1... Глубокий вздох, открываем глаза. Вы бодры и свежи.

После каждого занятия рекомендуется проводить *групповое обсуждение*, в котором тренер дает сначала каждому участнику группы высказаться и рассказать о его ощущениях, а затем отвечает на возможные вопросы. Задача тренера в этом обсуждении — подчеркнуть то позитивное, что приобрел каждый участник в упражнении. Сообщения о позитивном опыте подкрепляются короткими замечаниями («да», «хорошо», «спасибо»), улыбкой или кивком головы.

Успехом считается сформировавшаяся способность участников группы произвольно расслабляться с использованием ключа — отсчета. Конечно, достижение этой цели требует регулярной тренировки.

Рекомендуемая литература

Цзен, Н. В. Психотренинг: Игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Лакомое. — М., 1988.

Лобзин, В. С. Аутогенная тренировка / С. В. Лобзин, М. М. Решетников. — Л., 1986.

Раздел 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК РЕСУРС УСПЕШНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 2.1. Организация психолого-педагогического тренинга командообразования

Значение психолого-педагогического тренинга командообразования.

Использование методики «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» до начала психолого-педагогического тренинга.

Упражнения для сплочения членов команды в психолого-педагогическом тренинге. Технология и структура организации и проведения тренинга «Особая Олимпиада: формирование команды».

Психологические стратегии командообразования как ресурс безопасной образовательной среды

План

1. Психологические особенности функционирования педагогического коллектива учреждения образования.
2. Принципы и стратегии командообразования в учреждении образования.

Литература:

1. Грецов, А. В. Тренинг общения для подростков / А. В. Грецов. – СПб. : Питер, 2009. – 160 с.
2. Овчарова, Р. В. Практикум по социальной психологии / Р. В. Овчарова. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2012. – 166 с.
3. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учебное пособие / под ред. М. Р. Битяновой. – М: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
4. Фопель, К. Создание команды. Психологические игры и упражнения: Пер. с нем. / К. Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 400 с.
5. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу [Текст] : практ. пособие для студентов психол. специальностей / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 363 с.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие из преимуществ команд позволяют повысить эффективность деятельности в организации?

2. Какие формы командного вознаграждения вы наблюдали (или использовали) в командах?

3. Перечислите наиболее важные, по вашему мнению, факторы групповой сплоченности. Поясните, почему сплоченность является одним из наиболее существенных признаков команды.

4. Охарактеризуйте составляющие психологической совместимости членов команды.

5. Объясните причины того, что не каждая сплоченная группа является командой.

Диагностический инструментарий:

Методика «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» [2, с. 120]

*Назначение исследования***.** Данная методика позволяет определить индекс групповой сплоченности – чрезвычайно важный параметр, показывающий степень интеграции группы, ее сплоченность как единого целого.

Инструкция: Методика состоит из 5 вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый. Ответы кодируются в баллах согласно приведенным в скобках значениям (максимальная сумма: 19 баллов, минимальная: 5 баллов). В ходе опроса баллы указывать не нужно.

Текст опросника

1. Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?

1. Чувствую себя ее членом, частью коллектива (5).
2. Участвую в большинстве видов деятельности (4).
3. Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3).
4. Не чувствую, что являюсь членом группы (2).
5. Живу и существую отдельно от нее (1).
6. Не знаю, затрудняюсь ответить (1).

2. Перешли бы вы в другую группу, если бы представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?

1. Да, очень хотел бы перейти (1).
2. Скорее перешел бы, чем остался (2).
3. Не вижу никакой разницы (3).
4. Скорее всего, остался бы в своей группе (4).
5. Очень хотел бы остаться в своей группе (5).
6. Не знаю, трудно сказать (1).

3. Каковы взаимоотношения между членами вашей группы?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3).
2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).
3. Хуже, чем в большинстве классов (1).
4. Не знаю, трудно сказать (1).

4. Каковы у вас взаимоотношения с руководством?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3).
2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).
3. Хуже, чем в большинстве коллективов (1).
4. Не знаю. (1)

5. Каково отношение к делу (учебе и т. п.) в вашем коллективе?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3).
2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).
3. Хуже, чем в большинстве коллективов (1).
4. Не знаю (1).

Обработка и интерпретация результатов. Уровни групповой сплоченности:

15– 19 баллов – высокий уровень;

11–14 баллов – уровень выше среднего;

7–10 баллов – средний уровень;

5–6 баллов – низкий уровень.

Психологические упражнения для сплочения членов команды

Упражнение 1 «Карандаши» [1, с. 76]

Суть упражнения состоит в удержании карандашей или авторучек, закрытых колпачками, зажатыми между пальцами стоящих рядом участников. Сначала участники выполняют подготовительное задание: разбившись на пары, располагаются друг напротив друга на расстоянии 70–90 см и пытаются удержать два карандаша, прижав их концы подушечками указательных пальцев. Дается задание: не выпуская карандаши, двигать руками вверх-вниз, вперед-назад. После выполнения подготовительного задания группа встает в круг, карандаши зажимаются между подушечками указательных пальцев соседей. Группа, не отпуская карандашей, синхронно выполняет следующие задания: поднять руки, опустить их, вернуть в исходное положение; вытянуть руки вперед, отвести назад; сделать шаг вперед, два шага назад, шаг вперед; наклониться вперед, назад, выпрямиться; присесть, встать и т. д. При выполнении упражнения от участников требуется четкая координация совместных действий на основе невербального восприятия друг друга. Если каждый участник будет думать только о своих действиях, то упражнение практически невыполнимо. Необходимо строить свои действия с учетом движений партнеров.

Обсуждение. Что помогало удерживать предмет во время движения? Какие чувства испытывали в моменты удачи или неудачи во время изменения направления движения?

Упражнение-игра 2 «Дракон ловит свой хвост» [1, с. 82]

Группа встает в колонну, каждый участник держит за пояс стоящего впереди. Начало колоны – это «голова», а конец – это «хвост» дракона. «Голова» пытается ухватить «хвост», а тот, естественно, пытается увернуться. При выполнении этого упражнения двигается вся колонна, но руки участники не размыкают. Можно повторить игру несколько раз, при этом желательно менять порядок построения участников в колонне. Психологический смысл упражнения – активизация участников, развитие умения координировать совместные действия.

Упражнение 3 «Циферблат» [1, с. 85]

Участники, сидящие в кругу, образуют «циферблат часов», – каждый участник соответствует определенной цифре на нем. Проще всего, если участников 12 – тогда каждому соответствует одна цифра. При другом числе участников кому-то придется изображать 2 цифры или, наоборот, на какие-либо цифры придется по 2 человека. Это несколько усложнит игру, но и сделает ее более интересной. После этого ведущий заказывает время, а «циферблат» его показывает – сначала подпрыгивает и хлопает в ладоши тот, на чью цифру пришлось показание часовой стрелки, затем – минутной. Психологический смысл упражнения – тренировка внимательности,

включение участников в групповое взаимодействие в ситуации «здесь и сейчас».

Упражнение 4 «Совместный счет» [1, с. 87]

Задание очень простое: следует всего лишь досчитать до десяти. Хитрость состоит в том, что считать надо коллективно: кто-то говорит «один», кто-то «два» и т.д., договариваться же о порядке счета нельзя. Если очередное число произносят одновременно два человека, счет начинается сначала. В простом варианте упражнение выполняется с открытыми глазами, в более сложном – с закрытыми (открывать их можно только между попытками). Разговаривать по ходу выполнения упражнения запрещается. Ведущий фиксирует, до скольких удалось довести счет в каждую из попыток. Это упражнение проходит интереснее, когда участники располагаются не по кругу, а врассыпную. Психологический смысл упражнения – развитие групповой сплоченности и умения координировать совместные действия.

Упражнение 5 «Рисуем вдвоём» [5, с. 342]

Цель: развитие навыков эмпатического понимания партнёра по взаимодействию.

Вариант 1. Участники разбиваются по парам и одним карандашом рисуют дом, дерево, человека. При этом необходимо помнить правила: 1) рисовать молча; 2) нельзя вырывать карандаши друг у друга; 3) нельзя толкать друг друга.

Вариант 2. Нарисовать рисунок (предварительно не договариваясь о теме) на свободную, отличную от данной, тему, но при этом каждый рисует своим карандашом. Правила те же.

Вариант 3. Взять в руки карандаши и переплести руки, поставить точку на листе бумаги и, не отрывая карандаш от бумаги, провести параллельные линии. Правила те же.

Обсуждение. Какие чувства вы испытывали? Кто какой предмет рисовал? Кто уверенно держал карандаш? Трудно ли было рисовать в предложенных условиях? Была ли согласованность в работе? Чем отличались задания? Что общего?

Упражнение 6 «Слепой и поводырь» [5, с. 342]

Цель: развитие навыков эмпатического понимания партнёра по взаимодействию.

Участники тренинга делятся на пары. Один человек в паре играет роль «слепца», а второй – «поводыря». «Поводырь» остаётся с открытыми глазами, а «слепец» закрывает глаза. Контакт осуществляется посредством указательных пальцев двух игроков. Участники игровой пары становятся друг против друга на расстоянии вытянутой руки и накладывают указательные пальцы правых рук (или левых) друг на друга. По команде ведущего пары начинают двигаться по комнате. «Общение» происходит только при помощи

движения руки и указательного пальца. Через некоторое (приблизительно пять минут) время пары меняются ролями.

Обсуждение. Какие чувства и ощущения вы переживали в роли «слепого» и «поводыря»? Что помогало беспрепятственному движению? Что мешало?

Упражнение 7 «Все как один» [5, с. 343]

Цель: развитие наблюдательности, эмпатии.

Одному или двум участникам предлагается проверить свою психологическую наблюдательность. Добровольцы выходят за дверь. Ведущий просит их придумать вопросы для оставшихся в комнате. Затем ведущий сообщает, что по возвращении в комнату остальные участники «превратятся» в одного и того же человека. Например, все участники будут Иваном, или Таней, или Машей. Задача волонтёров – определить, в кого все участники «превратились».

Ведущий просит придумать такие вопросы, на которые участники могли бы реагировать достаточно быстро и спонтанно. Если участникам придется слишком долго думать, они рискуют выйти из роли. Ведущий просит реагировать прежде всего на невербальные реакции участников, на то, как они сидят, двигаются, смотрят. Важно обратить внимание на то, как участники говорят, а не только что они говорят. Важно помнить, что перед добровольцами стоит не логическая, а психологическая задача.

Обсуждение. По завершении упражнения необходимо провести деролизацию, так как было использовано психодраматическое зеркало. Каждый участник круга говорит: «Я не Иван, я-такой-то» и т. д. Кроме этого, очень важно обсудить полученные впечатления. Это упражнение лучше выполняют люди, обладающие высокой наблюдательной сензитивностью и эмпатией.

Упражнение 8 «Волшебные очки» [5, с. 347]

Цель: развитие навыков положительного эмоционального восприятия партнёра по общению, эмпатии и толерантности.

Ведущий объявляет: «Я хочу показать вам волшебные очки. Тот, кто их наденет, видит только хорошее в других, даже то, что человек прячет от всех. Вот сейчас я примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!». Подходя к каждому участнику группы, ведущий называет какое-либо его хорошее качество.

«А теперь мне хочется, чтобы вы по очереди примерили эти очки и хорошенько рассмотрели своего соседа. Может быть, вы заметите то, чего раньше не замечали».

Обсуждение. По завершении упражнения обсудить полученные впечатления. Кроме того, необходимо проводить обсуждение полученных знаний и впечатлений во время всего занятия.

Упражнение 9 «Включенность в группу» [3, с. 386]

Цель: выявление уровня открытости внутригрупповых отношений, сплоченности.

Ведущий предлагает каждому участнику задуматься над тем, насколько он себя чувствует включенным в группу. Затем он предлагает всем молча встать и выстроиться в одну линию таким образом, чтобы у двери стоял человек, который ощущает себя максимально включенным в группу, а у противоположной стены тот, кто чувствует себя совершенно не включенным в группу. Все остальные должны расположиться на линии, соединяющей этих участников, причем не рядом, а друг за другом. То, как группа выполняет это упражнение и к какому результату приходит, говорит о многом.

Вопросы для обсуждения. Кто из участников чувствует себя наиболее слабо включенным в группу? Что мешает вам чувствовать себя более включенным? Что вы сами можете сделать для того, чтобы полнее включиться в группу? Каким образом вам могут помочь в этом другие участники? В какой мере результат обсуждения оказался неожиданным для вас?

Упражнение 10 «Групповой образ» [3, с. 387]

Цель: выявление лидерства в группе, структуры эмоциональных отношений, открытости и доверительности.

Участникам предлагается представить себе, что их группа представляет собой автомобиль, а каждый человек – его определенная деталь. Далее группе надо решить, кто какой деталью в этом автомобиле является. При этом нет необходимости следовать за реальным устройством машины. У автомобиля, сконструированного из членов группы, может оказаться три мотора, пять колес и ни одного руля. Что ж, такова реальная групповая ситуация.

После упражнения обсуждается, какие роли и групповое поведение стоит за той или иной деталью созданного автомобиля.

Упражнение 11 «Наша группа как...» [3, с. 463]

Ведущий предлагает участникам представить себе их группу в виде определенного предмета или процесса и затем определить, роль какой детали или составляющей процесса выполняет каждый член группы. Скажем, можно предложить представить группу в виде автомобиля, парохода. При этом на первом этапе ведущий не ограничивает желание участников стать той или иной деталью. У автомобиля может быть 5 колес, 3 клаксона с разным звучанием и ни одного руля или двигателя; у парохода – несколько труб, якорей, капитанских мостиков, но не быть перил, машинного отделения.

Идеальный образ получившегося автомобиля желательно воплотить в реальности: предложить участникам сесть или встать так, чтобы получился тот самый автомобиль или пароход.

На этом упражнение можно остановить и перейти к обсуждению получившегося образа группы, а можно провести еще одну процедуру. Ведущий ставит перед группой условие: ваша машина должна обрести

возможность работать, то есть в ней должны появиться все необходимые для этого части (их ведущий задает, исходя из численности группы; частей может быть несколько больше, чем участников). Члены группы должны сами определить, кто из них возьмет на себя ту или иную необходимую роль, отказавшись, возможно, от выбранной сначала роли.

Интересным это упражнение получается, когда группе предлагается представить себя в виде фантастического животного. Процесс его создания лучше никак не контролировать, так как в этом случае начнут разворачиваться лидерские процессы, и группа сама решит организационную задачу. Получившееся животное затем может быть сыграно и изображено в цвете на листе ватмана (каждый рисует ту часть тела, которой являлся). Упражнение вызывает оживление и дает хороший материал для обсуждения.

Упражнение 12 «Я в пространстве группы» [3, с. 463]

Ведущий кладет в центр круга или прикрепляет к стене лист ватмана, набор цветных мелков. «Это – пространство нашей группы», – объясняет он, показывая на чистый лист. Каждому участнику предлагается взять мелок и на листе очертить область любого размера и формы, которая для него обозначала бы его место в группе. Области могут перекрываться, это вполне допустимо. Место для своего островка каждый выбирает по желанию: в центре, ближе к краю, у самого края.

Затем обсуждаются чувства, которые вызывает картина в целом; каждый вправе сказать, нравится ли ему, что его «островок» оказался перекрыт «островками» других (или наоборот, не перекрыт) и т. д.

Упражнение может быть значительно усилено предложением ведущего изобразить получившееся групповое пространство. Как правило, такое действие сопровождается сильными чувствами.

Упражнение 13 «Потерявшийся» [3, с. 465]

Ведущий предлагает участникам закрыть глаза, последить за своим дыханием и состоянием, а затем погрузиться в следующую ситуацию: «Представьте себе, что наша группа отправилась на чудесную летнюю прогулку в лес. Мы идем по тропинке, разговариваем, смеемся... С кем вы идете рядом? Как далеко разбрелась группа по лесу?

Теперь представьте себе, что вы как-то случайно и незаметно отстали от группы. Может быть, свернули в сторону за цветком, ягодой, увидели муравейник... или что-то еще привлекло ваше внимание. И вот вы понимаете, что вокруг никого нет. Вы начинаете кричать, звать остальных, но никто не откликается. Как вы себя ощущаете?

Вот вы нашли какое-то удобное место. Как оно выглядит, рассмотрите его внимательнее. Вы ждете, когда вас найдут. Что вы чувствуете? Как вы думаете, что в это время делают остальные? Как долго вы уже так сидите и ждете?

И вот вы слышите голоса: вас нашли! Присмотритесь внимательнее: кто именно вас нашел? Что он (они) говорят? Куда теперь вы направляетесь?

Через некоторое время ведущий предлагает участникам «вернуться» обратно в комнату, открыть глаза и поделиться тем, что они увидели и пережили. Как правило, это очень интересные и информативные рассказы.

Упражнение 14 «Символ группы» [3, с. 466]

Ведущий предлагает лист ватмана и цветные мелки. «Каждый из нас, – говорит он, – пришел в группу со своими задачами и целями. Каждый каким-то образом представляет, что дает ему эта группа, чем она является для него. Сейчас мы попробуем понять, что такое наша группа в целом как сложное производное целей и представлений каждого из нас».

Каждый участник по очереди, молча берет понравившийся ему мелок, подходит к ватману и рисует некоторый символ, который для него отражает его цели участия в группе, ценность группы для него.

Когда все участники сделают по одному подходу, желающим предлагается нарисовать еще один символ. Количество подходов не ограничивается, каждый раз можно изобразить только один символ.

Затем ведущий просит внимательно посмотреть на получившийся коллаж и поделиться своими чувствами.

Упражнение 15 «Наводка» [5]

Участники образуют две команды, каждая из которых придумывает несколько слов, которые записываются на отдельных листочках бумаги, затем из чужой команды выбирают человека, которому дают прочитать «слово», а он должен жестами объяснить своей команде, что это за слово, а команда должна угадать это слово. Затем выбирается другой человек из противоположной команды, который «показывает» новое слово.

Сравнивается, какая команда быстрее и правильнее отгадывала слова.

Каждое из предложенных упражнений содержит в себе много разных возможностей. Они могут способствовать сплочению, прояснению групповых позиций и отношений, объективации скрытого внутригруппового конфликта. Могут вызывать сильные чувства у отдельных участников, так как пробудят в них какие-то значимые личные переживания. Каждое из представленных упражнений может помочь «закрыть» групповую встречу, снять эмоциональный накал, или напротив, оказаться катализатором серьезных групповых изменений.

Тема 2.2. Психолого-педагогический тренинг коммуникативного

поведения

Сущность и цель психолого-педагогического тренинга коммуникативного поведения. Стратегия и тактика коммуникативного поведения. Формы деловых коммуникаций. Типы коммуникативного поведения. Способы улучшения коммуникации. Упражнения и задания по формированию культуры невербального поведения в деловой коммуникации. Имитационная игра «Коммуникативные стратегии принятия решения».

Тема 2.3. Психолого-педагогический тренинг повышения мотивации в спортивной деятельности

Сущность мотивации в деятельности спортсмена. Особенности мотивации при воспитании выносливости, быстроты и силы.

Пространство основных соревновательных состояний *(*оптимальное боевое состояние, предстартовое благодушие, предстартовая апатия, предстартовая лихорадка (стресс), психосоматический срыв (потеря контроля над собой в ходе соревнования), болевой финишный синдром) и виды соответствующих мотиваций.

Технология и структура организации и проведения тренинга по повышению мотивации спортсменов в тренировочной деятельности.

Тренинговое занятие по развитию учебной мотивации у подростков

«Добьемся успехов»

Задачи тренинга для подростков:

- формирование адекватной самооценки и уверенного поведения;

- преодоление страхов и тревожности;

- приобретение навыков работы в группе, сплоченности и взаимопомощи;

- научиться способам эмоциональной саморегуляции (снижение напряжения, волнения, нервозности);

- умение контролировать свои эмоции и чувства;

- мотивация на учебу.

Ход работы:

Разминка «Веселый мячик»

Цель упражнения: разминка, выработка умения говорить и выслушивать комплименты.

– Начнем сегодняшний день с игры. Бросая по очереди, друг другу этот мяч, будем говорить о безусловных достоинствах, сильных сторонах того, кому бросает мяч. Будем внимательны, чтобы мяч побывал у каждого.

Упражнение «Путаница»

Цель: Сплочение, улучшение взаимопонимания участников.

Ход упражнения: Все берутся за руки, стоя в кругу и начинают запутываться. Когда запутались все, и получилась одна большая «путанка», можно вообразить, что вся группа превратилась в одного огромного зверя. Теперь срочно необходимо определить, где находиться его голова, а где хвост. («Кто будет головой? А кто хвостом?», – спрашивает ведущий). Когда зверь сориентировался, где его право, а где его лево, он должен научиться двигаться во все стороны, в том числе и назад. А потом, зверь должен пробежаться, и может быть даже кого-то, попавшегося по пути, «съесть»

Обсуждение: какие ощущения и эмоции испытывали при выполнении задания?

Игра «Машина с характером»

Цель: сплочение группы.

Ход упражнения:

Вся группа должна построить воображаемую машину. Ее детали – это только слаженные и разнообразные движения и возгласы игроков. Во время игры нельзя разговаривать. Попросите одного добровольца (игрок 1) выйти на середину круга и скажите ему: «Я хочу, чтобы сейчас ты начал выполнять какие-нибудь повторяющиеся движения. Может быть, ты хочешь попеременно вытягивать руки вверх, или поглаживать живот правой рукой,

или прыгать на одной ноге. Годится любое действие, но ты должен непрерывно повторять его. Если хочешь, можешь свои движения сопровождать возгласами». Когда игрок 1 определится со своими действиями, он становится первой деталью машины. Теперь следующий доброволец может стать второй деталью. Игрок 2, со своей стороны, выполняет движения, которые дополняют действие первого игрока. Если, например, игрок 1 смотрит вверх, поглаживает себя по животу и при этом в промежутке попеременно говорит «Ах» и «Ох», то игрок 2 может встать сзади и каждый раз, когда игрок 1 говорит «Ах», разводить руками, а при заключительном «Ох» один раз подпрыгивать. Он может также встать боком к игроку 1, класть ему правую руку на голову и при этом говорить «Ау», причем для своего «Ау» выбрать момент между «Ах» и «Ох». Когда движения первых добровольцев обретут достаточную скоординированность, к ним может присоединяться третий игрок. Каждый игрок должен стать новой деталью увеличивающейся машины и пытаться сделать ее более интересной и многогранной. Каждый может выбрать себе место, где он мог бы расположиться, а также придумать свое действие и возгласы.

Когда задействованы все игроки. Вы можете позволить фантастической машине полминуты работать в выбранном группой темпе. Потом предложите, чтобы скорость работы несколько увеличилась, затем слегка замедлилась, потом начала останавливаться. В конце концов машина должна развалиться.

Обсуждение игры:

- В какой момент вы стали деталью машины? Почему?
- Как вы придумали свои действия?
- Что происходило, когда ход машины ускорялся или замедлялся?
- Как влияло на работу то, что вам нельзя было переговариваться друг с другом?

Варианты:

Участники, разбившись по четверо или пятеро, могут изображать реально существующие механизмы, агрегаты, машины: будильник, кофемолку, мотор, планер. Игроки могут построить машину, аллегорически изображающую концептуальное понятие, например, машину любви, войны, мира и т.д.

Упражнение «Дюжина»

Цель упражнения: «Интеллектуальная разминка», тренировка навыков уверенного поведения в ситуациях, когда нужно оперативно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Описание упражнения: Участники расположены в кругу. Водящий показывает на любого из них и называет число от 2 до 12. Тот, на кого показал водящий, демонстрирует на пальцах названное число (если оно больше 10, то в два приема). Тот, кто стоит справа от него, демонстрирует на пальцах число на единицу меньше, следующий правый сосед – еще на единицу меньше и т.д., пока не будет достигнут ноль. Кто ошибется или замешкается – выбывает из игры.

Обсуждение: Какие умения, с точки зрения участников, развиваются в этом упражнении?

Упражнение «Волшебные зеркала»

Цель: формирование положительной Я -концепции, повышение уверенности в себе, снижение тревожности.

Время: 40 м.

Материалы: цветные карандаши либо фломастеры, бумага А4.

Процедура: Участникам предлагается нарисовать себя в 3-х зеркалах, но не простых, волшебных: в первом – маленьким и испуганным, во втором – большим и весёлым, в третьем – небоящимся ничего и сильным.

Вопросы:

1. Какой человек выглядит симпатичнее?
2. На кого ты сейчас похож?
3. В какое зеркало ты чаще всего смотришься в жизни?

4. На кого ты хотел бы быть похож?

5. Какие ощущения у тебя возникали в процессе рисования 3-х рисунков?

Упражнение «Мотивация»

Цели: включить участников в совместную групповую деятельность; выявить мотивацию и готовность каждого из участников к продуктивной совместной работе; выявить и поддержать Я-концепцию участников, а также сделать ее достаточно понятной для других; предоставить участникам возможность сравнить уровень своей самооценки с оценкой своих способностей и возможностей окружающими.

Время проведения: 60 минут.

Упражнение проводится в три этапа.

На первом этапе ведущий предлагает каждому из участников нарисовать следующую схему: в середине листа нарисуйте квадрат и впишите в него такие особенности вашей личности, которые вам кажутся важными для работы в этой команде. Вокруг квадрата напишите те личностные качества, которые вы не можете использовать в профессиональной деятельности, потому что, с вашей точки зрения, они не нужны и, более того, являются даже неуместными. На эту процедуру отводится 20 минут.

На втором этапе участникам предлагается по очереди представить свои схемы. Остальные участники могут поделиться своими впечатлениями от увиденного. На обсуждение отводится 15-20 минут.

Обсуждение представленных схем строится вокруг двух центральных вопросов:

- Какими личностными проявлениями надо пожертвовать во время работы?
- Какие свойства личности все же можно интегрировать в профессиональную жизнь?

Наиболее острые этапы обсуждения снимаются на пленку.

Третьим этапом является демонстрация участникам видеопленки и обсуждение наиболее ярких стилей ведения дискуссии (20-25 минут).

Упражнение "Работа над ошибками".

Проанализируйте неудачу, которую вы пережили в прошлом. Поразмышляйте над каждой ошибкой, определите, что полезного вы приобрели в результате этой неудачи (опыт, качества характера, понимание каких-то процессов в жизни и т.д.). Подумайте, что стало для вас возможным в результате пережитой неудачи?

Упражнение "Самомотивация"

В нескольких словах опишите вашу обычную работу или обязанность, которую вы считаете неинтересной и обременительной, и постоянно откладываете ее выполнение. Как бы вы могли мотивировать себя для выполнения этой работы?

Эту деятельность я постоянно откладываю в долгий ящик, несмотря на то, что мне необходимо ее выполнить:

А — на работе

_____

_____

_____

Б — дома

_____

_____

_____

Если я выполняю, в конце концов, эту работу, то я нахожу в ней следующие преимущества:

А

_____

_____

_____

Б

_____

_____

_____

1. Настраивайтесь на положительный итог.

2. Преуменьшайте проблемы.

3. Приступайте к работе сразу.

В основном я не могу свыкнуться с этим видом деятельности:

А

_____

_____

_____

Б

_____

_____

_____

Эту работу я начинаю выполнять следующим образом:

А

Первый шаг_____

Время_____

Б

Первый шаг_____

Время_____

Акцент на положительном аспекте защищает от мрачного пессимизма, от опасений, настраивает на успех.

Упражнение "Начать действовать".

Если вы постоянно откладываете на неопределенный срок выполнение какой-либо работы, то вам необходимо регулярно себя мотивировать: заставить себя приступить к работе и поверить в то, что эта работа незаметно

заинтересовала вас. В этом случае мотивация связана с первым толчком к началу работы, а не с самой работой.

Попробуйте мотивировать себя, занимаясь рутинным и надоевшим делом: написанием длинного делового письма, разработкой презентации, чтением сложной специфической книги, и т.д.

Сядьте за стол, возьмите все, что вам понадобится для выполнения работы. Затем сосредоточьтесь на начале; на первом шаге, который вы делаете, приступив к работе. После вы уже просто доведете работу до конца. Вы заметите, еще сидя за работой, что вас охватывает приятное чувство того, что с одним делом на сегодня вы покончили.

Цикл тренинговых занятий по повышению учебной мотивации у старшеклассников.

Учебная мотивация — это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности

В процессе учения тип мотивации меняется. На изменение мотивации влияют различные причины: новые установки воспитанника (например, стремление обходить или преодолевать трудности), длительные удачи или неудачи в процессе учебных занятий, выбор жизненного пути и др.

Три кита учебной мотивации - это ощущение самостоятельности процесса поиска знаний + ощущение свободы выбора + ощущение успешности (компетентности).

Учитывая, что познавательные мотивы в основном формируются в младшем школьном возрасте, рассчитывать на то, что они будут сформированы позже, довольно сложно. Поэтому с ребятами с низким уровнем познавательной активности и учебной мотивации рекомендуется вести работу по нахождению личностных смыслов обучения, по переосмыслению уже имеющейся в наличии ситуации. Для повышения и поддержания учебной мотивации и устойчиво-положительного отношения к учебному заведению, учителям и родителям нужно учитывать и

воздействовать на те составляющие, от которых в большой степени зависит учебная мотивация:

- Интерес к информации, который лежит в основе познавательной активности;
- Уверенность в себе;
- Направленность на достижения успеха и вера в возможность положительного результат своей деятельности;
- Интерес к людям, организующим процесс обучения или участвующим в нем;
- Потребность и возможность в самовыражении,
- Принятие и одобрение значимыми людьми;
- Актуализация творческой позиции;
- Осознание значимости происходящего для себя и других;
- Потребность в социальном признании;
- Наличие положительного опыта и отсутствие состояния тревожности и страха;
- Ценность образования в рейтинге жизненных ценностей (особенно в семье);

Негативное отношение к обучению может быть связано с нарушениями в межличностных отношениях с одноклассниками, а это значит, что необходимо развивать у детей навыки общения и разрешения конфликтных ситуаций

Негативное отношение к обучению часто формируется по причине неадекватных педагогических и/или родительских ожиданий и связанных с ними негативных оценок личности ребенка, следовательно, взрослым рекомендуется проанализировать свои педагогические установки.

Цикл данных тренинговых занятий направлен на повышение уровня мотивации к обучению за счет осознания значимости происходящего для себя, принятия и одобрения значимыми людьми, потребности и возможности в самовыражении себя на совместных занятиях.

Цикл рассчитан на 3 занятия по 1,5 часа.

Возраст -13-17 лет

ЗАНЯТИЕ №1 *Самооценка и ее влияние на мотивацию деятельности* .

(Упражнения способствующие повышению самооценки у подростков).

Упражнение «Позитивные мысли».

Цель: Развитие осознания сильных сторон своей личности.

Участникам по кругу предлагается дополнить фразу «Я горжусь собой за то…». Не следует удивляться, если некоторым детям будет сложно говорить о себе позитивно. Необходимо создать атмосферу помогающую, стимулирующую ребят к такому разговору.

Данное упражнение направлено на поддержку в учениках следующих проявлений: позитивных мыслей о себе, симпатии к себе, способности относится к себе с юмором, выражение гордости собой как человеком, описания с большей точностью собственных достоинств и недостатков.

После того как каждый участник выступит, проводится групповая дискуссия. Вопросы для дискуссии могут быть следующими:

1. Важно ли знать, что ты можешь хорошо делать, а чего не можешь?

2. Где безопасно говорить о таких вещах?

3. Надо ли преуспевать во всем?

4. Какими способами другие могут побудить тебя к благоприятному самовосприятию? Какими способами ты можешь сделать это сам?

5. Есть ли разница между подчеркиванием своих достоинств и хвастовством? В чем она заключается?

Такие дискуссии дают учащимся хороший повод для того, чтобы оценить свои способности и скрытые возможности. Они начинают понимать, что даже у самых «сильных» учеников есть свои слабости. А свои достоинства есть и у наиболее «слабых». Такая установка приводит к развитию более благоприятного самоощущения.

Упражнение «Школьные дела».

Цель: развивать позитивное отношение к школьной жизни.

Учеников просят по очереди высказываться по поводу, каких-либо конкретных фактов из их школьной жизни. Можно задать вопрос типа: «Я бы хотела, чтобы ты рассказал о тех своих школьных делах, которыми ты доволен. Пожалуйста, начни свой ответ так: «Я доволен тем, что…»

Те, кто не уверен в собственных силах, слыша ответы ребят, начинают осознавать, что они слишком строги к себе, не признавая те или иные свои успехи.

Повышает самооценку ребят и упражнение «Я в своих глазах, я в глазах окружающих».

Цель: развитие позитивного отношения к себе путем получения обратной связи.

В этом упражнении участники группы составляют два кратких личностных описания, каждое на отдельном листе бумаги. На первом листе – описание того, каким видит себя сам подросток. Описание должно быть как можно более точным. На втором – описание того, каким, по его мнению, его видят окружающие. Листки не подписываются. Описания «Каким я вижу себя сам» кладутся в отдельную коробку. Каждое самоописание зачитывается вслух, и участники пытаются отгадать, кому оно принадлежит. Затем автор заявляет о себе, читает второе свое описание (описание того, каким, по его мнению, его видят окружающие) и получает после этого обратную связь от участников группы. Ценность этого упражнения заключается в том, что подросток обнаруживает, что другие относятся к нему лучше, чем он сам.)

Упражнение «Еженедельный отчет».

Цель: развитие возможности анализировать и регулировать свою повседневную жизнь.

Каждому участнику выдается листок бумаги со следующими вопросами:

1. Какое главное событие этой недели?

2. Кого тебе удалось лучше узнать на этой неделе?

3. Что важного ты узнал о себе на этой неделе?

4. Внес ли ты какие-либо серьезные изменения в свою жизнь за эту неделю?

5. Чем эта неделя могла бы быть лучше для тебя?

6. Выдели три важных решения, сделанные тобой на этой неделе. Каковы результаты этих решений?

6. Строил ли ты на этой неделе планы по поводу каких-то будущих событий?

7. Какие незаконченные дела остались у тебя на прошлой неделе?

Затем происходит коллективное обсуждение. Ребята делятся своими успехами, анализируют свои неудачи и коллективно ищут пути улучшения ситуации в будущем. В итоге, проводя такие еженедельные наблюдения, подросток начинает лучше понимать самого себя, анализировать свои поступки.

Самой важной составляющей этих занятий является та атмосфера, в которой они проходят.

Это можно считать необходимым условием для оптимального развития Я-концепции воспитанников.

ЗАНЯТИЕ № 2 *«Привет индивидуальность, или чем я отличаюсь от других».*

Цель: ознакомить подростков с понятием самооценка, ее роли в жизни человека, формирование адекватной самооценки.

Время проведения: 1 час 30 минут.

Ход занятия:

1. Информационное сообщение « Самооценка. Ее виды и их характеристика .»

Самооценка является важнейшим регулятором поведения личности. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний и мотивацией достижения успеха в различных

видах деятельности, оказывая определенное влияние на становление и общее развитие личности.

Для людей с низкой самооценкой характерно то, что они ставят перед собой цели менее сложные, чем те, которых могут достичь, преувеличивают значение неудач. Им свойственны такие черты, как нерешительность, боязнь, обидчивость, придирчивость, чрезмерная совестливость, конфликтность. Однако человек с низкой самооценкой легче поддается влиянию других людей и имеет больше шансов прийти к адекватной самооценке, чем человек с завышенной самооценкой.

Для людей с завышенной самооценкой свойственно, ставить перед собой цели более сложные, чем те, которых они могут достичь. Уровень их притязаний превышает их реальные возможности. Они не самокритичны, считают себя самыми хорошими людьми, умными, добрыми, к окружающим относятся пренебрежительно, с оценкой их окружающими не соглашаются, часто бывают причиной конфликтных ситуаций в коллективе. Чертами их характера становятся зазнайство, высокомерие, стремление к превосходству, неуважительное, грубое отношение к окружающим.

Адекватная самооценка личностью своих особенностей и возможностей обеспечивает и соответствующий, адекватный уровень притязаний, правильное отношение к успехам и неудачам, одобрению и неодобрению.

С участниками группы обсуждается каждый из видов самооценки, их достоинствах и недостатках.

2. Упражнение «Первое впечатление».

Вспомните, когда вы впервые увидели своего соседа слева, вспомните первое впечатление о нем, скажите об этом другим участникам. (по кругу).

3. Групповая дискуссия: «Как мы поддерживаем или изменяем свою самооценку».

Участники на листочках пишут как они поддерживают или изменяют свою самооценку. (улучшение внешности, самообразование, способности,

талант, хобби, взаимопомощь, целеустремленность). Затем ребята делятся своим опытом работы в этом направлении.

4. Упражнение «Комплименты».

Необходимо поставить друг напротив друга 2 стула. Один из участников садится на стул, другие по очереди садятся на второй стул и отмечают в слушателе только положительные качества. Слушатель может что-то уточнять, задавать дополнительные вопросы, но не отрицает и не оправдывается. Каждый член группы должен побывать на месте слушателя. Затем необходимо обсудить, что думал каждый из участников в процессе выполнения задания.

5. Упражнение « Я в общении».

Каждый из участников говорит, обращаясь к членам группы: «Мне кажется, что вы считаете, что я в общении…» Участники должны выразить только свое согласие или несогласие, без комментариев.

6.Упражнение «Каков Я?».

Заполните таблицу отвечая на вопрос «Каков Я?» для себя, для родителей, для сверстников.

Для себя	Для родителей.	Для сверстников

7. Рефлексия «Я сегодня…».

Каждый из участников продолжает предложенную фразу, стараясь не повторяться.

8. Подведение итогов.

Что нового на сегодняшнем занятии вы узнали? Что вы возьмете себе на вооружение? Благодарность за активность ребятам.

ЗАНЯТИЕ № 3 «Мое «Я»».

Цель: формирование умения адекватно оценивать себя, свои возможности, моделирование своего «Я» в будущем.

Время проведения: 1 час 30 минут.

Ход занятия:

1. Упражнение «Пожелания».

Участникам нужно высказать пожелания на сегодняшний день друг другу. Оно должно быть коротким. Ребята кидают мяч и высказывают пожелание. Необходимо, чтобы мяч побывал у всех участников.

2. Сказка «Конфеты».

Вопросы для обсуждения:

А) Какая по вашему мнению была самооценка у Супер - конфеты?

Б) Какие в связи с этим у Супер- конфеты возникли проблемы?

В) Кого из ваших знакомых напоминает вам Супер- конфета?

3. Упражнение «Атомы».

Ведущий: представьте себе, что мы все- атомы. Они постоянно двигаются и объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разным, оно определяется числом которое я назову. Мы все сейчас быстро двигаться. Я буду называть числа, например, 3 и тогда мы будем объединяться в молекулы по 3 атома в каждой.

После выполнения задания ведущий спрашивает: Как вы себя чувствуете? Все ли объединились с теми, с кем хотели?

4.Упражнение «Я в будущем».

Предложить подросткам на альбомном листе нарисовать себя в будущем при помощи красок, карандашей, мелков (на выбор ребенка). Затем каждый из участников показывает «свое будущее» и рассказывает о нем, остальные могут задавать уточняющие вопросы.

5.Упражнение «Заросли».

Все образуют круг, плотно встав друг к другу, один из участников должен пройти в круг через «заросли». Затем такую же попытку осуществляет следующий участник. После выполнения упражнения ведущий спрашивает: Какой из способов преодоления «зарослей» для вас наиболее приемлем?

6.Упражнение «Где Я?»(см. приложение 5.)

Необходимо обозначить на лесенке свою ступеньку, на которой он в данный момент находится. Если на самом верху- самооценка завышена, от 5 до 8 ступеньки- адекватна, от 1 до 4- занижена.

7.Подведение итогов проведенного занятия.

Что понравилось на занятии? С какими трудностями вы столкнулись или трудностей не было? Всем спасибо за работу.

Тема 2.4. Психолого-педагогический тренинг регулирования эмоций в спортивной деятельности

Значение эмоционального состояния спортсмена и влияние на результаты в спортивной деятельности. Виды эмоций. Основные аспекты эмоций: аспект отражения и аспект отношения. Свойства эмоций. Структура эмоций.

Технология и структура организации и проведения тренинга «Способы регуляции эмоционального состояния спортсмена».

Тема 2.5. Психолого-педагогический тренинг личностного роста

Сущность тренинга личностного роста, индивидуальные и групповые психолого-педагогические тренинги. Отношения типа «Отношения Я – Я» и «Отношения Я – Другие». Составление коллажа «Достижение личностных целей жизни».

Технология и структура организации и проведения тренинга по регулированию стресса, по тайм-менеджменту.

Тема 2.6. Психолого-педагогический тренинг формирования профессионального самосознания спортсмена

Сущность тренинга, его компоненты: самопрезентация участника (спортсмена), значимые события в выборе вида спорта спортсменом, жизненные стратегии и спортивные ориентиры, проблемы в

профессиональном общении, профессиональные проекции спортсмена. Технология и структура организации и проведения тренинга.

Тема 2.7. Психолого-педагогический тренинг по релаксации, снятию напряжения и восстановлению спортсмена

Значимость психолого-педагогического тренинга по релаксации, снятию напряжения и восстановлению личности в спортивной деятельности.

Технология и структура организации и проведения тренинга по контролю мышечного напряжения и управлению им. Аутогенная тренировка и прогрессивная мышечная релаксация Э.Джекобсона.

Тема 2.8. Разработка и презентация авторского психолого-педагогического тренинга

Формулирование цели и задач психолого-педагогического тренинга. Подбор упражнений и заданий для тренинга. Определение программы тренинга. Презентация психолого-педагогического тренинга. Проведение пробного тренингового занятия магистрантом. Качественное и количественное оценивание работы магистранта.

3 ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

3.1 СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ И СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Тема 1.1. Тренинг как форма групповой психолого-педагогической работы

Многоаспектность понятия «психолого-педагогический тренинг». Значение психолого-педагогического тренинга в спортивной деятельности. Факторы успешности в проведении тренинговых занятий. Области применения психолого-педагогического тренинга. Основные формы тренинга в развитии личности спортсмена: деловые игры, групповые дискуссии, ролевые игры, всевозможные модификации «мозгового штурма», «конференции идей», «коллективные записные книжки», метод анализа практических ситуаций, кейсов. Шкала степени воздействия на участников в процессе тренинга (шкала «агрессивности»). Эффект тренинга.

Тема 1.2. Логика построения успешного психолого-педагогического тренинга

Этап выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения. Задачи этапа, его диагностический характер.

Этап построения модели идеального поведения во внешнем плане. Искусственное создание эталона в форме проигрывания действия. Применение стратегии поиска аналогов, комбинирования, реконструирования для поиска оптимальной модели поведения в каждой конкретной ситуации.

Этап модификации поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане личности. Положительное подкрепление успешного поведения и разрушен е старых штампов.

Корреляция результативности и соблюдения в группе принципов: активности на занятиях, открытой обратной связи, принцип «здесь и теперь», доверительность в общении между участниками группы.

Тема 1.3. Психолого-педагогический тренинг как процесс

формирования личности спортсмена

Механизм процесса овладения - присвоения новых форм поведения на основе культурно-исторического подхода. Интериоризация как процесс формирования основных функций человеческой психики на основе опыта взаимодействия с внешним миром.

Зона актуального развития и зона ближайшего развития личности в спортивной деятельности. Корреляция зоны ближайшего развития и эффективности помощи в процессе психолого-педагогического тренинга.

Ключевая роль ведущего (наставника) психолого-педагогического тренинга в формировании зоны ближайшего развития личности участников и обеспечении успешности тренинга.

Раздел 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК РЕСУРС УСПЕШНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 2.1. Организация психолого-педагогического тренинга командообразования

Значение психолого-педагогического тренинга командообразования.

Использование методики «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» до начала психолого-педагогического тренинга.

Упражнения для сплочения членов команды в психолого-педагогическом тренинге. Технология и структура организации и проведения тренинга «Особая Олимпиада: формирование команды».

Тема 2.2. Психолого-педагогический тренинг коммуникативного поведения

Сущность и цель психолого-педагогического тренинга коммуникативного поведения. Стратегия и тактика коммуникативного поведения. Формы деловых коммуникаций. Типы коммуникативного поведения. Способы улучшения коммуникации. Упражнения и задания по формированию культуры невербального поведения в деловой коммуникации. Имитационная игра «Коммуникативные стратегии принятия решения».

Тема 2.3. Психолого-педагогический тренинг повышения мотивации в спортивной деятельности

Сущность мотивации в деятельности спортсмена. Особенности мотивации при воспитании выносливости, быстроты и силы.

Пространство основных соревновательных состояний (оптимальное боевое состояние, предстартовое благодушие, предстартовая апатия, предстартовая лихорадка (стресс), психосоматический срыв (потеря контроля

над собой в ходе соревнования), болевой финишный синдром) и виды соответствующих мотиваций.

Технология и структура организации и проведения тренинга по повышению мотивации спортсменов в тренировочной деятельности.

Тема 2.4. Психолого-педагогический тренинг регулирования эмоций в спортивной деятельности

Значение эмоционального состояния спортсмена и влияние на результаты в спортивной деятельности. Виды эмоций. Основные аспекты эмоций: аспект отражения и аспект отношения. Свойства эмоций. Структура эмоций.

Технология и структура организации и проведения тренинга «Способы регуляции эмоционального состояния спортсмена».

Тема 2.5. Психолого-педагогический тренинг личностного роста

Сущность тренинга личностного роста, индивидуальные и групповые психолого-педагогические тренинги. Отношения типа «Отношения Я – Я» и «Отношения Я – Другие». Составление коллажа «Достижение личностных целей жизни».

Технология и структура организации и проведения тренинга по регулированию стресса, по тайм-менеджменту.

Тема 2.6. Психолого-педагогический тренинг формирования профессионального самосознания спортсмена

Сущность тренинга, его компоненты: самопрезентация участника (спортсмена), значимые события в выборе вида спорта спортсменом, жизненные стратегии и спортивные ориентиры, проблемы в профессиональном общении, профессиональные проекции спортсмена. Технология и структура организации и проведения тренинга.

Тема 2.7. Психолого-педагогический тренинг по релаксации, снятию напряжения и восстановлению спортсмена

Значимость психолого-педагогического тренинга по релаксации, снятию напряжения и восстановлению личности в спортивной деятельности.

Технология и структура организации и проведения тренинга по контролю мышечного напряжения и управлению им. Аутогенная тренировка и прогрессивная мышечная релаксация Э.Джекобсона.

Тема 2.8. Разработка и презентация авторского психолого-

педагогического тренинга

Формулирование цели и задач психолого-педагогического тренинга. Подбор упражнений и заданий для тренинга. Определение программы тренинга. Презентация психолого-педагогического тренинга. Проведение пробного тренингового занятия магистрантом. Качественное и количественное оценивание работы магистранта.

4 РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

4.1 КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Десятибалльная шкала

В зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы;

– точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

– безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;

– полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;

– умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;

– творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач.

– способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– . использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено:

– систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

– свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной

учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено:

– достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено:

– достаточные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

– способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

– самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено:

– достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

– усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;

– владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;

– умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;

– умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;

– работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено:

– недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

– знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;

– слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;

– неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплины;

– пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

– 2 (два) балла, не зачтено:

– фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования;

– знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

– неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;

– пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

– 1 (один) балл, не зачтено:

– отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

–

4.2. Перечень вопросов к экзамену по дисциплине «Психолого-педагогический тренинг в спорте»

1. Многоаспектность понятия «психолого-педагогический тренинг».
2. Значение психолого-педагогического тренинга в спортивной деятельности.
3. Факторы успешности в проведении тренинговых занятий.
4. Области применения психолого-педагогического тренинга.
5. Основные формы тренинга в развитии личности спортсмена: деловые игры, групповые дискуссии, ролевые игры, всевозможные модификации «мозгового штурма», «конференции идей», «коллективные записные книжки», метод анализа практических ситуаций, кейсов.
6. Шкала степени воздействия на участников в процессе тренинга (шкала «агрессивности»).
7. Понятие эффекта тренинга.
8. Этап выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения.
9. Этап построения модели идеального поведения во внешнем плане.
10. Искусственное создание эталона в форме проигрывания действия.
11. Применение стратегии поиска аналогов, комбинирования, реконструирования для поиска оптимальной модели поведения в каждой конкретной ситуации.
12. Этап модификации поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане личности.
13. Положительное подкрепление успешного поведения и разрушение старых штампов.
14. Механизм процесса овладения - присвоения новых форм поведения на основе культурно-исторического подхода.
15. Интериоризация как процесс формирования основных функций человеческой психики на основе опыта взаимодействия с внешним миром.
16. Зона актуального развития и зона ближайшего развития личности в спортивной деятельности.
17. Корреляция зоны ближайшего развития и эффективности помощи в процессе психолого-педагогического тренинга.
18. Ключевая роль ведущего (наставника) психолого-педагогического тренинга в формировании зоны ближайшего

развития личности участников и обеспечении успешности тренинга.

19. Значение психолого-педагогического тренинга командообразования.

20. Использование методики «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» до начала психолого-педагогического тренинга.

21. Упражнения для сплочения членов команды в психолого-педагогическом тренинге.

22. Сущность и цель психолого-педагогического тренинга коммуникативного поведения.

23. Стратегия и тактика коммуникативного поведения. Формы деловых коммуникаций.

24. Типы коммуникативного поведения. Способы улучшения коммуникации.

25. Упражнения и задания по формированию культуры невербального поведения в деловой коммуникации.

26. Сущность мотивации в деятельности спортсмена. Особенности мотивации при воспитании выносливости, быстроты и силы.

27. Пространство основных соревновательных состояний ***(***оптимальное боевое состояние, предстартовое благодушие, предстартовая апатия, предстартовая лихорадка (стресс), психосоматический срыв (потеря контроля над собой в ходе соревнования), болевой финишный синдром) и виды соответствующих мотиваций.

28. Технология и структура организации и проведения тренинга по повышению мотивации спортсменов в тренировочной деятельности.

29. Значение эмоционального состояния спортсмена и влияние на результаты в спортивной деятельности.

30. Сущность тренинга личностного роста, индивидуальные и групповые психолого-педагогические тренинги.

