

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

Факультет психологии и педагогики

Кафедра психологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой психологии

_____ И.В. Сильченко

_____ 2017 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета психологии
и педагогики

_____ В.А. Бейзеров

_____ 2017 г.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

«ПСИХОЛОГИЯ»

Раздел «Возрастная и педагогическая психология»

для специальности 1–03 04 01 «Социальная педагогика»

Составитель: Н.Н. Дудаль, старший преподаватель

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического
совета университета

_____ 2017 г.,

протокол № ____

СОДЕРЖАНИЕ ЭУМК

1. Теоретический раздел: тексты лекций

РАЗДЕЛ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

- 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии.
- 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития.
- 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу.
- 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.
- 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте.
- 3.6. Психическое развитие в ранней юности.
- 3.7. Психологические основы обучения.
- 3.8. Теории усвоения знаний и формирования понятий.
- 3.9. Психологическая теория воспитания.
- 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя.

2. Практический раздел:

- 2.1. Планы семинарских занятий и материалы для них
- 2.2. Методические рекомендации по организации и выполнению УСР

3. Раздел контроля знаний

- 3.1 Тестовые задания для текущего контроля знаний
- 3.2 Списки вопросов для зачетов и экзамена

4. Вспомогательный раздел

- 4.1 Учебно-методическая карта учебной дисциплины
- 4.2 Список рекомендуемой литературы

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Психологические знания и умения являются структурным компонентом профессиональной компетентности социального педагога. Систематическое изучение психологии студентами способствует расширению и углублению психологических знаний и умений, пониманию общих, индивидуальных и возрастных закономерностей развития психики учащихся служит основой для формирования теоретической, практической и психологической готовности к работе в школе, способствует повышению эффективности обучения и воспитания. Знание условий и механизмов становления и совершенствования личности на разных этапах онтогенеза помогает учителю не только следовать логике этих условий в образовательном процессе, но специально создавать и организовывать данные условия.

Учебная дисциплина «Психология» состоит из трех разделов: «Общая психология», «Социальная психология», «Возрастная и педагогическая психология». Ее изучение направлено на формирование у студентов методологических основ психологии, системы категориальных понятий по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, целостного представления об особенностях психических явлений и специфике их развития и функционирования на разных возрастных этапах. Систематизация и закрепление знаний осуществляется на семинарских, практических и лабораторных занятиях посредством установления психологических причин поступков и действий учащихся, оценки психологической эффективности педагогических приемов и методов, определение внешних и внутренних условий развития личности учащегося. Содержание учебной дисциплины «Психология» тесно связано с учебными дисциплинами «Педагогика», «Философия».

Изучение раздела «Возрастная и педагогическая психология» способствует формированию системы представлений о закономерностях и динамике психического развития личности, о психологических особенностях интеллектуального и личностного развития человека в условиях образовательного процесса как основы для проектирования и построения развивающей образовательной среды. Данный раздел является определяющим для развития профессионального сознания и социально-личностных компетенций учителя.

Основной целью создания электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по данной учебной дисциплине является приобретение студентами системы представлений о сущности, строении, закономерностях функционирования и развития психики человека, условиях и факторах формирования личностных и субъектных качеств; развитие умения анализировать познавательную деятельность, особенности личности учащихся в социальном контексте как основы профессиональной и социально-личностной компетентности; формирование психологической культуры, профессионального сознания и самосознания будущих педагогов.

Задачами ЭУМК являются:

- освоение системы представлений о психических процессах, свойствах и состояниях, качествах личности, специфике их проявлений на разных возрастных этапах, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, а также о способах и формах их организации и изменения в образовательном процессе.

- формирование обобщенных умений применять теоретические знания по психологии, исследовательские методы для решения задач профессиональной педагогической деятельности (анализ и интерпретация поведения школьников в контексте возрастных особенностей развития психики, особенностей организации и управления учебной деятельностью, механизмов и закономерностей обучения и воспитания, их влияния на интеллектуальное и личностное развитие учащихся и др.).

- освоение способов системного и сравнительного анализа, форм продуктивного, критического мышления; развитие умений самопознания и рефлексии деятельности; формирование мотивации к саморазвитию, самообразованию и эффективной самореализации.

В результате изучения учебной дисциплины «Психология» с помощью ЭУМК студент должен знать:

- основные понятия и категории, базовые положения общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, в том числе, современные концепции, методы и дискуссионные вопросы;

- характеристики психических процессов, свойств и состояний, качеств личности, специфику их проявлений на разных возрастных этапах, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, способы и формы их организации и изменения в образовательном процессе;

- психологическую сущность обучения и воспитания, основу и особенности психологического подхода к рассмотрению проблем образования и воспитания.

В результате изучения учебной дисциплины «Психология» с помощью ЭУМК студент должен уметь:

- применять базовые научно-теоретические знания по психологии для решения теоретических и практических задач профессиональной деятельности, осуществлять учебно-исследовательскую деятельность;

- управлять учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельностью обучающихся, оценивать их учебные достижения, уровни воспитанности и развития;

- эффективно реализовывать ценностно-рефлексивную деятельность с воспитанниками и родителями, осуществлять профилактику девиантного поведения подростков;

- осуществлять самообразование и самосовершенствование профессиональной деятельности.

В результате изучения учебной дисциплины «Психология» с помощью ЭУМК студент должен владеть:

- исследовательскими навыками;

- навыками устной и письменной коммуникации;

– приемами управления учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельностью учащихся.

Данный ЭУМК по дисциплине «Психология» раздел «Возрастная и педагогическая психология» содержит разделы: теоретический (конспект лекций по всем изучаемым темам), практический (планы семинарских занятий, материалы для них. Разноуровневые задания для УСР). Раздел контроля знаний (тестовые задания для текущего контроля знаний и список вопросов для итогового контроля знаний: экзамена), вспомогательный (учебно-методическая карта дисциплины и список рекомендуемой литературы).

ЭУМК предназначен для студентов 1-2 курса дневной и заочной форм обучения по специальности 1-03 04 01 «Социальный педагог».

1. Теоретический раздел: тексты лекций

РАЗДЕЛ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии.