31. Отношения типа «Отношения Я – Я» и «Отношения Я – Другие».

32. Технология и структура организации и проведения тренинга по регулированию стресса, тайм-менеджменту.

33. Сущность тренинга, его компоненты: самопрезентация участника (спортсмена), значимые события в выборе вида спорта спортсменом, жизненные стратегии и спортивные ориентиры, проблемы в профессиональном общении, профессиональные проекции спортсмена. Технология и структура организации и проведения тренинга.

34. Значимость психолого-педагогического тренинга по релаксации, снятию напряжения и восстановлению личности в спортивной деятельности.

35. Формулирование цели и задач психолого-педагогического тренинга. Подбор упражнений и заданий для тренинга. Определение программы тренинга.

4.3. Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине

Самостоятельная работа магистрантов является неотъемлемой частью учебного процесса и наиболее эффективным элементом обучения в системе высшего профессионального образования.

Целью самостоятельной работы магистрантов по учебной дисциплине «Психолого-педагогический тренинг в спорте» является формирование компетенций, которые позволяют уметь направлять все виды профессиональной деятельности на эффективную организацию диагностического процесса и комплексного психологического контроля в системе спортивной деятельности, обладать способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых знаний при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях.

Организация самостоятельной работы предполагает решение следующих задач:

− углубление и расширение профессионально-педагогических знаний;

− формирование интереса к учебно-познавательной деятельности;

− овладение приемами самостоятельной познавательной деятельности;

− развитие самостоятельности, активности, ответственности;

− развитие познавательных способностей.

Организация самостоятельной работы по учебной дисциплине предполагает единство трех взаимосвязанных форм:

− аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя (на лекциях, практических и семинарских занятиях);

− внеаудиторная самостоятельная работа (подготовка к практическим и семинарским занятиям; изучение учебных пособий; написание тематических докладов, рефератов и эссе на проблемные темы; выполнение исследовательских и творческих заданий; создание наглядных пособий по изучаемым темам).

− творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Самостоятельная работа магистрантов невозможна без ее упорядочивания и системной организации. Основополагающими принципами организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине «Психолого-педагогический тренинг в спорте» являются:

− принцип активности, который включает взаимодействие магистранта с преподавателем;

− принцип индивидуализации обучения, который предлагает при проведении самостоятельной работы учитывать индивидуальные особенности магистрантов;

− принцип регулирования и обратной связи, который включает необходимость работы по планированию своей деятельности, консультации с преподавателем, необходимое обсуждение значимых вопросов.

Педагогическими условиями успешности функционирования самостоятельной работы магистрантов являются:

− комплексный подход к организации самостоятельной работы (включая все формы аудиторной и внеаудиторной работы);

− использование в образовательном процессе актуальных и современных дидактических средств;

− создание оптимальных условий для осуществления магистрантами самостоятельной исследовательской, творческой и поисковой деятельности.

4.4. Требования к внеаудиторной самостоятельной работе магистрантов

№ п/п	Название раздела, темы	Кол-во часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1	Тема 1.1. Тренинг как форма групповой психолого-педагогической работы	2	Подготовить педагогическое эссе «Значение и многоаспектность понятия психолого-педагогического тренинга в спортивной деятельности»	Педагогическое эссе «Значение и многоаспектность понятия психолого-педагогического тренинга в спортивной деятельности»
2	Тема 2.1. Организация психолого-педагогического тренинга командообразования	2	Разработать упражнения для сплочения членов команды в психолого-педагогическом тренинге.	Конспект. Упражнения для сплочения членов команды в психолого-педагогическом тренинге.
3	Тема 2.5. Психолого-педагогический тренинг личностного роста	2	Разработать технологию и структуру организации и проведения тренинга.	План-конспект технологии и структуры организации и проведения тренинга
4	Тема 2.8. Разработка и презентация авторского психолого-педагогического тренинга	2	Разработать и презентовать авторский психолого-педагогический тренинг	Презентовать авторский психолого-педагогический тренинг
	ИТОГО	8		

4.5. Характеристика инновационных подходов к преподаванию учебной дисциплины

Основными методами и технологиями обучения, адекватно отвечающими задачам изучения данной дисциплины, являются: 1) методы проблемного, эвристического обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы, эвристическая беседа и др.); 2) личностно ориентированные (развивающие) технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) формах и методах обучения (кейс-метод, метод упражнений, метод проектов (разработки психолого-педагогических тренингов), деловая, ролевая и имитационная игры, дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты, круглый стол, психолого-педагогический тренинг и др.); 3) коллективные формы и методы обучения (работа в командах, парах; приемы коллективного анализа и рефлексии (решетка ГРИД, SWOT-анализ, PEST-анализ и др.)); 4) информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие проблемно-исследовательский характер процесса обучения и активизацию самостоятельной работы магистрантов (перевернутое учебное занятие, электронные презентации, использование аудио-, видео-поддержки учебных занятий (анализ аудио-, видео-ситуаций спортивной деятельности и др.), разработка и применение на основе компьютерных и мультимедийных средств компетентностных (или эвристических) заданий в рамках разработки психолого-педагогического тренинга, дополнение традиционных учебных занятий средствами взаимодействия на основе сетевых коммуникационных возможностей (интернет-форум, интернет-семинар и др.)).

Большое внимание в процессе изучения дисциплины следует уделить самостоятельной работе магистрантов по освоению конкретного опыта по формированию культуры и этики организации психолого-педагогического тренинга в области физической культуры и спорта.

4.6. Рекомендации по контролю качества усвоения знаний

Комплексные проблемные ситуации, актуальные компетентностные задачи являются эффективными средствами развития и диагностики компетенций магистрантов.

В связи с этим для диагностики сформированности компетенций магистрантов могут использоваться следующие формы и средства: разрешение проблемных ситуаций и умение постановки цели психолого-педагогического тренинга, решение компетентностных задач, выполнение практических, творческих заданий и презентация авторских разработанных программ психолого-педагогических тренингов; участие в деловой (ролевой, имитационной) игре; выполнение и защита проектов (психолого-педагогических тренингов); портфолио; рейтинговая оценка знаний и др.

Процедура диагностики сформированности компетенций магистранта включает следующие этапы: определение объекта психолого-педагогического тренинга и его цели; выявление факта учебных достижений магистранта помощью критериально-ориентированных тестов и других средств диагностики; измерение и оценивание (с помощью шкалы оценок) степени соответствия учебных достижений магистранта требованиям образовательного стандарта.

Для оценки учебных достижений магистрантов используются критерии, утвержденные Министерством образования Республики Беларусь, учреждением высшего образования.

5 ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

5.1 УЧЕБНО-ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе БГПУ
_____ А.В. Маковчик
«_____» _____ 2023 г.
Регистрационный №
УД -_____/уч.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В СПОРТЕ

Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине

по специальности
7-06-1012-01 Физическая культура и спорт

Профилизация: Психология спорта

2023 г.

5.2. ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Бобченко, Т. Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы : учебное пособие для вузов / Т. Г. Бобченко. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 132 с.

2. Журавкина, И. С. Социально-психологический тренинг : рабочая тетр. по факультатив. дисциплине / И. С. Журавкина, Т. В. Кецко ; Белорус. гос. пед. ун-т. - 4-е изд., испр. - Минск : БГПУ, 2022. - 78 с

3.. Мельник, Е. В. Личность тренера: обучение и профессиональная деятельность : монография / Е. В. Мельник ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. - Минск : БГУФК, 2022. – 186 с.

Дополнительная литература

1. Амельков, А. А. Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях : [пособие] / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. - 9-е изд. - Мозырь : Содействие, 2021. - 72 с

2. Ермаков, В. А. Психология в индустрии спорта: хрестоматия / В. А. Ермаков. - М.: Евразийский открытый институт, 2011. - 615 с.

3. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. - Санкт- Петербург: Питер, 2010. - 352 с.

4. Кандыбович С. Л. Энциклопедический психологический словарь-справочник : 1000 понятий, определений, терминов : учеб.-метод. пособие для вузов / под общ. ред. С. Л. Кандыбовича, А. Д. Короля, Т. В. Разиной ; отв. ред. и сост. Т. В. Разина. - 6-е изд., перераб. и доп. - Минск : Харвест, 2021. - 864 с.

5. Марищук Л.В. Психология спорта: Учеб.пособие. 2 изд. – Минск: БГУФК, 2006. – 102 с.

6. Психолого-педагогические аспекты развития личности: коллективная монография / науч.ред. Л.В.Марищук, О.К.Шульга/ отв.ред. А.И. Янчий.– Гродно: «ЮрСаПринт», 2017. – 228 с.

7.Станбулова, Н. В. Психология спортивной карьеры: учебник для институтов физической культуры./ Н. В. Станбулова–М.: 2005 – 63с.

7. Сенатрова, О. Ю. Психолого-педагогические условия социальной адаптации спортсменов, завершающих спортивную карьеру : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Сенаторова О. Ю. - М., 2006. - 23 с.

8. Психология физической культуры и спорта : практикум для студентов учреждений высш. образования / Е. В. Мельник [и др.] ; под ред. Е. В. Мельник. - Минск : БГУФК, 2021. - 100 с.

9. Психолого-педагогические аспекты развития личности: коллективная монография / науч.ред. Л.В.Марищук, О.К.Шульга/ отв.ред. А.И. Янчий.– Гродно: «ЮрСаПринт», 2017. – 228 с.

10. Тренинг профилактики эмоционального выгорания педагога : учеб.-метод пособие / А. Н. Акуленко [и др.]. - Минск : АПО, 2022. - 150 с.

5.3 НОРМАТИВНАЯ ПРАВОВАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ // REGULATORY AND LEGAL DOCUMENTATION

5.3.1 ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ И НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ, МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ // LEGISLATIVE AND REGULATORY DOCUMENTS IN THE FIELD OF EDUCATION AND YOUTH POLICY

Закон Республики Беларусь «Об основах государственной молодежной политики» // The law of the Republic of Belarus "On the fundamentals of state youth policy"

7 декабря 2009 г. № 65-З

Принят Палатой представителей 5 ноября 2009 года
Одобрен Советом Республики 19 ноября 2009 года

Изменения и дополнения:

Закон Республики Беларусь от 10 января 2011 г. № 242-З (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 8, 2/1794) <H11100242>;

Закон Республики Беларусь от 10 июля 2012 г. № 426-З (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 26.07.2012, 2/1978) <H11200426>;

Закон Республики Беларусь от 4 июня 2015 г. № 274-З (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 10.06.2015, 2/2272) <H11500274>;

Закон Республики Беларусь от 21 октября 2016 г. № 434-З (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 28.10.2016, 2/2432) <H11600434>;

Закон Республики Беларусь от 5 октября 2022 г. № 205-З (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 07.10.2022, 2/2925) <H12200205>

Настоящий Закон направлен на определение целей, принципов и основных направлений государственной молодежной политики как важного элемента государственной политики в области социального, экономического и культурного развития Республики Беларусь.

ГЛАВА 1
ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 1. Основные термины, применяемые в настоящем Законе, и их определения

Для целей настоящего Закона применяются следующие основные термины и их определения:

государственная молодежная политика – система социальных, экономических, политических, организационных, правовых и иных мер, направленных на поддержку молодых граждан (далее, если иное не определено настоящим Законом, – молодежь) и осуществляемых государством в целях социального становления и развития молодежи, наиболее полной реализации ее потенциала в интересах всего общества;

молодая семья – семья, в которой оба или один из супругов (родитель в неполной семье) находятся в возрасте до тридцати одного года;

молодежная кадровая политика – деятельность республиканских органов государственного управления, местных исполнительных и распорядительных органов, иных государственных органов, а также республиканских молодежных общественных объединений по обеспечению функционирования системы поддержки и служебного продвижения работающих молодых граждан, направленная на повышение их профессиональной компетентности и мотивации, привлечение к решению актуальных и перспективных задач социально-экономического развития страны;

молодежные инициативы – мероприятия и проекты, направленные на реализацию государственной молодежной политики, предлагаемые для реализации субъектами молодежных инициатив;

молодые граждане – граждане Республики Беларусь, иностранные граждане и лица без гражданства, постоянно проживающие в Республике Беларусь, в возрасте от четырнадцати до тридцати одного года;

субъекты молодежных инициатив – молодежные общественные объединения, зарегистрированные в установленном законодательством порядке, и (или) инициативные группы численностью не менее двух молодых граждан, предлагающие реализацию молодежных инициатив.

Статья 2. Правовое регулирование отношений в сфере государственной молодежной политики

Отношения в сфере государственной молодежной политики регулируются законодательством о государственной молодежной политике, а также международными договорами Республики Беларусь.

Законодательство о государственной молодежной политике основывается на Конституции Республики Беларусь и состоит из настоящего Закона и иных актов законодательства.

Если международным договором Республики Беларусь установлены иные правила, чем те, которые содержатся в настоящем Законе, то применяются правила международного договора.

Статья 3. Цели государственной молодежной политики

Целями государственной молодежной политики являются:

всестороннее воспитание молодежи, содействие ее духовному, нравственному, интеллектуальному, профессиональному и физическому развитию;

создание необходимых условий для свободного и эффективного участия молодежи в общественной жизни, реализации потенциала молодежи в интересах всего общества;

социальная, материальная, правовая и иная поддержка молодежи;

расширение возможностей молодежи в выборе жизненного пути.

Статья 4. Принципы государственной молодежной политики

Государственная молодежная политика основывается на принципах:

защиты прав и законных интересов молодежи;

сочетания государственных, общественных интересов, прав и свобод личности в формировании и реализации государственной молодежной политики;

обеспечения молодежи правовых и социально-экономических гарантий, компенсирующих обусловленные возрастом ограничения ее социального статуса;

научной обоснованности и комплексности;

гласности;

участия молодежи в формировании и реализации государственной молодежной политики;

приоритета конкурсных механизмов при реализации программ в сфере государственной молодежной политики;

межведомственного сотрудничества и взаимодействия.

Статья 5. Субъекты государственной молодежной политики

Субъектами государственной молодежной политики являются:

молодежь;

молодые семьи;

молодежные общественные объединения;

государственные органы и иные организации, участвующие в пределах своей компетенции в реализации государственной молодежной политики.

Статья 6. Государственные программы (подпрограммы) в сфере государственной молодежной политики

В целях совершенствования правовых, социально-экономических и организационных условий и гарантий государственной молодежной политики, обеспечения ее комплексности и согласованности с иными направлениями государственной политики разрабатываются государственные программы (подпрограммы) в сфере государственной молодежной политики.

Разработка и утверждение государственных программ (подпрограмм) в сфере государственной молодежной политики осуществляются с учетом мнения субъектов государственной молодежной политики.

ГЛАВА 2
ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Статья 7. Осуществление государственного регулирования и управления в сфере государственной молодежной политики

Государственное регулирование и управление в сфере государственной молодежной политики осуществляют Президент Республики Беларусь, Совет Министров Республики Беларусь, Министерство образования, местные исполнительные и распорядительные органы, иные государственные органы в соответствии с их компетенцией.

Статья 8. Полномочия Президента Республики Беларусь в сфере государственной молодежной политики

Президент Республики Беларусь в сфере государственной молодежной политики определяет единую государственную молодежную политику и осуществляет иные полномочия в соответствии с Конституцией Республики Беларусь, настоящим Законом и иными законодательными актами.

Статья 9. Полномочия Совета Министров Республики Беларусь в сфере государственной молодежной политики

Совет Министров Республики Беларусь в сфере государственной молодежной политики:

осуществляет меры по формированию и реализации государственной молодежной политики;

рассматривает ежегодный доклад Министерства образования о положении молодежи в Республике Беларусь;

обеспечивает разработку и реализацию государственных программ и утверждает их;

осуществляет иные полномочия, возложенные на него Конституцией Республики Беларусь, законами и актами Президента Республики Беларусь.

Статья 10. Полномочия Министерства образования в сфере государственной молодежной политики

Министерство образования является республиканским органом государственного управления, ответственным за осуществление государственной молодежной политики.

Министерство образования в сфере государственной молодежной политики:

проводит государственную молодежную политику;

разрабатывает проекты нормативных правовых актов;

осуществляет государственное регулирование и управление;

координирует деятельность государственных органов и иных организаций по вопросам реализации государственной молодежной политики;

формирует проекты государственных программ (подпрограмм);

устанавливает порядок формирования и осуществляет ведение республиканского реестра молодежных и детских общественных объединений, ассоциаций (союзов) молодежных и детских объединений в Республике Беларусь (далее – молодежные и детские объединения), пользующихся государственной поддержкой;

осуществляет взаимодействие и сотрудничество с молодежными и детскими объединениями по вопросам государственной молодежной политики;

осуществляет информационное и научно-методическое обеспечение государственной молодежной политики;

обеспечивает организацию, проведение фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере государственной молодежной политики, внедрение их результатов;

участвует в заключении международных договоров, исполняет международные договоры Республики Беларусь, выполняет иные международные обязательства Республики Беларусь по вопросам молодежной политики, а также представляет интересы Республики Беларусь в международных организациях по вопросам государственной молодежной политики;

осуществляет координацию деятельности и методическое обеспечение структурных подразделений местных исполнительных и распорядительных органов, осуществляющих государственно-властные полномочия в сфере государственной молодежной политики;

осуществляет в пределах своей компетенции молодежную кадровую политику;

содействует становлению и развитию молодежного волонтерского движения;

осуществляет общую координацию работ по организации деятельности студенческих отрядов;

содействует развитию инновационной активности молодых граждан, продвижению и реализации их перспективных проектов, научно-технических разработок, представляющих практический интерес и значимость для социально-экономического развития страны;

принимает меры по стимулированию деятельности государственных органов и иных организаций, а также граждан в сфере государственной молодежной политики;

содействует реализации государственных гарантий по социальной поддержке молодых специалистов и (или) молодых рабочих (служащих) в соответствии с законодательством;

оказывает информационную, организационную и финансовую поддержку в проведении мероприятий, осуществляемых в рамках реализации молодежных общественно значимых инициатив;

готовит ежегодный доклад о положении молодежи в Республике Беларусь;

утверждает положение о многопрофильном центре по работе с молодежью по месту жительства (месту пребывания);

определяет из числа государственных организаций, подчиненных Министерству образования, организации, обеспечивающие в пределах своей компетенции реализацию отдельных направлений государственной молодежной политики;

осуществляет иные полномочия в соответствии с настоящим Законом и иными актами законодательства.

Министерство образования реализует свои полномочия также через структурные подразделения местных исполнительных и распорядительных органов, осуществляющие государственно-властные полномочия в сфере государственной молодежной политики.

Статья 11. Полномочия местных исполнительных и распорядительных органов, иных государственных органов в сфере государственной молодежной политики

Местные исполнительные и распорядительные органы в сфере государственной молодежной политики в пределах своей компетенции:

проводят государственную молодежную политику;

устанавливают порядок формирования и осуществляют ведение местных реестров молодежных и детских объединений, пользующихся государственной поддержкой;

осуществляют информационное обеспечение деятельности по реализации государственной молодежной политики;

организуют работу с молодежью по месту жительства (месту пребывания);

осуществляют иные полномочия в соответствии с настоящим Законом и иными актами законодательства.

Иные государственные органы участвуют в осуществлении государственной молодежной политики в соответствии с их компетенцией.

ГЛАВА 3
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Статья 12. Направления государственной молодежной политики

Основными направлениями государственной молодежной политики являются:

гражданское и патриотическое воспитание молодежи;

содействие формированию здорового образа жизни молодежи;

государственная поддержка молодых семей;

содействие реализации права молодежи на труд;

государственная поддержка молодежи в получении образования;

государственная поддержка талантливой и одаренной молодежи;

реализация молодежной кадровой политики;

государственная поддержка молодежных инициатив;

содействие реализации права молодежи на объединение;

содействие развитию и реализации молодежных общественно значимых инициатив;

международное молодежное сотрудничество.

Государственная молодежная политика может осуществляться и по другим направлениям.

Статья 13. Гражданское и патриотическое воспитание молодежи

В целях формирования у молодежи патриотизма, национального самосознания, правовой и политической культуры, развития осознанного, ответственного и активного стремления к участию в общественной жизни страны государство разрабатывает систему мер по гражданскому и патриотическому воспитанию молодежи.

Гражданское и патриотическое воспитание молодежи направлено на усвоение молодежью общечеловеческих гуманистических, нравственных ценностей, культурных и духовных традиций белорусского народа и идеологии белорусского государства, формирование готовности к исполнению гражданского долга.

Гражданское и патриотическое воспитание молодежи осуществляется путем:

поддержки создания и функционирования молодежных общественных объединений с соответствующими целями деятельности;

проведения республиканских (региональных) фестивалей молодежных общественных объединений по гражданской и патриотической тематике;

организации «круглых столов», семинаров по вопросам гражданского и патриотического воспитания молодежи;

организации спортивно-патриотических лагерей;

создания объединений по интересам, в том числе военно-патриотических клубов;

создания при воинских частях нештатных центров патриотического воспитания молодежи;

поддержки деятельности оперативных молодежных отрядов, молодежных добровольных дружин и иных форм правоохранительного движения среди молодежи;

организации взаимодействия с ветеранскими организациями;

выпуска учебно-исторической, методической и художественной литературы, показа художественных, документальных фильмов и театральных постановок по гражданской и патриотической тематике;

проведения иных мероприятий, направленных на создание условий для гражданского и патриотического воспитания молодежи.

Статья 14. Содействие формированию здорового образа жизни молодежи

Государство обеспечивает необходимые условия для формирования здорового образа жизни молодежи.

Содействие формированию здорового образа жизни молодежи осуществляется путем:

организации физкультурно-оздоровительной работы с молодежью, привлечения молодежи к систематическим занятиям физической культурой и спортом;

создания условий для обеспечения доступности занятий физической культурой и спортом;

проведения совместно с организациями физической культуры и спорта спортивно-массовых мероприятий;

создания с участием молодежных общественных объединений и иных организаций физкультурно-оздоровительных, спортивных центров (комбинатов, комплексов, центров физкультурно-оздоровительной работы), физкультурно-спортивных клубов;

строительства физкультурно-спортивных сооружений;

организации оздоровления и санаторно-курортного лечения в соответствии с законодательством;

пропаганды здорового образа жизни;

запрета реализации алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, табачных изделий, электронных систем курения, жидкостей для электронных систем курения, систем для потребления табака, нетабачных никотиносодержащих изделий лицам моложе восемнадцати лет;

организации и проведения иных мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни молодежи.

Государственные организации здравоохранения осуществляют оказание необходимой медицинской помощи молодежи, в том числе проводят в порядке, установленном законодательством, ежегодную диспансеризацию несовершеннолетних, учащихся и студентов.

Статья 15. Государственная поддержка молодых семей

Государство принимает меры по созданию надлежащих условий для укрепления института семьи, стимулирования молодежи к созданию семьи с несколькими детьми и обоими родителями, состоящими в первом браке,

сочетания родителями трудовой деятельности и исполнения семейных обязанностей, улучшению жилищных условий молодых семей.

Государство содействует функционированию системы социального обслуживания семьи и консультационной помощи, включая осуществление мер по созданию системы подготовки молодежи к браку и семейной жизни, издание книг и пособий, организацию программ телевизионными и радиовещательными средствами массовой информации, а также публикаций печатными средствами массовой информации по проблемам семейного воспитания и семейных отношений.

В Республике Беларусь устанавливается система государственных пособий семьям, воспитывающим детей.

Молодым семьям в установленном законодательством порядке предоставляются государственная поддержка на строительство (реконструкцию) или приобретение жилых помещений, иная финансовая помощь государства.

Статья 16. Содействие реализации права молодежи на труд

Государство реализует систему мер, направленных на содействие в профессиональной ориентации и трудоустройстве молодежи, в том числе по экономической, организационной, правовой поддержке предпринимательской деятельности молодежи.

Молодежь по достижении шестнадцати лет, а также в других случаях, предусмотренных Трудовым кодексом Республики Беларусь, имеет право на самостоятельную трудовую деятельность.

Государство обеспечивает молодежи предоставление первого рабочего места и иные гарантии в области содействия занятости в соответствии с законодательством о труде.

В целях защиты трудовых и социально-экономических прав молодежи в коллективные договоры могут включаться положения о предоставлении молодежи дополнительных гарантий в области охраны труда, рабочего времени, отпусков и других трудовых и социально-экономических условий в соответствии с законодательством о труде.

В Республике Беларусь действует система информирования молодежи, в том числе безработной, о профессиях (специальностях), востребованных на рынке труда, возможностях получения образования по ним, трудоустройства и временной трудовой занятости, а также осуществляется профессиональная подготовка безработной молодежи по востребованным на рынке труда профессиям.

Для приобщения молодежи к общественно полезному труду и получения ею трудовых навыков организуется временная трудовая занятость молодежи, обучающейся в учреждениях образования, в свободное от учебы время. Порядок организации и финансирования временной трудовой занятости молодежи, обучающейся в учреждениях образования, в свободное от учебы

время определяется Советом Министров Республики Беларусь или уполномоченным им государственным органом.

Статья 17. Государственная поддержка молодежи в получении образования

В Республике Беларусь гарантируются доступность и бесплатность основного, дополнительного и специального образования в случаях, порядке и на условиях, предусмотренных законодательными актами.

Государство оказывает поддержку молодежи в получении образования, создает и обеспечивает для этого необходимые условия, в том числе путем:

финансирования из средств республиканского и (или) местных бюджетов функционирования государственных учреждений образования;

создания условий для получения образования с учетом национальных традиций, индивидуальных потребностей, способностей и запросов молодежи;

предоставления возможности выбора учреждений образования, форм получения образования, специальностей, уровня изучения учебных предметов, учебных дисциплин, образовательных областей, тем;

создания специальных условий для получения образования молодыми гражданами с особенностями психофизического развития;

установления мер социальной защиты, включая обеспечение стипендией, предоставление отпусков, обеспечение местом для проживания, возмещение расходов по найму жилого помещения (его части) в случае необеспечения жилым помещением (его частью) в общежитии;

предоставления в установленном законодательством порядке кредита на льготных условиях для оплаты первого высшего образования.

Дополнительную поддержку при получении образования государство оказывает молодым гражданам из многодетных семей, из числа инвалидов, проживающим в населенных пунктах, расположенных в сельской местности, детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей, лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также молодежи, достигшей особых успехов в учебе, культуре, искусстве, спорте и общественной работе.

В целях обмена опытом, участия в международных образовательных мероприятиях, а также для повышения образования молодежь может направляться на обучение за пределы Республики Беларусь. Порядок направления молодежи на обучение за пределы Республики Беларусь устанавливается законодательством.

При получении образования отношения между молодежью и учреждениями образования, иными организациями, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, строятся на принципах равенства и взаимного уважения прав и свобод.

Статья 18. Государственная поддержка талантливой и одаренной молодежи

В целях выявления, становления, развития, реализации и сохранения интеллектуального и творческого потенциала молодежи, обеспечения преемственности научных и культурных традиций Республики Беларусь государство реализует систему мер по поддержке талантливой и одаренной молодежи и созданию условий для ее плодотворной деятельности.

В Республике Беларусь организуются мероприятия, в том числе олимпиады и конкурсы, направленные на выявление талантливой и одаренной молодежи, проводится постоянный мониторинг работы с такой молодежью, ведутся банки данных талантливой и одаренной молодежи.

Ведение банка данных талантливой молодежи осуществляется Министерством культуры либо организацией, им уполномоченной.

Ведение банка данных одаренной молодежи осуществляется Министерством образования либо организацией, им уполномоченной.

Конкретные меры по государственной поддержке талантливой и одаренной молодежи, в том числе выплата установленных стипендий и видов премий, оказание материальной помощи, выделение грантов, а также порядок их применения определяются законодательством.

В целях выявления молодежи, имеющей лидерские и организаторские качества, способной к управленческой деятельности в государственных органах и иных государственных организациях, создается перспективный кадровый резерв. Порядок формирования и ведения перспективного кадрового резерва устанавливается Президентом Республики Беларусь.

Статья 18[1]. Реализация молодежной кадровой политики

В целях обеспечения эффективного использования и функционирования системы поддержки и служебного продвижения работающих молодых граждан государство осуществляет молодежную кадровую политику, определяет меры по ее развитию и совершенствованию.

Молодежная кадровая политика реализуется путем:

обеспечения научного, методического и организационного сопровождения молодежной кадровой политики;

переподготовки, повышения квалификации, стажировки работающих молодых граждан;

формирования и ведения перспективного кадрового резерва;

мониторинга профессионального развития лиц, состоящих в перспективном кадровом резерве;

оценки эффективности подбора кандидатов в перспективный кадровый резерв и работы с ним;

организации работы, ориентированной на развитие управленческих навыков работающих молодых граждан;

развития лидерских качеств и творческих способностей молодых граждан;

принятия действенных мер по профессиональной ориентации молодежи;

проведения профессиональных конкурсов среди работающих молодых граждан;

повышения роли трудового коллектива в системе подбора и карьерного продвижения молодежи.

В целях содействия подготовке кадров и адаптации в трудовом коллективе работающих молодых граждан может реализовываться система наставничества как форма обеспечения профессионального становления работника. Порядок и условия организации наставничества регулируются локальными правовыми актами.

Статья 18^2. Государственная поддержка молодежных инициатив

Государственная поддержка молодежных инициатив оказывается субъектам молодежных инициатив ежегодно за счет средств республиканского бюджета, иных источников, не запрещенных законодательством, на конкурсной основе.

Координатором деятельности, связанной с реализацией молодежных инициатив, является общественное объединение «Белорусский республиканский союз молодежи».

Порядок формирования, финансирования и реализации молодежных инициатив устанавливается Советом Министров Республики Беларусь.

Статья 19. Содействие реализации права молодежи на объединение

Молодежь имеет право в соответствии с законодательными актами создавать молодежные общественные объединения, деятельность которых направлена на удовлетворение и защиту ее гражданских, социальных, культурных и иных прав и законных интересов.

Ни одно молодежное общественное объединение не вправе претендовать на монопольное выражение интересов и потребностей всей молодежи.

Не допускаются прямое или косвенное принуждение молодежи к вступлению в молодежные общественные объединения, а также запрет на участие в их деятельности, в том числе основанные на использовании ее зависимого положения.

Государство формирует систему правовых и экономических гарантий, которые обеспечивают всем молодежным общественным объединениям равные возможности для участия в общественной жизни Республики Беларусь.

В целях создания необходимых условий для функционирования молодежных общественных объединений государство может оказывать молодежным общественным объединениям материальную и организационную поддержку.

Государственные органы и иные организации вправе передавать в установленном законодательством порядке молодежным общественным

объединениям здания и сооружения, иное имущество, необходимые для осуществления их деятельности.

Статья 20. Содействие развитию и реализации молодежных общественно значимых инициатив

Государство содействует развитию и реализации молодежных общественно значимых инициатив.

В целях воспитания молодежи путем привлечения к общественно полезному труду, приобретения ею профессиональных и управленческих навыков государство способствует созданию студенческих отрядов.

Порядок формирования и деятельности студенческих отрядов устанавливается законодательством.

В Республике Беларусь создаются условия для развития молодежного волонтерского движения – добровольной деятельности молодежи, осуществляемой на безвозмездной основе, направленной на развитие у молодежи чувства взаимопомощи, создание условий для реализации молодежных инициатив по поддержке различных социальных групп населения, приобщение молодежи к здоровому образу жизни, снижение рисков вовлечения молодежи в антиобщественное поведение, достижение иных социально значимых общественных целей.

Государство содействует становлению и развитию волонтерского движения, в том числе посредством оказания поддержки молодежным общественным объединениям с соответствующими целями деятельности.

Для обеспечения экономической самостоятельности молодых граждан, реализации их права на труд государство содействует развитию предпринимательской инициативы путем формирования навыков предпринимательской деятельности, проведения мероприятий, направленных на развитие интереса молодых граждан к предпринимательской деятельности, повышению конкурентоспособности молодых граждан на рынке труда.

Государство может оказывать содействие развитию и реализации иных общественно значимых молодежных инициатив.

Статья 21. Международное молодежное сотрудничество

Государство содействует международному молодежному сотрудничеству путем:

заключения и реализации в установленном порядке международных договоров о молодежных международных обменах, включения молодежи в систему международных программ;

оказания помощи организаторам и участникам международных молодежных обменов в получении информации, разработке документов и подборе партнеров в сфере международного молодежного сотрудничества;

участия в организации иных мероприятий, способствующих развитию международного молодежного сотрудничества.

Государство оказывает поддержку в организации и проведении международных молодежных визитов, способствующих развитию дружественных и деловых отношений между странами, обмену опытом в сферах молодежной политики, культуры, образования, науки, туризма, спорта и иных сферах.

ГЛАВА 4
ФИНАНСИРОВАНИЕ И ГАРАНТИИ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Статья 22. Финансирование мероприятий государственной молодежной политики

Финансирование мероприятий государственной молодежной политики осуществляется за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов и иных источников, не запрещенных законодательством.

Для финансирования мероприятий в сфере государственной молодежной политики могут создаваться специальные фонды, в том числе по поддержке талантливой и одаренной молодежи.

Порядок формирования и расходования средств фондов, указанных в части второй настоящей статьи, устанавливается законодательством.

Статья 23. Информационное и научное обеспечение государственной молодежной политики

Министерство образования, местные исполнительные и распорядительные органы принимают меры по полному и всестороннему информированию населения, в том числе молодежи, о проводимой государственной молодежной политике.

В этих целях обеспечивается доступ населения к информации о мероприятиях, проводимых в сфере государственной молодежной политики, правах и обязанностях молодежи, а также об имеющихся возможностях для реализации прав в областях здравоохранения, образования, социальной защиты, трудоустройства, организации отдыха, физической культуры и спорта и иных областях.

Государственные органы и иные государственные организации содействуют молодежным общественным объединениям в распространении информации о деятельности таких объединений.

Государственные средства массовой информации освещают мероприятия в сфере государственной молодежной политики.

В государственных программах (подпрограммах) в сфере государственной молодежной политики должно предусматриваться проведение научных исследований по проблемам молодежи. Указанные исследования осуществляются на долгосрочной основе и являются одним из условий разработки мероприятий в сфере государственной молодежной политики.

Координация проводимых научных исследований по проблемам молодежи осуществляется Министерством образования.

Республиканские органы государственного управления, местные исполнительные и распорядительные органы проводят анализ положения молодежи по направлениям своей деятельности и представляют статистические и аналитические данные по запросу Министерства образования.

На основании результатов научных исследований и полученных статистических и аналитических данных Министерство образования ежегодно до 15 июля года, следующего за отчетным, представляет в Совет Министров Республики Беларусь доклад о положении молодежи в Республике Беларусь. Данный доклад рассматривается Советом Министров Республики Беларусь в целях принятия соответствующих решений в сфере государственной молодежной политики.

Статья 24. Создание условий для работы с молодежью по месту жительства (месту пребывания) и месту работы

Для реализации государственной молодежной политики и обеспечения молодежи гарантий, предусмотренных законодательством, могут создаваться многопрофильные центры по работе с молодежью по месту жительства (месту пребывания), в том числе социальные службы для молодежи.

Многопрофильные центры по работе с молодежью по месту жительства (месту пребывания) осуществляют:

информирование молодежи о ее правах и обязанностях;

консультирование молодежи по вопросам психологической, педагогической, медицинской и юридической помощи;

социальную помощь молодым семьям;

помощь в социальной адаптации молодых граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

организацию культурно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы с молодежью по месту жительства (месту пребывания);

информирование молодежи о молодежных организациях и сферах их деятельности на соответствующей территории;

иные функции по оказанию помощи и созданию условий для развития молодежи, предусмотренные законодательством.

Деятельность многопрофильных центров по работе с молодежью по месту жительства (месту пребывания) осуществляется в соответствии с положением, утверждаемым Министерством образования.

В целях реализации государственной молодежной политики в государственных и иных организациях могут вводиться должности специалиста по работе с молодежью.

Государство обеспечивает подготовку и повышение квалификации кадров для работы в сфере государственной молодежной политики.

Статья 25. Участие молодежи в формировании и реализации государственной молодежной политики

Молодежь участвует в формировании и реализации государственной молодежной политики посредством общественно значимых инициатив, обращений в государственные органы и иные организации, взаимодействия молодежных общественных объединений с указанными органами и организациями, а также в иных формах.

Для выработки предложений и рекомендаций, направленных на повышение результативности принимаемых решений по вопросам государственной молодежной политики, при государственных органах могут создаваться консультативно-совещательные органы в сфере государственной молодежной политики. Порядок создания и деятельности консультативно-совещательных органов в сфере государственной молодежной политики устанавливается государственными органами, при которых они создаются, по согласованию с Министерством образования.

Вносимые молодежью, молодежными общественными объединениями, совещательными органами из числа молодежи в государственные органы и иные организации предложения о реализации государственной молодежной политики рассматриваются государственными органами и иными организациями в соответствии с их компетенцией в порядке, установленном законодательством.

Если для рассмотрения указанных предложений необходимы расчеты финансовых средств, сбор документов и (или) сведений, разработка проектов документов, государственные органы и иные организации оказывают информационную помощь и проводят консультации с уполномоченными представителями молодежных общественных объединений и молодежи, внесших эти предложения.

В целях формирования и реализации государственной молодежной политики, выработки и реализации управленческих решений, затрагивающих интересы молодых граждан, государственные органы взаимодействуют с молодежными общественными объединениями, в том числе с включенными в республиканский реестр молодежных и детских объединений, пользующихся государственной поддержкой.

ГЛАВА 5
ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 26. Признание утратившими силу некоторых актов законодательства и структурного элемента закона

В связи с принятием настоящего Закона признать утратившими силу:

Закон Республики Беларусь от 24 апреля 1992 года «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь» (Ведамасці Вярхоўнага Савета Рэспублікі Беларусь, 1992 г., № 19, ст. 304);

Закон Республики Беларусь от 9 июля 1997 года «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь» (Ведамасці Нацыянальнага сходу Рэспублікі Беларусь, 1997 г., № 27, ст. 472);

пункт 6 статьи 20 Закона Республики Беларусь от 14 июня 2007 года «О государственных социальных льготах, правах и гарантиях для отдельных категорий граждан» (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2007 г., № 147, 2/1336);

Постановление Верховного Совета Республики Беларусь от 24 апреля 1992 года «О порядке введения в действие Закона Республики Беларусь «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь» (Ведамасці Вярхоўнага Савета Рэспублікі Беларусь, 1992 г., № 19, ст. 305).

Статья 27. Меры по реализации настоящего Закона

Совету Министров Республики Беларусь в шестимесячный срок:

совместно с Национальным центром законодательства и правовых исследований Республики Беларусь подготовить и внести в установленном порядке предложения по приведению законодательных актов в соответствие с настоящим Законом;

привести решения Правительства Республики Беларусь в соответствие с настоящим Законом;

обеспечить приведение республиканскими органами государственного управления, подчиненными Правительству Республики Беларусь, их нормативных правовых актов в соответствие с настоящим Законом;

принять иные меры, необходимые для реализации положений настоящего Закона.

Статья 28. Вступление в силу настоящего Закона

Настоящий Закон вступает в силу через десять дней после его официального опубликования.

Материал данного закона находятся с сайта:
http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=H10900065

Как подготовится к экзамену продуктивно и беречь свое здоровье

Как помочь мозгу разгрузиться

1. Высыпайтесь

Сон — это естественный ресурс организма, который помогает нам восстанавливать силы и перезагружать систему. Из-за недосыпа будет сложно принимать даже простые решения повседневной жизни. Попробуйте уделять сну 7–9 часов.

2. Пробуйте новое

Непривычные для мозга задачи переключают внимание и стимулируют выработку в мозге химического вещества, который держит его в тонусе. Даже прогулка закрытыми глазами по коридору в течение нескольких минут может помочь отвлечься и запустить новые процессы в вашей голове.

3. Избегайте многозадачности

Многозадачность истощает и снижает продуктивность, особенно если вы параллельно решаете несколько вопросов, требующих глубокого погружения. Вместо этого сфокусируйтесь на одной задаче.

4. Отдыхайте Давайте мозгу передышки в течение дня. Несколько раз откладывайте работу и ни о чем не думайте. Лучше всего помогает созерцание природы. Но если у вас нет времени на прогулку, просто поищите картинки пейзаже в Интернете или полистайте их на рабочем столе компьютера.

5. Общайтесь

Не отключайтесь от социальных активностей — это поднимет настроение, память и познавательные способности.

6. Составьте расписание

Хаос заставляет мозг паниковать. Распорядок дня — правила, которые разгружают мозг и позволяют ему затрачивать больше энергии на выполнение творческих или рабочих задач. Расписание — привычка, которая дает мозгу

сигнал о том, что он в безопасности: чем сложнее устроена ваша жизнь, тем сложнее мозгу сосредоточиться.

7. Откажитесь от жирной пищи и углеводов

Они провоцируют сонливость, поэтому перед важными мероприятиями и творческими брейнштормами лучше не увлекаться тяжелой пищей.

8. Пейте больше воды

Она улучшает кровообращение. А алкоголя лучше избегать. Он отключает систему торможения в мозге, поэтому мы становимся более свободными. Но на когнитивные способности алкоголь оказывает негативное влияние, потому что разрушает нервные клетки и связи между ними.

Подробнее на РБК:
https://trends.rbc.ru/trends/education/61b30e6b9a79479f67a7b843?from=copy

Кодекс Республики Беларусь об образовании // The Education Code of the Republic of Belarus

Закон Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 31.01.2022, 2/2874) – **новая редакция** <H12200154> - внесены изменения и дополнения, вступившие в силу 1 февраля 2022 г., 1 марта 2022 г. и 1 сентября 2022 г.;
Закон Республики Беларусь от 6 марта 2023 г. № 257-З (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 21.03.2023, 2/2977) <H12300257>

Источник: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 – Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь

Постановление Совета министров Республики Беларусь «О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» // Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus "On the Concept of Development of the Education System of the Republic of Belarus until 2030"
30 ноября 2021 г. № 683
https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1

5.4 СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ // DICTIONARY OF BASIC TERMS AND CONCEPTS IN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF HIGHER EDUCATION

«Целью воспитания должно быть
создание деятельной личности
в лучших идеалах общественной жизни,
в идеалах истины, добра и красоты»
В. М. Бехтерев

Абсолютный порог ощущений — минимальная величина раздражителя любой модальности (светового, звукового и др.), способного вызвать едва заметное ощущение.

Абстракция (от лат. – удаление, отвлечение) – процесс познавательной деятельности, состоящий в мысленном выделении одних свойств и предметов и отвлечении от других. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.10.

Автоматизм (от греч. - самодействующий) – единый непрерывный умственный, речевой или двигательный акт, происходящий без участия сознания. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.16.

Авторитарное воспитание (от лат. – власть, влияние) – воспитательная концепция, предусматривающая подчинение воспитанника воле воспитателя, подавление инициативы и самостоятельности, препятствие развитию активности детей, их индивидуальности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.16.

Авторитет – влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте; направление мыслей, чувств и поступков других людей, не прибегая к принуждению. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.17.

Авторская школа – экспериментальное учебно-воспитательное учреждение, деятельность которого основана на ведущей психолого-педагогической концепции, разработанной автором или авторским коллективом. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.18.

Агрессивное поведение (от лат. - нападать) – действия, имеющие целью причинение морального или физического ущерба другим людям. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.19.

Адаптация - процесс приспособления организма к изменившимся условиям окружающей среды, жизни, рода деятельности.

Адаптация (от лат. - приспособление) – способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.20.

Адаптация социальная - приспособление человека к условиям новой социальной среды. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.20.

Адаптация школьная – это процесс приспособления ребёнка к условиям школьной жизни, к её нормам и требованиям, к активной познавательной деятельности, усвоению необходимых учебных знаний и навыков, полноценному освоению картины мира.

Акселерация (от лат. - ускорение) – это ускорение темпов роста и физического развития детей и подростков по сравнению с предшествующими поколениями. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.26.

Активность — понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних или внутренних стимулов – раздражителей.

Активность личности – деятельное отношение человека к миру, способность производить общественно-значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения духовно-исторического опыта человечества. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.27.

Активные методы обучения – термин, зачастую используемый практиками обучения для обозначения проблемных лекций, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, решения ситуационных задач и др.

Акцентуация — выделение какого- либо свойства или признака на фоне других, его особенное развитие.

Акцентуация характера — чрезмерное усиление отдельных черт характера, проявляющееся в избранной уязвимости личности по отношению к определённого рода психотравмирующим воздействиям и устойчивости к другим.

Альтруизм — черта характера, пробуждающая человека бескорыстно приходить на помощь людям и животным.

Амнезия — нарушение памяти, расстройство памяти, неспособность к воспоминанию.

Анатомо-физиологические особенности детей – это возрастные особенности строения, функций детского организма, их преобразования в процессе индивидуального развития. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.34.

Андрагогика – отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития. При андрагогическом подходе содержание обучения отбирается исходя из образовательных запросов и опыта взрослого; проектирование и организация учебной деятельности осуществляются с учетом его возрастных и личностных особенностей, мотивации, социального, познавательного и профессионального опыта. Отношения между преподавателем и обучающимися строятся на основе совместной деятельности, сотрудничества и взаимного обмена информацией.

Андрагогика (от греч. – взрослый человек, руководство) – отрасль педагогической науки, охватывающая теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.36.

Анкетирование - психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов — анкета.

Аномалия — отклонение от нормы, от общей закономерности, неправильность в развитии.

Аномальные дети (от греч. – отклонение, неправильность) – дети, имеющие значительные отклонения от нормального физического или психического развития и вследствие этого нуждающиеся в воспитании и обучении в специальных условиях, которые обеспечивают коррекцию и компенсацию недостатков развития. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.37.

Антипатия (с греч. – враждебность, чувство) – чувство неприязни, нерасположения к кому-либо, чему-либо. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.41.

Антипедагогика – течение в педагогике стран Зап.Европы и США во 2-й половине 20 века, обосновывающее отказ от воспитания как

целенаправленного процесса формирования личности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.41.

Антропософия (от греч. – человек и мудрость) – учение о духовной жизни человека, исходящее из сверхчувственного познания мира через самопознание человека как духовного космического существа. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.133.

Аспирантура (от лат. – стремлюсь, стараюсь приблизиться) – форма планомерной подготовки научно-педагогических кадров. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.62.

Ассоциация — соединение, связь психических явлений друг с другом.

Ассоциация (от лат. - соединение) – связь психических процессов (ощущений, представлений, мыслей, чувств, движений и т.п.), при которой протекание одного из них вызывает появление другого. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.62.

Астения (от греч. - бессилие) – это болезненное состояние, характеризующееся повышенной утомляемостью, истощаемостью, неспособностью к длительному умственному и физическому напряжению. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.63.

Асфиксия — удушье, при котором останавливается дыхание, нарушается сердечная деятельность. Наступает у детей при рождении, вследствие прекращения поступления кислорода из организма матери через плаценту, когда лёгочное дыхание ребёнка ещё не возникло.

Аттестация педагогов (от лат. - свидетельство) – комплексная оценка уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных заведений. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.65.

Аттестация учителей — изучение и анализ педагогической деятельности учителя с целью установления соответствия занимаемой должности и присвоения одной из квалификационных категорий.

Аттракция — привлекательность, влечение одного человека к другому, сопровождающееся положительными эмоциями.

Аутизм — нарушение нормального хода мышления под влиянием болезни и других психотропных средств. Уход человека от реальности в мир фантазий и грез. В наиболее яркой форме обнаруживается у детей дошкольного возраста и у больных шизофренией. Термин введен врачом - психиатром Е. Блейлером.

Аутизм (от греч. - сам) – состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности или затруднениями в общении, предпочтением своего внутреннего мира контактам с окружающими. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.65.

Аутогенная тренировка — комплекс специальных упражнений, основанных на самовнушении и используемых человеком для управления собственными психическими состояниями и поведением.

Аффект — эмоциональный процесс взрывного характера, характеризующийся кратковременностью и высокой интенсивностью, часто сопровождающийся резко выраженными двигательными проявлениями и изменениями в работе внутренних органов. Аффекты отличают от эмоций, чувств и настроений.

Аффекты (от лат. – душевное волнение) – эмоциональные состояния, для которых характерно бурное и относительно кратковременное протекание (ярость, гнев, ужас и т.п.). // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.66.

Базовое образование – общественно необходимый уровень общеобразовательной подготовки, предусматривающий разностороннее развитие и ценностно-этическую ориентацию личности, формирование общекультурной основы ее дальнейшего образования, гражданского и профессионального становления. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.68.

Барьер психологический — внутреннее препятствие психологической природы (нежелание, боязнь, неуверенность и т.п.), мешающее человеку успешно выполнить некоторое действие. Часто возникает в деловых и личных

взаимоотношениях людей и препятствует установлению между ними открытых и доверительных отношений.

Безнадзорность детская – отсутствие или недостаточность контроля за поведением и занятиями детей и подростков, воспитательного влияния на них со стороны родителей или заменяющих их лиц. Крайнее проявление – беспризорность. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.75.

Беседа – вопросно-ответный метод обучения, применяется учителем с целью активизации умственной деятельности учащихся в процессе приобретения новых знаний или повторения и закрепления полученных ранее знаний. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.83.

Беседа – метод педагогического исследования, организуется с целью выяснения индивидуальных особенностей личности (мотивационной и эмоциональной сфер, знаний, убеждений, интересов, предпочтений, установок, отношения к среде, коллективу и др.) // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.84.

Беспризорность детская – отсутствие у детей и подростков семейного или государственного попечения, педагогического надзора и нормальных условий жизни. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.84.

Бессознательное — характеристика психологических свойств, процессов и состояний человека, находящихся вне сферы его сознания, но оказывающих такое же влияние на его поведение, как и сознание.

Бихевиоризм — учение, в котором в качестве предмета психологических исследований рассматривается только поведение человека и изучается его зависимость от внешних и внутренних материальных стимулов. Б. Отрицает необходимость и возможность научного исследования собственно психических явлений. Основателем Б. считается американский ученный Д. Уотсон.

Бихевиоризм (от англ. - поведение) – направление в американской психологии; рассматривает все феномены психической жизни человека и животных как совокупность актов поведения, которое трактуется широко –

как все виды реакций организма на стимулы внешней среды. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.102.

Благодарность – чувство признательности к человеку (группе) за оказание благодеяния, внимания, выражающееся в готовности ответить взаимным действием. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.103.

Болезнь - нарушение нормальной жизнедеятельности организма, возникшее при действии на него повреждающих факторов или обусловленное пороками развития, а также генетическими (наследственными) дефектами.

Братские школы – учебные заведения, существовавшие в 16-18 вв. при братствах, национально-религиозных общественных объединениях православных горожан Украины и Белоруссии (в составе Польско-Литовского государства). // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.112.

Брейнсторминг — специальный метод организации совместной групповой творческой работы людей, рассчитанной на повышение их умственной активности и решение сложных интеллектуальных задач

Валидность — качество метода психологического исследования, выражающееся в его соответствии тому, для изучения и оценки чего он изначально был предназначен.

Вальдорфская педагогика – совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. (методологические и дидактико-методические основы разработал Р.Штейнер для детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория», Штутгарт, 1919г.)

Ведущая деятельность – деятельность, внутри и посредством которой осуществляется психическое развитие, возникают важнейшие психические новообразования. Предполагается, что каждому периоду обучения и воспитания соответствует своя ведущая деятельность.

Ведущая деятельность – деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических

новообразований человека на данной ступени развития его личности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.130.

Вербальное научение — приобретение человеком жизненного опыта, знаний, умений и навыков через словесные инструкции и разъяснения.

Вербальный — относящийся к звуковой человеческой речи.

Вечернее обучение – форма организации учебного процесса для лиц, сочетающих учебу с профессиональной трудовой деятельностью, составная часть системы непрерывного образования. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.142.

Взаимообучение – обмен информацией, личностным и профессиональным опытом между студентами в процессе групповых очных занятий. Взрослый – человек, которому присущи личностная, биологическая и психофизиологическая зрелость, жизненный, социокультурный и профессиональный опыт. Понятие «взрослый обучающийся» используется в основном тогда, когда речь идет о дополнительном профессиональном образовании; несмотря на хронологический возраст, обучающихся, получающих первое профессиональное образование, к категории взрослых не относят.

Взгляд – есть суждение, субъективный вывод человека, который связан с объяснением тех или иных природных и общественных явлений. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.462

Виды педагогической деятельности — разновидности, типы педагогической деятельности, направленной на подготовку подрастающих поколений к жизни.

Виктимология (от лат. – жертва) область знания на стыке педагогики, психологии, социологии, криминологии, изучающая различные категории людей – жертв неблагополучных условий социализации. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.663.

Виннетка–план – система индивидуализированного обучения (1919-1920 гг., г.Виннетка, шт.Иллинойс, США); учебные материалы были рассчитаны на достижение учениками учебных целей, прорабатывались в

оптимальном для каждого школьника темпе. Обучение сопровождалось тестированием, которое устанавливало степень приближения учащихся к заранее запланированным результатам. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.148.

Виновность, вина – нравственное состояние человека, обусловленное нарушением им морального долга. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.147.

Виртуальный университет – консорциум университетов и колледжей (США), предоставляющих возможность обучающемуся обучаться одновременно в нескольких учебных заведениях на основе распределенного (комбинированного) учебного плана.

Внеурочная работа (внеклассная работа) – составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся, осуществляется с целью развития интересов и способностей личности, удовлетворении ее потребностей в познании, общении, практической деятельности, восстановлении сил и укрепления здоровья. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.151.

Внешкольное учреждение — тип учебно-воспитательного учреждения системы дополнительного, внешкольного образования.

Внимание — состояние психологической концентрации, сосредоточенности на каком - либо объекте.

Внутренняя речь — особенный вид человеческой речевой деятельности, непосредственно связанный с бессознательными, автоматически протекающими процессами перевода мысли в слово и обратно.

Внушение — неосознанное влияние одного человека на другого, вызывающее определенные изменения в его психологии и поведении.

Возрастной подход в воспитании – учет и использование закономерностей развития личности (физиологических, психических, социальных), а также социально-психологических особенностей групп воспитуемых, обусловленных их возрастным составом. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.159.

Возрастные особенности – это комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных свойств человека, которые характерны для большинства людей одного возраста. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.159.

Волонтер – человек, осуществляющий деятельность в сфере физической культуры и спорта (далее – волонтер), – физическое лицо, добровольно оказывающее информационную и (или) организационную помощь болельщикам и иным лицам при проведении спортивно-массового мероприятия или спортивного соревнования на основании безвозмездного гражданско-правового договора, заключенного с организатором спортивно-массового мероприятия или организатором спортивного соревнования;

Воля — свойство (процесс, состояние) человека, проявляющееся в его способности сознательно управлять своей психикой и поступками. Проявляется в преодолении препятствий, возникающих на пути достижения сознательно поставленной цели.

Воля – способность человека действовать в направлении достижения сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.162.

Воображение — способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им.

Вопрос – 1) форма мысли как результат отделения человеком своего знания от незнания, постановки неизвестного на место цели поисковой деятельности, указания на область поиска этого неизвестного; 2) первое звено диады «вопрос– ответ», инициирующее диалогическое общение с другим человеком или с самим собой; 3) средство педагогического управления познавательной деятельностью обучающегося (информационные и проблемные вопросы).

Воспитание – 1) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной

активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т.ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей, учителей, преподавателей; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования.

Воспитание – в широком социальном смысле – передача накопленного опыта от старшего поколения к младшему. //Подласый И.П. «Педагогика», М., 2002. – С.18.

Воспитание – процесс взаимодействия человека с окружающей средой (в том числе и с воспитателем), обеспечивающий усвоение им определенных норм и способов поведения в обществе. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.32.

Воспитание - это культуросообразный, социально ориентированный педагогический процесс, направленный на приобщение ребенка к ценностям культуры, овладение им социальным опытом, развитие ценностно-смысловой сферы его сознания, становление личности и индивидуальности.

Воспитание – это процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.128.

Воспитание – это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.86.

Воспитание (в узком смысле) – специфический процесс формирования социальных и духовных отношений (идеологических, политических, нравственных, эстетических и др.). // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.94.

Воспитание (в широком смысле) – целенаправленный и сознательно осуществляемых педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками,

способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.94.

Воспитание (как категория педагогики) - это целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений. Или: это решение какой-либо конкретной воспитательной задачи. // Рос.Пед.Энц., 1993,Т.1. - С.165.

Воспитание (как социальное явление) – передача накопленного производственного, социального и духовного опыта последующим поколениям и подготовка их к жизни. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.12.

Воспитание (как социальное явление) – это целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека. Или: это воздействие на личность общества в целом. // Рос.Пед.Энц., Т.1. - С.165.

Воспитание (с социально-культурной точки зрения) – это объективный социальный механизм передачи между поколениями жизненно важного опыта. //Лихачев Б.Т. «Педагогика», М., 1999. – С.20.

Воспитатель — работник образовательного учреждения, в чьи должностные обязанности входит: планирование и организация жизнедеятельности воспитанников; проведение повседневной работы, обеспечивающей создание условий для их социально-психологической реабилитации, социальной и трудовой адаптации; проведение коррекционно-развивающей работы на основе изучения индивидуальных особенностей учащихся; проведение мероприятий, способствующих их развитию

Воспитательная система – система, объединяющая комплекс воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенную среду и управленческую деятельность. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.169.

Воспитывающее обучение – обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием

эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому учебному материалу. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.171.

Воспоминание — (припоминание) - воспроизведение по памяти какой-либо ранее воспринятой информации. Один из основных процессов памяти.

Восприятие — процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы чувств. Завершается формированием образа

Временный коллектив – организованное объединение учащихся, создающееся в детских оздоровительных лагерях, лагерях труда и отдыха, в туристических и экспедиционных группах, отрядах и т.д. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.174.

Всестороннее развитие личности – гуманистический идеал воспитания. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.177.

Вспомогательная школа – специальное учебно-воспитательное учреждение для умственно отсталых детей. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.177.

Галлюцинации — нереальные, фантастические образы, возникающие у человека во время болезней, влияющих на состояние его психики.

Генетическая психология — отрасль психологической науки, изучающая происхождение психических явлений в развитии, устанавливающий их происхождение и законы преобразования по мере развития.

Генетический метод — метод изучения психических явлений в развитии, устанавливающий их происхождение и законы преобразования по мере развития.

Гениальность — высший уровень развития у человека каких-либо способностей, делающий его выдающейся личностью в соответствующей области или сфере деятельности.

Генотип — совокупность генов или каких-либо качеств, полученных человеком в наследство от своих родителей.

Гештальт — структура целое, система.

Гештальт-психология — направление психологических исследований, возникшее в Германии в начале XX в. в период открытого кризиса психологической науки. В противоположность ассоцианизму гештальт-психология утверждала приоритет структуры, или целостности, в организации психических процессов, законах динамике их протекания.

Гигиена детей и подростков – раздел гигиены, изучающий влияние различных факторов окружающей среды на организм ребенка и разрабатывающий гигиенические нормативы, направленные на охрану и укрепление здоровья, гармоническое развитие и совершенствование функциональных возможностей организма детей и подростков. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.210.

Гигиена учебных занятий – система оптимальных, научно обоснованных требований к организации учебного процесса – нормирование умственных и физических нагрузок, рациональная организация уроков (в т.ч. трудового обучения и физического воспитания), чередование видов учебной работы в течение дня, недели, учебного года. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.210.

Гимназия (греч.) — среднее общеобразовательное учебное заведение гуманитарно-филологического направления.

Гипноз — вызванное внушающим воздействием временное отключение сознания человека или снятие сознательного контроля над собственным поведением.

Гипотеза (от греч. – основание, предположение) – научно обоснованное допущение или предположение, истинное значение которого неопределенно; форма развития науки. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.213.

Гомеостаз — нормальное состояние равновесия органических и других процессов в живой системе.

Готовность к школьному обучению – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к

систематическому организованному школьному обучению. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.223.

Гражданское воспитание – формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.224.

Грамотность – определенная степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.227.

Грезы — фантазии и мечты человека, рисующие в его воображении приятные, желаемые картины будущей жизни.

Группа — совокупность людей, выделенная на основе какого либо одного или нескольких общих для них признаков.

Группа социальная – относительно устойчивая совокупность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.237.

Групповая динамика — направление исследований в социальной психологии, в котором изучается процесс возникновения, функционирования и развития разных групп.

Гуманистическая педагогика – направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в 50-х – 60-х гг. XX века в США; в центре внимания – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации). // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.239.

Гуманистическая психология — отрасль психологии (перв. пол. XX в.), в которой человек рассматривается как высшее духовное существо, ставящее перед собой цель самосовершенствования и стремящееся к ее достижению. Основоположниками считаются американские ученные Г. Оллпорт, А. Маслоу и К. Роджерс.

Гуманитаризация образования – система мер, направленная на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.239.

Дальтон-план – система индивидуализированного обучения, возникшая в 1905 г. в г.Долтон, шт.Массачусетс, США, автор Елена Паркхерст; ученикам предоставлялась свобода как в выборе занятий, очередности изучения различных учебных предметов, так и в использовании своего рабочего времени; выполнение работы фиксировалось в учетных карточках. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.243.

Девиантное поведение — один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных групп. Данный тип поведения возможно называть антидисциплинарным.

Девиация — отклонение. Одна из сторон явления изменчивости, которое присуще как человеку, так и окружающему его миру. Характеризуется как трудновоспитуемость подростка, не соблюдение им норм и правил, установленных в обществе. Негативные формы девиаций: пьянство и алкоголизм, токсикомания и наркомания, проституция, суицид, правонарушения и преступность.

Дедукция (от лат. - выведение) – переход от общего знания о предметах данного класса к единичному (частному) знанию об отдельном предмете класса. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.248.

Дезадаптация социальная — состояние ребёнка, когда отмечается полная утрата интереса к учёбе, пребыванию в школьном коллективе, уход в асоциальные компании, увлечение спиртными напитками, наркотиками.

Дезадаптация школьная — состояние ребёнка, когда наряду с возрастающими трудностями в обучении на первый план выступают нарушения поведения, выраженные в виде конфликтов с педагогами, одноклассниками, пропусков занятий.

Действие – структурная единица деятельности (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев); произвольный преднамеренный акт, направленный на достижение осознаваемой цели.

Действие – структурная единица деятельности, направленная на достижение осознаваемой цели. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.248.

Декомпенсация учебная — состояние ребёнка, характеризующееся возникновением затруднений в изучении одного или нескольких предметов при сохранении общего интереса к школе.

Делинквентное поведение — характеризуется как повторяющиеся асоциальные (антисоциальные) поступки детей и подростков, которые складываются в определённый устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или не достижения ребёнком возраста, с которого начинается уголовная ответственность.

Деловая игра – форма обучения, в которой моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности. Одна из ведущих форм контекстного обучения. В деловой игре развертывается квазипрофессиональная деятельность обучающихся на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, ее целостных фрагментов.

Деменция — слабоумие как следствие недоразвития высших психических функций.

Демонстрация (от лат. - показывание) наглядных пособий, опытов – наглядный метод обучения, использование которого обеспечивает направленность внимания учащихся на существенные (а не случайно обнаруженные) характеристики изучаемых предметов, явлений, процессов. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.251.

Депрессия — состояние душевного расстройства, подавленности, характеризующееся упадком сил и снижением активности.

Депривация — психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей человека для удовлетворения в достаточной мере его основных психических потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушением социальных контактов. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.251.

Дескулизация (от англ. – «обесшколивание») – концепция упразднения школы как социального института и замены ее нетрадиционными формами социализации молодежи; выдвинута в 60-х – 70-х гг. XX века в США, Великобритании, Бразилии. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.252.

Детские дома – воспитательные учреждения для детей-сирот, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.255.

Детские игры – занятия, действия, формы общения детей, не носящие обязательного характера, доставляющие чувство радости, удовольствия от достижения игрового результата. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.256.

Детский церебральный паралич (ДЦП) — заболевание головного мозга, при котором вследствие поражения двигательных центров мозга наблюдаются различные психомоторные нарушения (плохая координация движений, паралич конечностей).

Детство — детский возраст, детские годы; возраст от рождения человека до его совершеннолетия.

Дефект — физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребёнка.

Деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с окружающим миром. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.59.

Деятельность – целенаправленное преобразование человеком природной и социальной действительности. В педагогике в качестве основных выделяют игровую, учебную и трудовую деятельность. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.264.

Деятельность – форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. Деятельность превращает некоторый исходный материал в продукт; осуществляется субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат; – активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Всякая деятельность состоит из ряда актов – действий или поступков, основанных на тех или иных побуждениях или мотивах и направленных на определенную цель (С.Л. Рубинштейн). Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает. Деятельность осуществляется совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели. Роль общей цели выполняет осознанный мотив (А.Н. Леонтьев).

Деятельность педагогическая – особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.24.

Диалог – единица общения, исходная «клеточка» порождения и развития речи и мышления человека. Каждая реплика диалога (высказывание) – единица речи индивида – имеет предметную отнесенность (реплика о чем-то) и социальный характер (обращена к партнеру), регулируется микросоциальными отношениями между партнерами; может осуществляться также как обмен неречевыми «репликами» – поступками, действиями, бездействием, жестами, молчанием. Диалог связан с внутренней речью, накладывая отпечаток на ее структуру и таким образом на сознание в целом.

Дидактика - (с греч. - поучающий) – научная дисциплина, которая занимается исследованием теоретических и методических основ обучения. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.132.

Дидактика – теория образования и обучения, отрасль педагогики. Предметом дидактики является взаимодействие преподавания и учения, обеспечивающее организованное усвоение учащимися содержания обучения.

Дидактика (от греч. – поучающий, относящийся к обучению) – теория образования и обучения, отрасль педагогики. Предметом дидактики является обучение как средство образования и воспитания человека. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.265.

Дидактические игры – специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.269.

Дидактогения — негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта (акцент внимания на дефект) со стороны педагога (воспитателя, тренера). // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.271.

Директор школы – главное административное лицо школы, несет персональную ответственность за всю работу. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.273.

Дисграфия — нарушение письма; выражается в замене букв, в пропуске и перестановке букв и слогов, в слиянии слов вследствие недоразвития устной речи и фонематического слуха.

Дискуссия (от лат. – рассмотрение. исследование) – 1. способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе. 2. Метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.273.

Дисморфобия — болезненное переживание своего физического несовершенства, недостатков внешности.

Дистанционное образование (ДО) – форма образования, отличающаяся преимущественно разделенным во времени и пространстве опосредованным учебными текстами общением обучающих и обучающихся. Руководство обучением осуществляется посредством установочных лекций и инструктивных материалов, рассылаемых обучающимся тем или иным

способом, а также в ходе периодических очных контактов обучающих и обучающихся.

Дисциплина – качественная характеристика порядка, организованности той или иной общности, сфере жизнедеятельности людей, отражающая соответствие их поведения сложившимся в обществе нормам права, морали или уставным требованиям какого-либо учреждения. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.274.

Дифференциация обучения (от лат. - разница) – форма организации учебной деятельности школьников, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.276.

Документация школьная – источник первичной информации о состоянии дел в общеобразовательной школе. 1. Документы учебно-педагогической деятельности (планы); 2. Документы статистической отчетности и делопроизводства. 3. Документы финансово-хозяйственной деятельности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.281.

Домашние задания – форма самостоятельной работы учащихся, организуются учителем с целью закрепления и углубления знаний, полученных на уроке, а также для подготовки к восприятию нового учебного материала, а иногда и для самостоятельного решения посильной познавательной задачи; составная часть процесса обучения. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.283.

Доступность обучения – один из принципов обучения; соответствие содержания, объема изучаемого материала, методов и организационных форм обучения возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, имеющимся у них знаниям и представлениям, условиям обучения. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.287.

Естественное воспитание – педагогическая концепция, определяющая целью воспитания содействие естественному развитию ребенка. Понятие введено Ж.Ж.Руссо в романе «Эмиль, или о воспитании», 1762 г. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.305.

Естественный эксперимент – метод психолого-педагогического исследования; эксперимент. Включенный незаметно для испытуемого в его игровую, трудовую или учебную деятельность. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.305.

Желание — состояние актуализированной, т.е. начавшей действовать, потребности, сопровождаемое стремлением и готовностью сделать что-либо конкретное для ее удовлетворения.

Забывание — процесс памяти, связанный с утратой следов прежних воздействий и возможности их воспроизведения.

Задатки — предпосылки к развитию способностей. Могут быть врожденными и приобретенными при жизни.

Задатки – это анатомо-физиологические особенности организма, главным образом центральной нервной системы, являющиеся предпосылками формирования способностей. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.317.

Задача познавательная – учебное задание, предлагающее поиск новых знаний, способов, умений и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.317.

Задержка психического развития (ЗПР) — особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребёнка.

Закон – необходимое, существенное, устойчивое. Повторяющееся отношение между различными явлениями. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.70.

Закономерности обучения – устойчиво повторяющиеся связи между типичными педагогическими фактами, явлениями, событиями. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.73.

Закономерности обучения – это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. //Пидкасистый И.П. «Педагогика», 1995. – С.176.

Закономерности обучения – это проявления основных законов дидактики, находят свое отражение в дидактических принципах и вытекающих из них педагогических правилах. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.71.

Замещение - (сублимация) - один из защитных механизмов, представляющих собой подсознательную замену одной, запретной или практически не достижимой, цели на другую, разрешенную или более доступную, способную хотя бы частично удовлетворить актуальную потребность.

Замкнутость — нарушение, которое вызывается застенчивостью и проявляется в трудностях установления эмоциональных контактов, отношений с окружающими людьми.

Запоминание — один из процессов памяти, обозначающий введение в память вновь поступающей информации.

Запущенность педагогическая – устойчивые отклонения от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.325.

Заражение — психологический термин, обозначающий бессознательную передачу от человека к человеку каких-либо эмоций, состояний, побуждений

Зарядка – это утренняя гигиеническая гимнастика; регулярное выполнение комплексов физических упражнений, направленное на укрепление здоровья и повышение настроения учащихся. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.326.

Здоровый образ жизни – это интегративное понятие, включающее в себя целый ряд определенных знаний, правил и ценностей о здоровьесбережении и здоровьесберегающей среде, соблюдение которых дает возможность каждому человеку, любого возраста, положения и статуса укреплять, восстанавливать, поддерживать свое здоровье в здоровом биоритме

как можно дольше (по количеству лет), что способствует активной и позитивной жизнедеятельности личности для полноценной самореализации в современных условиях.

Здоровье - состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Здоровье детей – состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.328.

Знания – понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы, выводы и т.д.). // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.155.

Знания – результат процесса познания индивидом действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий.

Зона ближайшего развития – понятие, обозначающее реально имеющиеся у обучающегося возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи со стороны обучающего (Л.С. Выготский); в широком смысле – будущий результат, еще находящийся в процессе становления, «завтрашний день» в психическом развитии человека.

Игра – форма организации поведения и деятельности человека в условных ситуациях, посредством которой воссоздается и усваивается общественный опыт, фиксированный в социально закрепленных способах действий и поступках людей, в предметах культуры, науки и производства. Этим обусловлено использование разного рода игр – деловых, инновационных, организационно-деятельностных и др. – в системе общего и профессионального образования.

Игровая терапия – метод лечебно-педагогического воздействия на детей и взрослых, страдающих различными эмоциональными нарушениями, страхами, неврозами и др. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.337.

Идеал – это осмысление и эмоциональное принятие наивысшего совершенства в чем-нибудь, то, что становится целью деятельности, жизненным стремлением личности. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.463.

Идентификация — логическая операция, установление равнозначности объектов, условий на основе знаний существенных признаков и их сопоставления.

Идиотия — глубокая степень выраженности умственной отсталости.

Изменчивость — одна из важнейших черт детской личности, которая сказывается как в отдельных чертах и во всей личности.

Импульсивность — это особенность поведения человека заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению под влиянием обстоятельств или эмоций.

Индивид – отдельный представитель человеческого рода безотносительно к его качествам // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.70.

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.359.

Индивидуальность – неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.361.

Индивидуальность – это набор уникальных черт и особенностей, которые отличают одного индивида от всех остальных; своеобразие личности и психики человека.

Индивидуальность – это то особенное, чем отличается один человек от другого, одна личность от другой, что придает ей своеобразную красоту и

неповторимость и обусловливает специфический стиль ее деятельности и поведения. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.70.

Индивидуальные особенности – многообразие мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, качеств перцептивных процессов, интеллекта, склонностей отдельного человека. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.361.

Индивидуальный подход в воспитании – это осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.361.

Инициатива — проявление человеком активности, не стимулированной извне и неопределяемой не зависящими от него обстоятельствами.

Инновации в образовании – новшества, нововведения в процессе обучения и воспитания с целью активизации учебно-познавательной деятельности учащихся и формирования у них творческого, креативного мышления.

Инсайт (озарение, догадка) — неожиданное для самого человека, внезапное нахождение решения какой-либо проблемы, над которой он долго и настойчиво думал.

Инстинкт — врожденная, малоизменяемая форма поведения, обеспечивающая приспособление организма к типичным условиям его жизни.

Интеллект — совокупность умственных способностей человека и некоторых высших животных, например, человекообразных обезьян.

Интерактивность – характеристика процесса обмена информацией, идеями, мнениями между субъектами образовательного процесса (тьютором и обучающимися, обучающимися между собой); может быть как непосредственным, вербальным диалогом, так и опосредованным диалогически организованным (интерактивным) письменным текстом, включая работу в реальном режиме времени в сети Интернет.

Интеракция — взаимодействие.

Интерес — эмоционально окрашенное, повышенное внимание человека к какому-либо объекту или явлению.

Интериоризация — переход из внешней для организма среды во внутреннюю. Применительно к человеку И. Означает превращение внешних действий с материальными предметами во внутренние, умственные, оперирующие символами. Согласно культурно-исторической теории формирования высших психических функций И. Является основным механизмом их развития.

Интерференция — нарушение нормального хода одного процесса вмешательством другого.

Интроверсия — обращенность сознания человека к самому себе; поглощенность собственными проблемами и переживаниями, сопровождаемая ослаблением внимания к тому, что происходит вокруг. И. Является одной из базовых черт личности.

Интроспективная психология — отрасль психологических исследований, существовавшая в основном в XX в Основным методом исследования в И.п. была интроспекция.

Интроспекция — метод познания психических явлений путем самонаблюдения человека, т.е. внимательного изучения самим человеком того, что происходит в его сознании при решении разного рода задач.

Интуиция — способность быстро находить верное решение задачи и ориентироваться в сложных жизненных ситуациях, а также предвидеть ход событий.

Инфантилизм — проявление детских черт в психологии и поведении взрослого человека.

Инфантилизм — сохранение в организме, психике и поведении человека особенностей и черт характера присущих более ранней детской стадии развития // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.374.

Исправительно-трудовая педагогика (пенитенциарная)– отрасль педагогической науки, изучающая организованную деятельность по исправлению лиц, совершивших уголовное преступление и осужденных к различным видам наказания, как связанных, так и не связанных с лишением свободы. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.382.

Исследование в педагогике – процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.384.

Исследовательский метод обучения – организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.386.

Истерия — функциональное нервно-психическое состояние, проявляющееся в изменении характера и поведения, в стремлении быть в центре внимания; повышенная внешняя чувственная окраска переживаний.

История педагогики – область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.392.

Йена-план – система организации работы школы, сочетающая индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с коллективной деятельностью учащихся; разработана в 1920-х гг. профессором Йенского университета (ФРГ) Петером Петерсоном // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.403.

Качество образования – соответствие полученного образования определенным потребностям, требованиям, стандартам, ожиданиям. Представляет собой совокупность качеств: контингента обучающихся, преподавателей; содержания образования; условий организации обучения;

используемых педагогических технологий; образовательного процесса. Главным критерием оценки качества образования специалиста является соответствие его личностных, профессиональных и деловых характеристик потребностям жизни, включая потребности самого специалиста, производства и общества.

Классно-урочная система обучения – организация учебного процесса, при которой учащиеся группируются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний; основной формой обучения является урок. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.444.

Классный руководитель – педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной воспитательной работы в классе (коллективе учащихся). // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.444.

Климат социально-психологический — общая социально-психологическая характеристика состояния малой группы, в особенности человеческих взаимоотношений, сложившихся в ней.

Когнитивная психология — одно из современных направлений исследований в психологии, объясняющее поведение человека на основе знаний и изучающее процесс и динамику их формирования.

Коллектив — высокоразвитая малая группа людей, отношения в которой строятся на позитивных нормах морали. К. Обладает повышенной эффективностью в работе, проявляющейся в форме сверх аддитивного эффекта.

Коллектив (от лат. - собирательный) – социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.450

Коллектив воспитательный – состоит из двух взаимосвязанных, относительно самостоятельных коллективов – воспитанников (учащихся) и воспитателей (педагогов, родителей, шефов) // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.450.

Коллектив воспитательный – это такое объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируются здоровыми социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности // Харламов И.Ф., «Педагогика», С.354

Коллектив детский или ученический – по отношению к педагогическому коллективу выступает в качестве цели, объекта и инструмента воспитания; по отношению к детям – среда их обитания. Личностного самоутверждения, творческого самовыражения и самореализации // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.450.

Коллективизм – нравственный принцип, утверждающий приоритет интересов и целей коллектива над устремлением индивида и характеризующий высокий уровень групповой сплоченности // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.451.

Коммуникации — контакты, общение, обмен информацией и взаимодействие людей друг с другом.

Компенсация — способность человека избавляется от переживаний по поводу собственных недостатков (см. Комплекс неполноценности) за счет усиленной работы над собой и развития других положительных качеств. Понятие К. Введено А. Адлером.

Компенсация - это сложный, многоаспектный процесс перестройки или замещения нарушенных или недоразвитых психофизиологических функций организма.

Компетентностный подход – интегративная основа модели открытого дистанционного образования, предполагающая опору на понятие «компетентность специалиста» в качестве «единицы» измерения результатов образовательного процесса; обоснование компонентов компетентности; использование конкретных критериев оценки их сформированности,

свидетельствующих об уровне профессионализма человека; выстраивание некоторых обоснованных уровней компетентности из всех характеристик ее компонентов. Это позволяет задать «лестницу» профессионального роста студентов и выстраивать образовательные программы в соответствии с уровнями их компетентности.

Компетентность: – интегративная характеристика, выраженная в способности человека осуществлять конкретную производственную деятельность в рамках принятых стандартов; – уровень владения человеком технологиями профессиональной деятельности, а также наличие соответствующих этой деятельности качеств личности внепредметного характера (ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, творческого подхода к делу, умения постоянно учиться, гибкости теоретического и профессионального мышления, коммуникативности и др.).

Комплекс неполноценности — сложное состояние человека, связанное с недостатком каких-либо качеств (способностей, знаний, умений и навыков), сопровождаемое глубокими отрицательными эмоциональными переживаниями по этому поводу.

Компьютеризация обучения – многоцелевое использование в учебном процессе компьютера как одного из компонентов информационных технологий // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.460.

Конвергенция — сведение зрительных осей глаз на каком-либо объекте или в одну точку зрительного пространства.

Константность восприятия — свойство воспринимать объекты и видеть их относительно постоянными по величине, форме и цвету в изменяющихся физических условиях восприятия.

Консультация – дополнительная помощь преподавателя учащимся в усвоении предмета // С.И.Ожегов, Словарь русского языка, М., 1982. – С.258.

Контекст – система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая

смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. Контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обусловливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации.

Контекстное обучение – обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой обучающимися профессиональной деятельности. Включает формы собственно учебной, квазипрофессиональной и учебнопрофессиональной деятельности, организуемой с помощью семиотических, имитационных и игровых (социальных) обучающих моделей.

Контент-анализ — метод психологического изучения различных текстов, позволяющий по их содержанию судить о психологии создателей этих текстов.

Контрольная работа – одна из форм проверки и оценки усвоенных знаний, получения информации о характере познавательной деятельности, уровне самостоятельности и активности учащихся в учебном процессе, об эффективности методов, форм и способов учебной деятельности // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.467.

Конфликт – предельно обостренное противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.467.

Концепция – система взглядов на что-либо; основная мысль. // С.И.Ожегов, Словарь русского языка, М., 1982. – С.260.

Концепция курса (лат. concepcio – понятие, взгляд, замысел): в гуманитарном знании концепцией можно считать любую целостную идею,

которая может выступать в качестве интеллектуального инструмента для принятия решений, изменения поведения, управления деятельностью.

Коррекционное воспитание — создание условий для приспособления жизни в социуме, преодоления или ослабления недостатков или дефектов развития отдельных категорий людей в специально созданных для этого организациях.

Коррекционно-педагогическая деятельность – сложное психофизиологическое и социально- педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс, выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, её целевой, содержательной, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты.

Коррекция — система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

Критерии психического здоровья: осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам; соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами; способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Кружковая работа – деятельность самодеятельных объединений учащихся; форма внеурочной и внешкольной работы, направленная на углубление знаний школьников, развитие способностей, удовлетворение их

творческих интересов и склонностей, приобщение к общественно-полезному труду и организацию досуга и отдыха // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.478.

Культура поведения – совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.487.

Культура речи – владение нормами устного и письменного литературного языка, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.487.

Культурно-историческая теория развития высших психических функций — теория, объясняющая процесс формирования и развития высших психических функций человека на основе культурных и общественно — исторических условий существования людей. Разработана в 1920-1930 гг. Л.С.Выготским.

Лабораторные занятия (работы) – один из видов самостоятельной практической работы и исследования учащихся с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.490.

Лекция – систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем (преподавателем, лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.499.

Лекция-навигатор – лекция, предметом которой является согласование норм, правил, рамок совместной продуктивной деятельности обучающего и обучающихся.

Лекция-панель – лекция, в которой участвуют несколько высококвалифицированных экспертов, имеющих собственную точку зрения на решение обсуждаемой проблемы.

Лидер — член группы, чей авторитет, власть или полномочия безоговорочно признаются остальными членами малой группы, готовыми следовать за ним.

Лидерство — поведение лидера в малой группе. Приобретение или утрата им лидерских полномочий, осуществление им своих лидерских функций

Лицей (греч) — тип среднего или высшего учебного заведения. Название «лицей» принимают некоторые средние учебные заведения с углубленным изучением дисциплин по определенному профилю (физико-математическому, техническому и др.).

Личностное качество – закрепившееся и ставшее привычным отношение, которое определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.322.

Личностно-ориентированный подход к образованию – создание психолого-педагогических условий реализации образовательной программы в соответствии с потребностями, интересами и субъектным опытом каждого обучающегося, овладение им собственно профессиональными и надпредметными способностями (мыслительными, творческими, рефлексивными, коммуникативными, социально-культурными), развитие как личности и индивидуальности.

Личность – относительно устойчивая совокупность психических свойств, как результат включения индивида в пространство межиндивидуальных связей. (в рамках системно - деятельностного подхода). // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.523.

Личность – человек, как участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого им осуществляются преобразования природы, общества и самого себя. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.522.

Личность – это социальная характеристика человека, отражающая общественную сущность человека и обозначает совокупность его социальных

свойств и качеств, которые он вырабатывает у себя прижизненно. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.68.

Личность – это человек, обладающий определенным набором психологических свойств, на которых основываются его действия и поступки, имеющие значение для общества; внутреннее отличие одного человека от остальных.

Личность интуитивно-логического типа - это мыслители-теоретики, стремящиеся к новому знанию ради знания, их «научная жилка» подталкивает к построению более-менее правдоподобных концепций не только относительно мировых проблем, но и прозаических, будничных жизненных ситуаций.

Личность интуитивно-чувственного типа - это художественные натуры, высокочувствительные к эстетическим и этическим сторонам жизни, обладающие прирожденной эмпатией и высоким интересом к другому человеку. Они придают большое значение духовным исканиям, которые могут привести к глубокой и искренней религиозности.

Личность сенсорно-импульсивного типа - это тоже художники, однако с большей долей прагматизма, чем у интуитивно-чувственных, не склонные, в отличие от них, к сентиментальности и романтизму. Их художественное начало проявляется в мастерстве спонтанных и скоротечных коммуникаций и психомоторной одаренности.

Личность сенсорно-планирующего типа - это мыслители-практики, их ум избегает всего неясного, они всегда думают о деле, стремясь внести в него порядок, организованность и логическую последовательность. Склонны придерживаться социальных норм и стереотипов, особенно с их внешней, ритуальной стороны. Им свойственно серьезное и ответственное отношение к различным видам деятельности и общения, которые осознаются ими как выполнение определенных обязанностей, причем рационально обоснованных.

Логопедия – отрасль дефектологии, изучающая нарушения речи при нормальном слухе, пути их преодоления и предупреждения. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.526.

Локализация психических функций — (свойств и состояний человека) — представленность в структурах головного мозга человека места расположения там основных психических функций, состояний и свойств, их связь с конкретными анатомо-физиологическими отделами и структурами мозга.

Локальный — ограниченный, местный.

Локус контроля — понятие, характеризующее локализацию причин, исходя из которых человек объясняет свое собственное поведение и наблюдаемое им поведение других людей. Внутренний л.к. — это поиск причин поведения в самом человеке, а внешний л.к. - их локализация вне человека, в окружающей его среде. Понятие л.к. введено американским психологом Ю.Роттером.

Лонгитюдное исследование - длительное по времени своего проведения научное исследование процессов формирования, развития и изменения каких-либо психических или поведенческих явлений.

Любовь — высшее духовное чувство человека, богатое разнообразными эмоциональными переживаниями, основанное на благородных чувствах и высокой морали и сопровождаемое готовностью сделать все от себя зависящее для благополучия любимого человека.

Малая группа — небольшая по численности совокупность людей, включающая от 2-3 до 20-30 человека, занятых общим делом и имеющих прямые личные контакты друг с другом.

Медиа-образование – направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.) с целью подготовки нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее

воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.555.

Межпредметные связи в обучении – отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.562.

Меланхолик — человек, поведение которого характеризуется замедленной скоростью реакций на воздействующие стимулы, а также речевых, мыслительных, двигательных процессов.

Метод (греч. methodos – путь к чему-либо) – 1) способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. Метод как средство познания есть способ воспроизведения в мышлении изучаемого объекта; 2) способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; 3) прием, система приемов в какой-либо деятельности.

Метод воспитания – это специфические способы и приемы воспитательной работы, которые используются в процессе организации разнообразной деятельности учащихся для развития у них соответствующей потребностно-мотивационной сферы, взглядов и убеждений, выработки навыков и привычек поведения, а также его коррекции и совершенствования с целью формирования личностных свойств и качеств. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.329.

Метод наблюдения - целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.107

Метод наблюдения – целенаправленный и планомерный процесс сбора информации; изучение целостного объекта в его естественном функционировании. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.571.

Метод обучения – система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.566.

Метод обучения – упорядоченный способ организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса [преподавателя (тьютора) и обучающегося или группы обучающихся], направленный на усвоение содержания образования, общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения

Метод обучения (с греч. – способ, путь) – способ обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.198.

Методика исследования – комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать многофункциональный объект – образовательный процесс. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.106.

Методология – наука о методах о методах, рассматривающая внутренние механизмы, логику движения и организации знания. //Хуторской А.В. «Современная дидактика», СПб, 2001. - С.49.

Методология – область деятельности, функцией которой является создание и совершенствование интеллектуальных средств организации рефлексивных процессов (О.С. Анисимов).

Методология – учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.93.

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах теоретической (мышление) и практической деятельности; система принципов и способов их организации.

Методология науки – совокупность тех исходных философских идей, которые лежат в основе исследования природных или общественных явлений и которые решающим образом сказываются на теоретической интерпретации этих явлений. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.31.

Методы исследования – приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.570.

Методы объяснительно-иллюстративного обучения – способы организации совместной деятельности, направленные на передачу/присвоение знаний о мире.

Методы педагогического исследования – это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.105.

Методы репродуктивного обучения – способы организации совместной деятельности, направленные на применение знаний для решения стандартных задач.

Мировоззрение - специфическая форма сознания человека, включающего в себя обобщенную систему его знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых выражается его отношение к развитию природы и общества и которые определяют его общественно-политическую и нравственно-эстетическую позицию и поведение в различных сферах жизни. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.460

Мировоззрение – целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.575.

Младший школьный возраст – этап развития ребенка, соответствующий обучению в начальной школе (от 6-7 до 10-11 лет). // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.579.

Моделирование – исследование объектов познания на их заместителях – реальных или идеальных моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности образовательных систем. Под моделью при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели.

Модель – это образ некоторой реальности, в котором выделены существенные для данного вида познания признаки.

Монотония (греч. monos - один, tonos - напряжение) – диагностируемое состояние сниженной работоспособности в результате выполнения однообразной работы.

Мораль – общая ценностная основа культуры, направляющая человеческую активность на утверждение самоценности личности, равенства людей в их стремлении к достойной и счастливой жизни. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.592.

Мотив - внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека.

Мотив достижения успеха — потребность добиваться успехов в разных видах деятельности, рассматриваемая как устойчивая личностная черта.

Мотив избегания неудачи — более или менее устойчивое стремление человека избегать неудач в тех ситуациях жизни, где результаты его деятельности оцениваются другими людьми. М.и.н. — черта личности, противоположная мотиву достижения успехов.

Мотивация - динамический процесс внутреннего, психологического ми физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку.

Мотивировка — разумное обоснование, объяснение самим человеком его поступков, которое не всегда соответствует истине.

Музей школьный – форма внеурочной воспитательной работы. Создаются учащимися совместно с педагогами в результате собственной поисково-собирательской деятельности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.599.

Музыкальное воспитание – процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества с целью передачи опыта музыкальной деятельности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.604.

Мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.11.

Мышление — психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

Наблюдение - метод психологического исследования, рассчитанный на непосредственное получение нужной информации через органы чувств.

Наблюдение - метод психолого-педагогического исследования, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии поведения с целью выявления его смысла и содержания. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.13.

Навык – действие, в составе которого отдельные операции стали автоматизированными в результате упражнения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.15.

Навык - составной элемент умения, автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.155

Навык — сформированное, автоматически осуществляемое движение, не требующее сознательного контроля и специальных волевых усилий для его выполнения.

Наглядно-действенное мышление — способ практического решения задач, предполагающий зрительное изучение ситуации и практические действия в ней с материальными предметами.

Наглядно-образное мышление способ практического решения задач, включающий наблюдение за ситуацией и оперирование образами составляющих ее предметов без практических действий с ними.

Надежность — качество научного метода исследования, позволяющее получать одни и те же результаты при повторном или много кратном использовании данного метода.

Наказание – выражается в неодобрении и отрицательной оценке действий и поступков личности, которые противоречат нормам и правилам поведения; смысл его заключается в том, чтобы развивать у школьников нравственное сознание и чувства, критичность к своему поведению и более требовательное отношение к себе // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.343.

Намерение — сознательное желание, готовность что-либо сделать.

Направленность личности — понятие, обозначающее совокупность потребностей или мотивов личности, определяющих главное направление ее поведения.

Напряженность — состояние повышенного физического или психологического возбуждения, сопровождаемое неприятными внутренними чувствами и требующее разрядки

Народная педагогика – совокупность житейских представлений и практического опыта формирования личности в детском возрасте, существующих в форме пословиц, поговорок, сказок, преданий, а также воспитательных обычаев и традиций. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.26.

Народная педагогика – совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.20.

Наследственность – передача тех или иных черт, особенностей, признаков от предков к потомкам. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.23.

Настроение — достаточно продолжительный эмоциональный процесс невысокой интенсивности, образующий эмоциональный фон для протекающих психических процессов. Настроения принято отличать от аффектов, чувств и эмоций. По эмоциональному тону оно может быть ровным, пониженным, повышенным, тревожным и др.

Научение – процесс появления у человека психофизиологических и психических новообразований, приобретения индивидуального опыта в повторяющихся ситуациях поведения и деятельности. Научение может быть целенаправленным, специально организованным в процессах обучения, и непроизвольным, стихийным.

Невротизм - свойство человека. характеризующееся его повышенной возбудимостью, импульсивностью и тревожностью.

Негативизм — демонстративное противодействие человека другим людям, неприятие им разумных советов со стороны других людей. Часто встречается у детей в период возрастных кризисов.

Нейропсихология — отрасль психологической науки, изучающая связь психических процессов свойств и состояний с работой мозга.

Непрерывное образование — пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира.

Непрерывное образование – процесс развития человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни в сети образовательных учреждений и путем самообразования. Оно является своего рода координатой жизнедеятельности человека, направленной на удовлетворение его образовательных потребностей, развитие общей и профессиональной культуры. Как педагогическая система непрерывное образование представляет собой целостную систему средств, способов и форм приобретения и углубления общей и профессиональной культуры,

предоставления каждому человеку возможности реализации собственной программы его получения.

Непрерывное педагогическое образование — пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности педагога и всестороннее обогащение ее духовного мира.

Неуспеваемость – более низкий по сравнению с предусмотренным учебной программой уровень усвоения учащимися содержания образования, что является препятствием для дальнейшего обучения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.43.

Норма — это некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней. Всё что не соответствует норме обозначается термином «отклонение».

Нормальное поведение—взаимодействие ребёнка с микросоциумом, которое адекватно отвечает потребностям и возможностям его развития.

Нормы социальные - принятые в данном обществе или группе правила поведения. Регулирующие взаимоотношения людей.

Нравственное воспитание – представляет собой сознательно организуемый процесс включения учащихся в разнообразные виды учебной и внеклассной деятельности, формирования положительных моральных отношений к этой деятельности и выработки на этой основе соответствующих личностно-этических свойств и качеств. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.375.

Нравственность – качество человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.374.

Нравственность – совокупность сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением норм, правил и требований, которые предъявляются

к личности в различных сферах жизни и деятельности. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.372.

Обобщение— выделение общего из множества частных явлений. Перенос однажды сформированных знаний, умений и навыков на новые задачи и ситуации.

Образование – единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы. На исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.78.

Образование — процесс и результат усвоения личностью системы знаний, умений и навыков, отношений к явлениям природы и общественной жизни, обеспечивающий достижение соответствующего уровня ее развития на основе обучения, воспитания, самообразования и воздействия средств массовой информации.

Образование – процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.62.

Образование – это культура индивида. // Гессен С.И. «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». – М., 1995. – С.35.

Образование – это не только ценность, система или процесс; это результат, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния каждого человека, всей цивилизации в целом. // Гершунский Б.С. «Философия образования для 21 века», М., 1999. – С.64.

Образование – это объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый. // Подласый И.П. «Педагогика», М., 1996. – С.25.

Образование (как результат) – овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.134.

Образование (как социальное явление) – это относительно самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание общества. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.82.

Образование (от русск. – создание образа) – это духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей. // Бондаревская Е.В., КульневичС.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-н/Д, 1999. – С.36.

Образование как процесс – синоним обучения. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.134.

Образование: – внутренне мотивированная, личностная активность человека как особая координата всей жизнедеятельности человека, направленная на созидание образа мира в себе посредством полагания себя в мир культуры, формирования систем отношений к природе, обществу, другим людям и к самому себе; осуществляется как в специально организованных образовательных учреждениях, так и в контексте социокультурной и профессиональной деятельности; – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства; – сфера социальной практики, основной функцией которой является наследование и расширенное воспроизводство духовной и интеллектуальной культуры. – процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества (Российская педагогическая энциклопедия).

Образованность — качество личности, характеризующее разносторонность ее знаний.

Образовательная диагностика – это процесс определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагогов с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.418.

Образовательная парадигма – принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. Парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.

Образовательная программа (ОП) – в общепринятом смысле – это нормативный документ, в котором определены ценностно-целевые основания, раскрыто содержание образования и способы его освоения, предполагаемые результаты и формы их проверки. Иначе говоря, ОП – это проект реализации образовательных целей, включающий не только содержание, но и способы их достижения.

Образовательная среда **—** окружение, совокупность социальных и педагогических условий, обусловливающих уровень общего развития и образованности личности**.**

Образовательная среда – социальное и пространственно-предметное окружение человека, включая программы обучения, обеспечивающие и опосредующие его общекультурное и профессиональное развитие; система условий, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении человека, включая программы обучения, обеспечивающих и опосредующих его общекультурное и профессиональное развитие. Образовательная технология (В.В. Гузеев) – это система, состоящая из: модели исходного состояния учащегося; модели конечного состояния учащегося;

средств диагностики состояний учащегося; набора моделей обучения и критериев их выбора; механизма обратной связи.

Образовательные потребности — проявления нужды в интеллектуальных знаниях; источник образовательной активности человека.

Образовательный продукт – результат образовательной деятельности ученика, имеющий внешние (идея, текст, поделка) и внутренние (личностные качества) проявления. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.65.

Образовательный процесс – педагогически обоснованное, последовательное, непрерывное изменение состояний субъектов обучения в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.48.

Образовательный процесс — целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений и навыков в соответствии с целями и задачами образования и развития личности.

Обратная связь — процесс получения информации о состояниях партнера по общению с целью улучшения общения и достижения результата.

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.65.

Обучение – «Совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание» («Российская педагогическая энциклопедия», 1999, т. 2, с. 66); обучение – педагогически обоснованные формы общения и взаимодействия преподавателя (тьютора) и обучающегося (обучающихся), направленные на достижение целей образования; обучение представляет собой единство преподавания и учения, а в открытом дистанционном образовании – единство консультирования, наставничества тьютора и учения обучающегося.

Обучение – взаимодействие между обучающими и обучающимися; способ осуществления педагогического процесса с целью развития личности

посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.77.

Обучение – совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.66.

Обучение – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.154.

Обучение на расстоянии – обучение, осуществляемое посредством сочетания почтовой, радио-, телевизионной, электронной связи, телефона и газет при ограниченном непосредственном контакте обучающегося с преподавателем или полном отсутствии такового. Преподавание осуществляется главным образом через специально подготовленные печатные, аудиовизуальные или другие материалы.

Общая психология — область психологической науки, изучающая общие закономерности психики и поведения человека, разрабатывающая основные понятия и представляющая главные законы, на основе которых формируется, развивается и функционирует психика человека.

Общение – взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности; один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.69.

Общение — обмен информацией между людьми, их взаимодействие.

Общеобразовательная средняя школа — основное учебное заведение системы общего среднего образования, обеспечивающее базовый и общеобразовательный уровень.

Общественное мнение – это та преобладающая оценка, которая дается в среде учащихся различным явлениям и фактам коллективной жизни. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.363.

Общие педагогические способности — психологические свойства личности, требуемые от человека педагогической деятельностью и определяемые предметом педагогического труда (человек).

Объект – то, что противостоит субъекту в его деятельности. Объектом может быть сам субъект. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.56.

Объект педагогического воздействия – в классической образовательной парадигме ученик, исполняющий указания учителя, преподавателя (слушание лекции, выполнение задания, решение задачи и т. п.), который занимает «ответную» позицию и не имеет реальных возможностей для собственных целеполагания и целереализации в процессе обучения; обучаемый.

Объективация — процесс и результат локализации образов восприятия во внешнем мире — там, где располагается источник воспринимаемой информации.

Одаренность — наличие у человека задатков к развитию способностей.

Одаренные дети – дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии, либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные и др.). // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.77.

Ожидание — одно из основных понятий когнитивной психологии, выражающее способность предвосхищения человеком будущих событий.

Олигофренопедагогика – отрасль дефектологии, разрабатывающая проблемы воспитания и обучения, пути коррекции недостатков психофизического развития умственно отсталых детей, а также вопросы их трудовой подготовки. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.81.

Олимпиады предметные – соревнования школьников по общеобразовательным предметам, способствующие повышению интереса к изучению школьных дисциплин, выявлению талантливых учащихся. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.82.

Онтогенез — процесс индивидуального развития организма и личности.

Онтогенез – процесс развития индивидуального организма от его зарождения до смерти. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.83.

Опека и попечительство над несовершеннолетними – форма семейного воспитания детей и подростков, оставшихся без родительского попечения вследствие смерти или болезни родителей, лишения их родительских прав и др. причин. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.84.