Вопросы для изучения:

1. Предмет, задачи, структура педагогической психологии.
2. Методы педагогической психологии.
3. Понятие возрастной психологии.
4. Методы возрастной психологии.

1. Предмет, задачи, структура педагогической психологии.

В самом общем виде «предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ребёнка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса». (И.А. Зимняя).

Предмет педагогической психологии конкретизируется в работах В.А. Крутецкого: «Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследуя индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у школьников активного самостоятельного творческого мышления, те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания». (В.А. Крутецкий, 1972г.).

На современном этапе развития педагогической психологии предмет её изучения расширен за счёт разработки таких проблем как:

- проблема управления процессом обучения (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда);
- проблема управления процессом освоения обобщённых способов действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов);
- проблема учебной мотивации (А.К. Маркова, ЮМ Орлов).

В целом, можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления процессом обучения, формирования познавательных процессов, «отыскивает надёжные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между учащимися и педагогом, а также взаимоотношения между учащимися» в общем контексте задачи формирования личности учащегося.

Задачи педагогической психологии немного повторяют предмет. Общей задачей является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и межличностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности образовательного процесса.

Конкретные задачи:

1. раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
2. определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта, его структурирование сохранения в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;
3. определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия;
4. определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
5. определение психологических особенностей педагога;
6. определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности, развитие научного теоретического мышления;
7. определение критериев усвоения знаний, разработка психологических основ диагностики условий качества и развития знаний.

Предмет педагогической психологии традиционно включает три раздела:

- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология учителя.

В последние годы предмет педагогической психологии трактуется расширено, включая особенности самого образовательного процесса как единства учебной деятельности ученика и педагогической деятельности учителя, включая характеристики каждой из этих сторон и их субъектов. Поэтому и состав педагогической психологии может быть представлен с другой позиции.

Во-первых, эта позиция определяется пониманием того, что в предмет педагогической психологии входят аспекты многих других отраслей психологии: психологии личности, возрастной и социальной психологии и др., т.к. они рассматриваются в процессе и в результате образования. Таким образом, эта позиция предполагает понимание педагогической психологии как науки междисциплинарной.

Во-вторых, эта позиция предполагает несколько иное определение взаимосвязи обучения и воспитания. Под обучением в современной педагогической науке и педагогической практике понимается активный целенаправленный процесс передачи (трансляции) обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений (знаний, норм, обобщённых способов действия), организация этого опыта, а также возможности и готовности применить этот опыт в различных ситуациях. Обучение, соответственно, предполагает в качестве своего условия процесс

усвоения этого опыта— учение. Воспитание же— это целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне него) на человека с целью сформировать у него определённые ценностные ориентации, принципы поведения, системы оценок, выражающие отношение к себе и другим людям, к труду, обществу. Воспитание рассматривается как целостное воздействие, хотя в педагогических целях оно дифференцируется на нравственное, эстетическое, трудовое, физическое. Взаимосвязь таким образом понимаемых процессов обучения и воспитания может быть четырёх типов:

1) Воспитание неотрывно от обучения, в процессе которого оно осуществляется (воспитание через содержание, формы, средства обучения). Это традиционное понимание связи обучения и воспитания.

2) Воспитание осуществляется в образовательном процессе, но вне обучения (кружки, общественная работа трудовое воспитание). Здесь должны подкрепляться все эффекты обучения.

3) Воспитание осуществляется вне образовательного процесса, но в соответствии с его общими целями (семья, класс, сверстники)

4) Воспитание осуществляется другими не образовательными учреждениями (клубы, компании, дискотеки).

Структура педагогической психологии в соответствии с этой позицией выглядит следующим образом:

1. Психология образовательной деятельности.
2. Психология учебной деятельности и её субъекты.
3. Психология педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия).
4. Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

2. Методы педагогической психологии.

Основу любой науки составляет изучение фактов. Те способы, с помощью которых добываются эти факты, называют методами науки. Методы любой науки зависят от её предмета. Методы педагогической психологии— это способы выявления фактов, характеризующих природу и закономерности психической жизни человека.

Б.Г. Ананьев выделяет 4 группы методов.

1) *Организационные:* методы сравнения, лонгитюдный метод, комплексный метод.

В педагогической психологии *сравнительный метод* выступает в виде метода возрастных или поперечных срезов. Сравнительно-возрастной метод представляет собой сопоставление отдельных особенностей психики (восприятия, памяти, внимания) по возрастам с целью выявления динамики изучаемых психических процессов. Исследование развития какого-нибудь психического процесса или функции с помощью этого метода заключается в исследовании групп детей, отличающихся только по показателю возраста. При такой стратегии используются различные тесты или тестовые системы. Такая стратегия даёт возможность установления лишь чисто внешней

картины изменений в развитии, происходящих с возрастом, не вскрывая движущих сил развития и его качественных изменений от одного периода к другому. Этот метод может быть использован для сравнительного анализа эффективности различных технологий обучения.

В педагогической психологии широко используется метод продольных срезов или *лонгитюдный метод*. Он предполагает длительное и систематическое исследование одних и тех же испытуемых, позволяющее определить диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека. Лонгитюдный метод является своеобразной альтернативой методу поперечных срезов, и его ценность связывается с возможностью предсказания хода психического развития на основе длительного изучения, выявления динамики и закономерностей функционирования. Особой формой лонгитюдного метода являются всевозможные дневники за развитием детей в условиях семейного воспитания.

В современных условиях психологические исследования всё чаще включают в себя *комплексные исследовательские программы*, в которых участвуют представители других наук. Эти программы создаются, как правило, для решения крупных практических задач. (Пример, программа «Дети Чернобыля»).

2). *Эмпирические методы*: наблюдение, экспериментальный метод, психодиагностические методы.

3). *Методы обработки данных*: количественный, статистический, качественный.

4). *Интерпретационные методы*: генетический и структурный методы.

Генетический метод позволяет интерпретировать весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований. С помощью этого метода устанавливаются «вертикальные» генетические связи между уровнями развития.

Структурный метод – метод, с помощью которого устанавливаются «горизонтальные» структурные связи между изученными характеристиками.

Эмпирические методы педагогической психологии.

Наблюдение – один из основных эмпирических методов психологического исследования, состоящий в преднамеренном и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определённых условиях и отыскание смысла этих явлений, который непосредственно не дан. Наблюдение включает также элементы теоретического мышления и методы количественного анализа и содержательной интерпретации.

Выделяют научно-психологическое и психолого-педагогическое наблюдение.

Научно-психологическое наблюдение требует значительных теоретических знаний и специальной подготовки по технике наблюдения.

Чтобы успешно наблюдать психическую жизнь человека, необходимо выработать умение обнаруживать её проявления (действия, движения, речь, мимику), а, главное, научиться правильно истолковывать психологическое значение этих внешних проявлений.

Психолого-педагогическое наблюдение – это наблюдение, которое осуществляется учителем, воспитателем на уроках, экскурсиях, собраниях, целью которого является учёт индивидуальных особенностей учащихся, проявляющихся в учении, общении. Психолого-педагогическое наблюдение будет эффективным, если оно используется с планом.

Эксперимент. Или опыт – один из общенаучных методов вообще и психологических исследований в частности.

Экспериментальное исследование отличается от наблюдения активными вмешательствами в ситуацию со стороны исследователя. Исследователь сам создаёт условия, вызывающие изучаемое психологическое явление. Для проверки полученных результатов исследователь может многократно повторять свои опыты. К преимуществам экспериментального метода можно отнести также возможность изменить некоторые из условий, в которых протекает психологическое явление, и наблюдать к каким это приведёт последствиям. Меняя условия, можно менять течение психологических явлений.

Ещё одно преимущество эксперимента заключается в том, что один и тот же эксперимент можно провести с большим количеством испытуемых. Это обеспечивает объективность полученных результатов и позволяет выявить общие закономерности изучаемых психологических явлений.

Однако эксперимент имеет и недостатки. Поскольку исследователь сам вызывает изучаемое психологическое явление, исчезает естественность его протекания у испытуемого, особенно когда опыты проводятся с детьми.

В педагогической психологии используется и *лабораторный эксперимент*, но предпочтение отдаётся естественному эксперименту. *Естественный эксперимент* был введён в научный обиход русским психологом А.Ф. Лазурским. Этот метод позволяет изучать интересующее исследователя явление в естественных, привычных для испытуемого исследованиях.

Естественный эксперимент можно использовать не только для изучения психических процессов, но и при рассмотрении личностных свойств учащихся.

В зависимости от степени вмешательства в протекание психологического явления естественный эксперимент делят на констатирующий и формирующий (преобразующий).

Констатирующий эксперимент направлен на выявление фактического состояния (наличие/отсутствие, различная степень выраженности) определённого качества или свойства.

Если А.Ф. Лазурский предложил только создать определённые условия в эксперименте, то его последователи предложили включить в эксперимент новый элемент: активное воздействие самого исследователя на испытуемых в

естественных условиях. Этот эксперимент называют *преобразующим* (воспитывающим, обучающим или психолого-педагогическим).

Выделяют следующие этапы психолого-педагогического (воспитательного) воздействия:

1. Предварительное изучение коллектива учащихся, его структуры, сложившихся отношений между школьниками и учителями. Предварительная характеристика целого класса или группы детей, выделенных в качестве испытуемых.

2. Выбор средств воспитательного воздействия и мероприятий по изменению условий жизнедеятельности испытуемых в соответствии с задачами исследования и индивидуальными особенностями детей.

3. Осуществление воспитательного экспериментального воздействия и наблюдение за поведением детей, их отношениями в условиях экспериментальной деятельности.

4. Обобщение полученных данных, составление характеристик с указанием на условия, обеспечивающие закрепление и дальнейшее развитие формируемых в процессе эксперимента качеств личности.

Психодиагностические методы. Тесты. Опросники. Анкеты. Беседа.

Метод тестирования – психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи, или тесты, имеющие определённую шкалу значений.

Тесты применяются для стандартизированного измерения индивидуальных различий (в психических свойствах, функциях). Существует три основные сферы тестирования: образование, профессиональная подготовка и отбор, психологическое консультирование. Тестирование позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, умений, знаний, личностных характеристик.

В зависимости от того, какие стороны психической жизни человека диагностируются, выделяют следующие виды тестов: тесты достижений, интеллекта, креативности, личностные тесты.

Тесты достижений – способ психологической диагностики степени владения испытуемым конкретными знаниями, умениями, навыками. Различают три вида тестов достижений:

Тесты действия	Письменные тесты	Устные тесты
Предназначены для выявления умения выполнять действия с механизмами, материалами, инструментами.	(бланк с вопросами) Испытуемым предлагается выбрать правильный словесный ответ среди остальных.	Система заранее подготовленных вопросов, на которые испытуемый должен дать ответ. Цель — выявить теоретические знания, эрудицию, культуру.

Тесты интеллекта – методики психологической диагностики, предназначенные для выявления умственного уровня индивида. В тестах

этого вида испытуемым предлагается установить указанные инструкцией логические отношения (классификация, аналогия, обобщение) между понятиями, из которых составлена задача теста. Например, ШТУР (школьный тест умственного развития). Тесты интеллекта могут быть графическими, рисуночными, вербальными.

Тесты креативности – совокупность методик для изучения и оценки творческих способностей личности, способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные задачи. Из ста человек с высоким коэффициентом интеллектуальности IQ только 7% обладают креативными способностями.

Личностные тесты – методы психодиагностики, выделяющие различные стороны личности индивида: установки, ценности, эмоциональные особенности, мотивационная сфера.

Личностные тесты делятся на личностные опросники, ситуативные тесты или тесты действия, проективные методики. Классификация тестов по Кетеллу:

1. Тест способностей.
2. Тесты умений и навыков (зрительно-моторная координация, прохождение лабиринтов).
3. Опросники (анкетный опрос о поведении).
4. Тесты на восприятие.
5. Тесты на выявление мнения (выявление отношений к другим людям, нормам).
6. Эстетические тесты (выявление предпочтений в области живописи, музыки).
7. Проективные тесты.
8. Ситуативные тесты (выполнение заданий в разных ситуациях).
9. Игры.
10. Физиологические тесты (ЭКГ, КГР).
11. Физические тесты.
12. Случайные наблюдения, т.е. наблюдения за тем, как осуществляется тест.