Оперативная память — вид памяти, рассчитанный на сохранение информации в течение определенного времени, необходимого для выполнения некоторого действия или операции

Опрос — метод психологического изучения, в процессе применения которого людям задаются вопросы и на основе ответов на них судят о психологии этих людей.

Опросник личностный — метод исследования личности, основанный на использовании системы письменных или устных, заранее продуманных вопросов, адресованных человеку, чьи психологические особенности подлежат изучению.

Опыт педагогический – совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; основа профессионального мастерства учителя; один из источников развития педагогической науки. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.85.

Организационная форма обучения – (от лат. – наружный вид, внешние очертания) внешняя сторона организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых учащихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.239.

Организационные формы обучения – варианты педагогического общения между обучающими и обучающимися в образовательном процессе. Виды: непосредственные и опосредованные; индивидуальные, парные, групповые, коллективные; – целостные совокупности завершенных способов осуществления образовательной деятельности на ее различных этапах.

Организационные формы обучения – вариант педагогического общения между обучающими и обучаемыми в учебно-воспитательном процессе. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.88.

Отклоняющееся (девиантное) поведение - поведение человека, отклоняющееся от установленных правовых или нравственных норм, нарушающее их.

Отклоняющееся поведение – поведение, устойчиво проявляемое в нарушениях социальных норм. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.98.

Отклоняющееся поведение — это взаимодействие ребёнка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учёта средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам.

Открытое дистанционное образование (ОДО) – одна из новых форм непрерывного многоуровневого образования, отличающаяся следующими признаками:

Открытое образование – форма образования, характеризующаяся доступностью, гибкостью, сфокусированностью на обучающемся. Доступность означает отсутствие требований к уровню образования при приеме на обучение, гибкость – пластичность и вариативность всех составляющих образовательного процесса: структуры и содержания образовательных программ, учебно-методического обеспечения, форм организации учебных занятий, а также места, времени и темпа обучения. Студент обладает значительной свободой выбора при определении целей и

организации своего обучения соответственно индивидуальным потребностям и склонностям.

Открытый кризис психологической науки — критическое состояние в психологической науке, возникшее в начале XX в. и связанное с ее неспособностью удовлетворительно разрешить ряд актуальных теоретических и практических проблем.

Отличие психологического здоровья от психического, главным образом заключается в том, что психическое здоровье имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, а психологическое – относится к личности в целом и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского аспекта.

Отношение – переживание и выражение определенных связей, которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые. Затрагивая сферу ее потребностей, знаний, убеждений, поступков и волевых проявлений, так или иначе сказываются на ее поведении и развитии. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.322.

Память — процессы запоминания, сохранения и воспроизводства и переработки человеком разнообразной информации.

Память долговременная —память, рассчитанная на длительное хранение и многократное воспроизведение информации при условии ее сохранения.

Память кратковременная — память, рассчитанная на хранение информации в течение небольшого промежутка времени

Паника — массовидное явление психики, характеризующееся возникновением одновременно у многих людей, находящихся в контактах друг с другом, чувство страха, беспокойства, а также беспорядочных, хаотичных движений и непродуманных действий.

Парадигма – разделяемая научным сообществом в данный исторический период система основных научных представлений (теории, методы) в данной области знаний, по образцу которых организуется исследовательская деятельность ученых, ведутся прикладные разработки и их реализация на практике.

Парадигма гуманитарная – исследовательский подход, связанный с признанием самоценности события; в изучении развивающихся объектов (человек, общество) реализуется принцип единства истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного; гуманитарное знание всегда персоналистично.

Парадигма естественно-научная – принцип организации научного исследования и способ интерпретации его результатов по критериям их проверяемости, воспроизводимости и неизменности; естественно-научное знание объектно, беспристрастно и непредвзято.

Парадигма научная – совокупность образцов и ценностных установок, норм и правил, определяющих основные направления научных исследований в конкретном историческом периоде.

Парадигма образования – принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений.

Парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.

Патриотизм (от греч. – родина, отечество) – социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к родине, заботу о ее интересах и готовность к ее защите от врагов. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.109.

Педагогика – (греч. paidaqoqike teachne, букв. – детоводческое мастерство), отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатываюшая практические пути и способы повышения их результативности. Основные категории педагогики: обучение, образование, воспитание, развитие.

Педагогика – наука о воспитании. //Бабанский Ю.К., 1983.

Педагогика – наука, изучающая воспитание, вбирающее в себя многослойные и разнообразные отношения. //Лихачев Б.Т., 1999.

Педагогика – это наука об улубленном теоретическом и методическом исследовании проблем воспитания, раскрытие и обоснование его сущности и закономерностей. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.15,26

Педагогика (с греч. буквально: «детоводческое мастерство»); - это отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.110.

Педагогика «параллельного действия» (по Макаренко А.С.) – при наличии принципиальных и здоровых и здоровых отношений между учащимися всякое воздействие на коллектив оказывает воспитательное влияние на отдельных его членов и, наоборот, воздействие на отдельного ученика влияет на весь коллектив. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.365.

Педагогика действия – течение в реформаторской педагогике конца 19 – начала 20 вв.; основоположник В.А.Лай считал главным в воспитании и обучении – принцип действия; развитие всех форм активной деятельности учащихся. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.120.

Педагогика сотрудничества – направление в отечественной педагогике 2-й половины 20 века, разрабатываемое группой авторов новых методов воспитания и обучения (Ш.А.Амонашвили, И.П.Волков, В.А.Караковский, С.Н.Лысенкова, В.Ф.Шаталов и др.). Главная идея, цель и

средство воспитания и обучения – сотрудничество. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.120.

Педагогическая акмеология — одно из направлений акмеологической науки, изучающей закономерности, условия и факторы, обеспечивающие высший уровень достижений человека в педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность — особый вид общественно необходимого труда взрослых людей, направленный на подготовку подрастающих поколений к жизни, где взаимодействуют учитель и учащиеся; один из видов практического искусства.

Педагогическая диагностика – выявление качества учебно-воспитательной деятельности, причин ее успехов или неудач. //Максимов В.Г. «Педагогическая диагностика в школе», М., 2002. – С.43.

Педагогическая диагностика – совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования учебных программ и методов педагогического воздействия. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.123.

Педагогическая квалиметрия (от лат. — качество, измерять) — направление педагогических исследований, главным содержанием которого являются измерения и оценки педагогических параметров и характеристик.

Педагогическая психология — область психологической науки, изучающая психологические основы обучения, воспитания и педагогические деятельности.

Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.84.

Педагогическая технология **–** совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и

воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.126.

Педагогическая технология (отвечает на вопрос «Как это делается?») – нормативное описание деятельности (исходного, текущих и конечного состояния обучающегося, процесса, методов, средств и способов достижения результатов) и взаимодействия обучающего и обучающихся, характеризующееся ориентацией на деятельность обучающегося (в отличие от предметной ориентации), надпредметностью, воспроизводимостью, цикличностью и направленное на достижение запланированных целей.

Педагогически запущенный ученик — это такой ребёнок, уровень невоспитанности которого выражается в несформированности важнейших социальных качеств личности, актуальных для определённой возрастной группы.

Педагогические способности — индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других, отвечающие требованиям педагогической деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения.

Педагогические функции — предписанные педагогу направления применения профессиональных знаний и умений в педагогической деятельности.

Педагогический потенциал (от лат. — обобщенная способность, возможность, сила) — совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном профессиональном уровне.

Педагогический принцип – система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Педагогический профессионализм — совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешной педагогической деятельности; обладание необходимым нормативным набором психических качеств; внутренняя характеристика личности педагога на высоком уровне.

Педагогический процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания с использованием средств обучения и воспитания с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.84.

Педагогический эксперимент – комплексный метод педагогического исследования, позволяющий получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами, условиями, процессами за счет манипулирования одним или несколькими факторами и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.571.

Педагогический эксперимент – специально организованная исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.107.

Педагогический эксперимент (от лат. - опыт, проба) – это метод исследования, заключающийся в специальной организации педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.38

Педагогическое исследование – процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методики организации учебно-воспитательной

работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.384.

Педагогическое исследование – процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.102.

Педагогическое мастерство — ступень профессионализма педагога; высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу; совершенное владение педагогом современными методами обучения и воспитания учащихся.

Педагогическое творчество — нахождение новых, нестандартных способов решения профессионально-педагогических задач, анализа педагогических ситуаций, принятия профессиональных решений.

Первичные данные — та информация об изучаемых явлениях, которая получается в начале исследования и подлежит дальнейшей обработке прежде, чем на еѐ основе можно будет сделать достоверные выводы об этих явлениях.

Перевоспитание - система целенаправленных воздействий на сознание, чувства, волю и поведение воспитанника с нравственными и правовыми отклонениями с целью устранения их антисоциальной направленности и возвращения к принятым в обществе социальным нормам. Конечная цель перевоспитания – исправление личности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.135.

Переживание — ощущение, сопровождаемое эмоциями.

Персонализация - процесс превращения человека в личность, приобретения индивидуальности.

Перцептивный — относящийся к восприятию.

Письменные работы учащихся – вид самостоятельных работ, выполняемых по заданию и под руководством учителя; применяются на всех этапах обучения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.151.

План – нормативное представление, в котором указывается последовательность промежуточных и конечного продуктов. Предмет педагогики – исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием, и разработка на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности.

Подкрепление - средство, способное удовлетворить возникшую потребность, снять вызванную ею напряженность. П. — также средство, подтверждающее правильность или ошибочность совершенного поступка, действия.

Подражание — сознательное или бессознательное поведение человека, направленное на воспроизведение поступков и действий других людей.

Подростковый возраст – период развития детей от 11-12 до 15-16 лет; переходный возраст от детства к взрослости. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.159.

Половое воспитание – комплекс воспитательных и просветительских воздействий на ребенка, направленных на приобщение его к принятой в обществе системы половых ролей и взаимоотношений между полами в общественной и личной жизни. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.166.

Полоролевая типизация — усвоение человеком форм социального поведения, типичных для людей одного с ним пола.

Поощрение – 1. Вид моральной санкции; положительное воздействие авторитетного лица на человека или коллектив с целью закрепления достигнутых им результатов (действия, поведения, позиций и т.п.) и засвидетельствования их одобрения. 2. Метод, стимулирующий развитие ребенка; имеет более сильный эффект, чем наказание. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.174.

Поощрение как метод воспитания – это признание, положительная оценка поведения или качеств учащегося со стороны педагога или коллектива

товарищей, выражаемое публично или в личной форме. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.343.

Поступок — сознательно совершенное человеком и управляемое волей действие, исходящее из определенных убеждений.

Потребность — состояние нужды организма, индивида, личности в чем-то, необходимом для их нормального существования.

Права ребенка — совокупность устанавливаемых и охраняемых международным сообществом и государственными законами норм и правил, регулирующих поведение и отношения детей в обществе; общечеловеческие и педагогические ценности, которые носят универсальный характер.

Правовое воспитание – формирование правового сознания и поведения юного гражданина; осознанное восприятие юридических законов, правовых норм и обязанностей. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.178.

Правонарушения – противоправные деяния, причиняющие вред обществу и караемые по закону. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.179.

Практические работы – один из видов учебной деятельности школьников, по целям и задачам аналогичный лабораторным работам; содействуют конкретизации и закреплению знаний. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.183.

Предмет педагогики – «образование в целом – область интересов науки педагогики». //Беспалько В.П., 1995.

Предмет педагогики – исследование сущности развития и формирования человеческой личности и разработка на этой основе теоретических и методических принципов воспитания как специально организованного педагогического процесса. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.29

Предмет педагогики – объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания. //Лихачев Б.Т., 1999.

Предмет педагогики – особая функция общества – воспитание. //Бабанский Ю.К., 1983.

Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.76.

Преподавание – это воспитательная деятельность, направленная на управление познавательной деятельностью школьников. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.15, С.27.

Преподавание педагогическое – управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых; один из компонентов процесса обучения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.186.

Преподаватель **—** работник средней и высшей школы, преподающий какой-нибудь предмет.

Привычка – автоматизированное действие, выполнение которого в определенных условиях стало потребностью. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.189
.

Прием обучения – конкретная операция взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации метода обучения. Или: это часть метода, отдельный акт обучения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.189.

Прием обучения – составная часть или отдельная сторона метода обучения. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.198.

Принцип обучения – некоторое обобщающее теоретическое положение, применимое ко всем явлениям, охватываемым дидактикой и (или) как определенное руководство к практическому педагогическому действию. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.191.

Принципы воспитания – основополагающие идеи или ценностные основания воспитания человека. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.190.

Принципы обучения – научность, проблемность, наглядность, активность и сознательность, доступность, систематичность и последовательность, прочность, единство обучения, развития и воспитания.

Принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.75, 88.

Принципы подхода к человеку как к объекту познания – принцип универсальной талантливости (нет людей неспособных, есть люди, занятые не своим делом), принцип развития (способности развиваются в результате изменений условий жизни личности и интеллектуально-психологических тренировок), принцип неисчерпаемости (ни одна оценка человека при его жизни не может считаться окончательной).

Принципы проектирования: – принцип динамического проектирования – наличие в проекте инвариантной и вариативной составляющих; – принцип модульности – проект должен содержать завершенный цикл деятельности обучающихся по освоению предметного содержания и развитию заданного ОП уровня компетентности; – принцип событийности – проект должен быть представлен в виде сценария социально-профессионально-учебной деятельности, обеспечивающей полноту проживания обучающимися учебного занятия как события.

Принципы системы образования — система основных исходных требований, отражающих политику государства в области образования.

Причины и факторы, вызывающие стресс (психологи называют их стрессоры): перемены в жизни (каникулы, новая работа, брак, развод и т.д.); любая сильная эмоция; усталость; физическая травма, операция, заболевание; шум; резкие изменения температуры и т.д.

Проблема – психическое состояние человека в проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий; разница между существующими и желаемыми результатами деятельности, сопровождающаяся психическими переживаниями этой разницы деятелем; описание на некотором языке переживания человеком нераскрытости и непонятности проблемной ситуации, форма объективации знания о незнании.

Проблему неправомерно смешивать со сложной задачей, поскольку первая требует включения продуктивного, а вторая – репродуктивного мышления.

Проблемная лекция – лекция, в ходе которой лектором сначала создается проблемная ситуация, затем осуществляется постановка и анализ проблемы, выдвижение гипотез.

Проблемная ситуация – понятие, характеризующее процесс взаимодействия индивида или группы с вероятностной средой. Оценка человеком противоречивости этой среды обусловливает переживание интеллектуального затруднения, приводит к порождению познавательной мотивации и мыслительного взаимодействия с ситуацией и включенными в нее другими людьми. Следствием проверки выдвигаемых гипотез относительно неизвестного в проблемной ситуации является ее преобразование или в проблему, или в задачу. Продукт – результат деятельности, соответствующий требованиям и целевым характеристикам.

Проблемное обучение – обучение, в котором с помощью проблемных ситуаций моделируются условия исследовательской деятельности и развития мышления обучающихся. Это предполагает реализацию принципа проблемности в содержании учебного материала и в процессе его развертывания в учебной деятельности. Первое достигается разработкой системы учебных проблем, проблемных заданий, отражающих реальные противоречия науки и профессиональной деятельности; второе – организацией диалогического общения преподавателя с обучающимися.

Проблемное обучение – обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.197.

Проверка и оценка знаний, умений, навыков учащихся – процесс выявления и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной

деятельности с требованиями, заданными учебными программами. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.198.

Прогнозирование (от греч. – предвидение, предсказание) – разработка прогнозов, т.е. вероятных суждений о состоянии какого-либо явления в будущем. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.201.

Программа учебная – средство фиксации содержания образования на уровне учебного предмета. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.202.

Программированное обучение – обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Идея принадлежит американскому психологу Б.Скиннеру (1950-е гг.) для повышения эффективности управления процессом учения с использованием достижений техники. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.202.

Проект – образ будущего результата деятельности и процесс его достижения, представленный в виде модели или комплексной нормы деятельности.

Проектировочная деятельность – это деятельность по описанию будущего результата и процесса его достижения, направленная на создание индивидуальной программы развития обучающегося.

Проектная деятельность – это вид образовательной деятельности, основной задачей которой является проектный способ достижения цели через решение конкретной проблемы в условиях ограниченности срока и ресурсов, которая завершается практическим результатом в виде проекта.

Профессиограмма педагога — обобщенная эталонная модель успешно работающего педагога; документ, обобщающий научно обоснованные нормы и требования к педагогической профессии, к видам профессиональной деятельности и качествам личности педагога; перечень качеств, предъявляемых к педагогической профессии.

Профессионализация — процесс становления профессионала, включающий выбор профессии, освоение правил и норм профессии,

формирование и осознание себя как профессионала, развитие себя средствами профессии.

Профессионализм — совокупность психофизических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач.

Профессиональная карьера (франц.) — успешное продвижение вперед в той или иной области деятельности; профессиональный рост; должностное продвижение.

Профессиональная ориентация – это процесс ознакомления учащихся с различными профессиями и видами труда и оказания им помощи в выборе своей будущей профессии и специальности в соответствии с имеющимися склонностями и способностями. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.405

Профессиональная пригодность — совокупность психических качеств человека, необходимая и достаточная для достижения общественно приемлемой эффективности труда.

Профессиональная среда — совокупность предметных (предмет и средство труда) и социальных (межличностные отношения, микроклимат в коллективе) условий труда.

Профессиональная среда – совокупность условий, при которых обучение интегрировано в модельной форме с профессиональной деятельностью и осуществляется в специфических формах, связанных с анализом этой деятельности посредством учебных материалов и образовательных технологий.

Профессиональные функции педагога — круг деятельности, профессиональные обязанности педагога (обучающая, развивающая, коммуникативная, просвещенческая функции).

Профессия — область приложения сил человека; деятельность, работа профессионала; общность людей, занятых определенного рода

трудовыми функциями; источник существования и средство личностной самореализации.

Профилактика - система мероприятий, проводимых с целью предупреждения возникновения и развития заболеваний, охраны и укрепления здоровья и физического развития, сохранения трудоспособности и обеспечения долголетия.

Процесс обучения – педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена актов обучения, в ходе которой решаются задачи развития и воспитания личности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.217.

Прочность усвоения знаний – один из принципов обучения; результатом является образование у учащихся устойчивых структур знаний, отражающий объективную реальность, когда учащиеся умеют актуализировать и использовать полученные знания. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.219.

Психические процессы — процессы происходящие в голове человека и отражающиеся в динамически изменяющихся психических явлениях.: ощущениях, восприятии, воображении, памяти, мышлении, речи и др.

Психическое пресыщение (**психологическое** насыщение) — **психологическое** состояние сниженной работоспособности, вызванное однообразной, малосодержательной деятельностью, не интересной для субъекта.

Психическое пресыщение в спорте появляется либо вслед за состоянием монотонии (если работа не прекращается долгое время), либо развивается первично. Последний случай характерен для людей, имеющих «взрывную» типологию (в большей мере склонных к быстродействию и к выполнению кратковременной интенсивной деятельности): слабую нервную систему, высокую подвижность возбуждения и преобладание возбуждения на эмоционально-мотивационном уровне регулирования.

Психоанализ — учение, созданное З. Фрейдом. Содержит систему идей и методов интерпретации сновидений и других бессознательных психических явлений, а также диагностики и лечения различных душевных заболеваний.

Психогенетика — область исследований, изучающая наследственный характер некоторых психических и поведенческих явлений, их зависимость от генотипа.

Психол;огия труда —область науки, изучающая психологические аспекты трудовой деятельности людей, включая их профессиональную ориентацию, профессиональное консультирование, профессиональное обучение и организацию труда.

Психологическая совместимость людей — способность людей находить взаимопонимание, налаживать деловые и личные контакты, сотрудничать друг с другом.

Психологическое здоровье - необходимое условие полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности.

Психология управления — отрасль психологической науки, в которой изучаются психологические аспекты управления со стороны человека различными объектами: государственными организациями, людьми, экономическими и техническими системами и т.п.

Работоспособность – потенциальная возможность человека выполнять какую-либо деятельность на достаточно высоком уровне эффективности в течение продолжительного времени. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.236.

Развивающее обучение – направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.242.

Развитие – процесс внутреннего изменения человека, обеспечивающий реализацию его жизненного потенциала и назначения. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.31.

Развитие – это взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений (духовной сфере) // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.70

Развитие (применительно к обучению) – это два взаимосвязанных явления: биологическое, органическое созревание мозга, его анатомо-биологических структур; психическое (в частности, умственное), развитие как определенная динамика его уровней, умственное созревание. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.130.

Развитие (психическое) – это становление специфически человеческих высших психических функций в процессе жизнедеятельности ребенка. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.243.

Распределенное образование – синоним термина «дистанционное образование», под которым понимается расположение образовательных

ресурсов в разных точках географического пространства: электронных библиотеках, лабораториях удалённого доступа, Web-сайтах образовательных учреждений.

Рациональное или адекватное питание (лат. r*ationalis* - разумный, осмысленный) - это физиологически полноценное питание здоровых людей, которое соответствует энергетическим, пластическим, биохимическим потребностям организма.

Реабилитация — восстановление пригодности, система медико-педагогических мер, направленных на включение аномального ребёнка в социальную среду, приобщение к жизни и труду на уровне его психофизических возможностей.

Реакция — ответ организма, на какой-нибудь раздражитель.

Ребенок — человек с момента рождения до наступления совершеннолетия; самостоятельный субъект права; полноценная и равноправная личность.

Режим дня детей и подростков – порядок чередования различных видов деятельности и отдыха в течение суток; способствующий нормальному развитию ребенка, укреплению здоровья, воспитанию воли, приучает к дисциплине. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.255.

Режим школьный – педагогически и гигиенически обусловленная организация труда и отдыха учащихся и педагогического коллектива в интересах эффективного образовательного процесса. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.255.

Результат – состояние преобразуемого нечто, возникшее в момент прекращения деятельности.

Релаксация — расслабление.

Репродуктивный метод обучения (от франц. - воспроизведение) – способ организации деятельности учащихся по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов действий.

Рефлекс — автоматическая ответная реакция организма на действие какого - либо внутреннего или внешнего раздражителя.

Рефлекс безусловный — врожденная автоматическая реакция организма на специфическое воздействие.

Рефлекс условный — приобретенная реакция организма на определенный раздражитель, возникшая в результате сочетания воздействия этого раздражителя с положительным подкреплением со стороны актуальной потребности.

Рефлексивная лекция – лекция, предметом которой является анализ динамики развития конкретных обучающихся и учебной группы.

Рефлексия – оперирование субъекта с собственным сознанием, обеспечивающее выявление условий и оснований системы собственных действий и поступков. Рефлексия означает «выход» субъекта из текущего процесса осуществления деятельности и проектирование будущего шага ее развития. Наличие рефлексии и антиципации связывается в современных психологии и педагогике с развитием творческого мышления и деятельности обучающегося; – родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности (В.И. Слободчиков, В.И. Исаев, 1995).

Речь - система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации.

Решительность - готовность перейти к практическим действиям, сформировавшееся намерение совершить определенный поступок.

Ритмика (от греч. – порядок движения) – ритмическое воспитание, педагогические системы и методы, построенные на сочетании музыкальных (художественных) форм и пластических движений. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.263.

Ролевая игра (разыгрывание ролей) – игровая форма организации учебной деятельности обучающихся, основная цель которой – обучение специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

Роль - понятие, обозначающее поведение человека в определенной жизненной ситуации, соответствующей занимаемому им положению (например, роль руководителя, подчиненного, отца, матери и т.п.).

Самоактуализация — использование и развитие человеком имеющихся у него задатков, их превращение в способности. Стремление к личностному самосовершенствованию. С. Как понятие введена в гуманистической психологии.

Самовоспитание - систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.137.

Самовоспитание – сознательная, целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.304.

Самовоспитание – это сознательное и управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроектированные им силы и способности. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.478

Самоконтроль – сознательная регуляция человеком собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.305.

Самонаблюдение – метод самопознания, при котором объектом наблюдения являются состояния и действия самого наблюдающего человека.

Самообладание —способность человека сохранять внутреннее спокойствие, действовать разумно и взвешенно в сложных жизненных ситуациях

Самообразование — образование, приобретаемое вне учебных заведений путем самостоятельной работы с различными источниками.

Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.306.

Самоопределение — сложный, многоступенчатый процесс развития человека (жизненного, личностного, профессионального, социального и др.).

Самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.307.

Самоопределение личности - самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни.

Самооценка - оценка человеком собственных качеств, достоинств недостатков.

Самооценка – элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.308.

Саморазвитие — собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала.

Саморегуляция - процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками. -.

Самосознание – осознание и оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (т.е. своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения). // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.308.

Самосознание — осознание человеком самого себя, своих собственных качеств.

Самостоятельная работа учащихся – индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства учителя. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.308.

Сангвиник — тип темперамента, характеризующийся энергичностью, повышенной работоспособностью и быстротой реакций

Сверхнормативная деятельность - добровольная, выходящая за пределы установленных социальных норм, деятельность человека или группы людей, направленная на оказание помощи другим людям.

Свободное воспитание – направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.313.

Свойства нервной системы человека — комплекс физических характеристик нервной системы, определяющих процессы возникновения, проведения. Переключения и прекращения нервных импульсов в различных отделах и частях центральной нервной системы.

Семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.319.

Сензитивность - характеристика органов чувств, выражающаяся в их способности тонко и точно воспринимать, различать и избирательно реагировать на слабые, мало отличающиеся друг от друга стимулы.

Сензитивный период развития — период в жизни человека, обеспечивающий наиболее благоприятные условия для формирования у него определенных психологических свойств и видов поведения.

Сила нервной системы — свойство нервной системы выдерживать длительные и большие нагрузки.

Символ — знак чего-либо, имеющий определенное сходство с обозначаемым объектом.

Симпатия — чувство эмоциональной предрасположенности к человеку, повышенный интерес и влечение к нему

Синектика – метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.326.

Сиротство – негативное социальное явление, характеризующее образ жизни несовершеннолетних детей, лишившихся попечения родителей. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.329.

Система дистанционного образования – совокупность профессиональных образовательных программ, сеть их реализующих образовательных учреждений и подсистема управления дистанционным образованием.

Система образования – совокупность взаимодействующих преемственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сеть образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, реализующих эти программы; органы управления образованием.

Система образования — совокупность исторически сложившихся образовательно-воспитательных учреждений, взаимосвязанных между собой и осуществляющих основные принципы политики государства в области образования.

Ситуация – побуждающая и опосредующая активность человека или группы; совокупность объективных факторов, предметных условий вместе с субъективными состояниями включенных в нее людей; описание на каком-то языке конкретного положения дел, вероятностных обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимся в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах. На этом основан метод анализа конкретных производственных ситуаций или ситуационных задач («кейс-стади»).

Событийная лекция – лекция, оставляющая след в социальной или индивидуальной жизнедеятельности за счет задействования эмоционально-ценностных аспектов личности и социальных групп.

Совесть - понятие, обозначающее способность человека переживать, глубоко личностно воспринимать и сожалеть о случаях нарушения им самим

или людьми нравственных норм. С. Характеризует личность, достигшую высокого уровня психологического развития.

Совместимость - способность людей работать вместе, успешно решать задачи, требующие от них согласованности действий и хорошего взаимопонимания.

Содержание и форма: взаимосвязанные (парные) категории, отражающие сущность предметов и явлений вместе со способами их внутренней организации и внешнего проявления. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой подвижную, динамическую сторону сущего, а форма означает его структурированность, определенность, организованность. Форма столь же зависит от содержания, сколько содержание от формы. При этом форма обладает относительной самостоятельностью и способна оказывать влияние на содержание: быть адекватной или неадекватной, удачной или неудачной, органичной или неорганичной, способствующей проявлению содержанием своей сущности или не способствующей этому. Несоответствие содержания и формы в конечном счете разрешается "сбрасыванием" старой и обретением новой формы, в которую "отливается" развившееся содержание.

Содержание образования – педагогическая адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.349.

Содержание образования – педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности.

Содержание образования – система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.137.

Содержание образования – это совокупность систематизированных знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.87.

Сознание — высший уровень психического отражения человеком действительности, ее представленность в виде обобщенных образов и понятий.

Сопереживание - испытывание человеком тех же самых чувств и эмоций, которые характерны для находящихся рядом с ними людей.

Соперничество- стремление человека к соревнованию с другими людьми, желание одержать верх над ними, победить, превзойти.

Сотрудничество – работа, действия, поступки, выполняемые вместе, участие в общем деле; взаимодействие, основанное на общности целей, стремлений, совместной выработке решений с учетом интересов сторон.

Сотрудничество —стремление человека к согласованной, слаженной работе с людьми. Готовность поддержать и оказать им помощь.

Сохранение — один из процессов памяти, направленный на удержание в ней полученной информации.

Социализация — процесс и результат усвоения ребенком социального опыта. В результате С. Ребенок становиться культурным, образованным и воспитанным человеком.

Социализация — процесс становления человека как личности: усвоение общественно выработанного опыта, отношений к миру, социальных норм, ролей, функций; активная переработка этого опыта самим человеком под углом зрения собственных позиций; становление у человека образа Я и выработка собственного мировоззрения.

Социализация (от лат. - общественный) – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.359.

Социальная педагогика – отрасль педагогики, изучающая социальное воспитание всех возрастных и социальных категорий людей, осуществляемое как в собственно воспитательных учреждениях, так и в различных организациях, для которых оно не является ведущей функцией. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.361.

Социальная психология — отрасль психологической науки, изучающая психологические явления, возникающие во взаимодействии и общении людей.

Социальная роль — совокупность норм, правил, форм поведения, характеризующих типичные действия человека, занимающего определенное положение в обществе.

Социальная ситуация развития — система социальных условий, определяющих психологическое развитие человека.

Социальная установка — устойчивое внутреннее отношение человека к кому-либо или чему-либо, включающее мысли, эмоции и действия, предпринимаемые им в отношении данного объекта.

Социально-психологический тренинг — теория и практика специального психотерапевтического воздействия на людей, рассчитанная на улучшение их общения и приспособление к условиям жизни.

Социальные ожидания — ожидаемые от человека, занимающего в обществе определенное положение, суждения, действия, поступки, соответствующие его социальной роли.

Социальный стереотип – искаженные социальные установки человека в отношении людей определенной категории, возникшие у него под влиянием ограниченного или одностороннего жизненного опыта общения с представителями данной социальной группы: национальной, религиозной, культурной и т.п.

Социограмма - графический рисунок, с помощью которого условно представлена система личных взаимоотношений, сложившихся между членами малой группы на данный момент времени.

Социометрия — совокупность однотипно построенных методик, предназначенных для выявления и представления в виде социограмм и ряда специальных индексов системы личных взаимоотношений между членами малой группы.

Сочинение школьное – вид творческого задания, создание учащимися текста определенного типа, стиля, композиционной формы; средство формирования связной речи школьников, закрепления приобретенных умений и навыков. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.365.

Специальность — один из видов профессиональной деятельности внутри профессии, направленный на достижение более частных или промежуточных результатов, или достижение общих результатов своими специфическими средствами (например, педагог-исследователь, педагог-предметник и др.).

Специальные педагогические способности — психологические свойства личности, требуемые в рамках педагогической профессии, но при более узкой специализации (предметник, воспитатель, коммуникатор и др.), и определяемые конкретными условиями труда.

Спорт детский (от англ. – игра, развлечение) – система организации соревнований и занятий по различным комплексам физических упражнений с целью совершенствования физической подготовленности, духовных и волевых качеств личности, достижения высоких результатов в состязаниях; составная часть физического воспитания. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.372.

Способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного овладения той или иной деятельностью и ее продуктивного выполнения.

Способности – прижизненные образования, формирующиеся в деятельности. // Рос.Пед.Энц., 1993, Т.1. - С.317.

Способность – индивидуальная особенность личности, являющаяся условием выполнения той или иной деятельности. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.424.

Сравнительная педагогика – область педагогической науки, изучающая преимущественно в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, а также соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики; выявляет формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.376.

Средства воспитания – это те конкретные воспитательные мероприятия или формы воспитательной работы (беседы, вечера, экскурсии и т.д.), виды деятельности учащихся (учебные занятия, кружки, конкурсы, олимпиады), а также наглядные пособия (кинодемонстрации, картины и т.д.), которые используются в процессе реализации того или иного метода. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.329.

Средства воспитания – это те конкретные воспитательные мероприятия или формы воспитательной работы (беседы, вечера, экскурсии и т.д.), виды деятельности учащихся (учебные занятия, кружки, конкурсы, олимпиады), а также наглядные пособия (кинодемонстрации, картины и т.д.), которые используются в процессе реализации того или иного метода. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.329.

Средства обучения – обязательный элемент оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.387.

Средства обучения – обязательный элемент оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.387.

Стандарт образования — базовый нормативный документ, определяющий структуру и содержание образования и создающий основу для обеспечения необходимого качества обучения, поддержания единого образовательного пространства на территории Республики Беларусь.

Стиль - это типологически обусловленной индивидуально-своеобразной устойчивой способ выполнения того или иного вида деятельности

Стиль деятельности - совокупность индивидуальных особенностей определенной деятельности личности, влияющая на способ достижения цели этой деятельности, обусловливающая своеобразие ее выполнения. В стиле деятельности всегда проявляются индивидуальные и типичные особенности личности.

Стиль лидерства — характеристика отношений, складывающихся между лидером для оказания нужного воздействия на зависящих от него людей.

Стимул — то, что воздействует на органы чувств человека.

Страсть — сильно выраженная увлеченность человека кем-либо или чем-либо, сопровождающаяся глубокими эмоциональными переживаниями, связанными с соответствующим объектом.

Стратегии управления индивидуальным здоровьем: первая - активная, профилактическая, её цель - беречь, укреплять, защищать, развивать здоровье; её реализация требует знаний и умений, каждодневных усилий, личной ответственности. Эта стратегия опирается на ценностные ориентиры и проявляется в соблюдении здорового образа жизни и экологической безопасности, что в понятии культура здоровья. Вторая стратегия управления индивидуальным здоровьем – «борьба с болезнями». Эта стратегия - пассивная, здесь от человека требуется знать, уметь, действовать; бороться будут врачи. Каждый человек думает сам, какую стратегию принять к действию.

Стремление — желание и готовность действовать определенным образом.

Стресс - неспецифическая реакция организма, развивающаяся под влиянием различных интенсивных или новых воздействий (боли, холода, чрезмерной физической нагрузки, психоэмоциональной травмы и др.).

Структура образовательно-воспитательных учреждений — внутреннее организационное строение, устройство отдельных типов образовательно-воспитательных учреждений, обеспечивающее управление их деятельностью.

Структура педагогической деятельности — внутреннее строение, компоненты педагогической деятельности: мотивы, цели действия, условия, которые влияют на выбор способов достижения целей и т.д.

Структурность восприятия — свойство восприятия человека объединять воздействующие стимулы в целостные и сравнительно простые структуры.

Студенческий спорт – часть физической культуры и спорта, направленная на физическое воспитание обучающихся в учреждениях профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, в том числе спортсменов, их подготовку к участию и участие в физкультурно-оздоровительных, спортивно-массовых, спортивных мероприятиях;

Субъект – носитель деятельности и познания, направленных на объект. // Хуторской В.А. «Современная дидактика», М., 2001. – С.56.

Субъект – человек как носитель (инициатор, творец, распорядитель) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

Субъект – это личность, для деятельности которой характерны 4 качественные характеристики: самостоятельная, предметная, совместная и творческая. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.15, С.135.

Субъект – это воспитанник.

Субъект образовательного процесса – лицо или группа лиц [обучающийся, группа обучающихся, преподаватель (тьютор), команда курса, администрация образовательного учреждения, орган управления образованием], осуществляющих целеполагание и целереализацию в системе

образования, вступающих в диалогическое общение и взаимодействие и имеющих равное право на интеллектуальную активность и инициативу.

Субъект образовательного процесса – личность, осуществляющая процессы целеполагания и целереализации в процессе обучения и воспитания. Согласно современной образовательной парадигме такими субъектами являются как обучающий, так и обучающийся, вступающие в диалогическое общение и межличностное взаимодействие и имеющие равное право на интеллектуальную активность и инициативу

Субъект образовательного процесса — познающий и действующий в образовательном процессе человек

Суицид — попытка к самоубийству.

Сурдопедагогика – отрасль дефектологии, разрабатывающая проблемы воспитания, образования и обучения детей с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих, позднеоглохших) // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.398.

Сценарий – это проект хода взаимодействия персонажей, подчиненный идеям события (игры, спектакля, учебного занятия). Поэтому в сценарии, главным образом, отражен процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, а в проекте, помимо этого, – цель, промежуточные и конечный результат, способы и средства их достижения. Таким образом, сценарий является (так же, как план) частью проекта. Субъект – человек как носитель (инициатор, творец, распорядитель) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

Такт педагогический – соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.414.

Талант — высокий уровень развития способностей человека, обеспечивающий достижение выдающихся успехов в том или ином виде деятельности.

Творческая деятельность – форма деятельности человека или коллектива по созданию качественно нового, ранее не существовавшего. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.420.

Творческое мышление — вид мышления, связанный с созданием или открытием чего-либо нового.

Творчество – деятельность, результатом которой является создание объективно или субъективно новых материальных и духовных ценностей.

Темперамент — динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках

Темперамент (от лат. – соразмерность, надлежащее соотношение частей) – закономерное соотношение устойчивых особенностей индивида, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.427.

Теория (греч. theoria – наблюдение, рассматривание, исследование) – система обобщенного достоверного знания о том или ином фрагменте действительности, которая описывает, объясняет и предсказывает функционирование определенной совокупности составляющих этого фрагмента объектов.

Теория деятельности — психологическая теория, рассматривающая психические процессы человека как виды внутренней деятельности, происходящие из внешней и имеющей структуру, аналогичную внешней деятельности. Т.Д. разработал А.Н. Леонтьев.

Теория научения — общее понятие, обозначающее совокупность психологических и физиологических концепций, объясняющих, каким образом человеком и животным приобретается жизненный опыт.

Теория социального научения — концепция, объясняющая процесс приобретения человеком опыта под влиянием социальных факторов в результате обучения, воспитания. Общения и взаимодействия с людьми.

Теория эмоций Джемса—Ланге - теория, рассматривающая эмоции как субъективное отражение органических процессов и утверждающая их производный характер от процессов, происходящих в организме. Предложена американским психологом У. Джемсом и уточнена датским ученым Г. Ланге в конце Х1Х в

Теория эмоций Кеннона — Барда — теория, утверждающая, что эмоции являются результатом переработки сигналов, поступающих в мозг из внешней и внутренней среды. Переключаясь в таламусе на нервные пути, одновременно идущие в кору головного мозга и к внутренним органам, эти сигналы порождают эмоции и сопровождающие их органические изменения. Т.Э. К—Б. Выступает как альтернатива к теории эмоций Джемса - Ланге.

Тест – стандартизованная измерительная методика, направленная на выявление скрытого свойства интересующего объекта путем одного или нескольких кратких испытаний (заданий), обладающих максимальной информативностью.

Тесты – стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.430.

Тесты личности (Personality tests) — тесты психологического тестирования, направленные на изучение характера, способностей, эмоций, потребностей и других свойств человеческой личности.

Технические средства обучения – средства обучения, состоящие из экранно-звуковых носителей учебной информации и аппаратуры, с помощью которой проявляется эта информация. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.431.

Технология – это норма деятельности, выражающая процесс преобразования предмета деятельности в продукт, а также способы и средства преобразования. Технологии дистанционного образования – специфические для такого образования технологии проектирования содержания учебных курсов (программ), организации самостоятельных индивидуальных и

групповых занятий, учебной практики, аттестации, психолого-педагогической поддержки студентов, мониторинга качества образования, а также технологии подготовки учебных пособий и материалов, использования средств и каналов телекоммуникации. Это технологии, обеспечивающие эффективное обучение на расстоянии. В отличие от этого «информационные и коммуникационные технологии» представляют собой ресурсы радио, телевидения, аудио- и видеозаписи, компьютерные и сетевые технологии и т.п.

Технология коммуникаций – способы доставки сообщений, включая почтовые, радио- и телевизионные, телефон, спутниковую связь и компьютерные сети.

Типовая задача – задачи, наиболее часто встречающиеся в профессиональной деятельности. «Типовая задача» не употребляется в смысле «стандартная», «нетворческая». Наоборот, в наше время творческие задачи являются как раз типовыми фактически для всех специальностей» (Н.Ф. Талызина, 1987).

Тифлопедагогика – отрасль дефектологии, разрабатывающая проблемы воспитания и обучения лиц с глубокими нарушениями зрения (частично- и слабовидящих, ослепших, слепых от рождения). // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.436.

Тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.445.

Тревожность — свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях.

Трудный ученик — такой ученик, по отношению к которому работа учителя оказывается малопроизводительной; требует от учителя много работы.

Трудовая школа – направление в педагогической теории и практике организации общего образования (нач. 20 в.); стремление повысить

воспитательную эффективность и социальную значимость школьного образования путем формирования у учащихся общетрудовых умений и навыков, способствующих индивидуальному развитию и профессиональному самоопределению личности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.447.

Трудовое воспитание – специально организованный педагогический процесс, направленный на овладение практическими приемами того или иного труда, на формирование и совершенствование трудовых умений и навыков. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.405

Туризм детский и юношеский – вид активного отдыха, способствующий изучению родной страны, физическому закаливанию, восстановлению сил учащихся; одна из форм внешкольной работы, внеурочной работы; тесно связан с краеведением. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.452.

Тьютор – в переводе с английского означает «наблюдать, заботиться, поддерживать». Тьютор – специалист в области организации образования и самообразования, оказывающий поддержку обучающимся в самообразовании и развитии собственной компетентности. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися. В задачи тьютора входят: методическая подготовка и проведение групповых занятий-практикумов (тьюториалов); помощь в выполнении аттестационных работ (ТМА), их проверка и оценка; консультации и другие формы психологической и педагогической поддержки обучающихся группы; индивидуальная помощь обучающимся в решении академических или личных проблем, связанных с обучением; профессиональная ориентация и консультирование по вопросам карьеры.

Тьюториал – форма активного группового обучения, проводимого тьютором и направленного на приобретение обучающимися опыта применения концепций в модельных стандартных и нестандартных ситуациях, развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей, систематизацию и проблематизацию содержания курса, установление

деловых связей, получение обратной связи об уровне усвоенности содержания и на этой основе – коррекция обучения. В ОДО тьюториал организуется в виде очных занятий; может также проводиться в виде виртуальных (сетевых) занятий в форме компьютерных конференций.

Убеждение – это такой метод воспитания, который выражается в эмоциональном и глубоком разъяснении сущности социальных и духовных отношений, норм и правил поведения, в развитии сознания и чувств воспитуемой личности. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.334.

Убеждения – осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями; основой убеждений являются широкие и глубокие знания. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.456.

Убежденность — уверенность человека в своей правоте, подтверждаемая соответствующими аргументами и фактами.

Узнавание — отнесение воспринимаемого объекта к категории уже известных

Умения – освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.465.

Умения – освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков.

Умения – это овладение способами (приемами, действия) применения усваиваемых знаний на практике. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.155.

Умозаключение — процесс логического вывода определенного положения из некоторых достоверных утверждений — посылок.

Умственная отсталость — стойкое нарушение познавательной деятельности в результате поражения головного мозга; выражается в двух формах: олигофрения и деменция. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.466.

Умственное воспитание (интеллектуальное) **–** целенаправленный педагогический процесс взаимодействия учителя и учащегося по

формированию у учащегося научного мировоззрения; движение от непосредственного, чувственного отражения действительности к абстрактному, понятийному мышлению. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.244.

Упражнение – планомерно организованное повторное выполнение действия (умственного или практического) с целью его усвоения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.471.

Упрямство — одно из ранних проявлений нарушения поведения; связано с понятием «внушаемость», которая определяется как важнейшее человеческое качество (открытость другому, способность верить).

Уровень притязаний — максимальный успех, которого рассчитывает добиться человек в том или ином виде деятельности.

Уровни профессионализма педагога **— степень овладение педагогом профессионализмом.**

Урок – коллективная форма обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, устойчивые временные рамки занятий (45 минут), заранее составленное их расписание и организация учебной работы над одним и тем же материалом. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.244.

Урок – форма организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях при классно-урочной системе обучения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.472.

Установка — это готовность человека к определенному действию или к определенному восприятию окружающей действительности. Установка — более высокая психологическая инстанция, чем мотивация, — формируется на основе мотивации и непосредственно корректируется системой ценностей, поэтому одни и те же мотивы у разных людей могут дать начало различным установкам, зависящим от системы ценностей индивида.

Утомление – состояние организма, возникающее при длительном воздействии физических и умственных нагрузок и характеризующееся снижением работоспособности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.478.

Утомление — состояние усталости, сопровождаемое пониженной работоспособностью.

Учебная деятельность – один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.478.

Учебная задача – задача, требующая от учащегося открытия и освоения в учебной деятельности всеобщего способа (принципа, закономерности) решения относительно широкого круга проблем и конкретно-практических задач. Поставить учебную задачу – значит ввести учащегося в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий (В.В. Давыдов); – цель, которую надлежит решить ученику в определенных условиях учебного процесса. Основное отличие учебной задачи заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не изменении предметов, с которыми действует субъект (Д.Б. Эльконин).

Учебная программа – нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений, навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов о общей дозировки времени на их изучение. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.151.

Учебная программа – это утвержденный Министерством образования РБ документ, в котором раскрывается содержание образования по каждому предмету в каждом классе и определяется система научных знаний, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, а также практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть учащимся. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.150.

Учебник – книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.480.

Учебник школьный – книга, по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.138.

Учебные пособия – все материальные средства обучения, используемые в учебно-воспитательном процессе и предназначенные для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний(хрестоматии, задачники и др.).

Учебный модуль – составная часть образовательной программы, характеризующаяся деятельностной и содержательной завершенностью, структура которой обеспечивает достижение определенного уровня компетентности.

Учебный план – основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью образовательного стандарта. //Сластенин В.А. «Педагогика», М., 2003. – С.148.

Учебный план – основной нормативный документ образовательного учреждения, осуществляющего учебный процесс в рамках классно-урочной системы и предметной структуры обучения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.487.

Учебный план – это утвержденный Министерством образования РБ документ, который определяет состав учебных предметов, изучаемых в учебном заведении, порядок (последовательность) их изучения и количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета в отдельных классах. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.149.

Учение – понятие скорее психологическое, чем педагогическое, поскольку оно связывается с усилиями индивидов, усваивающих тот или иной материал. Это научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта. Исходя из этой трактовки, учение рассматривается как разновидность научения. В работах психологов учение рассматривается как тип ведущей деятельности, в русле

которой происходит не просто приобретение знаний, умений и навыков, но и формирование личности в целом.

Учение – процесс, встречно направленный преподаванию. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.186.

Учитель — педагогический работник, в задачи которого входит обучение и воспитание учащихся с учетом специфики преподаваемого предмета, формирование общей культуры личности.

Факторный анализ — способ математико-статистической обработки данных научного исследования позволяющий выявить и описать лежащие в их основе, непосредственно не воспринимаемые причины называемые факторами.

Факультативные занятия – один из видов дифференциации обучения; используются с целью углубления знаний, развития интересов, способностей и склонностей учащихся, их профориентации. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.498.

Фанатизм — чрезмерная увлеченность человека чем-либо сопровождаемая снижением контроля над своим поведением, не критичностью в суждениях об объекте своей увлеченности

Физическая культура – один из элементов системы общего образования и воспитания, ориентирована на формирование у школьников сознательного отношения к себе и своему телу, физических (сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость) и нравственных (смелость, настойчивость, дисциплинированность) качеств личности, потребности в физическом совершенствовании. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.509.

Физическая культура – составная часть культуры, сфера деятельности, представляющая собой совокупность видов деятельности, основанных на духовных и материальных ценностях, создаваемых и используемых обществом в целях физического развития человека, совершенствования его двигательной активности, направленная на укрепление его здоровья и способствующая гармоничному развитию личности;

Физическое воспитание – комплексный процесс, направленный на физическое развитие человека, приобретение им умений, навыков и знаний в сфере физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и физически здорового человека, включающий физическую подготовку;

Физическое воспитание – многогранный процесс организации активной физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся, направленной на укрепление потребности в занятиях физической культурой и спортом, осмысление их психофизиологических основ, развитие физических сил и здоровья, а также выработку санитарно-гигиенических навыков, привычек и здорового образа жизни. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.446

Физическое воспитание – педагогически организованный процесс передачи от поколения к поколению способов и знаний, необходимых для физического совершенствования. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.510.

Физическое развитие - совокупность морфологических и функциональных свойств организма, определяющих запас его физических сил, выносливость и дееспособность.

Физкультурно-оздоровительное мероприятие – мероприятие оздоровительного характера, направленное на укрепление здоровья в процессе физического воспитания.

Философия образования – область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов формирования его содержания и направленности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.513.

Флегматик — тип темперамента человека, характеризующийся пониженной реактивностью, слабо развитыми, замедленными выразительными движениями.

Формирование – результат развития личности, обозначающий ее становление, приобретение совокупности устойчивых социальных свойств и качеств. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.71.

Фрейдизм — учение, связанное с именем австрийского психиатра и психолога З. Фрейда. Кроме психоанализа содержит теорию личности, систему взглядов на отношения человека и общества, совокупность идей об этапах и стадиях психосексуального развития человека.

Фрустрация — эмоционально тяжелое переживание человеком неудачи, сопровождающееся чувством безысходности, крушения надежд в достижении определенной желаемой цели.

Функции лекции – информационная, мотивационная, организационно-ориентировочная, профессиональновоспитательная, методологическая.

Функциональная система — сложно организованная психофизиологическая система, обеспечивающая согласованную работу физиологических и психологических процессов, участвующая в регуляции целостного поведенческого акта. Понятие Ф.с. предложено П.К. Анохиным.

Функциональный орган — прижизненно сформировавшаяся органическая система, обеспечивающая работу высших психических функций и являющаяся их анатомо-физиологической основой.

Характер — совокупность свойств личности, определяющих типичные способы ее реагирования на жизненные обстоятельства.

Характер – совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обусловливая типичные индивидуальные способы поведения. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.535.

Художественное воспитание – формирование мировосприятия ребенка средствами искусства (всех его видов и жанров). // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.549.

Художественное творчество детей – выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и себе в посильной для ребенка художественной форме. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.550.

Целеобразование (целеполагание) – процесс порождения в сознании человека новых целей как одно из проявлений его мышления;

соответствующие образы-представления могут быть также транслированы другому субъекту и приняты им как цель собственной деятельности.

Целостность восприятия — сенсорная, мысленная достройка совокупности некоторых воспринимаемых элементов объекта до его целостного образа.

Цель – осознанный субъективный образ, представление человека о будущем результате деятельности, образ «потребного будущего», определяющий целостность и направленность его действий и поступков.

Цель воспитания – заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.48.

Цель обучения – идеальное (мысленное) предвосхищение его конечных результатов, то есть того, к чему должны стремиться педагог и учащиеся. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.158.

Ценности — то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл.

Ценностное воспитание – направление в педагогической теории и практике США, Канады и стран Зап.Европы (1960-1970-е гг.); основная цель – не прямая передача воспитанникам общечеловеческого ценностного опыта, а формирование у молодежи способностей к самостоятельному выбору нравственных ценностей, создание у нее нравственных критериев, основанных на гуманистических идеалах. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.554.

Ценность – материальный или идеальный объект, имеющий жизненно важное значение для индивида, группы, социального слоя, этноса; предельное основание человеческого поступка.

Центральная нервная система — часть нервной системы, включающая головной, промежуточный и спинной мозг.

Центральный — характеристика нервных процессов, происходящих на высших уровнях центральной нервной системы.

Черта личности — устойчивое свойство личности, определяющее характерное для нее поведение и мышление.

Человек – биосоциальное существо, включающее совокупность свойств, качеств, связанных с биологической природой человека и множества социальных свойств и качеств, приобретенных им прижизненно и характеризующих его общественную сущность. // Харламов И.Ф. «Педагогика», С.67-68.

Честолюбие — стремление человека к успехам, рассчитанное на повышение его авторитета и признание со стороны окружающих.

Чувствительность — способность организма запоминать и реагировать на воздействия среды, не имеющие непосредственного биологического значения, но вызывающие психологическую реакцию в форме ощущений.

Чувство — высшая, культурно обусловленная эмоция человека, связанная с некоторым социальным объектом.

Школа общеобразовательная – учебно-воспитательное учреждение, базовый элемент образовательной системы. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.583.

Школа-интернат – общеобразовательное учреждение общественного воспитания для учащихся, не имеющих необходимых материальных и моральных условий в семье. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.587.

Школьное оборудование – специально разработанные для школы и необходимые для ее нормальной работы предметы (пособия, приспособления, мебель и др.), в содержании, построении и конструкции которых учтены специфика их использования и возрастные особенности учащихся. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.589.

Школьный театр – самодеятельный театр в учебном заведении. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.590.

Эвристический метод обучения или частично-поисковый метод – организация поисковой, творческой деятельности на основе теории

поэлементного усвоения знаний и способов деятельности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.599.

Эгоизм (от лат. - я) – ценностная ориентация личности, проявляющаяся в сознательном противопоставлении личных интересов и потребностей интересам других людей, крайняя форма индивидуализма. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.599.

Эгоцентризм — сосредоточенность сознания и внимания человека исключительно на самом себе, сопровождающаяся игнорированием того, что происходит вокруг.

Эгоцентризм (от лат. – я, центр) – позиция личности, характеризующаяся сосредоточенностью на собственных ощущениях, переживаниях, интересах, а также неспособностью принимать и учитывать информацию, противоречащую собственному опыту, в частности исходящую от другого человека. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.599.

Эйфория — состояние чрезмерной веселости, обычно не вызванное какими-либо объективными обстоятельствами

Экзамены (от лат. – взвешивание. испытание) – одна из традиционных форм проверки знаний учащихся. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.600.

Экологическая культура – наличие у человека определенных знаний, убеждений, моральных установок, готовности к деятельности, согласующихся с требованием бережного отношения к природе. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.603.

Экологическое образование – овладение учащимися научными основами взаимодействия природы и общества; формирование системы научных знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.603.

Экскурсия учебная (от лат. – поездка, прогулка) – форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая проводить наблюдения и

изучение различных предметов и явлений в естественных условиях или в музеях, на выставках, экспозициях, предприятиях и др. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.609.

Эмоции — элементарные переживания, возникающие у человека под влиянием общего состояния организма и хода процесса удовлетворения актуальных потребностей.

Эмоции — это система «быстрого реагирования» на любые важные с точки зрения потребностей изменения внешней среды.

Эмоции (от лат. – потрясаю, волную) – переживание человеком его отношения к окружающему миру и самому себе; проявляется в виде удовольствия, радости, страха и т.д. Эмоции, возникающие на базе высших социально-детерминированных потребностей, - называются ***чувствами*** (интеллектуальными, эстетическими, нравственными). В экстремальных условиях сильные эмоции называются ***аффектами.*** Длительно сохраняющееся, относительно ровное и не ярко выраженное эмоциональное состояние называется ***настроением.*** // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.613.

Эмоциональность — характеристика личности, проявляющаяся в частоте возникновения разнообразных эмоций и чувств.

Эмпатия — способность человека к сопереживанию и сочувствию другим людям, к пониманию их внутренних состояний.

Эстетическое воспитание – процесс формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.625.

Этапы профессионализма педагога — дробное членение уровней профессионализма педагога, характеризующих его индивидуальное своеобразие и неповторимость профессионального пути конкретного человека.

Этика отношения к детству — совокупность моральных и правовых норм, которыми руководствуются общество и государство по отношению к детям.

Этнопедагогика – направление в исследовании социализации и образования; этническая традиционная культура, быт, семейно-родственные отношения рассматриваются в их значении для становления личности и интерпретируются в категориях педагогики. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.644.

Этнопедагогика – специальная научная дисциплина, которая занимается исследование народного воспитательного опыта и связанных с ним представлений о воспитании. //Харламов И.Ф. «Педагогика», С.26.

Эффект новизны — явление из области восприятия людьми друг друга. Проявляется в том, что большее воздействие на формирование образа человека обычно оказывает такая информация о нем, которая поступает последней, т.е. является наиболее свежей.

Эффект ореола — феномен, характеризующийся тем, что первое впечатление о человеке определяет его последующее восприятие другими людьми, пропуская в сознание воспринимающего человека только то, что соответствует сложившемуся первому впечатлению, и отсеивая то, что ему противоречит.

Эффективность деятельности группы — - продуктивность и качество совместной работы людей в малой группе.

ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки, культуры) – специальное учреждение ООН, созданное в 1945 г., крупнейшая в мире межправительственная организация по проблемам международного сотрудничества в областях образованиях, естественных и социальных наук, культуры и информации. // Рос.Пед.Энц., 1999 , Т.2. - С.649.

ЮНИСЕФ (Детский фонд ООН) – специализированное учреждение ООН по координации программ помощи для детей; создан в 1946 г. как международная организация чрезвычайной помощи детям в разоренных 2-й мировой войной странах Европы. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.649.

Юность, ранняя юность – стадия жизни и развития человека, охватывающая возраст от 14-15 до 17-18 лет, что соответствует периоду

обучения в старших классах общеобразовательной школы. // Рос.Пед.Энц., 1999, Т.2. - С.650.

Часть материала находится на сайте:

https://mgsu.ru/universityabout/Struktura/Kafedri/SPPK/mmaterials/osnovy-pedagogiki-i-andragogiki/gloss.pdf

https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/pi/ums/kpp/NO/slovar.pdf

6. LITERATURE FOR SELF-EDUCATION // ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ

1. Актуальные проблемы туризма - 2001: Ежегодный сборник научных трудов / Российская международная академия туризма. - М.: Советский спорт, 2002. - Вып. 5. – 248 с.

2. Актуальные проблемы туризма 2001: Программа развития туризма в Юго-Восточном Подмосковье // Сб. докл. и тез. сообщ. науч.-практ. конф., г. Луховицы, 16 мая 2001г. - М.: РМАТ, 2001. – 195 с.

3. Актуальные проблемы туризма 1999: Программно-целевые принципы реализации концепции развития туризма в Подмосковье // Сб. докл. и тез. сообщ. науч.-практ. конф., г. Красногорск, 16 ноября 1999г. М.: РМАТ, 1999. – 246 с.

4. Алилуйко Е.А. Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка: Автореферат, дис. канд.пед.наук. М.: РМАТ, 2000. - 26с .

5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1980. -Т. 1. -230 с.

6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Педагогика, 1982, С.242 - 261.

7. Андреева Г. А. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996. – 375 с.

8. Анискин Ю.П. Общий менеджмент. М.: РМАТ, 1997, - 1 Юс.

9. Антология мировой философии. В 4-х т. М.: Мысль, 1969. - Т.1, ЧД.576 с.

10. Ю.Антонов Н.С, Слагаемые знаний (О межпредметных связях в учебном процессе). Архангельск.: Сев.-Зап. Кн. Изд-во, 1969. - 152с.

11. Н.Аристов Н.И., Загузов Н.И. Процедура подготовки и защиты диссертаций. -М.:Б. и., 1996.-50с.

12. Артемова А.Ф., Яеонович О.А. Новые материалы для чтения на английском языке: Учебное пособие для вузов. М.: "Книжный дом "Университет", 2000. - 160с.

13. Асеев В.Г. Мотивации поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. - 160с.

14. Асмолов А.Г. Психология личности. ~М.: Изд-во МГУ, 1990. 367с.

15. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. М.: Политиздат, 1997. - 382с.

16. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды, М.: Педагогика, 1989.-558с.

17. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М.: Просвещение, 1972.-347с.

18. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. - 192с.

19. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. -М: Педагогика, 1982. 192с.

20. Бабий Г.И. Роль коммуникативной культуры в организации работы менеджера // Сборник докладов и тезисов сообщений II всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы туризма' 98». С. 121-124.

21. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние. М.: Исслед.ценгр проблем качества подгот.специалистов, 1998.-249с.

22. Бариной А.Я. Обучение топ менеджеров: опыт российско-шведской программы «Развивай свою фирму» // Бизнес-образование. 1998. № 1. С. 17-20.

23. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. -416с.

24. Батышев С.Я. Задачи системы профессионально-технического образования в условиях перехода к рыночной экономике. М.: Ассоциация профессионального образования, 1993. - 191с.

25. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы: Опыт, поиск, задачи, пути реализации. М.: Высшая школа, 1987. - 340с.

26. Бейкер Жозефина Т. Искусство беседы. Двенадцать золотых правил (англ.яз.) Учебное пособие для взрослых М.: ООО "МНПК Элан", 2001. -32с.

27. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. -М.: Педагогика, 1992. С. 14.

28. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж.: Б.и., 1977. - 123с.

29. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: ИР-ПО МО РФ, 1995. - 304с.

30. Веспалько В.П. Проблема образовательных стандартов в США и России И Педагогика. М.: 1995. -№ 1.-С. 89-94.

31. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высш. школа, 1989. - 144с.

32. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Высш. школа, 1989. - 191с.

33. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1977, - С.23.

34. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / Иностранные языки в школе, М: 1989. -№ 1. -С. 34- 37.

35. Блаумберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М.; Знание, 1969. - 48с.

36. Блейк Р., Моутон Д. Научные методы управления / Перевод с английского. — М.: Прогресс, 1989. С. 56 - 59.

37. Бодалев А.А., Жуков В.И., Лаптев Л.Г., Сластенин. В.А. Психология и педагогика. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 2002 - 585с.

38. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия. // Сов. Педагогика. ~ 1991. - N2 9. С. 123 -128.

39. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. -М.: Просвещение, 1985. 143с.

40. Борисенко Н.Ф. Об основах межпредметных связей // Советская педагогика. 1971. - № 11. - С. 24 - 31.

41. Борисова Е.Н., Гуревич К.М. Психодиагностика интеллекта. М.: Наука,1998. 120с.

42. Бояринцева А.В. Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика. М., 1995. - Ш 4. - С. 1.

43. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978. - 216с.

44. Бусленко Н.П. Моделирование сложных систем. М.: Наука, 1978. - 400с.

45. Вазина. К.Я. Коллективная мыследеятельность модель развития человека. ~Н.Новгород.: «Педагогика», 1990. - 196с.

46. Вербицкии А.А. Активное обучение в высшей школе: комплексный подход. М/. Высшая школа, 1991. - 204с.

47. Вербицкий А.А., Федорова А.А. Повышение педагогического мастерства в контекстном обучение. М.: НИИВШ, 1987. - 46с.

48. Володарская И.А., Арташкина Т.А. Использование профессиональных задач в процессе обучения // Практика создания модели специалистов в различных вузах. М.: Знание, 1989. - С. 69-76.

49. Володарская И.А., Арташкина Т.А. Профессиональные задачи и качество усвоения фундаментальных знаний. Владивосток.: Изд-во Дальневосточного ун-та, 1993. - 196с.

50. Володарская И.А., Митина А.М Проблема целей обучения в современной педагогике. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 72с.

51. Волоколамский институт гостеприимства: на пути к профессиональному совершенству: Сборник статей / Волоколамский институт гостеприимства филиал РМАТ. - Волоколамск.: «ВИГ», 2004. - 103с. - Вып. 2.

52. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод.пособие / Под редакцией А.А.Миролюбова. Обнинск.: Титул,1999.-112с.

53. Воробьева С.А. Деловой английский язык для сферы туризма. Your Way to Tourism. М.: "Издательский дом "Филология три", 2002. 352с.

54. Второй международный конгресс по техническому и профессиональному образованию. Сеул, 26 30 апреля 1999г. - М.: Национальная обсерватория профессионального образования, 1999. - 113с.

55. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. - 479с.

56. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М.: Изд-во.ун-та, 1965. - 51с.

57. Гальперин П.Я., Решетова З.А., Талызина Н.Ф. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1996. - 39с.

58. Георшева Т.С. Высшая школа США на современном этапе. М.: Высшая школа, 1989. - 142с.

59. Геронимус Ю.В. Игра Модель. Экономика. М.: Знание, 1989. - 208с.

60. Гершунский Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России // Педагогика. № 5. - 1996. - С. 46 - 54,

61. Глухов В.В. Основы менеджмента; учебно-справочное пособие. СПб.: Специальная литература, 1995. - 100с.

62. Гордон Л.А. Потребности и интересы // Советская Педагогика. 1939. -№8/9.-С. 140-154.

63. Горигорьян Б.Т. Человек: его положение и призвание в современном мире. -М.: Мысль, 1986. 222с.

64. ГОСТ 2.105-79. Общие требования к текстовым документам. М.: Изд-во стандартов, 1982. - 23с.

65. ГОСТ 7. 103-84. Библиографическое описание документа. М.: Изд-во стандартов, 1987. - 72с.

66. ГОСТ Р 50762-95. Общественное питание. Классификация предприятий. -М.: Йзд-во стандартов, 1995. 15с.

67. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М.: Госкомитет РФ по высшему образованию, 1995. -382с.

68. Грузин Н.Е., Бащтовой А.Е. Методика составления рабочих программ учебных дисциплин // Проблемы высшей школы: Респуб.науч.-метод.сб,- Киев, 1976. Вып. 25: Психолого-педагогические аспекты высшего образования. - С. 11-14.

69. Гуревич П.С. Философия культуры. М.: Б.и., 1995. - 288с.

70. Данилов М.А., Есипов Б.П. Процесс обучения в современной школе. М.: Б.и., 1960.-231с.

71. Давидович В.Е., Жданов ЮЛ. Сущность культуры. Ростов н/Д.: Б.и., 1979.-263с.

72. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.- 180с.

73. Деловое образование: технология Морозовского проекта. М.: Педагогика, 1997. - 268с.

74. Деловые справочники России. М.: Синергия, 1996. ~ 300с.

75. Джуринскии А.Н, История зарубежной педагогики. М.: Форум - Йнфра, 1998. -270с.

76. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Педагогика, 1987. -260с.

77. Дорошенко В.Ю., Зотова Л.И., Нартов Н.А. и др. Социальная психология и этика делового общения. Учебн, пособие для вузов / под общей ред. Проф. В.Н.Лавриненко. М.: Культура и спорт, ЮНЙТИ, 1995. С.64 - 69.

78. Евенко Л.И., Филонович С.Р. Новая госурсгвенная программа подготовки управленческих кадров // Бизнес-образование. 1997. ~ Х» 2. -С. 26-30.

79. Ермоленко В.А. Технология разработки блочно-модульных учебных программ для учреждений профессионального образования. М.: Высшая школа, 1996,- 156с.

80. Ефремов В.С. Семь граней современного менеджмента // Менеджмент в России и за рубежом. М/. Наука, 1997. - Вып. 1. - С. 3 -12.

81. Ефремов В.С. Стратегия бизнеса. Учебное пособие. ~ М.: Финпресс, 1998.-288с.

82. Жолдак В.И. Основы менеджмента: Учеб. пособие. М.: Советский спорт, 1994. - 127с.

83. Жолдак В.И., Квартальное В.А. Основы менеджмента в спорте и туризме.: Т.1.: Учебник. -М.: Советский спорт, 2001, ~ 288с.

84. Забов А.М. Ситуационное обучение: проблемы метода // Бизнес-образование. 1997. - № 2. - С. 56-61.

85. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. -М.: Изд-во АСОШР, 1995. 155с.

86. Загузов Н.Н. Технология подготовки и защиты кандидатской диссертации. ~М.: Исслед. Центр, 1993. 114с.

87. Зайцев Г.П., Безлецкин В.В. Возможности целевой интенсивности подготовки // Вестник высш. школы. -1985, № 8. - С. 21 - 24,

88. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере профессионального дополнительного образования. М., 1998. - С. 38 - 52.

89. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Сборник нормативно-методических материалов по профессиональному обучению. — СПб.: УМЦ, 1995.-24с.

90. Запенкова Г.И., Никульшина М.Н. Вариант системного подхода // Вестник высш. школы. -1984. Ш 2. - С. 26 - 27.

91. Заремская С.Й., Слободчиков А.А. Развитие инициативной речи учащихся: (На материале англ. языка.). Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1983. - 127с.

92. Захаров В.В. Компьютерные технологии в экономическом и бизнес-образовании // Бизнесс-образование. -1997. № 2. - С. 66 -,72.

93. Зверева Н.М., Маскаева Т.Е. Дидактика для учителя: Учебное пособие. -Н.Новгород.: Нижегородской гуманитарный центр, 1996. 131с.

94. Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс. М.: Б.и., 1980. - 303с.

95. Зорин И., Квартальное В.А. Толковый словарь туристских терминов. -М. Афины: bifogroup, 1994 - 310с.

96. Зорин И.В. Менеджмент персонала. Планирование карьеры в туризме.-М.: РМАТ, 1997.-240с.

97. Зорин И.В. Образование и карьера в туризме: Учебное пособие. М.: Советский спорт, 2000. - 224с.

98. Зорин И.В. Теоретические основы профессионального туристского образования: Монография. М.: Советский спорт, 2001. - 264с.

99. Зорин Й.В., Штюрмер Ю.А. Туризм и охрана окружающей среды / Учебн. пособие. М.: Центр.рекл. - инф. Бюро «Турист», 1986, - С. 101.

100. Зорина Г.Й. Формирование содержания образования в профессиональном лицее туристского профиля: Автореф. дис. .канд. пед. наук., М.: РМАТ, 1998. 21с.

101. Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасевич Н.Н. и др. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений. -М.: Просвещение, 1989. -302с.

102. Ивлиева И.А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки. Автореф.дис. .докт.пед.наук. СПб.: Изд. университета, 1998.-35с.

103. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организаций обучения. -М.: Знание, 1972. Вып. 1. - 72с.; Вып.2. - 88с.; Выц.З. - 78с.

104. Информационный бюллетень Российского комитета ИКОМ. М.: ИКОМ, 1994. - № 4.

105. Искусство менеджмента: Практическое пособие. М.: Финпресс, 1998. - 288с.

106. Исмаев Д.К. Основы стратегии и планирования маркетинга в иностранном туризме. М. : ТОО «Луч», 1994. - 200с.

107. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в активные методы обучения / Моск. психолого-соц. ин-т. М.: Флинта, 1998. - 98с.

108. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного исследования. -М.: Политиздат, 1974. 328с.

109. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Б.и., 1988 - С. 250

110. Кальней В.А., Кузнецов В.М., Роговский Ю.М. Подготовка молодежи к труду в системе непрерывного образования. М.: РМАТ, 1994. - 160с.

111. Кап-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Педагогика, 1981. - 157с.

112. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. - 704с.

113. Квартальное В.А. Биосфера и туризм. М.: Наука, 2002. 367с,

114. Квартальное В.А. Теоретические основы становления и развития системы непрерывного профессионального образования в сферетуристской деятельности. Автореф. дис. .докт.пед.наук. — М.: РМАТ, 2000.-35с.

115. Квартальнов В.А. Мировой туризм на пороге 2000 года: прогнозы и реальность. ~М: Финансы и статистика, 1998. 96с.

116. Квартальнов В.А. Наши задачи в преддверии третьего тысячилетия: культура православие - образование - туризм. // Теория и практика физической культуры. - М.: РМАТ, 1999, - Jfe 11. - С. 2-6.

117. Квартальнов В.А. Педагогика и туризм: учебник. М.: Советский спорт, 2000. - 360с.

118. Квартальнов В.А. Становление системы образования для целей туризма: Содержание эксперимента на примере Российской международной академии туризма. М.: РМАТ, 1997. - 75с.

119. Квартальнов В.А. Стратегический менеджмент в туризме: современный опыт управления. М.: Финансы и статистика, 1999. - 496с.

120. Квартальнов В.А. Туризм, экскурсии, обмены: современная практика. -М.: Наука, 1992.-250с.

121. Квартальнов В.А. Туризм, экскурсии, обмены: современная практика. -М.: Наука, 1993.-512с.

122. Квартальнов В.А. Туризм: теория и практика: Избр. В 5 т. т.5: Методика профессионального обучения и подготовки специалистов по туризму в России. М.: Финансы и статистика, 1998. - 248с.

123. Квартальнов В.А. Туризм: теория и практика: Избр.тр. в 5 т. т.2: Социальный туризм. -М.: Финансы и статистика, 1998. 256с.

124. Квартальнов В.А. Туризм: теория и практика: Избр.тр. в 5 т. т.З: Новые цели и функции туризма. -М.: Финансы и статистика, 1998. 384с.

125. Квартальное В.А., Зорин И.В. Туристский бизнес и система обучения кадров предприятий обслуживания. (Зарубеж. опыт). М.: ШЖРТЭО, 1990.-С. 12.

126. Квартальнов В.А., Солодухин И.Д, Методика и педагогика профессионального обучения и подготовки специалистов для целей туризма в России. Из опыта образовательных учреждений социального туризма. 1987-1997 гг. -М.: РМАТ, 1997.-214с.

127. Кинелев В.Г. Объективная необходимость, История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. М,: Республика, 1995.-328с.

128. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1986. - 241с.

129. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. -1996. № 2. - С. 15-21.

130. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск.: Изд-во «Принтер», 1993. - 56с.

131. Козленко Н.Н. Деловые игры в принятии управленческих решений. -М.; Изд-во ВЗПИ, 1992. 173с.

132. Козлова О.В., Разу М.Л. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров. М.: Знание, 1978. - 64с.

133. Козырева Н.Е. Межкультурная коммуникация в содержании туристского образования: Дисс.канд.пед.наук,- М.: РМАТ, 2001. С.26.

134. Комаровских М.М. Анализируя содержание курсов // Вестник высш. школы. 1969. - № 1. - С. 20-25.

135. Конфедератов И.Я. Наука и учебная дисциплина // Вестник высш.школы. 1971. - № 6. - С. 15-21.

136. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. 1970. - №> 9. -С. 103 - 115.

137. Косатая В.Н. Приемы познавательной деятельности как вид межпредметных связей: Дис. .канд.пед.наук. -М.: Б.и., 1975. 178с.

138. Котлер Ф. И др. Маркетинг. Гостеприимство и туризм: учебник для вузов. Пер. с англ / Котлер Ф., Боуэн Дж., Мейкенз Дж.; под ред. НоздревойР.Б. ~М.: ЮНЙТИ, 1998. -787с.

139. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. -255с.

140. Кудрявцев Т.В. О различных психологических уровнях управления творческой деятельностью // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1975, - С. 62-73.

141. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования, -Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. 172с.

142. Кузьмина Н.В. Опыт экспериментального моделирования деятельности преподавателя высшей школы // Современная высш. школа 1977. - № 3-С. 73-87.

143. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. -М.: Высш. школа, 1990. 119с.

144. Кулаев К.В. Эстетическое воспитание: пути преемственности. М.: Знание, 1986.-59с.

145. Культурный туризм для мира и развития: Сб. докл. и тез. сообщ. межд. науч. конф. г. Москва, 26 28 сентября 2000 г. - М.: РИБ «Турист», 2000,-188с.

146. Кэррол К., Новикова М.Л. Holidays Go Round And Round. American Holidays: Traditions, Poems, and Songs; Учебное пособие для широкого круга изучающих английский язык. СПб.: "Химера", 1998. - 160с.: ил.

147. Лагусев Ю.М. Воспитательный процесс в туристском профессиональном образовании: Монография. М.: Советский спорт, 2000.-272с.

148. Лаиге Н.Н. О совеременном состоянии педагогической психологии и задач будущего // Труды всероссийского Съезда по педагогической психологии. СПб.: Б.и., 1910. - С. 24-30.

149. Леви В.Л. Искусство быть собой. М.: Политиздат, 1988. ~ 223с.

150. Левина М.М. Функциональное моделирование процесса обучения. -«Новые исследования в педагогических науках», 1971. №3 - С.17.

151. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Политиздат, 1977. - 304с.

152. Леонтьев А.Н. Мышление // Философская энциклопедия. М.: Сов.Энциклопедия, 1964.-С. 514-519.

153. Лернер И .Я. Дидактические основы методов обучения, М.: Педагогика, 1981. - 186с.

154. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. - 64с.

155. Лихачев Б.Т. О функциях эстетического воспитания и критике буржуазных художественно-педагогических концепций М.: Педагогика, 1971.-26с.

156. Лихачев Б.Т. Эстетика воспитания М.: Педагогика, 1972. -159с.

157. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. Пособие для студентов педагогич. Учеб. Заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. - М. : Юрайт-М, 2001.- 606 с.

158. Лобанов А,А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 192с.

159. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Высшая школа, 1991. - С. 309,

160. Лопатин В., Лопатина Л, Русский толковый словарь М.: Просвещение, 1997. - 832с.

161. Ляпунов А.А. Система образования и систематизация наук // Вопросы философии -1968. -К2 3-С. 38-50.

162. Майор Ф., Тангян С. Высокий образовательный замысел. К 50-летию образования ЮНЕСКО // М.: Педагогика, 1996. 6-С. 3 - 13.

163. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя М.: Просвещение, 1984. - 192с.

164. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методол. Анализ) М.: Б.и,, 1983. - 284с.

165. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения / Маркова А.К., Матис Т. А., Орлов А.Б. -М.: Просвещение, 1990. 190с.

166. Маркова А.К. Психология труда учителя М.: Просвещение, 1993. - 190с.

167. Маркова О.Ю. Страноведческий аспект профессиональной подготовки студентов туристского вуза в процессе изучения иностранного языка: Автореферат. дис.канд.пед.наук. -М.: РМАТ, 2000. -26с,

168. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. - Т. 42. М.: Просвещение, 1984. - С, 36.

169. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. -487с.

170. Материалы Всемирной Конференции по туризму Мадрид, 1981. - 160с.

171. Международный форум «Молодежь. Спорт. Туризм». Квартальновские научные чтения, Москва, 18-20 февраля 2004 г. М.: Советский спорт, 2004.-496с.

172. Методология профессионального туристского образования: Монография. / М.Я. Виленскнй, В.А, Горский, В.И. Жолдак и др. М.: Советский спорт, 2001. - 200с.

173. Мидьруд Р.П. Организация ролевой игры на уроке. Журнал «Иностранные языки в шкоде». 1989. - №3 - С.43.

174. Минина II.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации М.: "НВИ" - "Тезаурус", 1998. - 62с.

175. Миролюбов АЛ. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени, Инфра - М, 2002. - 448с.

176. Митина Й.Е., Петрова JI.C. Деловой английский. Путешествие: Учебное пособие, СПб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001. - 320с.

177. Мошняга Е.В. Английский язык. Учебно тематический план и учебная программа.- Российская международная академия туризма.-1996. - 54с.

178. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику М.: Ин-т практ.психологии, 1997. - 368с.

179. Набатова Н.В. Развитие профессиональной компетентности студентов туристского вуза: Дисс.канд.пед.наук. М.: РМАТ, 2000. - 26с.

180. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров М/. Высш.шк., 1995.-206с.

181. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика 1996. - № 3 - С. 3-8.

182. Новиков А.М. Профессиональное образование в России М.: ИЦП НПО РАО, 1997.-254с.

183. Нормативно-правовые акты туристской деятельности М.: Б.и., 1997. -С. 178-186.

184. Ньюстром Д.У., Скаааннел Э.Е. Деловые игры и современный бизнес. -М.: Бином, 1997. 140с.

185. Образование в туризме У/ Туризм: обзор материалов. Вып.4 М.: Онлайн, 1996.-98 с.

186. Обучение иностранным языкам в школе и в университете. СПб.: "Каро", 2001. -240с.

187. Ожегов С.Й. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой М.: Русский язык, 1990. - 924с.

188. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / РАН -М.: Просвещение, 1993. 960с.

189. Олейник Л., Журнал. Образование и карьера. 2001. - № 6 - С.34.

190. Осипов Г.В., Москвичев Л.Н., Кабыша А.В. и др. Социология. Основы общей теории: учеб. пособие М.: Наука, 1996. - 164с.

191. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учеб. пособие. СПб.: ГУ, 1999. - 322с.

192. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. - М.: «Просвещение», 1991. — 223с.

193. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. - Воронеж.: Волга, 1976. С. 23 - 30.

194. Педагогика: Учеб, пособие для студентов пед.институтов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1998. - 479с.

195. Педагогика: учебн.пособие для студентов пед.учеб.заведений / под ред. П.И, Пидкасистого М.: Педагогика, 1995. - 638с.

196. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-методическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство «Гном иД», 2001.-192с.

197. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студентов высших пед.учеб.заведений М.: Просвещение: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1996.-432с.

198. Подольский А.Й. Об общетеоретических и методологических взглядах П.Я.Гальперина // Вестник МГУ. Сер. 14, Психологая 1992. - № 4 - С. 3-10.

199. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / под ред. Лернера И.Я. М.: Педагогика, 1972. - 239с,

200. Полевой Ю.Л. Применение системного подхода к построению учебного предмета: Автореф.дис. .,.канд.пед.наук М.: Б.и., 1975. -19с.

201. Полонский В.М. Педагогические исследования и практика // Советская педагогика -1984. № 5 - С. 8-12.

202. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие М.: Просвещение, 1967. - 264с.

203. Понятийно-терминологический словарь по педагогике и образованию -НЛовгород.: Б.и., 1996. 28с.

204. Практикум по английскому языку. Менеджмент: Учебное пособие / Сост.: С.А. Колесниченко, Г.В. Варганова. СПб.: Лениздат; Издательство ,гСоюз", 2001. - 160с.

205. Психологический словарь / Под. Ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Б.и., 1997. - 458с.

206. Пузиков П.Д. Диалектика как общая методологическая теория // Вопр. философий 1974. - № 12 - С. 61-67.

207. Решетова З.А., Шамсутдинов И.Г. Проекция системного анализа на учебную деятельность // Вестник высш. школы 1985. - № 6 ~ С. 24-28.

208. Рогов А.Т. Принцип научности в обучении и теория учения // К проблеме управления обучением и воспитанием М.: МГУ, 1970. - С. 178-191.

209. Российская педагогическая энциклопедия М.: Педагогика, 1993, - 187с.

210. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. - 720с.: (Серия «Мастера психологии»)

211. Рютингер Р. Культура предпринимательства. М.: Экономика, 1992. -238с.

212. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. - 256с.

213. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке.: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. - 128с.

214. Скаткин М.Н. Основные направления исследований по проблемам дидактики // Советская педагогика-1996. № 8 - С. 21-34.

215. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики М.: Педагогика, 1984. -96с.

216. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1977. - 136с.

217. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала М.: Педагогика, 1974. - 192с.

218. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива М.: Просвещение, 1981. - 192с.

219. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ : Учебн.пособие М.: Изд-во Моск.ун-та, 1980. - 47с.

220. Талызина Н.Ф. и др. Пути разработки профиля специалиста / Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Саратов.: СГУ, 1987. - 176с.

221. Талызина Н.Ф, Теоретические проблемы разработки модели специалиста // Современная высшая школа 1986. - № 2(54) - С. 75-83.

222. Талызина Н.Ф, Управление процессом усвоения знаний М.: МГУ, 1984.-344с.

223. Тер-Минасова С,Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.-С. 12-23.

224. Тужилкин В., Траубенберг С. Воспитание личности будущего специалиста // Высшее образование в России -1995. № 4 - С. 21-26.

225. Туризм: обзор материалов (ТОМ) / Федеральная программа развития туризма в России М.: Он-лайн, 1996. - 54с.

226. Ульянов В.А. Деловые игры в помощь менеджеру туризма. М.: РМАТ, 1999, - Вып. 1. - С.7 ~ 9.

227. Ульянов В.А. Методы деловой игры в помощь менеджеру туризма. -М.: РИБ "Турист", 1999. Вып.З. - С 2 - 4.

228. Уроки английского языка. Из опыта работы учителей английского языка г. Санкт- Петербург. СПб.: "Каро", 2000. - 159с.

229. Фейгенберг И.М. Психолого-педагогические основы обучения М.: ЦО-ЛИУВ, 1981.-28с.

230. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр. Журнал «Иностранные языки в школе» 1990. - № 5 - С.45.

231. Филиппов Ф.В., Липинский В,К., Князев В.Н. Производственная социология, психология и педагогика: учебн.пособие М.: Высшая школа, 1989.-255с.

232. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов М.: Сов .энциклопедия, 1983,-840с.

233. Харламов И.Ф. Педагогика. 2-е изд. М.: Педагогика, 1990. 232с.

234. Хартия туризма // Нормативно-правовые акты туристской деятельности М.: Изд. центр «Бизнес и маркетинг» АНХ при правительстве РФ, 1997. - 176с.

235. Чепик В.Д., Кальней В.А., Сеселкин А.И. Подготовка научно-педагогических кадров для туризма // Актуальные проблемы туризма

236. Сборник докладов и тезисов сообщений 11-й Всероссийской научно-практической конференции. 4.1. М.: РМАТ, 1998. - С. 13-15.

237. Червова АЛ. Индивидуализация при фронтальном методе проведения лабораторных работ. Межвузовский научно-методический сборник МО РФ. Вып.8 Н.Новгород: НВЗРКУ ПВО, 1995. - С. 81-86.

238. Шадриков В.Д. Социальные науки и гуманизация высшего образования в России // Высшее образование в России -1992. № 3 - С. 45-49.

239. Шитов С.Е. О федеральном компоненте государственных образовательных стандартов для образовательных учреждений // тезисы докладов Всероссийской конференции «Измерения в педагогике». СПб.: Б.и., 1994. - С. 18 - 22.

240. Шишов С.Е. Образовательные стандарты и качество образования // Образовательные стандарты и контроль качества. Сборник научных трудов Вологда.: Б.и., 1996. - С. 25-34.

241. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования. 2-е изд. - М.: РОД 1998. - 300с.

242. Шмидт О. Основной доклад // Второй международный конгресс по техническому и профессиональному образованию. Сеул, 26-30 апреля 1999г. М.: Национальная обсерватория профессионального образования, 1999. - 113с.

243. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.: Наука, 1966. - 269с.

244. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике М.: Педагогика, 1971. - 351с.

245. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов важный фактор совершенствования современного обучения // Актуальныевопросы формирования интереса в обучении. М.: Педагогика, 1984. -С. 42-85.

246. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224с.

247. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 2001. - 250с.

248. Янцов А.И. О некоторых вопросах построения учебных предметов // Советская педагогика 1965. - № 5. - С. 59 - 67.

249. Anderson L.W., Block J.H. Masterly learning models // The international encyclopedia of teacher education. Oxford.: Un. Press, 1988.- P.58 67,

250. Bell-Gredler M.E. Analyzing deep structure in games and simulations // Simulation games for learning. 1990. - Vol.20, № 3.- P. 329 - 334.

251. Bransford J.D., Stein S.B. The IDEAL problem solver/ N-Y.: W.H.Freeman & C., 1984.- 143pp.

252. Byrne D. Teaching Oral English. London, 1976. - 231pp.

253. College English Fundamentals/ Chernet P.E., YA Publishers, London. 2000. 157pp.

254. David Cotton. Keys to Management. Pearson Education Limited, - Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE, England, 1999. 224 pp.

255. Fleming C.M. Teaching: Psychological analyses. London, 1963. - 76 pp.

256. Gall M.D. Discussion method 11 The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford, 1988.- P. 232 237.

257. Goldschmidt B., Goldschmidt M. Modular Instruction in Higher Education K Higher Education. 1972. - №2. - P. 15 - 32.

258. Lamb M. Factions and Fictions. Exercises for Role-Play. Oxford, 1982,- 97 pp.

259. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge, 1981. - 123 pp.

260. Littlewood W. Role Performance and Language Teaching / International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1975.-Vol. 13 - №3,

261. Lynch M. It's Your Choice. London, 1979.- 76 pp.

262. Maiey A., Duff A., Drama Techniques in Language Learning. Cambridge.: University Press, 1978. 95 pp.

263. Master of Management in Hospitality Program, Application for Admission in the Fall of 2001, The Hotel School, Hospitality and Management, Cornell University, 2001.-117 pp.

264. Paul R.W. Critical linking. Fundamental to education in a free society 11 Educational Leadership, 1984.- Vol.42. P. 4-14.

265. Revell J. Teaching Techniques for Communicative English. London, 1979,-143 pp.

266. Sturtridge G. Role Play and Simulations/ Communication in the Classroom.- Harlow, 1981,- 43 pp.

267. Success at First Certificate. Robert O'Neill. Oxford.: University Press, 1989.- 190pp.

268. Taylor J., Walford R. Simulation in the Classroom. Harmondsworth, 1972.-234 pp.

269. Watcyn Jones P. Act English. - Harmondsworth, 1978. - 112 pp.

270. Watcyn Jones P. Impact: English for Social Interaction. - Harmondsworth, 1979.-154 pp.

271. Webster New International Dictionary, Hunt Publishing Company, New York, 1985.-236 pp.278. www.casemethod.ru.279. www.dofcIad.ru

Z Гриф — это специально изогнутый гриф, для тренировки мышц рук.

Абазия (от греч. a - отрицат. частица + basis - ходьба) - нарушение способности ходить при сохранности др. движений ног; встречается чаще при истерии.

Абсолютная шкала (англ. absolute scale) - вариант шкалы, предназначенный для измерения непрерывных свойств объекта, для которой выполняются все 4 типа отношений.

Абсолютный порог (англ. absolute threshold) - вид сенсорного порога.

Абулия (от греч. abulia - нерешительность) - психопатологический синдром, характеризующийся вялостью, отсутствием инициативы и побуждений к деятельности.

Аверсивная терапия (от лат. aversatio- отвращение) - общее название группы терапевтических методов, основанных на применении неприятных (аверсивных) стимулов.

Автоидентификация, Аутоидентификация (англ. Self-identification) - самоопределение, идентификация (отождествление) себя с другим или другими (группой).

Автоматизация движений (англ. Movement automatization) - один из способов формирования ответной реакции оператора, характерный для последнего этапа обучения.

Автоматизм (англ. automatism) - фоновая координация в нижних уровнях построения движений, создаваемая и активируемая вышележащим уровнем.

Агитационно-массовая работа – лекции и беседы, показательные выступления, оформление специальных стендов и газет, массовые соревнования, выступления и др.;

Адаптация (adaptation) — приспособление организма к нагрузкам.

Адаптивность (неадаптивность) - тенденции функционирования системы целеустремленной, определяемые соответствием или несоответствием ее целей и достигаемые в ходе деятельности результатов.

Активация психологическая - продолжение активации физиологической. Связана с расшифровкой внешних сигналов, зависимой от уровня бодрствования и от состояния сознания, а также от потребностей, вкусов, интересов и планов человека.

Активация физиологическая - связана с функцией центров, находящихся у основания головного мозга. В этих центрах заключены механизмы пробуждения; именно на этом уровне собираются и классифицируются сигналы, идущие от мира внешнего и от самого организма, прежде чем они - при их достаточной важности - отправляются в кору большого мозга. Происходящая в результате этого активация высших центров позволяет организму бодрствовать и внимательно следить за сигналами от окружения, что обеспечивает ему сохранение физиологического и психического равновесия.

Активная гибкость – это способность человека достигать больших амплитуд движения за счет сокращения мышечных групп, проходящих через тот или иной сустав. Например, амплитуда подъема ноги в равновесии «ласточка».

Активность психическая: биоритм (биоритмы психической активности человека) - периодическое чередование состояния напряжения и расслабления в психической деятельности человека.

Алекситимия - неспособность пациента называть эмоции, переживаемые им самим или другими людьми, т. е. переводить их в вербальный план.

Амплитуда движения (amplitude of movement) — это величина траектории движения снаряда по отношению к телу спортсмена.

Амплитуда движения – это величина пути перемещения отдельных частей тела относительно друг друга или от оси спортивного снаряда.

Амплитуда движений измеряется в угловых градусах либо в линейных мерах. Часто ее определяют относительно положения других частей тела или относительно каких-либо внешних ориентиров. Для определения суммарной амплитуды движений нескольких частей тела используют условные обозначения (например, полное приседание, полуприседание).

Анаэробные упражнения (anaerobic exercise) - тренинг силового направления. «Анаэробный» означает кратковременный интенсивный всплеск энергии.

Аскеза - античное понятие, означающее подготовку атлетов к спортивным состязаниям. В дальнейшем получило расширенное толкование и стало означать борьбу с пороками и стремление к добродетельной жизни. Так, для пифагорейцев аскеза являла собою свод правил, необходимых для достижения истины.

Атлет (athlete) – это человек располагающий атлетическим телосложением, занимающийся (атлетикой) физической культурой.

Атрофия (atrophy) – это снижение веса и разрушение мышечных тканей.

Аэробные возможности (aerobic capacity) – это уровень общей выносливости человека.

Аэробные упражнения (aerobic exercise)– умеренные и длительные упражнения.

Бег (running) – это быстрое передвижение человека на определенные дистанции за определенное время или без него.

Бедро (hip) – это часть ноги от таза до коленного сустава.

Белок-протеин (protein) – это сложные (азотосодержащие вещества), в состав которых входят аминокислоты, главный «строительный материал» для тканей и органов организма человека.

Беседа представляет собой вопросно-ответную форму овладения учебным материалом. На вопрос педагога следует ответ занимающихся.

Валидность - одна из важнейших характеристик психодиагностических методик и тестов, один из основных критериев их качества. Это понятие близко к понятию достоверности, но не вполне тождественно.

Вегетотерапия - вид терапии телесно-ориентированной, основанной В. Райхом. По его представлениям, любое сдерживание энергии приводит к формированию «мышечных панцирей»; поскольку душа и тело едины, «распуская» эти панцири, можно помочь клиенту высвободить сдержанную, застоявшуюся энергию и тем облегчить душевные страдания. Основные приемы вегетотерапии связаны с массажем и дыханием, а также с двигательными и голосовыми упражнениями разного типа.

Вербальный - в психологии - термин для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом.

Верификация - при проверке научных понятий - доказательство или иная убедительная демонстрация того, что явления, включенные в объем и содержание данного понятия, действительно существуют и соответствуют определению понятия. Это же предполагает наличие методики опытной проверки явления, описываемого понятием. Проверка выполняется посредством соответственной психодиагностической процедуры.

Взаимодействие анализаторов - одно из проявлений единства сферы сенсорной. Особенно полно изучены изменения функционального состояния одного анализатора в результате стимуляции другого. Выявленные закономерности нарушения взаимодействия анализаторов применяются в диагностике заболеваний.

Взаимодействие групповое - процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь; происходит и между частями групп, и между целыми группами. Выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур.

Вис – это положение тела спортсмена на снаряде, где плечи должны находится ниже «точки хвата».

Витамин (vitamin) — это целая группа (низкомолекулярных) веществ, которые нужны для биохимических реакций.

Влияние функционально-ролевое - вид влияния, характер, интенсивность и направленность коего определяются не личностными особенностями партнеров по взаимодействию, а их ролевыми позициями. В отличие от влияния индивидуально-специфического происходит благодаря трансляции образцов активности, регламентированных ролевой расстановкой сил, и за счет демонстрации определенного набора способов действия, не выходящих за пределы ролевых предписаний.

Внимание - сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на некоем реальном или идеальном объекте - предмете, событии, образе, рассуждении и пр. Вниманием характеризуется и согласованность различных звеньев функциональной структуры действия, определяющая успешность его выполнения (например, скорость и точность решения задачи). Внимание занимает особое место среди явлений психических.

Внушаемость - повышенная податливость по отношению к побуждениям.

Внушение постгипнотическое (внушение послегипнотическое) - феномен поведения, когда заданная в гипнотическом состоянии задача затем беспрекословно исполняется в нормальном состоянии, причем сам факт наличия задачи не осознается.

Возбудимость - свойство живых существ приходить в состояние возбуждения под влиянием раздражителей или стимулов - с сохранением его следов на некое время.

Воля - способность человека достигать поставленных им целей.

Воспитательная работа – доклады, беседы, лекции, встречи со спортсменами, заслуженными педагогами и др.;

Врачебный контроль – сроки медицинских осмотров занимающихся, участников соревнований, специальные врачебные наблюдения и

исследования, контроль за санитарным состоянием мест занятий, консультации врача;

Выносливость (endurance) – это способность в течение большого промежутка времени выносить нагрузки. Характеры нагрузок: общая, скоростная и силовая.

Выносливость – способность человека к длительному выполнению какой-либо двигательной деятельности без снижения ее эффективности. Выполнение ведущего звена техники в движениях обычно происходит в сравнительно короткий промежуток времени и требует больших мышечных усилий.

Вытеснение - форма психологической защиты.

Гейнер (Gainer) – это добавка в состав которой входит большое кол-во углеводов, с небольшим составом белка (и возможны витамины).

Гибкость (flexibility) – это способность суставов спортсмена выполнять определенные движения, амплитуда которых максимальна. Она бывает: пассивная и активная.

Гибкость – комплекс морфологических свойств опорно-двигательного аппарата, обусловливающих подвижность отдельных звеньев человеческого тела относительно друг друга. Термин «гибкость» целесообразно применять для характеристики суммарной подвижности целой цепи сочленений или всего тела. Например, движения позвоночника часто называют «гибкими». Когда же речь идет об отдельных суставах, правильнее говорить о подвижности в них (подвижность в голеностопных суставах, подвижность в плечевых суставах).

Гиперстеник (hypersthenic) – это человек, имеющий мощный костяк и как правило рыхлую мускулатуру.

Гипертрофия (hypertrophy) — это рост мышечных клеток в объеме, путем внешних воздействий на них.

Гипотеза – научно обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения или его опровержения.

Двигательная координация – согласованное сочетание движений звеньев тела в пространстве и во времени, одновременное и последовательное, соответствующее двигательной задаче, внешнему окружению и состоянию человека.

Двигательная реабилитация – вид физической культуры: целенаправленный процесс использования физических упражнений для восстановления или компенсации частично или временно утраченных двигательных способностей, лечения травм и их последствий.

Двигательное умение – это такой уровень овладения двигательным действием, при котором управление движениями осуществляется при активной роли мышления.

Двигательные навыки – это автоматизированный способ управления движениями.

Двигательные умения – это управление движениями (неавтоматизированные).

Двигательный навык – это такая степень владения действием, при которой управление движениями происходит автоматизированно, т.е. не требуется специально направленного на них внимания.

Дельты - небольшая мышца (плеч) которая делится на три пучка (задний, передний и средний).

Десинхроз – это нарушение биоритма человека, приводящие к ухудшению работоспособности и остальных негативных последствий для организма.

Детали техники – это такие особенности движения, которые могут в известных пределах видоизменяться, не вызывая нарушений его основного механизма (основы техники).

Диагностика психологическая – это метод определения индивидуально-психологических особенностей человека, который используется для выявления различных качеств, черт и особенностей его психики. Она позволяет не только оценить текущее состояние психики, но и выявить причины проблем, определить сильные стороны и перспективы развития.

Длительность движения – это время, затраченное на выполнение движения.

Допинг (dope)– это запрещенные искусственные фармакологические вещества, используются для стимуляции физических нагрузок.

Жиры (fats) — это липиды, группа масел, разных жировых субстанций.

Закаливание — это система тренировки механизма терморегуляции организма, направленное к устойчивости организма человека к перегреванию и переохлаждению.

Заминка — это термин, она используется для плавного перехода в спокойное состояние организма, для снижения сердцебиения и дополнительного растяжения мышц или возвращения их в первичную длину, в зависимости от типа тренировки. Т.е. заминка должна замедлять ваш пульс. Всегда делается в конце тренировки.

Здоровый образ жизни (Healthy Lifestyle) – это целый комплекс действий (мер) направленных на улучшение и сохранение здоровья. Благодаря правильному питанию, нагрузкам и морального настроя.

Здоровье (health) — состояние здорового организма прим полном выполнении свои функции и отсутствием всяких заболеваний.

Знания – один из ведущих компонентов содержания физического образования личности.

Идентификация - форма психологической защиты.

Идеомоторная тренировка – мысленное выполнение действий. Установлено, что этот метод ускоряет овладение действиями, повышает качество обучения. Большое значение он приобретает, когда невозможно

практически выполнить действия (длительный переезд, болезнь, травма и пр.). В этих условиях мысленное их выполнение способствует быстрому восстановлению и даже совершенствованию двигательных навыков.