Анкета – метод сбора фактического материала социологического или социально-психологического характера путём прямого опроса испытуемых.

Достоинства:

1. Возможность получения большого по объёму материала.
2. Лёгкость обработки материала.
3. Проведение опроса не требует особой квалификации.

Анкеты используются не только в целях исследования, но и в педагогической практике. Достоверность материала, полученного с помощью анкетного опроса, зависит от того, в какой мере соблюдены требования к составлению анкеты. Вопросы в анкете бывают 2-ух типов: открытые и закрытые. Основные требования к формулированию вопросов:

- 1) каждый вопрос должен быть логически отдельным;
- 2) нельзя задавать слишком длинных вопросов;

3) каждый вопрос должен быть конкретным насколько это возможно;

4) в анкетах с закрытыми вопросами следует подробно указывать все возможные варианты ответов;

5) нужно формулировать вопросы таким образом, чтобы избежать стереотипных, шаблонных ответов;

6) вопросы не должны иметь внушающего характера;

При подготовке анкеты необходимо соблюдать следующие правила:

1. соответствие вопросов задаче исследования;

2. соблюдение правил развития темы, согласно которому вопросы, касающиеся событий и фактов, ставятся в начале, затем более сложные вопросы, требующие мнения, оценки; далее ещё более сложные вопросы, требующие принятия решения, выражения своего отношения; последними ставятся опять простые вопросы;

3. наличие контрольных вопросов;

4. комбинация прямых и косвенных, личных и безличных вопросов.

Прямой личный вопрос обращён к испытуемому, косвенный безличный – предполагает необходимость говорить за других, о других (тем самым проецируя на ответы собственные взгляды).

Беседа – это одна из форм естественного эксперимента. Основным условием получения искренних и полных ответов является контакт, близость опрашивающего с респондентом. Такой контакт может возникнуть в том случае, если испытуемый воспринимает цель беседы как желание психолога помочь ему в разрешении личностной или учебной проблемы. Средством установления контакта может служить обмен мнениями, особенно со старшеклассниками. Психолог в процессе беседы может посвятить клиента в некоторые свои проблемы. Чтобы отношения, намерения, интересы личности раскрывались в беседе более полно, задаваемые вопросы не должны требовать ни прямого называния свойств своей личности, ни их оценки. Тема беседы должна быть выбрана так, чтобы она стимулировала рассказ о себе, о действиях и поступках, связанных со свойствами личности, которые интересуют. Вопросы беседы не могут быть фиксированы заранее, необходимо составлять программу вопросов. Фиксируются не вопросы, а те свойства, качества, которые психолог хочет выявить, понять, узнать.

Клиническая беседа – сочетание беседы с экспериментом. Это понятие ввёл Ж. Пиаже. Ребёнок ставится в условия, требующие от него решения специально подобранных задач и ответов на поставленные вопросы.

3. Понятие «возрастная психология».

По мере усложнения человеческой деятельности и накопления научных данных в структуре психологии и других наук, идет непрерывный процесс изменений, обусловленный различными, прежде всего, социальными факторами. Эти изменения выражаются, с одной стороны, в дифференциации («отпочковании») отдельных отраслей психологии, а с другой — в интеграции (объединении) различных отраслей и направлений исследований

как внутри психологии, так и на стыке ее с другими, смежными науками.

Возрастная психология как более или менее обособленная отрасль психологической науки возникла в конце XIX века и была направлена на выявление возрастных особенностей и динамики процесса психического развития личности в течение жизни.

Мера дробления возрастных периодов и их сравнительных характеристик последовательно возрастала. К настоящему времени, с учетом сложившейся системы обучения и воспитания, внутри возрастной психологии четко обозначились подразделы:

- психология младенца;
- психология дошкольника;
- психология младшего школьника;
- психология подростка;
- психология старшего школьника (или ранней юности);
- психология взрослого человека (акмеология);
- психология преклонного возраста (геронтология).

Если в рамках отдельного возрастного периода можно более детально выявить и проанализировать характеристики определенного возраста, то общая возрастная динамика требует охвата ряда этапов, выявления сравнительных характеристик нескольких возрастных «срезов».

С момента возникновения возрастной психологии (конец XIX - начало XX веков) рамки возрастных границ объекта исследований существенно раздвинулись.

Исследования, связанные с психологией взрослых людей, постепенно распространились на юношей, подростков, младших школьников, а затем и на дошкольников. Эти исследования позволили обнаружить ранее неизвестные потенциальные возможности детей, а главное — вскрыть те периоды жизни ребенка, которые наиболее благоприятны (сензитивны) для развития различных функций, интеллектуальных возможностей, формирования нравственных качеств личности.

Особенно интересным в этом отношении является ранний возраст, первые годы и даже месяцы жизни ребенка, когда начинается процесс социализации, превращения биологического существа в личность.

Расширение исследований возрастной психологии в сторону преклонного возраста, тоже принесло много важных и интересных результатов. Границы сохранения активности и творческих способностей человека оказались значительно шире, чем это считалось ранее, а главное, обнаружилось, что эти границы могут быть существенно смещены за счет организации жизни и деятельности человека.

Возрастная психология, будучи самостоятельной фундаментальной наукой, имеет тесные взаимосвязи с другими дисциплинами. С одной стороны, она опирается на философию, культурологию, психологию развития и общую психологию и дает эмпирический материал для них, а с другой — является научным фундаментом для педагогической психологии, педагогики и практической психологии.

4. Методы возрастной психологии

В отечественной психологии принято выделять четыре группы методов исследования. К первой группе методов, которые можно назвать организационными, относятся: сравнительный, лонгитюдный и комплексный.

Сравнительный метод — сопоставление различных групп испытуемых, или «выборок». В возрастной психологии этот метод позволяет сравнивать друг с другом различные объекты по определенным признакам. Сравнительный метод, называемый также методом «поперечных срезов», позволяет установить, как варьирует с возрастом та или иная функция (например, определить среднестатистический рост детей какого-то конкретного возраста или сопоставить показатели физической силы, интеллекта, эмоций пятиклассников и девятиклассников).

Недостаток сравнительного метода заключается в том, что «поперечные срезы» не отражают процесса развития. Происходит уравнивание всех индивидов одного возраста в данной популяции, которые на самом деле могут оказаться на разных уровнях развития.

Параллельно со сравнительным методом в возрастной психологии применяется *лонгитюдный метод*, или метод «продольного среза». Он предполагает многократное обследование одних и тех же лиц на протяжении достаточно длительного отрезка времени, измеряемого иногда десятками лет. Непосредственным итогом применения этого метода является индивидуальная монография о ходе психического развития.

Ценность лонгитюдного метода состоит в возможности решения двух проблем: предсказания дальнейшего хода психической эволюции и установления генетических связей между фазами психического развития. Лонгитюдный метод устраняет недостаток «поперечного среза» — уравнивание индивидов. Однако при использовании этого метода встречаются разнообразные трудности, связанные с выбором адекватных методик исследования, сохранностью выработки, трудоемкостью.

Сегодня все чаще используется *комплексный метод*: психологические исследования включаются в комплексные исследовательские программы, в реализации которых участвуют не только психологи, но и представители других наук. Эти программы создаются, как правило, для решения крупных практических задач. В комплексном исследовании используются различные подходы. Такого рода исследование позволяет устанавливать связи и зависимости между явлениями различного рода (например, физического, физиологического, психического, социального развития личности и т. п.).

Вторую, самую обширную группу составляют *эмпирические методы* получения научных данных. К этой группе методов относятся: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы; психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью и беседа); анализ процессов и продуктов деятельности (ученических работ и т. д.); биографические методы (анализ событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и т. д.).

Третью группу составляют *методы обработки данных*. К этим методам относятся количественный анализ (статистический) и качественный анализ (дифференциация материала по группам, описание случаев, наиболее полно характеризующих как типичные варианты, так и исключения).

К четвертой группе относятся *интерпретационные методы* — генетический и структурный.

Генетический метод позволяет интерпретировать весь отработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований. Он устанавливает «вертикальные» генетические связи между уровнями развития.

Структурный метод устанавливает горизонтальные структурные связи между всеми изучаемыми характеристиками личности.

Любое психологическое исследование состоит из нескольких общих этапов. Первый этап — подготовительный. На основе предварительно собранных сведений выдвигается гипотеза о каких-либо психологических закономерностях. Второй этап — это само исследование, во время которого с помощью различных конкретных методик получают данные, определяемые характером поставленной задачи. На третьем этапе проводится количественный и качественный анализ данных исследования, который дает возможность выявить существенные связи и закономерности. На четвертом этапе используются интерпретационные методы, позволяющие истолковать полученные данные на основе психологической теории и выявить — правильна или ошибочна была первоначальная гипотеза.

Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития.

Вопросы для изучения:

1. Понятие психического развития.
2. Основные подходы к изучению психического развития ребенка.
3. Возрастная периодизация психического развития ребенка.
4. Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б.

Эльконина.

1. Понятие психического развития.

Эволюционная теория Ч. Дарвина оказала значительное влияние на формирование идей психологии развития. Главная из них состояла в том, что развитие впервые стало рассматриваться как постепенная адаптация ребенка к окружающей среде. Человек, наконец, был признан частью природы, что потребовало изучения сходства и различия между ним и животными.

В 1888 г. в Германии выходит работа Прейера «Душа ребенка» — книга, в которой автор описал тщательные наблюдения за психофизиологическим развитием своей дочери в течение первых 3 лет.

Развитие – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Основными свойствами развития, отличающими его от всех других изменений, являются:

- *Необратимость* – способность накапливанию изменений, «надстраиванию» новых изменений на предшествующие.
- *Направленность* – способность системы к проведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития.
- *Закономерность* – способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей.

Сам процесс развития не универсален и не однороден. Это означает, что в ходе развития действуют разнонаправленные процессы: прогрессивное развития переплетается с регрессивным.

В психологии проблема развития интенсивно разрабатывается в рамках генетической психологии, сравнительной психологии, психогенетики, психологии развития и акмеологии.

Наряду с понятием «развитие» в психологии развития присутствуют понятия «созревание» и «рост».

Созревание – это процесс, который состоит в последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции».

Рост – это процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции. «Если не удастся обнаружить качественных изменений – это рост» (Эльконин Д. Б., 1989).

Основными формами развития являются филогенез и онтогенез.

Психическое развитие в *филогенезе* осуществляется путем становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

В ходе *онтогенеза* происходит формирование психических структур в течение жизни данного индивида, иными словами, онтогенез – это процесс индивидуального развития человека.

Области (сферы) психического развития указывают на то, что именно развивается. Можно выделить следующие области развития:

- *психофизическая*, которая включает в себя внешние (рост и вес) и внутренние (кости, мышцы, мозг, железы, органы чувств, конституция, нейро- и психодинамика, психомоторика) изменения тела человека;
- *психосоциальная*, предусматривающая изменения в эмоциональной и личностной сферах (особо: значение межличностных отношений для становления Я-концепции и самосознания личности);
- *когнитивная*, включающая все аспекты познавательного развития, развитие способностей, в том числе умственных.

Факторы психического развития – это ведущие детерминанты развития человека. Ими принято считать наследственность, среду и активность.

– *Наследственность* – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

О действии наследственности говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития.

Генотипические факторы *типизируют развитие*, т. е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид homo sapiens обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип *индивидуализирует развитие*. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет 3×10^4 , а количество живших на Земле людей всего 7×10^{10} . Каждый человек – это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

– *Среда* – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Для того чтобы подчеркнуть значение среды как фактора развития психики, обычно говорят: личность не рождается, но становится.

В связи с этим уместно вспомнить теорию конвергенции В.Штерна, согласно которой психическое развитие – это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. В то же время вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен.

– *Активность* – деятельное состояние организма как условие его существования и поведения.

Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения.

Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности.

Согласно *принципу активности жизнедеятельность организма* – это активное преодоление среды, согласно *принципу реактивности* – это уравнивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефlekсах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения.

Таким образом, *активность* может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.

Основные закономерности психического развития ребенка.