Изоляция (в психологии личности**)** - форма психологической защиты.

Импульсивность - черта характера, выражающаяся в склонности действовать без раздумий.

Индивидуальность (от лат. indiduum - неделимое, особь) - понятие, обозначающее в индивидуальный темп и ритм психических процессов, степень устойчивости чувств.

Инновации педагогические – распространение в образовательной практике педагогических новшеств и нововведений.

Инсайт - момент озарения, схватывания тех или иных отношений и структуры ситуации в целом, не выводимый из прошлого опыта субъекта.

Интеллектуализация - форма психологической защиты, проявляющаяся в абстрагировании от психотравмирующих переживаний.

Интенсивность нагрузки – это сила воздействия физической работы на организм человека в данный момент, ее напряженность и степень концентрации объема нагрузки во времени.

Интернализация - форма психологической защиты, при которой непреодолимые препятствия отвергаются как «нежеланные».

Интроекция - противоположность проекции, замещение внешних объектов их внутренними образами, играющими важную роль в формировании "сверх-Я", совести и пр.

Интроспекция - метод психологического анализа, наблюдение собственных психических процессов без использования каких либо инструментов или эталонов.

Интуиция - неформализуемые знания, основанные на опыте.

Информативность теста – это степень его точности для оценки определенных свойств конкретного человека (передвижение ребенка). Если используется тест, не прошедший проверку на информативность, можно

прийти к ложным заключениям относительно того или иного показателя физической подготовленности занимающихся (при тестировании скоростных качеств широко и слишком вольно используют бег на 100 м.).

Информативность теста – это степень его точности для оценки определенных свойств конкретного человека (например, передвижение ребенка). Если используется тест, не прошедший проверку на информативность, можно прийти к ложным заключениям относительно того или иного показателя физической подготовленности занимающихся (при тестировании скоростных качеств широко и слишком вольно используют бег на 100 м.). К сожалению, в литературе существуют весьма противоречивые точки зрения на определение и взаимосвязь данных понятий.

Истерия - патохарактерологическое нарушение, связанное с чрезмерной склонностью к внушению и самовнушению, а также слабостью сознательного контроля за поведением.

Кардио тренировка (cardio) — это тренировка на укрепление (аэробная нагрузка) сердечно-сосудистой системы.

Катарсис (абреакция) - эмоциональное отреагирование на ранее подавляемые тягостные переживания.

Катексис - направленность психической энергии (либидо) на объект и фиксацию на нем. В качестве объекта может выступать реальный предмет, идея, форма поведения

Комплекс - совокупность представлений (сознательных и бессознательных), оказывающих влияние на поведение человека. (Эдипов комплекс и др.).

Комплекс неполноценности - теоретическое понятие в индивидуальной психологии, это состояние, при котором человек испытывает глубокое убеждение в своей неполноценности, ущербности и неуверенность в себе. Это состояние может проявляться в различных формах, включая низкую самооценку, застенчивость, боязнь совершить ошибки, избегание общения и даже чувство превосходства над другими .

Конверсия - форма психологической защиты, проявляющаяся в соматизации психопатологических проявлений.

Контрперенесение - «перенесение» в процессе терапии отношения врача к пациенту (и наоборот).

Координация (coordination) – (взаимоупорядочение) процесс согласной работы активности мышц тела.

Координированность – есть результат согласованного сочетания движений в соответствии с поставленной задачей, состоянием организма и условиями деятельности. Она имеет разную меру выраженности у конкретного индивида.

Либидо - совокупность «жизнеутверждающих» инстинктов (в узком смысле слова -половое влечение).

Ловкость (agility) – это физическое качество, способность быстро координировать движения.

Ловкость – это сложное и комплексное психофизическое качество человека.

Мазохизм - феномен, охватывающий широкий спектр способов получения удовольствия от страдания: нормального или патологического, физического или морального.

Меланхолик - темперамент в классификации Гиппократа.

Метод тренировки – совокупность способов работы тренера и спортсменов, с помощью которых решаются конкретные задачи повышения уровня спортивной подготовленности: воспитываются необходимые качества, осваиваются умения и навыки, происходит познание закономерностей спортивной подготовки.

Метод – это разработанная с учетом педагогических закономерностей система действий педагога (учителя, преподавателя, тренера), целенаправленное применение которой позволяет организовать определенным способом теоретическую и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую освоение им двигательных действий,

направленных на развитие физических качеств и формирование свойств личности.

Методика (понятие) употребляется в теории физической культуры в двух смыслах: в узком, *как совокупность различных методов, обеспечивающих успешность овладения отдельными упражнениями* (бега, прыжков, метаний, лазанья, плавания и т.д.); в широком, *как совокупность не только методов, приемов, но и форм организации занятий* (методики физического воспитания – в дошкольных учреждениях, в школе, в вузе и пр.).

Методика тренировки – система методов, методических приемов, упражнений, направленных на достижение наибольшего эффекта в процессе спортивного совершенствования.

Методические приемы понимаются способы реализации того или иного метода в конкретной педагогической ситуации.

Методический подход представляет собой совокупность способов воздействия педагога на занимающихся, выбор которых обусловлен определенной научной концепцией, логикой организации и осуществления процесса обучения, воспитания и развития.

Методическое направление – это один из путей в методике обучения двигательным действиям или развития физических качеств, ориентирующий на использование однородных, однотипных заданий, методов и методических приемов, позволяющих решить поставленную задачу за счет воздействия какого-то одного доминирующего фактора.

Методология – наиболее общая система принципов организации научного исследования, способов достижения и построения научного знания.

Миозит (myositis) – это процесс воспаления мышц.

Моделирование – процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих существенные свойства более сложных объектов (прототипов). Служит исследовательским инструментарием для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа.

Мониторинг (лат. monitor – предостерегающий) – система контроля, слежения за процессом и результатами исследования, включает сбор, обработку и анализ информации для коррекции, принятия решений, улучшающих образовательный и исследовательский процессы.

Мышечная координация – это согласование напряжения мышц, передающих команды управления на звенья тела, как от нервной системы, так и от других факторов. Мышечная координация не однозначна нервной, хотя и управляется ею.

Мышечная сила как характеристика физических возможностей человека - это способность преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных напряжений.

Наблюдение – исследовательский метод, который заключается в систематическом и целенаправленном восприятии изучаемого объекта с целью сбора информации, фиксации действий и проявлений поведения объекта для изучения его.

Навязчивости - состояния, когда неконтролируемо непреодолимо воспроизводятся мысли, воспоминания, страхи, влечения, действия, чувства, приводящие к нарушению деятельности.

Нагрузка - это определенная величина воздействия физических упражнений на организм занимающихся, а также степень преодолеваемых при этом объективных и субъективных трудностей.

Надежность отражает степень сходства результатов при повторном тестировании одних и тех же испытуемых в одинаковых условиях. Тест можно считать надежным, если он гарантирует получение близких друг к другу или одинаковых показателей измеряемого свойства в следующих одна за другой нескольких попытках. Игнорирование этого требования сводит на нет объективность числовых показателей и затрудняет оценку динамики физической подготовленности.

Направление движения – это изменение положения тела и его частей в пространстве, относительно какой-либо плоскости (фронтальной,

сагиттальной, горизонтальной) или какого-либо внешнего ориентира (собственного тела занимающихся, партнера, спортивного снаряда и др.). Различают направления: основные (вверх-вниз, вперед-назад, направо-налево) и промежуточные (вперед-кверху, вперед-книзу и т.п.).

Невроз - психогенный аффект или симптом расстройства личности, являющийся символическим проявлением конфликта, коренящегося в детской психике субъекта и представляющего собой компромисс между желанием и защитой от него.

Нервная координация – согласование нервных процессов, управляющих движениями через мышечные напряжения. Это согласованное сочетание нервных процессов, приводящее в конкретных условиях (внешних и внутренних) к решению двигательной задачи.

Новации педагогические – разработка таких прогрессивных образовательных систем, методик, технологий, образовательных программ, которые отвечают актуальным запросам общества и личности и которые в данном конкретном виде еще не были представлены.

Обратный хват (нижний) – это когда ладони смотрят на вас.

Обучение – составная часть любого педагогического процесса, в том числе и в сфере физической культуры. Обучение осуществляется при взаимодействии педагога и ученика. Деятельность педагога называется преподаванием, деятельность учеников – учением.

Общая выносливость – это способность человека к продолжительному и эффективному выполнению работы неспецифического характера, оказывающая положительное влияние на развитие специфических компонентов работоспособности человека, благодаря повышению адаптации к нагрузкам и наличию явлений «переноса» тренированности с неспецифических видов деятельности на специфические.

Общая гибкость – это подвижность во всех суставах человеческого тела, позволяющая выполнять разнообразные движения с максимальной амплитудой.

Общеподготовительные упражнения – это все остальные упражнения, включаемые в спортивную тренировку и служащие, прежде всего, средствами общей подготовки спортсмена.

Объект - предмет, используемый для снятия эмоционального напряжения в процессе психотерапии.

Объект – область социальной реальности, включенную в процесс научного познания.

Объективность теста отражает независимость результатов измерений от личных особенностей специалистов (экспертов, судей и т.п.), проводящих тестирование, или использованной аппаратуры. При этом объективность оценок увеличивается с ростом числа экспертов. Однако она в значительной степени зависит и от точности измерительных средств, способов, в целом - от всей процедуры измерения. Если объективность теста низка, то сопоставление результатов будет сведено к сопоставлению ошибок экспертов, проводивших тестирование.

Объяснение предполагает раскрытие существенных закономерностей выполняемых движений. Главная особенность этого метода – теоретические доказательства обсуждаемого вопроса (эффективности предлагаемого способа решения двигательной задачи, предлагаемого учебного задания и др.

Описание – это подробный перечень признаков, особенностей изучаемого упражнения. При его применении говорится, что надо делать, но не указывается, почему надо делать так.

Опорно-двигательная система (Musculoskeletal system) – это структуры образующие каркас, который дает форму и опору организму, для защиты и передвижения органов.

Опытная педагогическая работа – специально организованная исследовательская работа, проводимая по заранее разработанной программе или проекту.

Организационная работа – комплектование учебных групп, подбор преподавателей и распределение обязанностей между ними, подготовка

актива (инструкторов-общественников, судей), проведение собраний по организационным вопросам, отчеты;

Осанка — привычная позиция мышечно-скелетного каркаса.

Основа техники – это совокупность относительно неизменных и достаточных для решения двигательной задачи движений. Например, в прыжках в высоту способом «перешагивание» основой техники будут являться постепенно ускоряющийся разбег с определенным ритмом беговых шагов, отталкивание с одновременным выносом маховой ноги, переход через планку, приземление.

Основное (ведущее) звено техники – это наиболее важная и решающая часть в технике данного способа выполнения двигательной задачи.

Отреагирование - адекватное осознание ранее «вытесненной» психотравмирующей ситуации с целью снятия эмоционального напряжения. В психоаналитической ситуации создаются безопасные условия для этого.

Отрицание - форма психологической защиты, заключающаяся в полном или частичном отказе от осознания психотравмирующей ситуации; бессознательное игнорирование событий во внешнем и внутреннем мире.

Оценивание – исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных лиц, мнения которых, дополняя друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемые явления. Оценивание конкретно проявляется в методах экспертных оценок, обобщения независимых характеристик, диагностических ситуаций и в проведении психолого-педагогического консилиума.

Пассивная гибкость определяется наибольшей амплитудой движений, которую можно достичь за счет приложения к движущейся части тела внешних сил: какого-либо отягощения, снаряда, усилий партнера и т.д. Показатели пассивной гибкости, прежде всего, зависят от величины прикладываемой силы (т.е. от степени насильственного растягивания определенных мышц и связок), от порога болевых ощущений у конкретного индивида и его способности терпеть неприятные ощущения.

Пекторальные мышцы — это область грудных мышц.

Перенос / трансфер - эмпирический феномен, зафиксированный в психоанализе. Перенос пациентом на терапевта своих чувств, которые он испытывал в раннем детстве по отношению к значимым другим, например, родителям

Перцептивная защита - форма психологической защиты, проявляющаяся в бессознательном «затруднении» восприятия психотравмирующей информации.

Повторение (repetition) - повторное выполнение движения упражнения (в одном сете).

Подсознание - термин, объединяющий предсознательное (факты, которые могут быть осознаны) и бессознательное.

Подход (approach) - непрерывная серия повторений.

Подъём (выход) — переход положения тела из виса (ниже точки хвата) в положение тела в упоре.

Половая идентичность - осознание индивидом своей половой принадлежности.

Предплечье (forearm) - часть руки от локтевого сустава.

Представление - форма «психического образа» (сознательного или подсознательного).

Пресс – это мышцы живота в сокращенном названии.

Привязанность - комплекс положительных чувств, исключающий сексуальность.

Прием - это составная часть метода, выражающая единичные, одноактные действия педагога. Внутри каждого метода используются разнообразные методические приемы. Поэтому не случайно иногда методы рассматривают как определенное сочетание, совокупность различных приемов. С другой стороны - при одном и том же методе реализация его может осуществляться за счет разных приемов.

Присед (squatting) – это движение тела от прямых до согнутых ногах.

Проблема – конкретное знание о незнании, представление об узловых задачах, которые нужно решить, о существенных вопросах, на которые следует найти ответ.

Проекция - форма психологическиой защиты, неосознанное наделение другого собственными чертами и свойствами.

Проекция (от лат. projectio - бросание вперед) - психологический механизм.

Психоанализ (З.Фрейд в кон.XIX в) - как метод изучения и лечения истерических неврозов; в дальнейшем вылился в теорию, в центре внимания которой движущие силы душевной жизни, мотивы, влечения, смыслы. Структурная схема психики определяется как 3-уровневая: сознательный, подсознательный, бессознательный. Изучение и осознание отношений между уровнями в процессе психоаналитической терапии ведет к устранению болезненных симптомов.

Психодинамика - одна из психоаналитических теорий, описывающих человеческое поведение и мотивацию.

Психоз - общее психическое расстройство, характеризующееся дезинтеграцией личности и неспособностью соотносить себя с другими.

Психологическая защита - система механизмов, направленных на минимизацию отрицательных переживаний, связанных с конфликтами, которые ставят под угрозу целостность личности. Подобные конфликты могут провоцироваться как противоречивыми установками в самой личности, так и рассогласованием внешней информации и сформированного у личности образа мира и образа Я.

Психология - наука о закономерностях, механизме и фактах психической жизни человека и животных.

Пульсометрия – определение и измерение частоты сердечных сокращений (ЧСС), то есть количество ударов сердца в минуту, применяется для выяснения реакции сердечно-сосудистой системы на нагрузку.

Равновесие (balance) – устойчивое положения тела в пространстве.

Развитие – приобретение новых качеств, способ прогрессивного преобразования человека или системы.

Разгибание – это приводящее движение в суставе за счет мышц, к увеличению угла между конечностями.

Рассказ – это изложение событий в повествовательной форме. В рассказе сообщаются истории научных открытий в области физического воспитания, развития вида спорта, техники движений, методики тренировки и др. Он часто применяется при организации игровой деятельности.

Рационализация - форма психологической защиты, проявляющаяся стремлением к «разумному» объяснению собственных неправильных или бессознательных действий.

Рационализация - форма психологической защиты.

Рациональное питание – это грамотное соотношение применения продуктов по калорийности и энергоемкости и содержанию питательных веществ.

Реверсия - «обращение» инстинкта в противоположный по знаку.

Регрессия - «возвращение» к более инфантильному реагированию.

Режим дня (mode of the day) – это распределение определенных действий на целый день.

Репрессия - форма психологической защиты, подавлении, изгнании из памяти неприятных, вызывающих боль и неудовольствие воспоминаний, образов, мыслей.

Рефлексия - анализ собственного психического состояния; принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок.

Ригидность - (от лат. rigidus - жесткий, твердый) - неготовность к изменениям, неготовность к изменениям программы действия в соответствии с новыми ситуационными требованиями.

Росто-весовые показатели — это соотношение между длинной тела и его массой.

Садизм - половое удовлетворение путем причинения страданий или унижения сексуальному партнеру.

Самовоспитание (self-education) — это работа воспитательного характера над самим собой.

Самоконтроль (Self Control) — это процесс управления действиями и эмоциями человеком.

Самоутверждение - стремление индивида к достижению и поддержанию определенного самоутверждения.

Сангвиник - темперамент в классификации Гиппократа.

Сгущение - один из бессознательных психических процессов, определяющий возникновение сна.

Сила (power) — это способность за счет мышц преодолевать сопротивления и противодействия за счет усилий.

Сила движения – это мера физического воздействия движущейся части тела (или всего тела) на какие-либо материальные объекты, например, почву (при беге, прыжках и т.д.), какие-либо предметы (при поднимании, метании и т.п.) и т.д. Именно такую меру физического воздействия необходимо иметь в виду, когда говорят о силе отталкивания в прыжках, силе удара в боксе, силе рывка в метаниях и т.д.

Символизация - один из бессознательных психических процессов, определяющих «искажение сновидений».

Скоростные способности – это комплекс функциональных свойств человека, обеспечивающих выполнение двигательных действий в минимальный для данных условий отрезок времени.

Скорость движения – это отношение длины пути, пройденного телом (или какой-то частью тела), к затраченному на этот путь времени.

Словесная саморегуляиия – методы, основанные на применении внутренней речи при выполнении действий**.** Они весьма разнообразны. Регуляция двигательной деятельности при обучении движениям может осуществляться с помощью *самоприказов, самоубеждений, самовнушений* и

др. К примеру, метод самоприказов предполагает произнесение про себя таких слов приказов, как «сильнее», «выше», «энергичнее», «бодрее» и т.д. Включение внутренней речи в саморегуляцию действий способствует интеллектуализации процесса обучения движениям.

Социализация - процесс присвоения человеком социального выработанного опыта, прежде всего системы социальных ролей. Этот процесс осуществляется в семье, дошкольных учреждениях, школе, трудовых и других коллективах.

Специализация (specialization) – это освоение элементами спортивной дисциплины.

Специальная выносливость – это способность к эффективному выполнению работы и преодолению утомления в условиях, определяемых требованиями конкретного вида деятельности.

Специальная гибкость – это значительная или даже предельная подвижность лишь в отдельных суставах, соответствующая требованиям конкретного вида деятельности.

Специально-подготовительные упражнения – это упражнения, представляющие те или иные варианты соревновательного упражнения.

Спорт – форма соревновательной деятельности и система подготовки к соревнованиям, являющаяся частью физической культуры. Как вид физической культуры, игровая, соревновательная деятельность и подготовка к ней, основанные на использовании физических упражнений и направленные на достижение наивысших результатов.

Спорт — это упражнения которые ведут к укреплению организма, а также соревновательная система.

Спортивная классификация (sports classification) – единая установка по всем видам спорта.

Спортивная магнезия (magnesia) — это порошок, который служит для большего укрепления хвата (вызывает подсушивающий эффект).

Стретчинг (Stretching) – это целая система упражнений которые ведут к растяжению мышц и суставов вашего тела и его гибкости.

Структура урока – это упорядоченность всех сторон и компонентов содержания урока с учетом закономерностей физического воспитания, имеющихся ресурсов времени и условий работы.

Сублимация - форма психологической защиты, при которой инстинктивные влечения, неприемлемые для сознания, направляются на социально- и личностно- допустимые цели.

Темп движения – это частота относительно равномерного повторения каких-либо движений, например, шагов в беге, гребков в гребле, и т.п. При однократных движениях (одиночных прыжках, метании) темп, естественно, не наблюдается.

Тест (англ. test) – стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких-либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

Тестирование (метод тестов) – исследовательский метод в психологии и педагогике, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а также способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемыми ряда специальных заданий.

Тестостерон (testosterone) —основной мужской половой гормон.

Травма (injury) – внешнее воздействие на ткани организма повреждая их.

Траектория движения – это путь, совершаемый той или иной частью (точкой) тела в пространстве. Траектория движения характеризуется формой, направлением и амплитудой.

Трансфер / перенос - эмпирический феномен, зафиксированный в психоанализе. Перенос пациентом на терапевта своих чувств, которые он испытывал в раннем детстве по отношению к значимым другим, например родителям. Бывает позитивный и негативный.

Тревога - отрицательные эмоциональные переживания, обусловленные ожиданием чего-то опасного, несвязанные с конкретными событиями.

Тревожность - личностная черта, проявляющаяся в легком и частом возникновении состояний тревоги.

Тренинг психологический – это вид практического обучения, направленный на развитие определенных навыков, умений, знаний или личностных качеств, а также изменение установок и поведения; предполагает активное участие в различных упражнениях и ситуациях, где участники практикуют новые способы взаимодействия, коммуникации и решения проблем. Это упражнения, обучающие практики, разработанные для развития конкретных навыков, компетенций.

Тренировка (training) – это модель активного обучения, направленная на физическое развитие.

Тренировочный процесс – последовательный ход развития чередующихся циклов тренировки спортсмена, сопровождающийся изменением его состояния, уровня подготовленности.

Углеводы (carbohydrates) — это природные органические соединения и главный источник энергии для спортсмена.

Удовлетворение - мысль (действие), снимающая эмоциональное напряжение.

Уличная (дворовая) гимнастика (Street (yard) Gymnastics) — разновидность гимнастики, ей как правило, занимаются непрофессиональные спортсмены для общей гибкости, ловкости, гибкости суставов и развития или поддержания мышечного тонуса.

Упор – это положение тела при котором плечи спортсмена находятся выше точки опоры.

Утомление (fatigue) – сопровождается ощущением усталости в следствии длительной деятельности (умственной или физической).

Учебно-методическая работа – составление учебно-методической документации и расписания, проведение мероприятий по повышению

квалификации преподавателей, тренеров (открытые и показательные уроки, взаимопосещения) и др.;

Учебно-тренировочная работа – сроки занятий по тренировочным периодам, расписание по группам, календарь и положение о спортивных соревнованиях, сроки подготовки и выполнения нормативных требований;

Физическая культура – это вид культуры, который представляет собой специфический процесс и результат человеческой деятельности, средство и способ физического совершенствования людей для выполнения ими своих социальных обязанностей.

Физическая нагрузка (exercise stress) – это размер воздействия физических тренировок на организм спортсмена.

Физическая подготовка – вид неспециального физкультурного образования: процесс формирования двигательных навыков и развития физических способностей (качеств), необходимых в конкретной профессиональной или спортивной деятельности (физическая подготовка летчика, монтажника, сталевара и т.п.).

Физическая рекреация – вид физической культуры: использование физических упражнений, а также видов спорта в упрощенных формах для активного отдыха людей, получения удовольствия от этого процесса, развлечения, переключения с одного вида деятельности на другой, отвлечения от обычных видов трудовой, бытовой, спортивной, военной деятельности.

Физические качества (physical qualities) – это совокупность качеств таких как: (гибкость, сила, выносливость, быстрота, координация).

Физические способности – это комплекс морфологических и психофизиологических свойств человека, отвечающих требованиям какого-либо вида мышечной деятельности и обеспечивающих эффективность ее выполнения. Физические способности развиваются в процессе деятельности, требующей не только их проявления, но и определенного режима ее выполнения.

Физические упражнения – движения или действия, используемые для развития физических способностей (качеств), органов и систем, для формирования и совершенствования двигательных навыков.

Физические упражнения - это механические действия, которые направлены на реализацию физических качеств человека.

Физические упражнения – двигательные действия, с помощью которых решаются образовательные, воспитательные задачи и задачи физического развития. Многократное выполнение двигательных действий образует двигательную деятельность.

Физическое воспитание – вид физической культуры, процесс формирования потребности в занятиях физическими упражнениями в интересах всестороннего развития личности, положительного отношения к физической культуре, выработке ценностных ориентации, убеждений, вкусов, привычек, наклонностей (Педагогический процесс).

Физическое развитие – процесс изменения форм и функций организма либо под воздействием естественных условий (питания, труда, быта), либо под воздействием целенаправленного использования специальных физических упражнений. Это также и результат воздействия указанных средств и процессов, который можно измерить в данный конкретный момент (размеры тела и его частей, показатели различных двигательных качеств и способностей, функциональные возможности систем организма).

Физкультурно-оздоровительная работа – занятия в режиме учебного дня (гимнастика до занятий, игры, спортивные развлечения, прогулки), соревнования спортивные вечера и праздники, туристские походы и др.;

Флегматик - темперамент в классификации Гиппократа. ФОБИИ - навязчиво возникающие состояния страха.

Фрустрация - негативное психическое состояние, обусловленное невозможностью удовлетворения тех или иных потребностей.

Характеристика – это обобщенное перечисление наиболее важных признаков действия. Используется она в тех случаях, когда нет смысла давать

полное и точное описание изучаемого действия. Отвечает на вопрос «Как делать?» К примеру, выполнять действия слитно, плавно, энергично, медленно, непринужденно и т.д.

Хват – это прием удерживания снаряда в процессе выполнения упражнений.

Хозяйственная работа – обеспечение занятий необходимым оборудованием, инвентарем, наглядными пособиями и др.

Холерик - темперамент в классификации Гиппократа.

Цель в педагогическом исследовании – образ потребного (желаемого) будущего, предвосхищение результатов преобразований образовательной системы или ее элементов в интересах человека, общества и государства. Это получение новых знаний о процессах обучения, воспитания и развития личности, а также выявление и объяснение закономерностей, влияющих на эффективность этих процессов. Другими словами, педагогическое исследование стремится улучшить качество обучения и воспитания путем углубления понимания педагогических явлений.

Чувства - эмоциональные переживания человека, в которых отражается устойчивое отношение индивида к определенным предметам или процессам окружающего мира.

Шпагат (twine) – это упражнение, при котором расставлены ноги в противоположных направлениях находятся на одной линии.

Шраги (Shrugs) – упражнение для «накачки» трапеций (пожимания плечами).

Эго (Ид) - понятие, характеризующее «разумную» («инстинктивную») деятельность.

Эксперимент – научно поставленный опыт – исследовательский метод, который заключается в том, чтобы путем активного вмешательства создать исследовательскую ситуацию и сделать доступным и возможным изучение психических процессов через их проявления и регистрацию соответствующих изменений в поведении человека.

Экстернализация - форма психологической защиты (противоположная интернализации), при которой непреодолимые препятствия осознаются как «вынужденные», обусловленные внешними факторами (по К. Хорни).

Эмпатия - способность человека к параллельному переживанию тех эмоций, которые возникают у другого человека в процессе общения с ним.

Ядро (core) — снаряд для метания в атлетике (лёгкой).

Источник: http://niv.ru/doc/sport/slovar/slovar-sportivnoj-psihologii.htm

8. Авторская методическая разработка «Известные ученые в области педагогики и психологии: направления деятельности, основные труды» (А.Р.Борисевич): в помощь начинающему исследователю и молодому ученому

1. **АДАМС ДЖОН** (1857 - 1934), английский педагог, первый профессор педагогики в Великобритании. В области теории обучения выступал против формального образования; занимался упорядочиванием категориального аппарата педагогики; уточнением ее основных понятий; определением функций учителя и ученика; большое значение придавал системности знаний и межпредметным связям. *Основные научные труды*: «Эволюция педагогической теории» (1912); «Современные тенденции в практике образования» (1927).

2. **АДЛЕР АЛЬФРЕД** (1870 - 1937), австрийский врач и психолог, создатель системы индивидуальной психологии. Главной задачей воспитания является нейтрализация чувства неполноценности за счет направления его компенсации в полезное для общества русло и укрепления «социального чувства»; считал, что при неправильном педагогическом воздействии чувство неполноценности может перерасти в невроз. *Основные научные труды*: «Индивидуально-психологическое лечение неврозов» (1913), «О неврозах личности» (1922), «Индивидуальная психология в школе» (1929).

3. **АЗБУКИН ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ** (1883 - 1953), дефектолог и психиатр; изучал историю специальной педагогики и специальной психологии; являлся организатором подготовки в вузах учителей-дефектологов. *Основные научные труды:* «Умственная отсталость детей и как с ней бороться» (1926), «Основы психопатологии

и психогигиены детского возраста для педагогов» (1930), «Проблемы специальной педагогики и психологии» (1948).

4. **АЙЗЕНК ХАНС ЮРГЕН** (р.1916), английский психолог, профессор Лондонского университета с 1955 г. В выдвинутой концепции личности в качестве основных характеристик выступают экстраверсия и интроверсия (направленность индивида вовне или внутрь, проявляющаяся в его мироощущении и поведении). Также считает, что умственная одаренность человека в решающей степени (на 80 %) обусловлена наследственностью и может быть измерена с помощью тестов. Ряд работ посвящен политической психологии, психотерапии, психологии пола.

5. **АМОНАШВИЛИ ШАЛВА АЛЕКСАНДРОВИЧ (р. 1931),** грузинский педагог и психолог, доктор психологических наук (1973), профессор (1980). С 1964 года руководит экспериментом по определению нового содержания, форм и методов начального обучения, в том числе обучения детей с 6 лет в условиях школы. Система воспитания и обучения строится на началах гуманности и веры в ребенка, на основе воспитания творчеством и сотрудничества педагогов с детьми. *Основные научные труды*: «Обучение. Оценка. Отметка» (1980), «В школу – с 6 лет» (1986), «Личностно-гуманная основа педагогического процесса» (1990).

6. **АНАНЬЕВ БОРИС ГЕРАСИМОВИЧ (1907 - 1972),** психолог, доктор педагогических наук (1940), с 1944 г. профессор Ленинградского ГУ. Занимался разработкой научного направления «онтопсихология», которая объединяет в себе возрастную и дифференциальную психологию и направлена на изучение целостного жизненного пути человека. В области детской и педагогической

психологии разрабатывал проблемы формирования умственной деятельности, сознания и самосознания, характера и воли в условиях школьного обучения, изучал пространственное восприятие и представления детей. *Основные научные труды*: «Очерки истории русской психологии» (1947), «Психология чувственного познания» (1960), «О проблемах современного человекознания» (1977).

7. АРИСТОТЕЛЬ СТАГИРИТ (384 г. до н.э. – 322 г. до н.э.), древнегреческий философ и ученый – энциклопедист. Философия Аристотеля делится на теоретическую (умозрительную), цель которой – знание ради деятельности и пойетическую (творческую), цель которой – знание ради творчества. Педагогика трактуется как часть теории государства и общества. *Основные научные труды*: «Большая этика», «Политика», «Риторика».

8. АРМСТРОНГ ГЕНРИ ЭДУАРД (1848 - 1937), английский химик, профессор (1871), в педагогике – основатель и пропагандист эвристического метода обучения естественно-научным дисциплинам. Основным источником знаний в этой области считал экспериментальную работу: ученик должен самостоятельно решить поставленную проблему и сделать выводы. *Основные научные труды*: «Эвристический метод обучения или искусство предоставлять детям самим доходить до познания предметов» (1900).

9. БАБАНСКИЙ ЮРИЙ КОНСТАНТИНОВИЧ (1927 - 1987), доктор пед. наук, профессор (1974). Разработал теорию оптимизации обучения как научно обоснованного выбора и осуществления варианта обучения, который рассматривался с точки зрения успешности решения задач развития, образования и воспитания учащихся. Предложил систему конкретных рекомендаций по выбору эффективных форм и методов предупреждения неуспеваемости и

второгодничества, основанную на всестороннем изучении причин неудач школьников. Под его редакцией вышли учебные пособия для педагогических институтов «Педагогика» (1983). *Основные научные труды*: «Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект» (1977); «Оптимизация педагогического процесса» (1984); «Методы обучения в современной общеобразовательной школе» (1985); «Избранные педагогические труды» (1989).

10. БАБЁФ ГРАКХ (1760 - 1797), наст. имя – Франсуа Ноэль, - французский революционер, коммунист-утопист. Считал широкие социальные преобразования общества необходимым условием организации правильного воспитания. Выдвинул требование всеобщего светского образования (1788), разработал план воспитания подрастающего поколения в период перехода к новому общественному устройству. Сторонник природосообразного воспитания, выступал за разностороннее воспитание, а также особо выделял трудовое воспитание – приобщение детей к общественно полезной деятельности в соответствии с их склонностями. *Основные научные труды*: «Сочинения», 1 – 4 тт. (1796).

11. БЕЛЛ ЭНДРЮ (1753 - 1832), английский педагог, один из основателей Белл-Ланкастерской системы взаимного обучения. В Индии, близ г.Мадраса в 1791 году ввел систему взаимного обучения в связи с острой нехваткой учителей. Главной целью обучения считал распространение влияния англиканской церкви, поэтому в школу Э.Белла не допускались дети, исповедовавшие другую религию. *Основные научные труды*: «Опыт обучения, проведенный в Мадрасе и рекомендующий систему, при которой дети в школе и в семье могут обучать друг друга под руководством учителя или родителя» (1797);

«Руководство для школ, организованных по методу взаимного обучения» (1812, 1827).

12. БЕХТЕРЕВ ВЛАДИМИР МИХАЙЛОВИЧ (1857 - 1927), невропатолог, физиолог, психиатр, психолог. Профессор Военно-медицинской академии в Петербурге (1893); директор Института по изучению мозга и психической деятельности в Петрограде (1918). Свою систему психологических воззрений называл объективной психологией (1904), рефлексологией (1917). Трактовал психологию как науку о поведении – совокупности врожденных и индивидуально приобретенных «сочетательных рефлексов» (аналогичных условным рефлексам И.П.Павлова), считая необходимым отказаться от изучения сознания. Взгляд на деятельность человека как на простую совокупность рефлексов распространил и на общество в целом. Подчеркивал необходимость воспитания человека с раннего детства (воспитание «социального героизма», трудовое воспитание, половое воспитание и др.), понимая воспитание как создание «привычек в сфере физической, нравственной и умственной». *Основные научные труды*: «Психика и жизнь» (1903); «Личность и условия ее развития и здоровья» (1905); «Объективная психология» (1907); «Вопросы общественного воспитания» (1910); «О социально-трудовом воспитании» (1917).

13. БЕЦКОЙ ИВАН ИВАНОВИЧ (1704 - 1795), государственный и общественный деятель. Президент Академии художеств в Петербурге (1764 – 1794 гг.). Представил план школьной реформы, основным условием которого считал строгую изоляцию воспитанников от пагубного влияния общества, предрассудков и пороков старого поколения. Создал систему закрытых учебно-воспитательных учреждений сословного характера для детей от 5 – 6 до 18 – 20 лет. Основной задачей новых учреждений считал воспитание

совершенного человека и гражданина, обучению отводилась вторая роль. Однако идеи оказались несостоятельными, что положило начало подготовки новой школьной реформы 1782 – 1786 г. *Основные научные труды*: «Собрание учреждений и предписаний, касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества» (1789).

14. БИНЕ АЛЬФРЕД (1857 - 1911), французский психолог, возглавлял лабораторию физиологической психологии в Сорбонне (1895), открыл лабораторию экспериментальной педагогики (1899). Исследовал особенности мышления у знаменитых вычислителей и шахматистов, проблему умственного утомления, интеллектуального развития детей, психофизическую проблему. Экспериментально изучал механизмы и закономерности психической регуляции поведения. Разработал и усовершенствовал ряд исследовательских и диагностических методов: опросники, тесты, метод клинической беседы. Для отбора умственно отсталых детей в специальные школы разработал шкалу развития интеллекта, в основе которой лежит идея различия хронологического и умственного возраста. Создал систему простых испытаний для соответствующих измерений (1905). В модифицированном виде тест используется в современной психологии для диагностики умственного развития. *Основные научные труды*: «Психология умозаключения» (1889); «Умственное утомление» (1899); «Введение в экспериментальную психологию» (1903); «Ненормальные дети»; «Методы измерения умственной одаренности» (1911).

15. БЛОНСКИЙ ПАВЕЛ ПЕТРОВИЧ (1884 - 1941), педагог и психолог, профессор (1918), доктор пед. наук (1935); был одним из создателей и руководителей Академии социального воспитания; заведовал лабораторией памяти, а затем лабораторией мышления и речи в Государственном НИИ психологии (1930-е гг.). Сформулировал

собственные педагогические идеи: обучение и воспитание должно осуществляться на основе знаний закономерностей развития ребенка, уважение личности ребенка, его потребностей и интересов, разностороннее умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание, трудовое обучение и политехническое образование. Был убежден, что правильно построить педагогический процесс невозможно без знания возрастных и индивидуальных особенностей детей. Экспериментально изучал особенности функционирования мышления в ходе возрастного развития. *Основные научные труды*: «Курс педагогики» (1916); «Задачи и методы народной школы» (1916); «Трудовая школа» (1919); «Очерк научной психологии» (1921); «Педагогика» (1922); «Основы педагогики» (1925); «Психологические очерки» (1927); «Педология» (1934).

16. БЛУМ БЕНДЖАМИН (р. 1913), американский психолог и педагог, профессор педагогики Чикагского университета (1938). Создал таксономию (иерархическую последовательность) педагогических целей в познавательной и эмоциональной областях. Изучал конкретные показатели психологической готовности учащихся к учебной деятельности, экспериментально показал их обусловленность факторами среды, выделил сензитивные периоды, определяющих формирование познавательных и эмоциональных характеристик готовности. Показал возможность их целенаправленного формирования педагогическими средствами. *Основные научные труды*: «Таксономия педагогических целей» (1964).

17. БОДАЛЁВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (р. 1923), психолог, доктор педагогических наук (1966), профессор (1968). Работал деканом факультета психологии МГУ (1979 - 1986), вице президент АПН СССР (1986 - 1989). Исследования посвящены психологическим

проблемам формирования личности школьника. В рудах по психологии общения раскрыты общие, возрастные, индивидуальные, профессиональные и другие особенности межличностного восприятия и познания; рассматривает роль общения в воспитании; разрабатывает комплексный подход к воспитанию личности. *Основные научные труды*: «Психология и педагогика самовоспитания» (1958); «восприятие человека человеком» (1965); «Формирование понятия о другом человеке как личности» (1970); «Личность и общение. Избранные труды» (1983).

18. ОЖОВИЧ ЛИДИЯ ИЛЬИНИЧНА (1908 - 1981), психолог, доктор педагогических наук (1966), профессор (1967). Заведовала лабораторией психологии формирования личности (до 1978). Разрабатывала вопросы развития и социального формирования личности. Основной чертой развития человека считала способность к активной целенаправленной деятельности; в этой связи изучала механизмы мотивации и волевой регуляции поведения, выделила главные этапы развития личности ребенка. *Основные научные труды*: «Очерки психологии детей» (1950); «изучение личности школьника и проблемы воспитания» (1960); «Личность и её формирование в детском возрасте» (1968); «Воспитание как целенаправленное формирование личности ребенка» (1974); «Этапы формирования личности в онтогенезе» (1979).

19. БОЛДУИН ДЖЕЙМС (1861 - 1934), американский психолог, социолог, историк. Профессор университетов Принстона, Торонто, Мехико. Один из основателей американской социальной психологии. Задачу психологии видел в изучении индивидуальных различий. Стремился внести в психологию принцип эволюционизма, причем развитие психики ребенка рассматривал с позиций биогенетического закона. В педагогике стремился обосновать

необходимость индивидуального подхода к учащимся, опираясь на данные экспериментальной психологии. Основным предметом школьного обучения считал математику, развивающую способность к абстрагированию, и естественные науки, развивающие наблюдательность. *Основные научные труды*: «Очерки по психологии» (1890); «Психология и ее применение к воспитанию» (1904); «Психология и ее методы» (1908); «Духовное развитие детского индивида и человеческого рода» (1911); «Введение в психологию» (1912).

20. БОЛТУНОВ АЛЕКСАНДР ПАВЛОВИЧ (1883 - 1942), психолог и педагог, профессор (1917), доктор пед. наук (1936). Заведовал школьной психотехнической лабораторией Ленинградского государственного педагогического института им. А.И.Герцена (1925 - 1936). Разработал на основе теста Бине «измерительную шкалу ума» - психодиагностическую методику для группового применения. Одним из первых в СССР разрабатывал вопросы профессиональной ориентации школьников. *Основные научные труды*: «Педагогическая характеристика ребенка» (1926); «Практикум по теории психологических испытаний» (1927); «Педагогический эксперимент в массовой школе» (1929); «Помощь семьи в выборе профессии» (1935); «Слушание и чтение в процессе обучения» (1945).

21. БУДНЫЙ СИМОН (1530 – 1593), белорусский просветитель, с 1558 года учитель протестантской школы в Вильнюсе. Издал «Катехизис» - первый печатный учебник для школы на территории Беларуси. Выступал за предоставление права на образование для всех сословий, за разностороннее развитие человека, основой воспитания считая труд. Под влиянием С.Будного в школах использовались наглядные учебные пособия, применялись

прогрессивные методы обучения: беседы, диспуты, лекции, демонстрации, самостоятельные и практические работы учащихся.

22. БУНАКОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ (1837 - 1904), педагог. Теоретик и практик начального обучения. Преподаватель русского языка в военной гимназии (1866 - 1879). Исходил из идеи всеобщего бесплатного начального обучения. Условиями осуществления всеобщего обучения считал организацию подготовки народных учителей и привлечение широкой общественной и частной инициативы для строительства и оборудования школ и организации в них учебного процесса на принципах научной педагогики. В системе учебных занятий выделял три решающих элемента: обучение грамоте, объяснительное чтение и письменные упражнения. *Основные научные труды*: «Азбука и уроки чтения и письма» (1871); «Школьное дело» (1903).

23. ВАХТЕРОВ ВАСИЛИЙ ПОРФИРЬЕВИЧ (1853 - 1924), педагог, деятель народного образования. Разрабатывал самостоятельную педагогическую концепцию, которая получила название эволюционной («новой», «научной») педагогики. Формирование ребенка зависит от внутреннего стремления к развитию и от влияния окружающей среды. Задача педагога – способствовать благоприятному сочетанию этих условий, изучать индивидуальные особенности ребенка. Обосновывал самостоятельность педагогики как науки. Своеобразие методов педагогического исследования. Разработал и теоретически обосновал методику естественного эксперимента, обеспечивающего объективность оценки организационных форм, средств, приемов обучения и при этом не нарушавшего естественного хода учебного процесса. Сторонник развивающего обучения; выступал за обновление и расширение содержания обучения в народной школе, за

активные методы, способствующие развитию самостоятельного мышления ребенка. *Основные научные труды*: «Внешкольное образование народа» (1896); «Всеобщее обучение» (1897); «Нравственное воспитание и начальная школа» (1901); «предметный метод обучения» (1907).

24. ВЕНТЦЕЛЬ КОНСТАНТИН НИКОЛАЕВИЧ (1857 - 1947), педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания. С 1919 года преподавал в педагогическом техникуме и университете. Выделял три важнейшие сферы человеческой деятельности: этическую, направленную на осуществление нравственного идеала; педагогическую, имеющую в виду воспитательные задачи; политическую, задача которой – изменение форм общественной жизни. Разрабатывал основы и принципы свободной школы и свободного воспитания. Главная задача воспитания – развитие творческой, независимой, самобытной личности, чувствующей свою неразрывную связь и солидарность со всем человечеством. Разрабатывал новое направление в воспитании – космическую педагогику, высшая цель которой – полное освобождение и раскрепощение личности, обладающей собственной нравственной религией и осознающей себя Гражданином Вселенной. *Основные научные труды*: «Задачи нравственного воспитания» (1896); «Борьба за свободную школу» (1906); «Этика и педагогика творческой личности» (1912); «Теория свободного воспитания» (1923).

25. ВЕРНАДСКИЙ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ (1863 - 1945), естествоиспытатель, историк науки, историк, общественный деятель, академик АН СССР. Разрабатывал проблемы биогеохимии и эволюции Земли, значительное внимание уделял исследованию деятельности человека на планете, которую впервые начал рассматривать как

естественное продолжение активности живого – биогенеза, т.е. преобразования планеты живым веществом. Сформулировал теорию ноосферы – сферы разума и духовного единения человечества. Представляя человеческое общество как часть биосферы, этап её эволюции, Вернадский открыл возможность исследовать глобальную деятельность человека, в том числе явления интеллектуальной деятельности. Сформулировал идею возрастания роли науки в системе культуры, внедрения научных знаний в массовое сознание и формирования на основе фактов и эмпирических обобщений такого мировоззрения, в котором возможно существований как теорий и гипотез, так и религиозных и философских взглядов. *Основные научные труды*: «Очерки и речи» (1922); «Химическое строение биосферы Земли и её окружения» (1965); «Избранные труды по истории науки» (1981); «Философские мысли натуралиста» (1988).

26. ВЕРТХАЙМЕР МАКС (1880 - 1843), немецкий психолог, один из основателей гештальтпсихологии, профессор (1922). Впервые выдвинул гипотезу о целостной структуре восприятия. Этот подход явился основным принципом гештальтпсихологии и был распространен и на другие психические процессы, в том числе и мышление, которое представлялось как процесс последовательной смены разных типов видения ситуации под воздействием естественно возникшей или специально поставленной задачи. Считал, что обучение не должно быть ориентировано только на решение сравнительно узких, специальных задач. Для детей важно получать радость от открытия для себя мира, и в этом заключается содержательность и привлекательность учебных заданий. *Основные научные труды*: «Продуктивное мышление» (1925).

27. ВЕССЕЛЬ НИКОЛАЙ ХРИСТИАНОВИЧ (1834 - 1906), педагог и публицист. Один из основателей и секретарь Петербургского

педагогического общества (1869). Высшим принципом воспитания считал принцип природосообразности. Педагогическое искусство заключается в побуждении к самовоспитанию и должно всегда учитывать особенности личности учащегося и современное состояние просвещения. Пытался разработать и психологически обосновать теорию общего образования, целью которого считал полное развитие способностей каждого человека, а результатом – осознание учащимся своих способностей и выбор соответствующей профессии. Решающим для преодоления отрыва школы от жизни считал использование в обучении местного материала. Собиратель народных, детских, исторических, военных песен, - пригодных для изучения в школе. *Основные научные труды*: «Руководства к преподаванию общеобразовательных предметов» (1873); «Профшколы и обучение ремёслам» (1881); «Школьные песни» (1879).

28. ВИЛЬМАН ОТТО (1839 - 1920), немецкий педагог, профессор (1872). Основатель Союза христианской педагогики (1907). Разделял педагогику на историческую, теоретическую и практическую. Основной функцией воспитания признавал передачу от поколения к поколению «вечных идей» и культурно-исторических традиций. Процесс обучения должен учитывать психологию учащихся и логику предметов. Предложил выделить три ступени усвоения (восприятие, понимание, применение), каждой из которых должна соответствовать особая форма обучения. *Основные научные труды*: «Дидактика как теория образования» (1904).

29. ВИТТОРИНО ДЕ ФИЛЬТРЕ (1378 - 1446), итальянский педагог эпохи Возрождения. Цель воспитания видел в формировании гармонически развитого человека. Основал среднюю школу «Дом радости» при дворе герцога Гонзага в Мантуе. Большое внимание

уделялось нравственному и физическому воспитанию. Ввел новые методы преподавания, использовал в обучении элементы игры, применял наглядные пособия и практические методы, отказался от телесных наказаний. Педагогических сочинений не оставил, его деятельность известна по воспоминаниям учеников.

30. ВОДОВОЗОВ ВАСИЛИЙ ИВАНОВИЧ (1825 - 1886), педагог. Преподавал словесность в Варшавской и Петербургской гимназиях; по приглашению К.Д.Ушинского работал в Смольном институте. Выступал с критикой системы народного образования в России. Реформу обучения связывал с освоением «реального» или практического метода: свободное исследование, строгая последовательность в рассмотрении материала, индуктивные приемы анализа. «Реальный» метод был направлен на воспитание инициативы и творческой самостоятельности. Для обучения взрослых в народных школах составил и издал пособия. *Основные научные труды* «Элементарные рассказы из физики и химии» (1873); «Русские сказки в стихах» (1883).

31. ВЫГОТСКИЙ ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ (1896 - 1934), психолог, профессор (1928). Исследовал психологические закономерности восприятия литературных произведений. Дал глубокий критический анализ мировой психологии1920 – 1930-х годов. Создал культурно-историческую теорию развития поведения и психики человека, в которой рассмотрел процесс онтогенетического развития психики. Обосновал идеи активности учебно-воспитательного процесса, - в котором активен ученик, активен учитель и активна социальная среда. Разработал понятие о зоне ближайшего развития: «правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития.

Которые вне обучения вообще бы делались невозможными». *Основные научные труды*: «Психология искусства» (1925); «Педагогическая психология. Краткий курс» (1926); «Умственное развитие детей в процессе обучения» (опубл. в 1935); «Игра и её роль в психическом развитии ребенка» (опубл. в 1966); «Воображение и творчество в детском возрасте» (опубл. в 1991).

32. ГАЛЬПЕРИН ПЕТР ЯКОВЛЕВИЧ (1902 - 1988), психолог, доктор педагогических наук (1965), заведующий кафедрой возрастной психологии МГУ (1967), заслуженный деятель науки РСФСР (1980). Специалист в области теории и методологии психологии, истории психологии, возрастной психологии. Разработал теорию поэтапного формирования умственных действий. Процесс формирования умственных действий проходит пять этапов: выяснение ориентировочной основы действия; формирование действия в материальном виде, в плане громкой речи; во внешней речи для себя; во внутренней речи. *Основные научные труды*: «Развитие исследований по формированию умственных действий» (1959); «Введение в психологию» (1976); «Актуальные проблемы возрастной психологии» (1978).

33. ГЕЛЬВЕЦИЙ КЛОД АДРИАН (1715 - 1771), французский философ, деятель Просвещения. Строил учение о морали, развивал педагогические идеи. Во взглядах можно выделить четыре основные идеи: врожденное равенство всех людей; личный интерес как движущая сила индивидуального развития и решающее начало в деятельности людей; воспитание как направляющая сила в развитии интересов; политическая система как определяющее начало воспитания. *Основные научные труды*: «Об уме» (1758); «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» (1773).