1. Развитие характеризуется *неравномерностью и гетерохронностью*.

Неравномерность развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно:

каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т. е. развитию присущ колебательный характер. О неравномерности развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики (Рыбалко Е. Ф., 1990).

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Если неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы, то гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов.

2. *Неустойчивость развития.* Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах детского развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых, мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадения во времени разных психических процессов, свойств и функций – с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

3. *Сенситивность развития.* Сенситивный период развития – это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Периоды сенситивного развития ограничены во времени. Поэтому, если упущен сенситивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуются гораздо больше усилий и времени для ее становления.

4. *Кумулятивность психического развития.* Кумулятивность психического развития означает, что результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Характерный пример – последовательное становление и развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, когда каждая последующая форма мышления возникает на базе предшествующей и включает ее в себя.

5. *Дивергентность-конвергентность* хода развития. Психическое развитие включает в себя две противоречивые и взаимосвязанные тенденции – дивергенцию и конвергенцию. В данном случае дивергенция – это повышение разнообразия в процессе психического развития, а конвергенция – его свертывание, усиление избирательности.

Механизмы психического развития личности

Социальная ситуация развития ребенка

Первым основным понятием механизма психического развития является так называемая социальная ситуация развития ребенка. Это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он

находится с окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни.

Социальная ситуация развития - это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т.е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми (Выготский Л. С, 1984). Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка.

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид (тип) деятельности.

Ведущая деятельность

Ведущая деятельность – это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Важно отметить, что появление в каждом периоде развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Ведущая деятельность обуславливает основные изменения в психическом развитии, и прежде всего появление новых психических образований.

Современные данные позволяют выделить следующие виды ведущей деятельности:

1. Непосредственное эмоциональное общение ребенка с взрослыми, присущее младенцу с первых недель жизни и до года. Благодаря нему у младенца формируются такие психические новообразования, как потребность в общении с другими людьми и хватание в качестве основы мануальных и предметных действий.

2. Предметно-манипулятивная деятельность ребенка, характерная для раннего детского возраста (от 1 года до 3 лет).

3. Игровая деятельность или сюжетно-ролевая игра, присущая детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет).

4. Учебная деятельность младших школьников от 6 до 10-11 лет.

5. Общение подростков в возрасте от 10-11 до 15 лет в разных видах

деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной и т. д.).

Каждый вид ведущей деятельности порождает свои эффекты в виде новых психических структур, качеств и свойств.

В рамках ведущей деятельности происходит тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что в конечном счете приводит к их качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка со взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает так называемый кризис развития.

Кризис развития. Кризис развития – это следующий основной элемент механизма развития ребенка. **Л.С.Выготский** под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка.

Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л. С, 1984, с. 384).

Кризис – это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением.

На это указывала и **Л.И. Божович**, согласно мнению которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка (Божович Л. И., 1979). Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Каждый из нас встречался с проявлениями таких кризисов.

Первым в научной литературе был описан *кризис полового созревания*. Позднее был открыт *кризис трех лет*. Еще позднее был изучен *кризис семи лет*. Наряду с ними выделяют *кризис новорожденности* и *кризис одного года*. Таким образом, ребенок от момента рождения и до периода юношества переживает пять кризисных периодов.

Любой кризис имеет две стороны, которые необходимо учитывать, раскрывая его психологическое содержание и значение для последующего развития ребенка.

Первая из них – разрушительная сторона кризиса. Детское развитие включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах. Но негативная сторона кризиса - это обратная, теневая сторона позитивной, конструктивной стороны. «Здесь всегда осуществляются и конструктивные процессы, происходят позитивные изменения, которые составляют главный смысл каждого переломного периода», - подчеркивает В. В. Давыдов (Давыдов В. В., 1986, с. 76). Речь идет об уже известных нам психологических новообразованиях.

В заключение несколько слов об особенностях протекания кризиса развития.

Во-первых, для него характерна *неотчетливость границ*, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов. Поэтому родителям, педагогам, воспитателям или врачам-педиатрам важно знать психологическую картину кризиса, а также индивидуальные особенности ребенка, накладывающие свой отпечаток на протекание кризиса.

Во-вторых, мы сталкиваемся с *трудновоспитуемостью детей* в этот момент вследствие того, «что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С, 1984, с. 252-253). Конфликты со взрослыми в это время возникают чаще, а вместе с ними приходят мучительные и болезненные переживания.

Трехлетний ребенок на какое-то время становится упрямым, капризным, строптивым и своевольным.

Семилетний ребенок в это время становится неуравновешенным, несдержанным и капризным.

У тринадцатилетних подростков падает работоспособность, затухают и нередко отмирают прежние интересы, а поведение приобретает негативный характер (Давыдов В. В., 1986). В целом следует иметь в виду, что этап кризиса всегда сопровождается снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения.

В то же время нужно иметь в виду, что характер протекания кризиса в значительной мере зависит от конкретных жизненных ситуаций. Если родители, воспитатели, учителя и другие значимые для ребенка люди своевременно учитывают происходящие в нем изменения и в соответствии с ними выстраивают свое отношение, то протекание кризиса в значительной мере смягчается. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «в действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис - это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие

ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом - процессом воспитания» (Леонтьев А. Н., 1981, с. 518).

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование *стабильных периодов*. Если для них характерно прогрессивное развитие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер.

Психическое новообразование

Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа.

Психическое новообразование – это:

- во-первых, психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;

- во-вторых, новообразование - обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста (Выготский Л. С, 1984).

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе. По мнению Л. С. Выготского, оно выступает «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» (Выготский Л. С, 1984, с. 254). Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (скажем, рефлексия в подростковом возрасте).

Появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологическую картину возраста. Уже сама по себе эта новая картина может вызвать неадекватную реакцию родителей, педагогов или врачей. Для родителей и педагогов новое в поведении ребенка нередко кажется проявлением упрямства или капризов. А для врачей новые свойства или качества, проявляющиеся в поведении ребенка, могут стать причиной постановки неверного диагноза и ошибочного лечения, особенно если это «новое» поведение разворачивается на фоне патологического процесса. Вероятность диагностических ошибок в такие периоды возрастного развития увеличивается, так как врач может не знать ни о вновь возникающих психологических качествах, ни об особенностях периода развития, который предшествует их появлению (кризис развития).