34. ГЕРБАРТ ИОГАНН ФРИДРИХ (1776 - 1841), немецкий философ, психологи и педагог, профессор университета (1808). Был сторонником ассоциативной психологии, но считал, что превращение её в науку требует соединения философских положений о психических явлениях с математических расчетом психических процессов. Определил главную цель воспитания как гармонию воли с этическими идеями и выработку многостороннего интереса, основными путями её достижения считал воспитывающее обучение и нравственное воспитание, а также «управление» (подавление «дикой резвости» ребёнка). *Основные научные труды*: «главные пункты метафизики» (1806); «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806); «Учебник психологии» (1816); «Очерк лекций по педагогике» (1835).

35. ГИЛФОРД ДЖОЙ ПОЛ (1897 - 1976), американский психолог, профессор Южно-Калифорнийского университета (1940). Один из лидеров психометрического направления в исследованиях мышления и личности. Автор трехмерной теоретической модели «структуры интеллекта» («куб Гилфорда»), согласно которой интеллект может быть представлен тремя сторонами: операции, продукты и содержание мышления. Различные компоненты мыслительной деятельности (оригинальность, гибкость интеллекта и др., всего до 120) могут быть выявлены методами факторного анализа, с помощью которого определяется уровень мыслительных способностей. Опираясь на свою модель и связанные с ней математические методы, выступил инициатором разработки систем психологических тестов для изучения продуктивного мышления и творческих способностей. *Основные научные труды*: «Три стороны интеллекта» (1965).

36. ГОЛАНТ ЕВГЕНИЙ ЯКОВЛЕВИЧ (1888 - 1971), педагог, профессор (1938). Работал в институте внешкольного образования и в институте научной педагогики. Создал буквари и книги для чтения взрослых, в которых сочетаются метод целых слов и аналитико-синтетическая работа. Подготовил курс лекций по педагогике на педагогическом факультете ЛГПИ им. А.И.Герцена, отличавшийся тесной связью с философией и историей культуры. Принципы обучения ставил в зависимость от личного производственно-бытового и политического опыта учащихся. В работах по истории педагогики особое внимание уделял развитию школьного образования в странах Европы и Америки. *Основные научные труды*: «Букварь крестьянина» (1922); «Школьная работа для взрослых» (1931); «История педагогики» (1940); «Организация учебной работы в советской школе» (1957); «Руководство школой» (1957).

37. ГРОСС КАРЛ (1861 - 1946), немецкий психолог, профессор университета в Тюбингене (1911 - 1929). Создал теории игры, противопоставив ее биогенетической концепции Холла. Считал, что возникновение игры вызвано недостаточностью врожденных механизмов приспособления к среде. Игра побуждается не прошлым, а будущим и служит школой подготовки организма к жизненным испытаниям. Главный механизм игры – упражнение. Однако в теории не нашла отражение социальная функция игровой деятельности; игра не связывалась с педагогическим воздействием. Не утратило значение только представление о развивающем характере игры. В области психологии мышления впервые выделил в качестве этапа формирования понятий, - так называемые потенциальные понятия. Этот подход послужил одним из источников теорий мышления, разработанных Ж.Пиаже и Л.С.Выготским. *Основные научные труды*: «Душевная жизнь ребенка» (1916).

38. ГУРЛИТТ ЛЮДВИГ (1855 - 1931), немецкий педагог, представитель теории свободного воспитания. Преподавал в классических гимназиях и пришел к выводу о несоответствии существовавшей системы школьного воспитания потребностям развития личности. Воспитание призвано направлять пробуждающиеся силу и активность детей. Декларируя важность связи обучения и воспитания с нуждами практической жизни, пришел к отрицанию необходимости систематических учебных занятий в школе; их место должны были занять спортивные игры, прогулки, беседы на свободные темы, - которые призваны воспитывать волю, разумную дисциплину, независимость суждений. Требовал тщательного отбора учебного материала, улучшения эстетического воспитания, введения занятий по ручному ремесленному труду. *Основные научные труды*: «Немец и его школа» (1905); «О творческом воспитании» (1911); «Проблемы всеобщей единой школы» (1914).

39. ДАВЫДОВ ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ (р. 1930), психолог и педагог, доктор психологических наук (1971), профессор (1973), академик и вице-президент Рос. академии образования (1992). Выявил условия организации развивающего обучения в процессе усвоения учащимися знаний и умений (совместно с Д.Б.Элькониным). Разработал логико-психологическую концепцию о двух основных типах мышления человека – рассудочно-эмпирическом и разумно-теоретическом. Разработал теорию учебной деятельности, опирающуюся на понятие содержательного обобщения. На основе этой теории созданы программы и учебно-методические пособия по школьным предметам. Их практическое использование способствует эффективному освоению школьниками учебной деятельности, развитию у них разумно-теоретического мышления, формированию личности.

Основные научные труды: «Связь теорий обобщения с программированием обучения» (1966); «Виды обобщения в обучении» (1972); «Учебная деятельность и моделирование» (1981); «Проблемы развивающего обучения» (1986); «О понятии личности в современной психологии» (1988).

40. ДАНИЛОВ МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1899 - 1973), педагог, доктор педагогических наук (1960), профессор (1961). Разрабатывал проблемы методологии педагогики, педагогического образования, методики педагогических исследований. Создал концепцию начального образования, в основе которой идеи отбора знаний, стимулирования внутренних сил личности, организации учебного труда, требующего самостоятельности мысли и действия. Изучая и анализируя массовую практику и передовой педагогический опыт, показал, что главной причиной отставания учащихся является недостаточное влияние традиционного процесса обучения на воспитание и развитие личности школьника. Сформулировал ряд концептуальных положений: направленность учебного процесса на воспитание у учащихся устойчивой познавательной потребности; обеспечение каждому ученику позиции субъекта учебно-познавательной деятельности. *Основные научные труды*: «Задачи и особенности начального образования» (1943); «Дидактические условия прочного усвоения знаний» (1945); «Пути повышения качества знаний» (1948); «Процесс обучения в советской школе» (1960); «Проблемы методологии педагогики и методики исследований» (1971).

41. ДИДРО ДЕНИ (1713 - 1784), французский философ, просветитель, магистр искусств (1732). Участвовал в разработке демократической программы воспитания и образования. Предлагал формировать личность в полезном для общества направлении;

настаивал на равном воспитании людей всех сословий. Задача просвещения состоит в том, чтобы выявить природные способности детей и дать им полное развитие. В целях повышения уровня знаний рекомендовал проводить 4 раза в год публичные экзамены в средней школе. Для более тщательного подбора учителей советовал объявлять конкурсы; требовал хорошего материального обеспечения учительства. Задача учителя – сделать из каждого своего воспитанника честного человека, сформировать такие качества как твердость и справедливость, развивать в нем здравый ум, широту кругозора. *Основные научные труды*: «Философские мысли» (1746); «Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел» (1751); «план университета, или Школы публичного преподавания наук для Российского правительства» (1775); «Собрание сочинений в 10-тт.».

42. ДИСТЕРВЕГ ФРИДРИХ АДОЛЬФ (1790 - 1866), немецкий педагог, директор учительских семинарий, преподавал педагогику, математику, немецкий язык. Разделял идеи общечеловеческого воспитания. Задачу школы видел в воспитании гуманных и сознательных граждан; любовь к своему народу неотделима от любви к человечеству. Основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Самодеятельность понимал как активность и инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. Считал, что педагог может обеспечить гармоничное развитие детей при условии знания психологии и физиологии детей. *Основные научные труды*: «Руководство к образованию немецких учителей» (1835); «Педагогические сочинения».

43. ДОБРОЛЮБОВ НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1836 - 1861), литературный критик, публицист, просветитель. Цель воспитания определял как формирование активной личности, способной применить

«высшие человеческие убеждения» в реальной жизни. Сформулировал основные направления нового типа воспитания; важнейшее значение в воспитании придавал труду, который, физически совершенствуя человека, одновременно воспитывает в нем нравственное ответственное отношение к жизни, так как нравственность проявляется в жизненном поведении. *Основные научные труды*: «О значении авторитета в воспитании», «Новый кодекс русской практической мудрости», «Основные законы воспитания», «Собрание сочинений в 9 томах» (опубл. в 1961).

44. ДЬЮИ ДЖОН (1859 - 1952), американский философ, психолог и педагог. Профессор Мичиганского и Чикагского университетов (1894 - 1904). Развил новый вариант прагматизма – инструментализм, разработал прагмастическую методологию в области логики и теории познания. Различные виды человеческой деятельности – это инструменты, созданные человеком для разрешения индивидуальных и социальных проблем. Цель теории воспитания – формирование личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям» в условиях «свободного предпринимательства». *Основные научные труды*: «Введение в философию воспитания» (1921); «Психология и педагогика мышления» (1922); «Школы будущего» (1923); «Школа и общество» (1925).

45. ЕСИПОВ БОРИС ПЕТРОВИЧ (1894 - 1967), педагог, доктор пед. наук, профессор (1963). Разрабатывал проблемы дидактики: дал определение понятия «самостоятельная работа учащихся», выявил степень самостоятельности работы школьников в зависимости от характера их деятельности; охарактеризовал виды самостоятельных работ на различных этапах усвоения знаний. Большое место в научной деятельности занимали проблемы методов и организационных форм

обучения, теория урока, вопросы классификации уроков по основным дидактическим задачам и целям. *Основные научные труды*: «урок в начальной школе» (1944); «Педагогика для пед.училищ» (1950); «Дидактика» (1957); «Самостоятельная работа учащихся на уроках» (1961); «Пути совершенствования методов обучения» (1963).

46. ЗАЗЗО РЕНЕ (р. 1910), французский психолог, руководитель лаборатории по изучению психобиологии ребенка, профессор Высшей школы практических знаний в Париже. Разрабатывал проблемы развития в норме и патологии (олигофрения), вопросы дифференциальной психологии. Стремился сблизить так называемый клинический метод изучения нормального ребенка со статистическим, количественным подходом. Большое внимание уделяет изучению близнецов, причем помимо установления роли традиционных факторов наследственности и среды он делает акцент на собственно психологическую сторону проблемы: влияние, оказываемое на формирование личности близнецов, их взаимоотношения друг с другом и с ближайшим окружением, складывающимся в процессе развития. *Основные научные труды*: «Психическое развитие ребенка и влияние среды» (1967); «Стадии психического развития ребенка» (1968).

47. Зайцев Иван Прокопьевич (р. 1920), педагог, преподаватель в вузе МВД (с 1983); создатель системы перевоспитания осужденных в исправительно-трудовых учреждениях. Эта система имела цель гуманизации процесса отбывания наказания, защиту осужденных, вставших на путь исправления, от произвола уголовных элементов. Основа системы – формирование из групп осужденных первичных коллективов, оказывающих положительное влияние на личность отбывающих наказание. Индивидуальный подход к осужденным, учет разновозрастного состава, различной степени криминальной зараженности осужденных, образовательной и

профессиональной подготовки позволяют создать в коллективе общественно ценные традиции, противостоящие обычаям преступной среды. *Основные научные труды*: «Формирование коллектива осужденных» (1975); «Исправительно-трудовая педагогика» (1978).

48. ЗАКС АРТ ЯКОВЛЕВИЧ (1878 - 1938), педагог, методист внешкольной работы. Преподавал историю и был воспитателем в училище, вел спецкурс экскурсионного дела в Пед. академии (1908 - 1915); один из организаторов Центрального музейно-экскурсионного института (1921); директор института методов внешкольной работы (1923 - 1931). Развивал школьно-экскурсионную работу в РСФСР. Предложил разнообразные формы переподготовки учителей. *Основные научные труды*: «Ведение экскурсий» (1910); «Массовые школьные экскурсии» (1926).

49. ЗАНКОВ ЛЕОНИД ВЛАДИМИРОВИЧ (1901 - 1977), педагог, психолог, дефектолог, доктор пед. наук (1943), работал в НИИ дефектологии (1929 - 1951), НИИ теории и истории педагогики АПН (1951 - 1977). Разрабатывал проблемы психологии памяти, мышления и речи нормальных и аномальных детей. Обосновал возможность применения в педагогических исследованиях различных видов педагогического эксперимента, выдвинул и реализовал идею включения в педагогический эксперимент психологических методов изучения общего развития учащихся как средства объективной оценки результативности педагогических нововведений. Также были выявлены разные формы сочетания слова и наглядности, применяемых для решения одних и тех же учебных задач. *Основные научные труды*: «Очерки психологии умственно отсталого ребенка» (1935); «Память школьника, ее психология и педагогика» (1944); «Сочетание слова

учителя и средств наглядности в обучении» (1958); «Обучение и развитие» (1975).

50. ЗВЕРЕВ ИВАН ДМИТРИЕВИЧ (р.1918), педагог, доктор пед. наук (1965), профессор (1967).Руководил лабораторией экологического образования. Разрабатывал дидактические проблемы содержания, методов и средств обучения, методику преподавания биологии в школе; выявил типы и динамику связей отдельных элементов системы обучения в целостной структуре учебного предмета, показал межпредметные связи курса, раскрыл его воспитывающее воздействие на формирование личности. В его трудах прослежен путь образования и развития системы знаний в области, охватывающей окружающую природу и собственно природу человека. *Основные научные труды*: «Основы системы обучения анатомии, физиологии и гигиене в средней школе» (1971); «Экология в школьном обучении. Новый аспект образования» (1980); «Экологическое образование школьников» (1983); «Отношение школьников к природе» (1988).

51. ЗИЗАНИЙ ЛАВРЕНТИЙ ИВАНОВИЧ (? - 1634), *(наст фам. Кукиль).* Белорусский и украинский гуманист-просветитель, церковный деятель, переводчик. Преподавал в братских школах Львова (до 1591), Бреста (до 1594), Вильно (до 1597), затем – домашний учитель. С 1619 – редактор и переводчик в типографии Киево-Печёрской лавры. Написал «Азбуку» с рисунками в тексте, в котором дан алфавит, а затем отдельные буквы, но не по порядку, а вразбивку для осмысленного усвоения букв в противовес зазубриванию. Также был составлен «Лексис» - словарь из 1061 слова, - своеобразная энциклопедия, содержащая сведения по истории, географии, естествознанию, а также по вопросам воспитания и обучения. *Основные научные труды*: «Грамматика словенская» (1596); «Азбука», «Лексис».

52. ЗИНЧЕНКО ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ (р. 1931), психолог, доктор психологических наук (1967), профессор (1968). Сын П.И.Зинченко. Разрабатывал проблемы методологии и теории психологии, эргономики, функциональной структуры восприятия, памяти, двигательных навыков. Заведовал кафедрой инженерной психологии в МГУ с 1971 г. *Основные научные труды*: «Психология восприятия» (1973); «Методологические проблемы эргономики» (1974); «Психометрика утомления» (1977); «Функциональная структура действия» (1982).

53. ЗИНЧЕНКО ПЕТР ИВАНОВИЧ (1903 - 1969), психолог, доктор педагогических наук (1959), профессор (1960). Работал учителем с 1921 года, с 1932 – в различных учебных и научных учреждениях Харькова (Украинском. НИИ педагогики, Всеукраинской психоневрологической академии). Является одним из создателей теории деятельности. Разрабатывал проблемы памяти, в частности, непроизвольного запоминания; развил принцип единства сознания и деятельности и указал на возможность управления её развитием в процессе обучения. *Основные научные труды*: «О запоминании и воспроизведении школьных знаний» (1939); «Непроизвольное запоминание» (1961).

54. ИВАН ФЁДОРОВ (ок. 1510 - 1583), *(наст. фам. Москвитин)* русский и украинский первопечатник, просветитель. Был во главе первой русской государственной типографии, где вместе с Петром Тимофеевым Мстиславцем напечатал «Апостол» (1564), ставший первой русской датированной печатной книгой. В 1574 году во Львове напечатал «Азбуку» - первый печатный восточно-славянский учебник (сохранился в 2-х экземплярах, находящихся в библиотеке Гарвардского

университета в США и Британской библиотеке в Лондоне). В книге помещены алфавиты в прямом и обратном порядке, сочетания согласных с гласными, грамматические примеры, тексты для закрепления навыков чтения и письма. *Основные научные труды*: «Букварь Ивана Федорова», «Острожская азбука Ивана Федорова».

55. ИГНАТЬЕВ ВАРНАВА ЕФИМОВИЧ (1859 - 1927), врач-гигиенист и педагог, специалист в области физического воспитания. Преподавал на педагогических курсах; в 1903 году защитил диссертацию «Рассеянное искусственное освещение классных комнат». С 1918 года – профессор, является одним из организаторов Московского института физической культуры, а в 1918 – 1923 – его директор. Считал физическую культуру неотъемлемой частью воспитания и образования; развивал идеи Петра Лесгафта о необходимости упражнений, которые обеспечили бы активное участие всех групп мышц и благотворно влияли на растущий организм. *Основные научные труды*: «Требования школьной гигиены при постройке школьных знаний и классных помещений для народных школ» (1902); «Школы в лесу, их организация и современное состояние» (1913); «Биологические особенности детей дошкольного возраста и его гигиена» (1916); «Гигиена в школе» (1926); «Основы физической культуры» (1927).

56. ИЛЬЕНКОВ ЭВАЛЬД ВАСИЛЬЕВИЧ (1924 - 1979), философ и психолог, доктор филос. наук (1968). Занимался проблемами универсальности человека как субъекта продуктивной деятельности, способного не только к воспроизведению действительности, но и к созданию такого материального или духовного продукта, который ранее не был присущ объективной действительности (в качестве создаваемых продуктов выступают все объекты культуры и цивилизации). Опираясь на идеи Спинозы, обосновал положение о том, что человек является

универсальным «мыслящим телом», отражающим в своих действиях формы множества иных тел. универсальность – не прирожденная, а формирующаяся исторически черта, приобретаемая человеком в ходе индивидуального развития. *Основные научные труды*: «Школа должна учить мыслить» (1964); «Психика и мозг» (1970); «Философия и культура» (опубл. в 1991).

57. ИТАР ЖАН МАРИ ГАСПАР (1775 - 1838), французский врач. Работая в Парижском училище для глухонемых, положил начало систематическим исследованиям слуховой функции глухонемых. Подчеркивал влияние деятельности органов чувств на развитие ума. Эти идеи легли в основу метода воспитания, названного им медицинским. Представил научное описание попыток воспитания ребенка, который до 12-летнего возраста был изолирован от человеческого общества, - «авейронского дикаря». Незначительные результаты многолетних попыток приобщения такого ребенка к культуре показали важность ранних этапов развития для достижения интеллектуальной, эмоциональной и социальной зрелости. *Основные научные труды*: «Трактаты о заболеваниях уха и слуха» (1821); «Авейронский дикарь».

58. КАЙГОРОДОВ ДМИТРИЙ НИКИФОРОВИЧ (1846 - 1924), педагог, естествоиспытатель, профессор (1882). Один из основателей «Русского общества любителей мировидения», организатор и руководитель его фенологического отдела. Рекомендовал экскурсионный метод обучения, позволяющий воспитать у школьников интерес и привить любовь к окружающей природе. Считал природу источником музыкального, поэтического творчества. *Основные научные труды*: «краткий обзор растительного царства по климатическим поясам» (1885); «Комплексная программа по естествознанию» (1901); «Беседы о русском лесе» (1911); «Из зеленого царства» (1916).

59. КАМПАНЕЛЛА ТОММАЗО (1568 - 1639) *(Джованни Доменико)*, итальянский философ и поэт; с 1582 года – монах-доминиканец. Участвовал в заговоре против испанского владычества и церкви, был схвачен и провел в темнице более 33 лет. Считал, что идеалы всестороннего развития человека могут быть осуществлены только тогда, когда будет покончено с господством собственников и духом наживы, характерными для эпохи первоначального накопления капитала. Одним из первых связал принцип «общественного воспитания» с уничтожением частной собственности. В физическом воспитании торжествует спартанское начало: лишь закаленные люди способны хорошо трудиться, защищать Родину, давать здоровое потомство. *Основные научные труды*: «Город Солнца» (1601).

60. КАПТЕРЕВ ПЕТР ФЕДОРОВИЧ (1849 - 1922), педагог и психолог, профессор (1912). Преподавал логику, педагогику, психологию, историю педагогики в средних и высших учебных заведениях г. Петербурга, в том числе и женской гимназии, женском педагогическом институте; активно участвовал в организации и проведении Всероссийских съездов по педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), семейному воспитанию (1912, 1913). Разрабатывал проблемы теории общего образования, определил сущность и содержание образовательного процесса, формы и методы общего образования. Обосновал необходимость вариативности общеобразовательных школ, дифференциации учебных курсов и всей структуры учебного процесса, а также целесообразность деления школ на классы, исходя из положения о существовании различных «типов ума» (продуктивный, непродуктивный, смешанный) и соответственно жизненных призваний юношества. *Основные научные труды*: «Очерки по истории ума» (1890);

«Современные задачи народного образования в России» (1913); «История русской педагогики» (1915); «Дидактические очерки. Теория образования» (1915).

61. КАРАКОВСКИЙ ВЛАДИМИР АБРАМОВИЧ (р. 1922), педагог, доктор педагогических наук (1989), народный учитель СССР (1991). Один из авторов педагогики сотрудничества. Применял методику коллективного творческого воспитания (коммунарскую методику). Воспитательная система ориентирована на внутренний мир учащегося и его развитие. Основная форма организации жизнедеятельности школьного коллектива – подготовка и проведение неформальных творческих дел, имеющих нравственный смысл для учащихся. Коммунарские сборы, дидактический театр, творческая учёба, «читай-город», аукционы знаний, научные экспедиции представляют собой результат постоянного поиска дел, которые объединяют воспитателя и воспитанников в творчески работающий разновозрастный коллектив. *Основные научные труды*: «Пути формирования школьного ученического коллектива» (1978); «Чтобы воспитание было успешным» (1979); «Директор – учитель - ученик» (1982); «Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования» (1992).

62. КАЩЕНКО ВСЕВОЛОД ПЕТРОВИЧ (1870 - 1943), дефектолог. Организовал в 1908 году в Москве частную школу-санаторий – одно из первых в России учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения. Руководил учреждениями, сформированными на базе этой школы, - Домом изучения ребёнка (1918), Медицинско-педагогической опытной станцией (1921). Был ректором и профессором Педагогического института детской дефективности (1920-1924). Разрабатывал вопросы

клинического и психолого-педагогического изучения аномальности ребенка, создал оригинальную систему обучения и воспитания детей с нарушениями центральной нервной системы и трудных детей. Считал, что в основе учебно-воспитательного процесса лежит развитие творческих возможностей детей, их инициативы; основные педагогические средства – широкое использование наглядности и ручного труда, поощрение самостоятельности. Подчёркивал роль лечебно-оздоровительных мероприятий в процессе компенсации дефектов. *Основные научные труды*: «Дефективные дети и школа» (1912); «Путём творчества» (1922); «Исключительные дети» (1929); «Педагогическая коррекция» (опубл. в 1992).

63. КВИНТИЛИАН (35 - 96), древне-римский теоретик ораторского искусства, педагог, стал адвокатом, затем учителем риторики. Считал, что ребенка следует воспитывать с момента рождения; с особым вниманием нужно выбирать тех людей, с которыми постоянно общаются дети (кормилиц, учителей). Рекомендовал начинать обучение ребенка до 7 лет, одновременно формируя его нравственность и вкус, что составляет основу воспитания оратора. Уделял значительное внимание индивидуальному подходу к ученику (в зависимости от его ума и способностей). Призывал воспитывать в ребенке доброту и резко осуждал телесные наказания в школе. *Основные научные труды*: «О причинах упадка красноречия» (ок.95); «об образовании оратора» (ок.95); «Двенадцать книг риторических наставлений» (опубл. в 1834).

64. КЕРШЕНШТЕЙНЕР ГЕОРГ (1854 – 1932), немецкий педагог, автор теории гражданского воспитания. Считал, что цель народной школы – в последовательном приучении детей к прилежанию,

добросовестной работа на благо государства. Народную школу и армию рассматривал как важнейшие государственные воспитательные учреждения. Способствовал введению активных методов обучения с широким использованием наглядных пособий, практических работ, экскурсий. *Основные научные труды*: «Развитие художественного творчества ребенка» (1914); «Избранные сочинения» (1915); «Основные вопросы школьной организации» (1920).

65. КЕТТЕЛ ДЖЕЙМС МАККИН (1860 - 1944), американский психолог, первый в мире профессор психологии (1888). Первым употребил английское слово «тест» (испытание) в качестве термина, обозначающего психодиагностическую методику. Разработал 50 тестов, включавших измерения чувствительности, времени реакции и др. Полагал, что с помощью этих тестов могут быть оценены интеллектуальные способности индивида. Провёл эксперименты по изучению объема внимания и навыка чтения: объём внимания был зафиксирован в пределах пяти элементов, в качестве которых могли выступать не только отдельные знаки (буквы), но и более крупные смысловые единицы (слова и даже предложения). В 1894 году основал журнал «Психологическое обозрение», с 1895 года издавал журнал «Наука»; с 1915 года – журнал «Школа и общество». *Основные научные труды*: «Психодиагностические тесты» (1890); «Дж.Кеттел, мужчина в науке» (опубл. в 1947).

66. КИЛПАТРИК УИЛЬЯМ ХЕРД (1871 - 1965), американский педагог, ученик и последователь Дж. Дьюи, В 1909 – 1938 гг. преподаватель, профессор педагогического колледжа Колумбийского университета в Нью-Йорке. Сторонник прагматической педагогики, рассматривал школу как инструмент демократии в сфере образования. Разработанная им педагогическая система

(«экспериментализм») опирается на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Процесс обучения предлагал строить на основе расширения и обогащения индивидуального жизненного опыта учащихся. Широкую известность приобрела его работа «Метод проектов» (1918), в которой он развивал идею обучения через организацию «целевых актов» Различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский (в широком смысле слова, включая и развлечения), проект решения проблемы (интеллектуальных затруднений), проект-упражнение. Учение рассматривал не как усвоение или запоминание, не как подготовку «рабочей силы», а как ориентацию ребёнка в конкретных жизненных ситуациях и включение ребенка в процесс осмысления и переустройства окружающей действительности. *Основные научные труды*: «Метод проектов» (1918); «Основы метода» (1925); «Хрестоматия по философии педагогики» (1923); «образование и социальный кризис» (1932); «Философия образования» (1951).

67. КИРИЛЛ (827 - 869) и МЕФОДИЙ (815 - 885), *(мирское имя Кирилла – Константин)*, братья, создатели славянской азбуки, «первоучители славянские», проповедники христианства. Создали первый славянский алфавит – глаголицу (кириллица появилась позднее); вели проповеди, переводили с греческого важнейшие богослужебные тексты; отстаивали равенство всех языков и народов. Заложили основы славянской письменности, литературы, философии и богословия. Ввели основные понятия: сущность. Существо, бытие, мудрость, свойство, природа и др. Литературное наследие Кирилла и Мефодия включает сочинения на греческом, славянском и латинском языках, свыше 2 тысяч публикаций.

68. КЛАПАРЕД ЭДУАР (1873 - 1940), швейцарский психолог, профессор Женевского университета с 1908 г. Утверждал активность сознания, выделяя в поведении роль интересов, мотивов, потребностей. В своих трудах показал важность знания психологии и для успешного воспитательного воздействия на характер, волю и другие стороны личности, и для организации процесса обучения. Ввёл в педагогическую практику метод так называемого «мышления вслух», при котором ученик, решая сложную для себя задачу, рассказывает о ходе поисков решения. Занимался вопросами профориентации, предостерегая против излишнего доверия тестам при прогнозировании результатов обучения. Выдвинул теорию игры ребенка с опорой на психологическое содержание. *Основные научные труды*: «Психология ребенка и экспериментальная педагогика» (1911); «Профессиональная ориентация, её проблемы и методы» (1925); «Как определять умственные способности школьников» (1927).

69. КОЛАС ЯКУБ (1882 - 1956), наст. имя Константин Михайлович Мицкевич; народный поэт Белоруссии (1926), академик АН БССР с 1928 г., вице-президент с 1929 года. Окончил Несвижскую учительскую семинарию (1902) и работал учителем в Полесье; опубликовал ряд педагогических статей; отстаивал право на получение образования на родном языке, был сторонником воспитывающего обучения. Одни из инициаторов проведения нелегального съезда учителей Белоруссии (1906). В 1926 году издал «Методику родного языка», которая явилась значительным этапом в развитии школьного преподавания белорусского языка и литературы. Педагогические идеи отразились и в его художественных произведениях: поэмах «Симон - музыкант», «Новая земля»; в повести «На просторах жизни»; трилогии «На ростанях». *Основные научные труды*: «Белорусский язык в казённой школе» (1906); «О народном учителе» (1907); «Второе чтение

для детей белорусов» (1909); «Методика родного языка» (1926); «Задачи советской школы» (1948).

70. КОМЕНСКИЙ ЯН АМОС (1592 - 1670), чешский педагог, философ, лингвист, историк, основоположник педагогической науки. Первоначальное образование получил в братской школе, затем учился в Герборнской академии Гейдельбергском университете (1611 - 1614). Преподавал и был проповедником в Пршерове. Деятельность была посвящена проблемам образования и воспитания, исправления общества в целях взаимопонимания и сотрудничества между народами для «достижения лучшей жизни во всем мире». Написал ряд исторических работ и литературно-философский трактат «Лабиринт света и рай сердца» (1623). Теорию всеобщего универсального образования изложил в «Дидактике» на чешском языке (1628). Образование должно помогать человеку правильно ориентироваться в мире в поисках смысла жизни. Далее, в 1631 – 1632 этот труд был переработан и назван «Рай церкви или рай чешский». Переработал и перевёл на латинский язык «Дидактику» и назвал её «Великой дидактикой». Предпочитал предметный принцип и был автором ряда учебников по физике, геометрии, геодезии, географии, астрономии, истории. Далее пришел к убеждению о необходимости получения человеком системы знаний о мире и подготовил учебник «Открытая дверь языков» (1631). Цель воспитания видел не только в приобретении знаний, но и в системе моральных качеств, из которых наиболее важными считал справедливость, мужество, умеренность. *Основные научные труды*: «Великая дидактика» (1632); «Преддверие латинского языка» (1643); «Зал латинизма» (1649); «Новейший метод языков» (1649); «Пансофическая школа» (1651); «Школа - игра» (1656); «Мир чувственных вещей в картинках» (1658).

71. КОНСТАНТИНОВ НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1894 - 1958), педагог, историк педагогики, доктор педагогических наук (1942), заведующий кафедрой, профессор МГУ и МГПИ им. В.П.Потёмкина (1945). Разрабатывал теоретические основы истории педагогики, усовершенствовал методы её исследования. Предложил самостоятельное направление в изучении истории отечественной педагогики и школы народов СССР. Один из основных авторов и редакторов программ по истории педагогики для педагогических вузов и учебника по истории педагогики. *Основные научные труды*: «Школьная политика в колониальных странах» (1948); «Очерки по истории советской школы РСФСР за последние 30 лет» (1948); «Очерки по истории педагогики» (1952); «Система народного образования» (1956).

72. КОНФУЦИЙ (551 – 479 до н.э.), китайский мыслитель, моралист и педагог. Главные принципы в этическом учении – «человечность», «гуманность», «правила», «нормы поведения», - лежащие в основе жизни человека и определяющие отношения между людьми в семье и обществе. Основал первую в Китае частную школу. Придавал большое значение воспитанию и образованию как важному средству нравственного совершенствования человека, указывал, что путь к просвещению народа лежит в обучении. Считал, что люди умственного труда не должны заниматься физическим трудом и поэтому отрицал трудовое воспитание.

73. КОРФ НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1834 - 1883), педагог и методист, земский деятель. Создал тип одноклассной сельской земской школы с 3-годичным сроком обучения. Детально разработал методику ведения занятий одним учителем одновременно в трех отделениях школы. Подчеркивал, что успех народной школы зависит от

личности учителя. Разрабатывая принципы народной школы, указывал, что множеству национальных типов населения необходимы соответствующие типы школ, требовал обучения на родном языке учащихся. Пропагандировал идею повторительных воскресных школ, в задачу которых входило закрепление знаний бывших учеников начальной школы. *Основные научные труды*: «Земский вопрос. О народном образовании» (1867); «Русская начальная школа. Руководство для учителей» (1879); «Руководитель для воскресных повторительных школ» (1882).

74. КОРЧАК ЯНУШ (1878 - 1942), *наст имя – Генрик Гольдшмит,* польский педагог, детский писатель, публицист и общественный деятель. Работал врачом в детской больнице после окончания медицинского факультета Варшавского университета, работал воспитателем в детских летних колониях; директор «Дома сирот» в Варшаве (1911). Разработал собственную концепцию детства и путей формирования ребёнка как личности. Цель воспитания – полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребёнка, формирование его личности в духе идеалов добра, красоты и свободы, личности, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства. Детство – это не подготовительный этап взрослой жизни, детство – это и есть жизнь. *Основные научные труды*: «Школа жизни» (1908); «Как любить детей» (1914); «Воспитательные моменты» (1919); «Интернат» (1922); «Право ребенка на уважение» (1929); «Шутливая педагогика» (1939)

75. КОФФКА КУРТ (1886 - 1941), немецко-американский психолог, один из основателей гештальтпсихологии. Профессор университета в Германии (1918-1924); профессор колледжа Смита в Нортхемптоне (1927). Изучал проблему психического развития ребенка. Считал, что развитие ребёнка слагается из созревания и обучения,

которые участвуют в процессе формирования новых психических структур; считал, что этот процесс определяется прежде всего внутренними свойствами психики, недооценивал роль внешних (в т.ч. социальных) влияний. Автор большого числа работ по восприятию, памяти, мышлению, навыкам, содержащих ценный для психологии и педагогики экспериментальный материал. *Основные научные труды*: «Основы психического развития» (1934).

76. КРУПСКАЯ НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА (1869 - 1939), теоретик и организатор советской педагогики и системы народного образования, доктор педагогических наук (1936). Работала в Смоленской воскресно-вечерней школе для рабочих. С 1901 по 1917 была за границей, изучала зарубежную и отечественную литературу по вопросам теории и истории педагогики. Особо подчёркивала роль школы как центра воспитательной работы с населением по повышению его общей культуры. Определила важнейшие принципы построения пионерской организации: пионеры, проявляя себя в творчестве, общественно полезном труде, в общественной активности, стремятся изменить жизнь к лучшему; атмосфера романтики, игры стимулирует эмоциональную сферу их деятельности. *Основные научные труды*: «Школа и жизнь» (1901); «Русская школа» (1917); «Основные принципы единой трудовой школы» (1918); «РКСМ и бойскаутизм» (1922).

77. КУЛЮТКИН ЮВЕНАЛИЙ НИКОЛАЕВИЧ (р. 1932), педагог и психолог, доктор психологических наук (1973), профессор (1981). В 1954 году окончил Гродненский педагогический институт, работал в средней школе; с 1962 года работал в НИИ образования взрослых в Ленинграде. Труды в области психологии познавательных процессов, по психологическим вопросам повышения квалификации педагогических кадров, общего образования работающей молодёжи и

взрослых. *Основные научные труды*: «Развитие творческого мышления взрослых» (1967); «Эвристические методы в структуре решений» (1970); «Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся» (1971); «Психология обучения взрослых» (1985).

78. КУПИСЕВИЧ ЧЕСЛАВ (р.1924), польский педагог, профессор (1969), член-корр. Польской АН (1976). Окончил Варшавский университет, в 1966 – 1969 – зам.директора Института педагогики в Варшаве; в 1969 – 1972 – проректор Варшавского университета. Разрабатывал теорию и практику проблемного обучения, в связи с чем проводил экспериментальные исследования по предупреждению и ликвидации неуспеваемости школьников в учебных заведениях различных типов и ступеней. В области программированного обучения разработал и внедрил оригинальный способ программирования, названный им «варшавской» или «блочной» системой, который облегчает учащимся выполнение различных интеллектуальных операций и эффективное использование приобретенных знаний при решении определенных проблем. *Основные научные труды*: «Об эффективности проблемного обучения» (1965); «Основы общей дидактики» (1973); «Метод дидактического программирования» (1975).

79. ЛАЙ ВИЛЬГЕЛЬМ АВГУСТ (1862 - 1926), немецкий педагог, теоретик экспериментальной педагогики, доктор философии (1903). С 1892 года преподаватель в учительской семинарии в Карлсруэ. Исходил из биолого-психологической трактовки единства восприятия, умственной переработки воспринятого и выражения сложившихся представлений соответствующим действием. Решающее значение в педагогической практике придавал организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность

учащихся и их поведение. Именно действие ученика совместно со сверстниками составляет смысл воспитания, решающим образом способствуя социализации учащихся. Основное значение придавал учебному моделированию, школьному эксперименту, рисованию. *Основные научные труды*: «Экспериментальная дидактика» (1910); «Школа действия» (1920); «Экспериментальная педагогика» (1927).

80. ЛАНГЕ НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ (1858 - 1921), психолог, один из основоположников экспериментальной психологии в России. По окончании Петербургского университета (1922) работал в Лейпциге (Германия). С 1888 – приват-доцент, профессор Новороссийского университета (Одесса), где в 1896 году организовал одну из первых в стране лабораторию экспериментальной психологии. Сформулировал закон перцепции, устанавливающий стадиальный (фазовый) характер процесса восприятия (от обобщенного чувственного образа предмета ко всё более дифференцированному). Разработал моторную теорию внимания, которое рассматривал как двигательную реакцию организма, улучшающую условия восприятия. *Основные научные труды*: «Душа ребенка в первые годы жизни» (1892); «Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания» (1893); «Психология» (1914).

81. ЛАНКАСТЕР ДЖОЗЕФ (1778 - 1828), английский педагог, один из создателей Белл-Ланкастерской систем взаимного обучения. В 1798 году открыл бесплатную школу, где стал учить младших учеников с помощью старших и более подготовленных. Система Ланкастера, которую он изобрел независимо от Э.Белла, отличалась подробной регламентацией занятий, применением системы поощрений и наказаний, в школу принимались все дети, исповедовавшие любую

религию. *Основные научные труды*: «Усовершенствование обучения» (1803); «Британская система обучения» (1810).

82. ЛЕОНТЬЕВ АЛЕКСЕЙ НИКОЛАЕВИЧ (1903 - 1979), психолог, доктор педагогических наук (1940), профессор (1932). Ученик и последователь Л.С.Выготского, в 1924 – 1931 вел научную и преподавательскую работу в Москве, 1931 – 1935 – в Харькове, в 1936 – 1952 – в Институте психологии АПН. Главное научное достижение связано с разработкой общепедагогической теории деятельности. В области детской психологии исследовал различные формы активности ребенка в процессе усвоения, роль в нем предметной деятельности, оптимальные способы организации этой деятельности взрослым в ходе обучения. Сформулировал положение об определяющем влиянии ведущей деятельности ребенка на развитие его психики. *Основные научные труды*: «Развитие памяти» (1931); «Восстановление движения» (1945); «Очерк развития психики» (1947); «Умственное развитие ребенка» (1950); «Потребности, мотивы и эмоции» (1973); «Деятельность. Сознание. Личность» (1977); «Проблемы развития психики» (опубл. в 1981).

83. ЛЕПЕШИНСКИЙ ПАНТЕЛЕЙМОН НИКОЛАЕВИЧ (1868 - 1944), деятель революционного движения, один из организаторов народного образования в СССР, доктор исторических наук (1935). Учился на физ.-мат. фак-те Петербургского университета (1886-1890), преподавал в Оршанском реальном училище (1907 - 1909). Является одним из инициаторов разработки и авторов «Положения о единой трудовой школе РСФСР» (1918). Выдвинул и обосновал «Московский проект» - наиболее радикальный вариант реформы, предусматривающий наряду с общедемократическими положениями (всеобщее бесплатное светское, равное для всех образование)

установление непрерывного учебного года с 7-дневной рабочей неделей (в том числе и 2 дня на экскурсии), разработку примерных базовых программ, заменой классов по возрастам группировкой учащихся по уровню подготовленности. Главным фактором образования и основой деятельности школы считал производительный труд. *Основные научные труды*: «Основные принципы единой трудовой школы» (1918); «Опыт культурной работы в деревне» (1919); «Школьный вопрос в обстановке социалистической революции» (1920).

84. ЛЕРНЕР ИСААК ЯКОВЛЕВИЧ (р. 1917), доктор педагогических наук (1971), профессор (1990), академик РАО (1992). В 1939 году окончил исторический факультет МГУ, преподавал в педагогических вузах Москвы, Мичуринска, Воронежа. Развил теорию проблемного обучения. Раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения, которая охватывает информационно-рецептивный, инструктивно-репродуктивный, эвристический, исследовательский, проблемного изложения и метод соотнесения каждого акта обучения с потребностями и мотивами учащихся. В 1985 – 1989 году разработал целостную концепцию учебно-воспитательного процесса как системы. Предложил концепцию базового содержания общего образования (1990). *Основные научные труды*: «Содержание и основные методы обучения истории» (1963); «Проблемное обучение» (1974); «Процесс обучения и его закономерности» (1980); «Дидактические основы методов обучения» (1981); «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983).

85. ЛЕСГАФТ ПЁТР ФРАНЦЕВИЧ (1837 - 1909), педагог, анатом и врач, один из основоположников школьной гигиены и врачебно-педагогического контроля в физическом воспитании, доктор медицины (1865); доктор хирургии (1868), профессор, заведующий

кафедрой физиол. (нормальной) анатомии Казанского университета. В основу теоретической педагогики ставил антропологический принцип, целью которого было выяснение для педагога значения личности ребенка как самой большой ценности. Главный принцип – единство физического и умственного развития человека. Систему направленных упражнений рассматривал как средство не только физического, но и умственного, нравственного и эстетического воспитания. Основой физического развития считал естественные движения, соответствующие особенностям каждой группы мышц. Большое значение придавал подвижным играм как средству формирования характера ребенка. *Основные научные труды*: «Избранные педагогические сочинения» (опубл. в 1952).

86. ЛИХАЧЁВ БОРИС ТИМОФЕЕВИЧ (р. 1929), педагог, доктор педагогических наук, профессор (1970), академик РАО (1993). С 1992 года – заведует лабораторией экологической культуры личности в Институте развития личности. Исследованы проблемы эстетического воспитания, а также закономерности воспитания как саморазвития детской личности и как целенаправленный педагогический процесс системы методов воспитания и психологического воздействия. *Основные научные труды*: «Эстетика воспитания» (1972); «Общие проблемы воспитания школьников» (1979); «Система эстетического воспитания школьников» (1983); «Педагогика» (1991).

87. ЛОКК ДЖОН (1632 - 1704), английский философ, педагог, политический деятель. Окончил Оксфордский университет. Разработал эмпирическую теорию познания, исходным пунктом которой является принципиальный отказ от концепции существования врожденных идей и обоснование опытного происхождения человеческого знания. Душа человека – «белая бумага. Без всяких знаков и идей», заполнить которую

надлежит воспитанием. Педагогическая система ориентирована на воспитание «делового человека», «джентельмена». Система сочетает в себе три аспекта – физическое воспитание, нравственное воспитание (воспитание души), умственное воспитание. *Основные научные труды*: «Опыт о человеческом разуме» (1690); «Некоторые мысли о воспитании» (1693); «Записка о рабочих школах» (1696).

88. ЛОМОНОСОВ МИХАИЛ ВАСИЛЬЕВИЧ (1711 - 1765), первый русский ученый-естествоиспытатель, поэт, филолог, художник, историк, просветитель. Учился в Славяно-греко-латинской академии (1730). По инициативе Ломоносова и его проекту был открыт Московский университет (1755). Основой обучения считал родной язык. Добивался переводов на русский язык множества учебных пособий. *Основные научные труды*: «Элементы математической химии» (1741); «Краткое руководство к риторике» (1743); «Российская грамматика» (1755); «Полное собрание сочинений в 10 тт.».

89. ЛОРКИПАНИДЗЕ ДАВИД (р. 1905), грузинский педагог, доктор пед. наук (1947), профессор (1963). Окончил философский факультет Тбилисского университета (1927), с 1963 года – заведующий кафедрой педагогики Тбилисского университета. Занимался исследованиями в области истории педагогики. Автор монографических работ о Коменском Я.А., Ушинском К.Д. Подготовил к изданию на грузинском языке сочинения Коменского. Автор вузовского курса «Дидактика» на русском и грузинском языках. *Основные научные труды*: «Дидактика Яна Амоса Коменского» (1949); «Принципы организации и методы обучения» (1957); «Педагогика на службе школы» (1978); «Дидактика» (1985).

90. ЛУНАЧАРСКИЙ АНАТОЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ (1875 - 1933), государственный деятель, писатель, критик, искусствовед, академик АН СССР (1930). По окончании Киевской гимназии, обучался в Цюрихском университете (Швейцария), где изучал философию и естествознание. Образование рассматривал как процесс формирования «человеческого образа» личности, представляющий собой единство обучения и воспитания; духовность для него – основа социального бытия. Задача школы – приучать человека работать, мыслить, сознавая себя активным продолжателем общего дела. Внешкольным воспитанием является весь жизненный опыт человека. Школа, всемерно способствуя развитию талантов каждой личности, должна также научить ребенка с раннего возраста уважать своеобразие другого человека, жить в дружном согласии с окружающими, чувствовать и мыслить социально. *Основные научные труды*: «О народном образовании» (опубл. в 1958); «О воспитании и образовании» (опубл. в 1976).

91. ЛЫСЕНКОВА СОФЬЯ НИКОЛАЕВНА (р. 1924), педагог-новатор, народный учитель СССР (1990). С 1946 года работал учителем начальных классов. Подтвердила многолетними положительными результатами методику перспективного обучения учащихся начальных классов с использованием опорных схем при комментированном управлении учебным процессом. Педагогический приём «комментированное управление» заключается в том, что деятельностью класса на уроке руководит не только учитель, но и ученики, которые при выполнении заданий мыслят вслух и тем самым ведут за собой остальных, задавая уроку общий темп. Главное место отводится творческой самостоятельности учащихся, логике, доказательности рассуждений, а также языку, терминологии предмета. Постепенно, к 4-му классу «комментированное управление» переходит

в «доказательное комментирование». *Основные научные труды*: «когда легко учиться» (1985).

92. МАГНИЦКИЙ ЛЕОНТИЙ ФИЛИППОВИЧ (1669 - 1739), математик, педагог. Учился в Славяно-греко-латинской академии в Москве; с 1701 года до конца жизни преподавал математику в Школе математических и навигационных наук. Его учебник по арифметике являлся основным учебником математики до середины 18 века. В книге строго и последовательно проводится одна форма изложения: каждое новое правило начинается с простого примера, затем даётся его общая формулировка, и, наконец, оно закрепляется большим количеством задач. М.В.Ломоносов называл эту книгу «вратами учёности». *Основные научные труды*: «Арифметика» (1703).

93. МАКАРЕНКО АНТОН СЕМЁНОВИЧ (1888 - 1939), педагог, писатель. По окончании Кременчугского училища и педагогических курсов при нём (1905) учительствовал на Украине. В 1917 году окончил Полтавский учительский институт; с 1920 года руководил трудовой колонией им. М.Горького для несовершеннолетних правонарушителей; с 1927 совмещал работу в колонии с организацией детской трудовой коммуны им. Ф.Э.Дзержинского. В 1937 работал заместителем начальника отдела трудовых колоний НКВД УССР. Разработал теорию воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. Также разработал методику организации трудового и эстетического воспитания, формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций в коллективе. *Основные научные труды*: «Педагогическая поэма» (1933 - 1935); «Книга для родителей» (1937); «Флаги на башнях» (1938).

94. МАСЛОУ АБРАХАМ ГАРОЛЬД (1908 - 1970), американский психолог, ведущий представитель гуманистической психологии. В 1951 – 1969 гг. – профессор университета Брандайс (штат Массачусетс); с 1967 – президент Американской психологической ассоциации. Разработал стратегию целостного анализа высших сущностных проявлений человека – любви, творчества, «высших ценностей». Мотивационную сферу личности образует ряд иерархически соподчиненных групп потребностей: физиологические потребности, потребность в безопасности, любви, уважении. Высшее место в этой иерархии занимает потребность в самоактуализации: человек стремиться максимально реализовать весь свой потенциал способностей, чтобы «быть тем, кем он может стать». Введение понятия самоактуализации призвано перенести центр анализа в психологии личности на рассмотрение психически здоровой и полноценно себя реализующей творческой личности, подчеркнуть активный и продуктивный характер её развития. *Основные научные труды*: «Самоактуализация» (русск. перевод 1982).

95. МАТЮШКИН АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ (р. 1927), психолог, доктор психологических наук (1974); академик РАО (1993). Изучал условия осуществления человеком анализа и обобщения, роль отношений при решении системы мыслительных задач. Теоретически и экспериментально разрабатывал психологическую основу проблемности в обучении как фактора порождения познавательной мотивации, исследовательской активности. Сформулировал принципы психологической классификации и оптимальной последовательности проблемных ситуаций в процессе обучения, соотношения проблемных форм обучения; положения о диалоге и межличностных отношениях как факторах творческого развития личности. Также разрабатывал

проблемы одаренности детей, развития профессионального мышления студентов. *Основные научные труды*: «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» (1972); «Актуальные проблемы психологии в высшей школе» (1977); «Развитие творческой активности школьников» (1991).

96. МАХМУТОВ МИРЗА ИСМАИЛОВИЧ (р. 1926), педагог, доктор педагогических наук (1973); профессор (1978); академик РАО (1993). В 1955 году окончил Военный институт иностранных языков; преподавал в Казанском университете (1956 - 1958); с 1958 по 1976 гг. – министр просвещения Татарской АССР. С 1992 г. – ректор татарско-американского колледжа в Казани. Исследовал вопросы проблемного обучения, его роль в развитии творческих способностей учащихся. Разрабатывал вопросы теории обучения и образования. *Основные научные труды*: «Проблемное обучение» (1975); «Современный урок: вопросы теории» (1981); «Толковы словарь русского языка для учащихся национальных школ» (1981); «Современный урок» (1985).