2. Основные подходы к изучению психического развития.

Собственно научный подход к изучению психического развития человека стал возможным на основе эволюционного учения Ч. Дарвина. К нашему времени в науке накопилось множество теорий, концепций и моделей, описывающих ход психического развития человека. Дискуссия о

том, что такое развитие, как оно осуществляется и что является его результатом, продолжается по сей день.

Можно выделить две основные точки зрения:

1. *Эволюция* - это развертывание уже существующих задатков. При этом развитие понимается не как возникновение качественно нового, а как проявление уже предшествующих задатков - такова точка зрения Л. С. Берга, автора теории номогенеза (Берг Л. С, 1977). В эволюции факторы чистой случайности прочно закреплены факторами активного программирования, полагал Н. А. Бернштейн (Бернштейн Н. А., 1965).

2. *Эволюция* есть процесс создания совершенно нового. Такую мысль высказал А. Бергсон. «Мы, конечно, не считаем, что в живой природе существует сознательное стремление к совершенству. Однако мы выражаем мысль о том, что в живой системе существует физическая тенденция усложнять свои функции и структуры» – подчеркивает К. С. Тринчер (Тринчер К. С, 1965, с. 43).

Если в первом случае прежде всего подчеркивается роль внутренних факторов, а само развитие трактуется как процесс реализации определенных программ, то во втором развитие понимают как движение от старого к новому, как процесс отмирания старого и рождение нового, как процесс перехода от возможности к действительности.

Имеющиеся научные данные о врожденных задатках новорожденного и ходе их реализации в онтогенезе на основе определенных закономерностей заставляют нас не противопоставлять эти точки зрения, а пытаться согласовать их между собой. Ведь человек – это продукт не только эволюции природы, но и истории общества. Более того, живя в обществе, каждый из нас выстраивает свой индивидуальный жизненный путь. Поэтому правильное понимание психического развития человека не может быть осуществлено в рамках одной из противоборствующих концепций.

А.Г. Асмолов, анализируя возможные теоретические подходы, объясняющие развитие человека, выделяет три основных, в которые укладывается множество отдельных теорий и концепций (Асмолов А. Г., 1998, с. 12).

Во-первых, это ***биогенетический подход***, в центре внимания которого «находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), который проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе».

Во-вторых, это ***социогенетический подход***, представители которого делают акцент на изучении процессов «социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентации...». К этому направлению, по-видимому, можно отнести и теории научения (Б. Скиинер, А. Бандура), согласно которым

приобретение человеком разнообразных форм поведения происходит путем научения.

Представители *персоногенетического подхода* во главу угла ставят «проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого «Я», борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрерывного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности».

К названным А. Г. Асмоловым подходам следует добавить *теории когнитивного направления*. Они занимают промежуточное направление между биогенетическими и социогенетическими подходами, поскольку ведущими детерминантами развития считают и генотипическую программу, и условия, в которых эта программа реализуется. Поэтому уровень развития (уровень достижений) обуславливается не только разверткой генотипа, но и социальными условиями, благодаря которым происходит когнитивное развитие ребенка.

В целом, следует отметить условность такого деления, поскольку многие из существующих теорий, строго говоря, невозможно отнести «в чистом виде» ни к одному из указанных подходов. Ниже будет дана краткая характеристика некоторых теорий, которые в концентрированном виде отражают содержание того или иного подхода.

В рамках *биогенетического подхода* основными теориями являются:

- теории рекапитуляции Э. Геккеля и С. Холла;
- теория психосексуального развития З. Фрейда.

Биогенетический подход. Теории рекапитуляции

Теории рекапитуляции утверждают, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии повторяет весь ряд форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека. Однако другие ученые расширили временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. Так, **С. Холл** полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры.

Наиболее ярко эта мысль была развита Гетчинсоном. Он выделил 5 периодов человеческой культуры, в соответствии с которыми сменяются интересы и потребности ребенка от рождения к взрослости (Педология, 1934).

Первый из них – это *период дикости*. У ребенка в этот период наблюдается стремление к копанию в земле, все, что ни попадется, он тащит в рот. Съедобность становится мерилом всего. Длится период дикости до 5 лет, а максимума в развитии достигает в 3 года.

Следующий период – это *период охоты и захвата добычи*. Для него характерен страх ребенка перед чужими, действия тайком, жестокость, составление детских шаяк, преобладают игры в пленных, засады, прятки. Длится он с 4 до 12 лет, но главные свои черты проявляет в возрасте 7 лет.

Третий период назван *периодом пастушества*. Выражена нежность к животным, стремление иметь собственное домашнее животное, дети в этот период любят строить хижины, шалаши, подземелья. Длится от 9 до 14 лет, а пик приходится на 10 лет.

Четвертый период – *земледельческий*. Преобладающей страстью ребенка является садоводство. Продолжается с 12 до 16 лет, а пик падает на 14 лет.

Последний период назван *промышленно-торговым*. На первый план выступают денежные интересы. Любимые занятия – обмен, продажа, торговля. Начинается с 14 лет и продолжается у взрослого. Максимального развития достигает в 18-20 лет.

Завершая обзор теорий биогенетического направления, кратко остановимся на психоаналитическом подходе к развитию ребенка.

Психоаналитический подход к развитию ребенка. З. Фрейд считал источником психического развития влечения и инстинкты. Ребенок рождается с определенным запасом энергии – «*либидо*», которая лежит в основе сексуальных влечений человека. Весь процесс детского развития Фрейд укладывал в 4 стадии: оральная, анальная, фаллическая стадия, латентный период и генитальная стадия.

На каждой из стадий «либидо» сосредоточивается в той или иной области тела, раздражение которой приводит к удовлетворению значимых для ребенка потребностей. Так, например, в младенчестве либидо сосредоточено в области рта, языка и губ и связано с кормлением грудью. Поэтому недостаточное удовлетворение потребностей, связанных с оральной областью, может затормозить ребенка на последующих стадиях, вызвать у него состояние депрессии и т. п. Если же потребности удовлетворяются избыточно, у ребенка может развиться излишняя зависимость от окружения (конформизм). Таким образом, неудовлетворение потребностей приводит к фиксации влечений, создает предельное напряжение, вызывает либо невротоподобные состояния, неуверенность, капризы и другие болезненные симптомы, либо явления регрессии - возврат к низшему уровню мотивации поведения.