97. МЕДЫНСКИЙ ЕВГЕНИЙ НИКОЛАЕВИЧ (1885 - 1957), педагог, доктор педагогических наук (1935); профессор (1926). Окончил юридический факультет Петербургского университета (1914). В 1912 – 1915 гг. в Санкт-Петербургской педагогической академии прочитал впервые в России курс лекций по внешкольному образованию. Основное внимание в своей педагогической деятельности уделял проблеме внешкольного образования. Разработал систему работы земских учреждений по просвещению, школьному и внешкольному образованию (народные дома, библиотеки, выставки, лекционная деятельность, организация курсов). Автор первого советского учебника по истории педагогики «История педагогики в связи с экономическим развитием общества» (т. 1-3, 1925 - 1929). *Основные научные труды*:

«Внешкольное образование. Его значение, организация и техника» (1918); «Методы внешкольного образования в РСФСР» (1923); «Всеобщая история педагогики», «История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции» (1938); «История педагогики» (в соавторстве с Н.А. Константиновым и М.Ф. Шабаевой, 1956).

98. МОНОСЗОН ЭЛЕ ИСАЕВИЧ (1908 - 1987), доктор педагогических наук (1968); профессор (1970). Окончил Вятский педагогический институт (1929). Работал ученым секретарем Отделения дидактики и частных методик (1967); отделения теории и истории педагогики (1968 - 1971). Направления деятельности: по теории воспитания, проблемам формирования мировоззрения школьников, содержания образования в современной школе. *Основные научные труды*: «Содержание образования в современной школе» (1944); «Формирование мировоззрения школьников» (1978); «Становление и развитие советской педагогики. 1917 – 1987 гг.» (1987).

99. МОНТЕНЬ МИШЕЛЬ (1533 - 1592), французский философ эпохи Возрождения. Окончил коллеж в Бордо, изучал право. Выступал против того, чтобы загружать память учащихся механически заученными сведениями. Процесс обучения должен носить творческий характер. Учащийся должен сам выносить суждение об истинности полученных знаний на основе опытных данных, доставляемых чувствами и ощущениями. Целью воспитания провозглашал гармоничное совершенствование человеческой личности, полное выявление заложенных в человеке способностей. В правильно организованном воспитании и образовании – путь усовершенствования человеческой природы, формирования здоровых и честных людей. *Основные научные труды*: «Опыты» (1580).

100. МОНТЕССОРИ МАРИЯ (1870 - 1952), итальянский педагог, врач. В 1894 году окончила Римский университет. Первая женщина в Италии – доктор медицинских наук (1896); профессор в Высшей женской школе (1896 - 1906); читала курс педагогической антропологии в Римском университете (1900 - 1907). Практическую деятельность начала в детской психиатрической клинике (1895 – 1898), разработала метод развития органов чувств у умственно отсталых детей. Успех метода позволил применить его к нормальным детям дошкольного возраста. Система основана на идеях свободного воспитания, поддерживала идею о недопустимости насилия над ребенком, требовала уважения к личности воспитанников. Утверждала, что существует особый мир детства и что развитие ребенка подчиняется особым законам; пришла к отрицанию активной воспитывающей роли педагога: взрослые, навязывая детям собственные установки, тормозят их естественное развитие. *Основные научные труды*: «руководство к моему методу» (1916); «метод научной педагогики, применяемый к

детскому воспитанию» (1920); «Самовоспитание и самообучение в начальной школе» (1922).

101. МОР ТОМАС (1477 - 1535), английский гуманист, писатель, государственный деятель. Учился в Оксфордском университете, юридической школе Лондона; член королевского совета (с 1517), лорд-канцлер (1529 - 1532). Критический ум, большой опыт юриста и сострадание к бедам народа в период первоначального накопления капитала убедили в кризисе существовавшей общественной системы. Пришел к выводу, что основное зло – частная собственность и погоня за наживой. Представления о наилучшем строе изложил в своем главном труде «Утопия» - о вымышленном государстве; радость жизни – в духовной свободе. Все дети получают одинаковое начальное образование и приобщаются к труду. *Основные научные труды*: «Утопия» (1516).

102. МЯСИЩЕВ ВЛАДИМИР НИКОЛАЕВИЧ (1893 - 1073), психолог, заслуженный деятель науки РСФСР (1964); член-корр. АПН СССР (1968). Окончил медицинский факультет Психоневрологического института в Петрограде (1919). В 1944 – 1973 работал в ЛГУ, заведовал кафедрой психологии (1953 - 1960). Специалист по общей и медицинской психологии, разрабатывал теорию неврозов и на ее основе вопросы психотерапии. В исследованиях по проблемам личности определяющее значение имеет концепция отношений и активной связи личности с людьми и предметами действительности. *Основные научные труды*: «Психические особенности человека» (1957); «Личность и неврозы» (1960); «Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека» (1960).

103. НАТОРП ПАУЛЬ(1854 - 1924), немецкий философ, теоретик социального воспитания; доктор философии (1881); профессор (1885). После завершения университетского образования (1876), был домашним учителем, преподавателем гимназии в Страсбурге. Показал, что воспитание определяется всеобщим, творческим по характеру, познавательным отношением. Воспитание рассматривал как пробуждение духовной самостоятельности воспитанника во взаимопересечении волевых устремлений его и воспитателя. Также исследовал проблему научного статуса и содержания педагогики; стал крупнейшим теоретиком социальной педагогики. *Основные научные труды*: «социальная педагогика» (1911); «Культура народа и культура личности» (1912).

104. ОКОНЬ ВИНЦЕНТ (р. 1914), польский педагог и психолог; доктор философии (1948); профессор (1956). Окончил Лодзинский университет (1946). Работал деканом педагогического отделения и заведующим кафедрой дидактики Варшавского университета. Исследовал фундаментальные закономерности процесса обучения как «союза преподавания и учения»; разрабатывал теорию проблемного обучения. *Основные научные труды*: «Процесс обучения» (1954); «Основы проблемного обучения» (1964); «Педагогический словарь» (1975); «Введение в общую дидактику» (1987).

105. ОУЭН РОБЕРТ (1771 - 1858), английский социалист-утопист. В 1800 году стал совладельцем прядильной фабрики в Шотландии, где провел реформы, облегчившие условия труда и жизни рабочих. В 1815 году выступил с проектом закона, который ограничивал рабочий день для детей и устанавливал обязательное школьное обучение. В 1816 году открыл воспитательно-образовательный комплекс «институт формирования характера», куда входили: ясли, сад, дневная и вечерняя школа для подростков, лекции и консультации для

взрослых. Пришел к выводу, что педагогические методы принесут мало пользы. Если человеку не будут созданы условия жизни, препятствующие зарождению дурных чувств и побуждений. *Основные научные труды*: «Новый взгляд на общество, или Опыты формирования характера» (1813).

106. ПАВЛОВ ИВАН ПЕТРОВИЧ (1849 - 1936), физиолог, создатель учения о высшей нервной деятельности, академик Петербургской АН (1907), академик АН СССР, лауреат Нобелевской премии (1904). В 1870 году поступил на юридический факультет, вскоре перешел на естественное отделение физико-математического факультета Петербургского университета, по окончании которого (1875) поступил в Медико-хирургическую академию. Работал в Германии (1884 - 1886); С 1896 по 1924 г. – заведующий кафедрой физиологии Военно-медицинской академии в Петербурге. С 1925 года – директор института физиологии АН СССР. Учение о высшей нервной деятельности развивало идеи И.М.Сеченова. Основное понятие этого учения – условный рефлекс – определял как элементарное явление жизнедеятельности, интегрирующее как физиологическое, так и психическое. Это позволило объяснить приобретение организмом новых форм поведения. Открытие условных рефлексов как механизма построения новых форм поведения оказало значительное влияние на мировую психологическую мысль, в частности, в США учение Павлова стало одним из источников бихевиоризма. *Основные научные труды*: «Полное собрание сочинений», т. 1-6, (1951).

107. ПАРКХЕРСТ ЕЛЕНА (1887 - 1973), американский педагог, создательница Дальтон-плана; последовательница М.Монтессори. В 1911 – 1915 гг. преподавала в учительских колледжах шт.Вашингтон. В 1917 – 1918 – возглавляла отделение подготовки учителей в Колледже

Монтессори (Нью-Йорк). В 1910 году разработала Лабораторный план учебно-воспитательной работы в школе, который был применен в школе г. Долтон и переименован в Дальтон-план. План основывался на принципе индивидуального обучения, на убеждении, что наиболее эффективно дети учатся и развиваются в ситуации раскованности и свободы выбора. Учащийся не связывался общей классной работой, ему предоставлялась свобода в выборе занятий и в использовании учебного времени. *Основные научные труды*: «Обучение по Дальтон-плану» (1922).

108. ПЕСТАЛОЦЦИ ИОГАНН ГЕНРИХ (1746 - 1827), швейцарский педагог, один из основоположников начального обучения. Окончил два курса коллегиума Каролинум. Возглавлял «Учреждение для бедных в Нойхофе» (1774 - 1780); приют для сирот в Станце (1798 - 1799); институты в Бургдорфе (1800 - 1804) и Ивердоне (1805 - 1825). Считал, что воспитание должно дать детям из народа хорошую трудовую подготовку и одновременно развить их физические и духовные силы. В содержание начального образования включил такие предметы, как географию и природоведение, рисование, пение, гимнастику. *Основные научные труды*: «Лингард и Гертруда» (1781 - 1787); «Как Гертруда учит своих детей» (1801); «Письмо к другу о пребывании в Станце» (1799); «Лебединая песня» (1826).

109. ПЕТЕРСЕН ПЕТЕР (1884 - 1952), немецкий педагог. Преподавал философию и педагогику в Гамбургском университете (1920); профессор кафедры педагогики Йенского университета (1923). Проводил эксперименты по апробации новых форм обучения и воспитания в рамках дифференцированного подхода к способностям и склонностям детей. Полученные результаты и их теоретическое обоснование привели к созданию концепции, названной Йена-планом. Также им разработана особая методика изучения педагогического

факта, его регистрации и анализа. *Основные научные труды*: «Школьная реформа и облразование» (1925); «Йена-план» (1927).

110. ПИАЖЕ ЖАН (1896 - 1980), швейцарский психолог. Окончил Невшательский университет (1915); доктор естеств. наук (1918); профессор Института Ж.Ж.Руссо в Женеве (1921); первый президент Швейцарского психологического общества (1942); основатель Женевской школы генетической психологии (1957). Основная задача всех исследований – изучение механизмов познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Основной единицей мышления является операция (поэтому учение Пиаже было названо операциональной концепцией интеллекта). Также крупным открытием в области детской психологии было описание периодов и стадий развития интеллекта. *Основные научные труды*: «речь и мышление ребенка» (1932); «проблемы генетической психологии» (1956); «Генезис элементарных логических структур» (1963); «Экспериментальная психология» (1966 - 1078).

111. ПИРОГОВ НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ (1810 - 1881), анатом, хирург, педагог, общественный деятель. В 1828 году окончил медицинский факультет Московского университета; с 1841 года профессор Медико-хирургической академии в Петербурге. Считал, что формирование личности необходимо осуществлять на основе принципов гуманизма и демократизма на всех ступенях и во всех формах воспитания и обучения. Содержание образования и организация учебной работы должны обеспечить развитие умственных способностей, приобретение широких знаний, планомерную подготовку ума к самостоятельной деятельности. *Основные научные труды*:

«Вопросы жизни» (1856); «Избранные педагогические сочинения» (1880).

112. ПИСКУНОВ АЛЕКСЕЙ ИВАНОВИЧ (р. 1921), педагог. Окончил Ставропольский педагогический институт (1942); доктор педагогических наук (1965); профессор (1968). Работал в Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР (с 1955); заведующий кафедрой педагогики МГПИ (1980 - 1992). Разрабатывал вопросы истории педагогики; под его руководством проводилось изучение истории экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. Разрабатывал проблемы подготовки учителей, подчеркивая приоритетную роль психологической подготовки в содержании педагогического образования и общекультурного развития в совершенствовании профессионального мастерства педагога. Считал необходимым изучение в педагогических вузах истории педагогики как основы формирования профессионального мышления и мировоззрения будущих педагогов. *Основные научные труды*: «Советская историко-педагогическая литература (1917 - 1957)» (1960); «Хрестоматия по истории зарубежной педагогики» (1971); «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР» (1976); «Методы педагогических исследований» (1979); «Теория и практика педагогического эксперимента» (1979); «Методология педагогических исследований» (1980).

113. ПЛАТОН (427 – 347 до н. э.), древне-греческий философ, ученик Сократа. В 387 г. основал философскую школу – Академию. Понимал под воспитанием «то, что с детства ведет к добродетели, заставляя человека страстно желать и стремиться стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться и властвовать».

Основные научные труды: «Государство» (390 - 363); «Законы» (363 - 367).

114. ПУНИ АВКСЕНТИЙ ЦЕЗАРЕВИЧ (1898 - 1985), психолог, основоположник отечественной психологии спорта. Доктор педагогических наук (1952); профессор (1953). После окончания Ленинградского института физической культуры им. П.Ф.Лесгафта (1932) работал там же. В 1946/1947 учебном году ввел лекционный курс «Психология физического воспитания и спорта», ставший впоследствии обязательным предметом в подготовке спортивных педагогов, тренеров, преподавателей физкультуры. Впервые в отечественной науке представил психологическую характеристику спортивной деятельности. На основе экспериментальных исследований разработал теорию навыка, его природы, особенностей и закономерностей формирования. Также изучал вопросы психологической готовности к соревнованиям. *Основные научные труды*: «Роль представлений в формировании двигательных навыков» (1957); «Очерки психологии спорта» (1959); «Волевая подготовка юных спортсменов» (1961); «Психология физического воспитания и спорта» (1973); «Психология» (1984).

115. РАДИЩЕВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ (1749 - 1802), просветитель, писатель, философ. Учился в Пажеском корпусе (1762 - 1766), затем для изучения юридических наук был отправлен в Лейпцигский университет. Был на государственной службе (1771 - 1790). Утверждал, что природные способности людей различны и во многом зависят от воздействия внешней среды (природной и социальной) на протяжении жизни нескольких поколений. В развитии способностей. В первую очередь активного мышления, решающую роль отводил физическому, умственному и нравственному воспитанию. *Основные научные труды*: «Путешествие из Петербурга в Москву»

(1790); «О человеке, его смертности и бессмертии» (1792 - 1796); «Беседа о том, что есть сын отечества»; «Рассуждение о труде и праздности» (1789).

116. РОДЖЕРС КАРЛ (1902 - 1987), американский психолог, один из лидеров «гуманистической психологии». В 1940 – 1963 гг. – профессор университетов Огайо, Чикаго. С 1964 – директор Центра по изучению личности в Калифорнии. Центральной является категория самооценки: в результате взаимодействия ребенка со взрослыми и другими детьми у него создается представление о себе. Придает кардинальное значение ситуациям межличностного общения. Самоактуализация личности хотя и «запрограммирована» изнутри, но нуждается в оптимальных внешних условиях. Только создание благоприятной межличностной атмосферы устраняет преграды на пути подлинно продуктивного учения, здорового развития личности. *Основные научные труды*: «Теория личности» (1939).

117. РУБИНШТЕЙН МОИСЕЙ МАТВЕЕВИЧ (1878 - 1953), психолог и педагог. Окончил в 1905 году философское отделение Фрайбургского университета в Германии. Преподавал психологию и философию в университете Шанявского (с 1908 г.). Профессор московского университета с 1912 г. Изучал проблемы развития личности. Понятие личности неразрывно связывал с понятием культуры. Основной педагогической задачей считал «воспитать творца культуры». Исследовал вопрос о влиянии военных событий на представления детей и пришел к выводу, что дети очень рано включаются в окружающую социальную жизнь. Будучи сторонником идей гражданского воспитания, считал главной целью развитие личности человека, самобытной индивидуальности, которая реализует себя в творчестве (культурно-антропологическое направление). *Основные научные труды*: «Идея личности как основа мировоззрения»

(1909); «Эстетическое воспитание детей» (1924); «Социально-правовые представления и самоуправление у детей» (1925).

118. РУБИНШТЕЙН СЕРГЕЙ ЛЕОНИДОВИЧ (1889 - 1960), психолог и философ, доктор педагогических наук, профессор (1937). Высшее образование получил в Германии в университетах Фрайбурга, Берлина (1909 - 1913). С 1915 г. преподавал в частных гимназиях Одессы. С 1919 г. – доцент Новороссийского университета. В 1942 году создал и возглавил кафедру психологии МГУ, в 1945 – сектор психологии в Институте философии Академии Наук. Является создателем оригинальной философско-психологической концепции человека, его деятельности и психики; основоположник деятельностного подхода в психолого-педагогической науке. Разработал систему психологии на основе принципа единства сознания и деятельности. Субъектом этого единства является личность; в её деятельности выделены основные компоненты в их взаимосвязях: мотивы, цели, действия, операции и т.д. Действие – это «единица» деятельности. Практическое действие – первичная форма мышления. *Основные научные труды*: «Основы психологии» (1935); «Психология и педагогика» (1941); «Основы общей психологии» (1946); «О мышлении и путях его исследования» (1958); «Проблемы общей психологии» (опубл. в 1976).

119. РУМЕР МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА (1888 - 1981), деятель в области музыкального воспитания и образования детей, кандидат искусствоведения (1935). Окончила Музыкальную школу им. Гнесиных, в 1913 г. – курс в Школе музыки и ритмики в Германии. В 1919 – 1921 – заведовала секцией внешкольного образования; с 1924 года преподавала ритмику и методику ритмики в Московской консерватории. Одним из главных направлений в работе стало

ритмичное воспитание детей. Музыкально-ритмичное движение рассматривалось как важнейшее средство развития эмоционально-творческой сферы учащихся и как путь к постижению учениками художественно-образного содержания произведения, его формы, средств выразительности. *Основные научные труды*: «Музыкальная грамота на основе пения» (1926); «Книга по пению для первого класса» (1960).

120. РУССО ЖАН ЖАК (1712 - 1778), французский философ-просветитель, писатель, странствовал по Швейцарии и Франции. В нач. 1740-х гг. поселился в Париже, однако в 1762 году пришлось покинуть Францию, преследуемый за вольнодумство, много лет прожил изгнанником в Англии. Считал, что воспитание является опорой любой формы правления и потому носит общественный характер. Качества совершенного человека складываются под воздействием трех сил: природы, наделяющей индивида определенными способностями и устанавливающей законы их развития; окружающего мира, влияющего на сознание через ощущения и опыт; людей, помогающих либо препятствующих раскрытию природных задатков ребенка. Особую роль в естественном воспитании играют два свойства человеческой натуры: способность воспринимать мир через ощущения и любовь к себе. *Основные научные труды*: «Рассуждение о науках и искусствах» (1750); «Эмиль, или о воспитании» (1762); «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1777).

121. СЕН-СИМОН КЛОД АНРИ (1760 - 1826), французский мыслитель, социолог; будучи офицером французской армии, участвовал в войне за независимость США. Считал, что процветание страны зависит не только от материального благополучия, но и от просвещенности народа. Также говорил о необходимости учета

педагогами законов формирования личности, в том числе и «критических периодов» в семь лет (когда наступает кризис «прорезывания зубов» и стремительно развивается память и чувства), в четырнадцать лет (освобождение от родительской зависимости, образование социальных связей по собственному выбору)и в двадцать один год (завершается физическое и нравственное развитие человека). *Основные научные труды* ы: «Обществу начального образования» (1816); «Избр.сочинения» (опубл. в 1948).

122. СЕЧЕНОВ ИВАН МИХАЙЛОВИЧ (1829 - 1905), естествоиспытатель, основоположник отечественной физиологической школы и естественно-научного направления в психологии; почетный академик Петербургской Академии Наук (1904). Окончил Главное инженерное училище в Петербурге (1848) и медицинский факультет Московского университета (1856). В 1860 году возглавил кафедру физиологии в Медико-хирургической академии в Петербурге. В 1871–1876 гг. – заведовал кафедрой физиологии в Новороссийском университете (Одесса). С 1891 года – профессор физиологии МГУ. Разработал новаторское учение о поведении живых существ, механизмах сознания и воли человека, в котором доказано, что все акты сознательной и бессознательной жизни рефлекторны по способу совершения. Экспериментальное изучение головного мозга привело к открытию центрального торможения (в дальнейшем получившего название «сеченовское»), то есть «задерживающего» влияния одного из отделов мозга на реакции организма. *Основные научные труды*: «Рефлексы головного мозга» (1863); «Кому и как разрабатывать психологию?» (1873); «Элементы мысли» (1878).

123. СИМЕОН ПОЛОЦКИЙ (1629 - 1680), до монашества – Самуил Гаврилович Петровский-Ситнянович; церковный и

общественный деятель, педагог, писатель. Учился в Киево-Могилянской академии, затем в Виленской иезуитской академии (1650). В 1656 году принял монашество в Полоцком Богоявленском монастыре и стал преподавателем местной братской школы. В 1664 году жил и работал в Москве; с 1667 года – был учителем царевича Алексея, а после его смерти – царевича Федора и царевны Софьи. В 1678 году открыл в Кремле независимую от патриаршей цензуры Верхнюю типографию. Считал, что о человеке надо судить по его способностям и делам, а не по родословной и титулам. Поддерживал прогрессивные для своего времени принципы и методы обучения: наглядность, доступность, увлекательность. *Основные научные труды*: «Букварь языка словенска» (1679).

124. СКАТКИН МИХАИЛ НИКОЛАЕВИЧ (1900 - 1991), педагог. С 1919 – учитель начальной школы. В 1920-1930-е гг. работал на Опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР под руководством С.Т.Шацкого. С 1930 – вёл научно-исследовательскую работу в Институте научной педагогики. Занимался методологией педагогической науки, в том числе вопросами совершенствования процесса обучения, содержания образования. Одним из первых начал разработку теории конструирования учебных программ; разработал принцип научности обучения. *Основные научные труды*: «Научные основы методики преподавания естествознания в начальной школе» (1946); «Вопросы теории построения учебных программ в советской школе» (1949); «Совершенствование процесса обучения» (1971); «Дидактика современной школы» (1982); «Методология и методика педагогических исследований» (1986).

125. СКИННЕР БЕРРЕС ФРЕДЕРИК (1904 - 1990), американский психолог, представитель бихевиоризма, основоположник теории программированного обучения. Профессор (с 1939 г.) в

университетах Миннесоты, Индианы и Гарварда; член Национальной Академии Наук США. Выдвинул концепцию оперантного поведения, которое считал принципиально отличным от условно-рефлекторного. Процесс приспособления к среде (исследовал сначала поведение животных) строится на основе активных проб – воздействий на окружающий мир; некоторые из них случайно могут оказаться удачными и поэтому закрепляются – оперантные реакции. Главным средством формирования поведения выступает подкрепление. На этой основе разработана система программированного обучения, направленного на получение и закрепление требуемых реакций. *Основные научные труды*: «Поведение организмов» (1938); «Оперантное поведение» (1957).

126. СКОРИНА ФРАНЦИСК (ок.1486 - 1541), первопечатник, ученый – просветитель. В 1504 году учился в Ягеллонском университете (Краков). В Падуанском университете успешно выдержал экзамен на степень доктора медицины (1512). Перевел Библию на славянский язык. В 1517 – 1519 гг. в Праге в организованной им типографии кирилловской печати выпустил 20 изданий, содержащих 23 книги Ветхого Завета. Первым из них была Псалтырь, вышедшая 6 авг.1517 г. В 1522 году организовал первую типографию в Великом Княжестве Литовском (в Вильне), где примерно за три года выпустил 22 издания. Названы в общем послесловии «Малая подорожная книжица» (1522); «Апостол» (1525).Книги были хорошо иллюстрированы и орнаментированы; главные мысли и выражения выделены красной краской. В предисловиях к книгам высказывал мысли о возможности использования в педагогических целях любой книги; считал важным эстетическое воспитание молодежи.

127. СМОТРИЦКИЙ МЕЛЕТИЙ (ок.1577 - 1633), церковный деятель, автор грамматики церковно-славянского языка. Учился в

Острожской школе, в Виленской иезуитской академии (1604). Один из основателей Минского православного братства (1607). Преподавал на латыни свободные искусства в Виленской братской школе (1608-1614). В 1617/1618 учебном году избран ректором Киевской братской школы (впоследствии Киево-Могилянской академия). С 1620 – настоятель Виленского Свято-Духовского монастыря. *Основные научные труды*: «Грамматика славянска» (изд. в 1619); «Букварь языка славенска» (1618).

128. СОКРАТ (ок.470 до н.э. – 399 до н.э.), древне-греческий философ, в центре его философии – учение о нравственности. Рассматривал человека как нравственное существо, носителя доброго начала от природы; девиз: «познай самого себя». Главную цель педагогической деятельности видел в освобождении человека от всех дурных внешних влияний и в создании гармоничного единства его жизненных потребностей и способностей. Для осуществления основной цели воспитания – личного морального совершенствования – рекомендовал изучать этику. Смысл деятельности Сократа состоял в том, чтобы с помощью определённым образом подобранных вопросов помочь собеседнику найти истинный ответ и тем самым привести его от неопределенных представлений к логически ясному знанию обсуждаемых предметов (так называемая «сократическая беседа»). Учениками являлись Платон и Ксенофонт.

129. СОРОКА-РОСИНСКИЙ ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ (1882 - 1960), педагог. По окончании историко-филологического факультета Петербургского университета (1906) работал в Военно-медицинской академии, где изучал проблемы психологии под руководством В.М.Бехтерева. Одновременно преподавал историю и литературу в средних учебных заведениях Петрограда. В 1920 – 1925 гг.

возглавлял «Петроградский отдел народно-индивидуального воспитания имени Ф.М.Достоевского для трудновоспитуемых» (известен под названием «Школа-коммуна им.Достоевского», ШКИД). Директор школы для трудных подростков (1925 – 1928 гг.); с 1942 года в эвакуации, преподавал в Горно-Алтайском педагогическом училище, Пржевальском педагогическом институте. Теоретически обосновал и апробировал на практике оригинальную систему воспитания трудных подростков – сирот на основе развития их творческих способностей. *Основные научные труды*: «Психология и самовоспитание» (1907); «Педагогические сочинения» (опубл. в 1991).

130. СПЕНСЕР ГЕРБЕРТ (1820 - 1903), английский философ, социолог и психолог. В своих философских воззрениях исходил из деления мира на познаваемое и непознаваемое. Основным законом социального развития считал закон выживания наиболее приспособленных обществ, а из своей концепции эволюции выводил наибольшую приспособленность «дифференцированного» (разделенного на классы) общества. В образовании считал важным, чтобы содержание и методика обучения соответствовали этапам умственного развития ребенка, чтобы обучение шло от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от практики к теории. *Основные научные труды*: «Собрание сочинений» (1869); «Основания психологии», «Основания этики» (1896).

131. СПИНОЗА БЕНЕДИКТ (1632 - 1677), нидерландский философ. Считал, что мир является закономерной системой, которая до конца может быть познана геометрическим методом. Человек – целостное природное существо, у которого душа и тело как атрибуты единой субстанции нераздельны и определяются одними и теми же материальными причинами. Философскую систему завершает этическая

концепция, в центре которой – понятие «свободного человека», руководствующегося в своей деятельности только разумом. *Основные научные труды*: «Избр. сочинения» (русск.пер., 1957).

132. СТОЛЕТОВ ВСЕВОЛОД НИКОЛАЕВИЧ (1906 – 1989), государственный деятель, организатор образования и педагогической науки, доктор биологических наук (1958), академик (с 1968). Окончил Московскую с/х академию. С 1950 – зам.министра сельского хозяйства СССР, с 1951 – министр высшего образования СССР. В 1959 – 1972 – министр высшего и среднего специального образования РСФСР. Разрабатывал проблемы преподавания биологии в массовой школе. *Основные научные труды*: «Естественно-научное образование в школе» (1957); «Воспитание молодого поколения в труде» (1975); «Становление личности» (1987).

133. СТОЮНИН ВЛАДИМИР ЯКОВЛЕВИЧ (1826 - 1888), педагог, деятель народного образования. По окончании историко-филологического факультета Петербургского университета (1850) и представлении диссертации утвержден кандидатом по разряду восточной словесности. Был в числе учредителей Петербургского педагогического общества. После открытия частной женской гимназии (1881) работал в ней инспектором и учителем русского языка и литературы и истории. Развивал идеи воспитания человека – гражданина, всеобщего образования, демократизации школы. Резко критиковал сословную систему воспитания; предложил свой проект бессословной гимназии с общеобразовательным курсом обучения, дающим возможность продолжения образования в высших специальных школах и университете. *Основные научные труды*: «Мысли о наших гимназиях» (1860); «Педагогические сочинения» (опубл. в 1911).

134. СУХОМЛИНСКИЙ ВАСИЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ (1918 - 1970), педагог. Окончил Полтавский педагогический институт (1938), кандидат педагогических наук (1955), заслуженный учитель школы УССР (1958). С 1948 года работал директором Павлышской средней школы. Является создателем оригинальной педагогической системы, основывающуюся на антропологическом подходе, гармонизации гуманистически ориентированных форм, средств и методов педагогической деятельности, признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования. Трактовал воспитание как процесс реализации неотъемлемо присущих ребенку врожденных свойств, спонтанных реакций и импульсов. Вместе с тем большое значение придавал и специально организованному воспитывающему социуму. Разрабатывал пути соединения физического и умственного труда школьников на основе поисковой деятельности. Также в структуру педагогической науки включал категории этики – долг, честь, достоинство, добро, свободу. *Основные научные труды*: «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», «Мудрая власть коллектива» (1969).

135. ТАГОР РАБИНДРАНАТ (1861 - 1941), индийский писатель, философ, просветитель, педагог, общественный деятель. Лауреат Нобелевской премии (1913). В 1901 году открыл «Школу поэта», которой руководил всю жизнь. Преподавал школьные предметы, разработал ряд школьных учебников, грамматику и книги для чтения на бенгальском языке. Выступал за равноправное сотрудничество Востока и Запада во всех областях жизни. Просвещение считал основным средством обновления общества и возрождения индийской культуры. Участвовал в разработке теоретических основ национальной системы образования; назначение школы видел в органическом включении

индивида в систему природных, общественных и космических связей. В качестве ведущего принципа выдвигал традицию духовности – утверждение в сознании и поведении человека приоритета нравственных ценностей над материальными. *Основные научные труды*: «Собрание сочинений» (опубл. в 1957).

136. ТАЛЫЗИНА НИНА ФЕДОРОВНА (р.1923), психолог. Окончила физико-математический факультет Ярославского педагогического института (1947). С 1950 – в МГУ, в 1963 – 1995 гг. заведовала кафедрой педагогики и педагогической психологии. Исследования связаны с разработкой теории учения на основе деятельностного подхода. Ряд работ посвящен моделированию инвариантных возможностей усвоения умственных действий. *Основные научные труды*: «Теоретические проблемы программированного обучения» (1969); «Управление процессом усвоения знаний» (1984).

137. ТАТИЩЕВ ВАСИЛИЙ НИКИТИЧ (1686 - 1750), государственный деятель, ученый, педагог. В 1704 – 1719 гг. – на гос. службе, участник Северной войны, выполнял военно-дипломатические поручения в России и за рубежом. В 1734 – 1739 – начальник заводов Урала и Сибири, в 1742–1745 – губернатор Астрахани. Главную роль в развитии образования отводил государству. Подчинение духовной власти светской рассматривал как непременное условие успехов просвещения, предлагал привлекать духовенство в качестве учителей и использовать часть монастырских доходов на содержание школ. Был одним из первых историков школы в России. Автор первого проекта создания Академии ремесел (художеств) (1730). Также предложил план реорганизации сети учебных заведений (1733), является организатором школ при горных заводах на Урале, в Сибири. *Основные научные труды*: «История Российская с самых древнейших времен», словарь «Лексикон

Российской»; «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищ» (1733).

138. ТЕПЛОВ БОРИС МИХАЙЛОВИЧ (1896 - 1965), психолог. Окончил историко-филологический факультет Московского университета (1921), профессор (1933), доктор педагогических наук (1940), заслуженный деятель науки РСФСР (1957). В 1949 – 1951 гг. – заведовал кафедрой психологии МГУ; в 1958 – 1965 гг. – главный редактор журнала «Вопросы психологии». Исследовал общие умственные способности, качества ума, необходимые для определенного вида практической деятельности. Разрабатывал психофизиологический подход к изучению индивидуальных различий. Он теоретически обосновал большую исследовательскую программу, творчески разрабатывая идеи И.П.Павлова о свойствах типов нервной системы. Исследования показали, что изучение природных свойств нервной системы дает возможность объяснения некоторых индивидуально-психологических особенностей и выработки индивидуального подхода к человеку, - тем самым были заложены основы новой отрасли науки – дифференциальной психофизиологии. *Основные научные труды*: «Психология музыкальных способностей» (1947); «Ум полководца» (1943); «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека» (1956 - 1967); «Психология» (1954).

139. ТЁТКА (1876 - 1916), наст имя – Элоиза Степановна Пашкевич, белорусская поэтесса, просветитель, педагог. Окончила Виленское частное училище (1901); преподавала в сельских школах; училась на Лесгафтовских курсах в Петербурге (1904), в 1907-1908 гг. – в Ягеллонском университете в Кракове. Книги Тетки во многом предопределили развитие национальной учебной и детской литературы. Они проникнуты идеями народности, направлены на воспитание детей на положительных примерах из труда и быта крестьянина; произведения

учат тонко чувствовать родную природу. Редактировала юношеский краеведческий иллюстрированный журнал «Лучинка» (в 1914 г. вышло 6 номеров), широко освещавший вопросы обучения и воспитания молодежи. *Основные научные труды*: «Первое чтение для деток белорусов», «Букварь» (1906); «Как нам учиться», «Берегите родное слово» (1914).

140. ТОЛСТОЙ ЛЕВ НИКОЛАЕВИЧ (1828 - 1910), граф, писатель, мыслитель, педагог. Учился в Казанском университете на восточном отделении философского факультета один год и два года на юридическом факультете (1841-1847). В 1851 году уехал на Кавказ на военную службу, участвовал в обороне Севастополя (1854-1855). С 1855 года – в Петербурге, где познакомился с Н.А.Некрасовым, И.С.Тургеневым, И.А.Гончаровым, А.Н.Островским, Н.Г.Чернышевским. В Ясной Поляне создал бесплатную начальную школу для крестьянских детей, где сам и преподавал. Способствовал открытию более 20 начальных школ в Тульской губернии. Путешествовал по западной Европе, встречался с А.Дистервегом; писал о своем полном неприятии западно-европейской педагогики. В педагогической теории в качестве главной задачи обучения и воспитания Толстой выдвигал развитие творческого мышления, утверждал необходимость полноценного научного образования; придавал исключительно важное значение преемственности культуры. Развивал идею свободного развития ребенка, считал необходимым формирование нового типа общения учителей и учащихся, который способствовал бы познавательной активности и творчеству детей. Развивал идею религиозно-нравственного, духовного развития человека. Считал, что каждому человеку необходимо обрести нравственный смысл жизни – это и источник психического здоровья и творческой энергии. *Основные научные труды*: «Азбука» (1872);

«Арифметика» (1874); «О народном образовании» (1874); «Новая азбука» (1875); «Русские книги для чтения» (1875); «Беседы с детьми по нравственным вопросам» (1908); «Педагогические сочинения» (опубл. в 1928).

141. ТОРНДАЙК ЭДУАРД ЛИ (1874 - 1949), американский психолог и педагог. С 1904 г. – профессор Колумбийского университета и педагогического колледжа в Нью-Йорке. С 1924 г. – один из редакторов «Журнала генетической психологии»; член Национальной Академии Наук США. Трактовал обучение как процесс приспособления индивида к среде, т. е. с биологических позиций.; центральным был для него «закон эффекта» - зависимость упрочения реакции от последующего удовлетворения или неудовлетворения. Другой закон - «закон упражнения» гласил, что для закрепления связи между стимулом и реакцией необходимо повторение этой связи, в противном случае она исчезает. *Основные научные труды*: «Ум животных» (1898); «Педагогическая психология» (1903); «Принципы обучения, основанные на психологии» (1903); «Психология обучения взрослых» (1931); «Процесс усвоения у человека» (1935).

142. УЗНАДЗЕ ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ (1887 - 1950), психолог и философ. Окончил Лейпцигский (1909) и Харьковский (1913) университеты. В 1915 г. создал первую в Грузии женскую среднюю школу с преподаванием на грузинском языке. Один из основателей Тбилисского университета (1918), где создал кафедру психологии и лабораторию экспериментальной психологии. Основал Общество психологов Грузии (1917); был директором Института психологии со дня его организации (1941). В области возрастной психологии изучал вопросы усвоения ребенком понятий, формирования системности мышления. Создатель оригинальной теории установки,

рассматривал которую как фактор целесообразно-приспособительного поведения. *Основные научные труды*: «Общая психология» (1940); «Труды» (опубл. в 1956 - 1986).

143. УЛЬЯНОВ ИЛЬЯ НИКОЛАЕВИЧ (1831 - 1886), педагог, деятель образования. Отец В.И.Ленина. Окончил физико-математический факультет Казанского университета (1854). До 1869 года преподавал физику и математику в Пензенском дворянском институте и в Нижегородской гимназии и женском училище. В 1869 – 1886 гг. – инспектор и директор народных училищ Симбирской губернии. Педагогические взгляды формировались под влиянием К.Д.Ушинского. Выступал за широкое разностороннее образование, равное для учащихся обоего пола, русских и других национальностей, богатых и бедных; считал, что обучение должно вестись на родном языке. Школа должна формировать правильные научные взгляды на мир. Содействовал открытию 450 школ (среди них татарские, мордовские, чувашские школы), 400 библиотек. *Основные научные труды*: «Избранное» (переизд. в 1983).

144. УОТСОН ДЖОН БРОДЕС (1878 - 1959), американский психолог, основоположник бихевиоризма. В 1903 г. получил степень доктора философии в Чикагском университете. Был ассистентом Дж.Дьюи. В 1908 – 1920 гг. – заведовал психологической лабораторией, заведовал кафедрой экспериментальной сравнительной психологии в университете Балтимора. В 1920 – 1930 гг. читал курс бихевиоризма в Новой школе социальных исследований в Нью-Йорке. Президент американской психологической ассоциации (1915). Всю психическую деятельность трактовал как поведение, понимаемое в виде совокупности связей «стимул - реакция»; даже мышление представлял как скрытую моторную активность, выступающую заместителем действия. Процесс воспитания рассматривал как разновидность научения, придавая

исключительное значение подкреплению приспособительных реакций. *Основные научные труды*: «Наследственность» (1913); «Психология как наука о поведении» (1926); «Психологический уход за ребенком» (1930).

145. УШИНСКИЙ КОНСТАНТИН ДМИТРИЕВИЧ (1824 - 1871), педагог. Основоположник научной педагогики в России. Окончил юридический факультет Московского университета (1844). С 1854 г. – преподаватель русской словесности, географии и юридических предметов Гатчинского сиротского института. В 1859 г. назначен инспектором Смольного института, где осуществил ряд преобразований: ввёл новый учебный план, внедрил педагогически рациональные методы обучения, организовал проведение предметных уроков и опытов по дисциплинам естественно-научного цикла. После политического доноса вынужден был оставить работу, с 1862 по 1867 жил преимущественно в Швейцарии, изучая там школьное дело. Основная идея в теории – идея народности воспитания – признание творческой силы народа в историческом процессе и его права на полноценное образование. Предметом воспитания является человек. Цель воспитания – формирование активной и творческой личности, что предполагает и подготовку к труду, умственному и физическому, как высшей форме человеческой деятельности. *Основные научные труды*: «Детский мир и хрестоматия» (1861); «Родное слово» (1864); «Собрание сочинений в 11 тт.» (опубл. в 1948).

146. ФРЕЙД ЗИГМУНД (1856 - 1939), австрийский невропатолог, психиатр и психолог; основоположник психоанализа. В 1881 г. окончил медицинский факультет Венского университета и получил степень доктора медицины. В 1910 г. основал Международную психоаналитическую ассоциацию. В 1938 г. после захвата Австрии фашистской Германией подвергся преследованиям и эмигрировал в Великобританию. Разработал метод лечения истерии: погружение

больного в состояние гипноза с целью припоминания событий, вызвавших болезнь. Выдвинул общепсихологическую теорию строения психики как энергетической системы, в основе динамики которой лежит конфликт между сознанием и стихийным бессознательными влечениями. Учение о структуре личности гласит, что человеческая психика состоит из глубинного пласта бессознательного («Оно»), сферы сознательного («Я») и инстанции, олицетворяющей собой социальные и нравственные установки общества («сверх-Я»). *Основные научные труды*: «Психопатология обыденной жизни» (1904); «Толкование сновидений» (1900); «Остроумие и его отношение к бессознательному» (1905); «Психология бессознательного» (1921).

147. ФРЕНЕ СЕЛЕСТЕН (1896 - 1966), французский педагог. Учился в школе в Ницце (1914). Организатор и руководитель экспериментальных начальных школ. В 1927 г. организовал «Кооператив сторонников светской школы», в 1957 г. – «Международную федерацию сторонников новой школы». В учебном процессе большое значение придавал самостоятельности учащихся. Стремился преодолеть книжно-вербальный характер обучения, возбудить активный интерес детей к школьным занятиям, установить доброжелательный характер отношений между учителем и учащимися. Основные работы: «Избранные педагогические сочинения» (опубл. в 1990).

148. ФРОММ ЭРИХ (1900 - 1980), немецко-американский психолог, философ и социолог. Получил философское образование в Гейдельбургском университете; психоаналитическое образование – в Мюнхенском университете и Берлинском психоаналитическом институте. Первоначально был последователем Фрейда, но впоследствии разработал собственную концепцию «гуманистического

психоанализа». Определил, что типы социального характера совпадают с различными историческими типами самоотчуждённого человека: накопительским, эксплуататорским, рецептивным (пассивным), рыночным. Выдвигал утопический проект создания гармоничного «здорового общества», в частности предлагал проект «перевоспитания» американской нации. *Основные научные труды*: «Иметь или быть», «Душа человека», «Психоанализ и этика», «Бегство от свободы» (опубл. в 1992).

149. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ НИКОЛАЙ ГАВРИЛОВИЧ (1828 - 1889), писатель, публицист, философ, общественный деятель. Окончил историко-филологическое отделение Петербургского университета (1850). С 1853 сотрудничал с журналами «Отечественные записки», «Современник». В 1855 году защитил магистерскую диссертацию «Эстетические отношения искусства к действительности». Мысли о воспитании, пронизывающие художественные и публицистические произведения, - важный аспект его философской позиции. Художественным воплощением воспитательного идеала стал образ Рахметова («Что делать?») – человека высоких гражданских идей, непреклонной воли, глубоких убеждений. Проблему формирования личности рассматривал , опираясь на собственную трактовку антропологического материализма Фейербаха. Человек формируется совокупностью биологических и социальных факторов. Отдельные качества личности развиваются под влиянием экономических условий, общественных институтов, литературы, семьи и школы; наследственность большой роли не играет. *Основные научные труды*: «Антропологический принцип в философии» (1860); «Очерк научных понятий по некоторым вопросам всеобщей истории» (1888); «Следует ли отдавать предпочтение школьному воспитанию перед домашним» (1885).

150. ШАЦКИЙ СТАНИСЛАВ ТЕОФИЛОВИЧ (1878 - 1934), педагог. Окончил отделение естественных наук физико-математического факультета Московского университета (1903). Создал первые в России клубы для детей и подростков рабочих окраин Москвы, летней колонии. С 1909 г. руководил обществом «Детский труд и отдых». В 1911 г. совместно с супругой В.Н.Шацкой организовал на общественных началах летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь». В основу концепции легла идея организации «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде. Эффективным средством организации свободного творческого взаимодействия ученика с учителем, коллективом и обществом считал самоуправление, способствующее развитию личности, усвоению общечеловеческих ценностей. Ядром школьной жизни считал эстетическое воспитание. *Основные научные труды*: «Бодрая жизнь» (1914); «Педагогические сочинения» (опубл. в 1962).

151. ШТЕЙНЕР РУДОЛЬФ (1861 - 1925), австрийский философ и педагог, создатель антропософии. Окончил Венскую высшую техническую школу (1881), доктор философии с 1891 г. Участвовал в подготовке трудов И.В.Гёте для собрания его сочинений, основал исследовательский и учебный центр «Гётеанум» (1913). Преподавал в рабочей школе в Берлине. Создал учение о медитативном мышлении, которое развивал в рамках универсального учения о человеке – антропософии. Трактовал воспитание как процесс метаморфоз, при которых предшествующая ступень развития ребенка возрождается на последующей в качественно ином состоянии. Разработал методологические основы «Вальдорфской педагогики». *Основные научные труды*: «Очерк теории познания гётевского мировоззрения» (1897); «Вопрос воспитания как социальный вопрос»; «Методика

обучения и предпосылки воспитания»; «Философия свободы» (опубл. в 1992 - 1995).

152. ШТЕРН ВИЛЬЯМ (1871 - 1938), немецкий психолог и философ. Учился в Берлинском университете; в 1897 – 1916 гг. – доцент, а затем экстраординарный профессор университета в Бреслау (Польша). Основатель института прикладной психологии в Берлине и «Журнала прикладной психологии» (1906). В 1933 г. эмигрировал в Нидерланды, затем в США. Является автором философской системы критического персонализма, которая предполагает подход к личности как к реальному, своеобразному и самоценному единству. Также изучал психическое развитие ребенка, которое он рассматривал как результат конвергенции (взаимодействия) внутренне обусловленных данных с внешними условиями среды; темп развития определяется созреванием внутренних структур. Также является одним из основателей дифференциальной психологии, развил теорию одаренности, которая представляет собой врожденную предрасположенность к деятельности; общее направление развития одаренности определяется внутренними условиями – задатками и возрастом. Одаренных детей выявлял с помощью метода тестов. *Основные научные труды*: «Психологические методы испытания умственной одарённости в их применении к детям школьного возраста» (1915); «Психология раннего детства до шестилетнего возраста» (1922); «Одарённость детей и подростков и методы её исследования» (1926).

153. ЭЛЬКОНИН ДАНИИЛ БОРИСОВИЧ (1904 - 1984), психолог. Окончил психоневрологическое отделение ЛГПИ (1927); доктор педагогических наук (1962), профессор (1965). Ученик Л.С.Выготского. Педагогическую деятельность начал в 1922 г. в Дергачёвской колонии для малолетних правонарушителей. С 1953 года

заведовал лабораториями психологии младших школьников, психологии подростков, диагностики психического развития школьников. Основная проблема исследований – природа детства и глубинные законы психического развития ребёнка; опирался на идею Выготского о том, что обучение идёт впереди развития, что развитие в форме обучения является основным фактом педагогической деятельности. Выделил и охарактеризовал внешние условия, источники, формы и движущие силы развития ребёнка; также выделил ряд возрастных периодов и соединил их с определенными типами ведущей деятельности. *Основные научные труды*: «Развитие речи в дошкольном возрасте» (1958); «Развитие ребенка от рождения до семи лет» (1960); «Психология обучения младшего школьника» (1974); «Психология игры» (1978); «Избранные психологические труды» (1983).

154. ЭРАЗМ РОТТЕРДАМСКИЙ (1469 - 1536), ученый, писатель богослов, крупнейших представитель христианского гуманизма. С 1495 г. преподавал латынь и риторику; профессор Кембриджского университета. Осуществил первопечатное издание «Нового завета» (1517) с обширными комментариями и новым латинским переводом. Сущность учения – свобода и ясность духа, миролюбие, воздержанность, здравый смысл, образованность. *Основные научные труды*: «О двойном изобилии слов и предметов», «План учения» (1512); «Воспитание христианина» (1514); «О достойном воспитании детей» (1529); «О приличии детских нравов» (1530).

155. ЭРИКСОН ЭРИК ХОМБУРГЕР (1902 - 1994), американский психолог. Окончил Венский психоаналитический институт под руководством З.Фрейда (1933); эмигрировал в США, работал в университетах Беркли, Питсбурга, Гарварда; с 1970 – почетный профессор. Создал теорию становления личности в условиях

социального окружения. Пришел к выводу, что в каждой культуре имеется особый стиль воспитания. Личность в своем развитии последовательно проходит 8 стадий, которые могут быть приурочены к различным аспектам биологического созревания. Главная задача воспитания – формирование социально одобряемого поведения ребенка без ущерба для его «автономии». *Основные научные труды*: «Личность: стадии развития» (1977).

156. ЮНГ КАРЛ ГУСТАВ (1875 - 1961), швейцарский психолог. Окончил медицинский факультет Базельского университета в 1900 г.; обучался в Париже (1902-1903). В 1904 году организовал экспериментальную лабораторию в психиатрической клинике, где разрабатывались методы психиатрической диагностики. В 1905 – 1913 гг. – приват-доцент медицинского факультета Цюрихского университета. Разработал метод свободных ассоциаций: человеку требовалось быстро отреагировать на предъявляемое слово любым другим словом; заторможенность реакции, непонимание слова-раздражителя или его механическое повторение расценивались как «индикатор комплекса», т.е. свидетельство о наличии эмоционально окрашенных представлений. До 1913 г. сотрудничал с З.Фрейдом, затем, после разногласий (Юнг понимал «либидо» не как половое влечение, а как психическую энергию вообще) утвердил собственное направление - аналитическую психологию. *Основные научные труды*: «Психоз и его содержание» (1909); «Психологические типы» (1925); «Избранные труды по аналитической психологии» (1929-1939); «Конфликты детской души» (опубл. в 1995); «Воспоминания, сновидения, размышления» (опубл. в 1994).

157. ЯНКОВИЧ ДЕ МИРИЕВО ФЕДОР ИВАНОВИЧ (1741 - 1814), (Мириевский), педагог, серб по происхождению, член Российской

академии (1783). Окончил юридический факультет Венского университета. Принимал деятельное участи в реформе народного образования в Австрии (1774). По приглашению Екатерины П в 1782 г. переехал в Россию, работал в Комиссии по учреждению народных училищ, составил план школьной системы, закрепленной Уставом 1786 г. Главными вопросами реформы считал устройство системы народных училищ, подготовку учителей и издание хороших учебников. В организации школьной жизни придавал важное значение рациональному методу обучения, доброжелательным отношениям между педагогом и учениками. Основные работы: «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» (1783); «Правила для учащихся» (1782); «Всемирная история» (1787); «Зрелище Вселенныя» (переработал «Мир чувственных вещей в картинках» Я.А.Коменского).