Чрезмерное удовлетворение потребностей также может вызвать нежелательные эффекты, которые мы отмечали на примере оральной стадии развития (подробное изложение теории З. Фрейда см. в кн.: Л. Хьелл и Д. Зиглер, 1997, гл. 3; Р. Фрейд-жер, Дж. Фейдимен, 2001; Л. Ф. Обухова, 1995).

Смысл этих теорий точно выразил Э. Геккель: «Онтогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза».

Социогенетический подход. Концепция Э. Эриксона.

Основное содержание социогенетического подхода наиболее ярко представлено в концепции Э. Эриксона. В ней каждая стадия развития определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. По его мнению, развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития.

Так, основной задачей первой стадии является *установление доверия ребенка к внешнему миру*; наличие чувства доверия является основой формирования положительного самоощущения. Ребенок при этом узнает, может ли он положиться на взрослых, способны ли они заботиться о нем, любить его, поддерживать позитивные эмоции. Если этого нет, ребенок не сможет овладевать новыми видами деятельности. Если же ребенок испытывает положительные ощущения, то мир выступает для него непротиворечивым и предсказуемым. Длится этот период от рождения до 1 года.

Задача второй стадии – дать ребенку *почувствовать себя самостоятельным*. Для этой стадии характерно противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он постепенно переходит от состояния полной зависимости от взрослых к относительной самостоятельности. Если же ребенок сталкивается с неодобрением своего поведения, запретами, негативным к нему отношением, у него появляются сомнения в самой возможности что-либо сделать самостоятельно. Продолжительность этой стадии от 1 года до 3 лет.

Третья стадия начинается с разворачивания *конфликта между инициативой и чувством вины*. У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. В связи с этим он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для третьей стадии характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок весьма любознателен. У него развивается чувство уверенности в себе и в своих возможностях, еще и потому, что он уже умеет ходить, бегать, говорить, может осмысливать происходящее. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция, поддержка родителями и другими взрослыми такого исследовательского поведения ребенка. Главная опасность – это появление у ребенка чувства вины за совершенные им действия. Возрастные границы периода от 3 до 6 лет.

Четвертая стадия приходится на первые школьные годы (6-12 лет). На этой стадии ребенок психологически готов к освоению действий, которые выполняют родители, но для того, чтобы получить физическую возможность выполнять их самому, он должен трудиться. Таким образом, на этом этапе ребенок осуществляет разнообразную продуктивную деятельность, в результате которой у него складывается *чувство трудолюбия и способность к самовыражению*. Если у него постоянно что-то не получается, то уверенность в себе падает, развивается чувство неполноценности.

Основная трудность пятой стадии состоит в *конфликте между формирующимся чувством идентичности и ролевой неопределенностью*. Главная задача подросткового периода, на который приходится эта стадия, – поиск ответа на вопросы «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Опасность, которой должен избежать подросток, – это размывание чувства «Я». При этом подросток может избегать слишком тесных межличностных

контактов, оказаться неспособным строить планы на будущее или найти в себе силы и сосредоточиться на чем-либо, а может с головой уйти в работу, пренебрегая всем остальным. Сформировать идентичность - значит научиться верно идентифицировать себя с взрослыми. Возрастные границы от 13 до 18 лет.

Основным конфликтом шестой стадии развития, приходящейся на период ранней взрослости, Э. Эриксон считал *конфликт между близостью и изоляцией*. При этом под близостью понимается не только и даже не столько сексуальная близость. Близость по Эриксону – это способность человека отдать часть себя другому человеку, не боясь потерять при этом собственную идентичность, то есть не боясь потерять свое «Я», растворить его в «Я» другого человека.

Задача седьмой стадии – *в развитии у себя целеустремленности*, которая делает жизнь продуктивной. Это возможно при условии удачного разрешения предыдущих конфликтов. Целеустремленный человек способен бесконфликтно направлять свою энергию на решение социальных проблем, он может уделять больше внимания и оказывать помощь другим людям. Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов могут приводить к излишней поглощенности самим собой, сосредоточению на непреклонном удовлетворении своих личных психологических потребностей, что, безусловно, ведет к регрессу в развитии личности.

На заключительном этапе своей жизни люди обычно ретроспективно просматривают свою жизнь, по-новому оценивают ее. Человек испытывает удовлетворение, если, по его мнению, она была наполнена смыслом. Он принимает свою жизнь, полагая, что она была прожита не зря, что ему удалось полностью реализовать себя. Или наоборот, он отвергает ее, у него возникает чувство отчаяния оттого, что жизнь кажется ему чередой упущенных возможностей и напрасной траты сил.

Когнитивные теории.

Особняком в структуре психологических теорий развития стоят когнитивные теории, согласно которым развитие «состоит из эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, частью генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивидуума» (Крайг Г., 2000, с. 74). К ним относятся теории Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. Колберга и др.

Концепция Ж. Пиаже. Наиболее разработанной и влиятельной из когнитивных теорий развития считается **генетическая эпистемология** Ж. Пиаже. В ней непротиворечиво объединены представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях.

В центре концепции Ж. Пиаже – положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или *равновесии*. Внешняя среда постоянно изменяется, говорит Пиаже, поэтому субъект, существующий независимо от внешней среды, стремится к установлению равновесия с ней. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо

путем изменений в самом субъекте. И то и другое возможно только путем совершения субъектом определенных действий. Производя действия, субъект тем самым находит способы или схемы этих действий, которые позволяют ему восстановить нарушившееся равновесие. По Пиаже, *схема действия* - это сенсомоторный эквивалент понятия, познавательного умения.

Таким образом, *действие* – это «посредник» между ребенком и окружающим миром, с помощью которого он активно манипулирует и экспериментирует с реальными предметами (вещами, их формой, свойствами и т. п.).

Развитие схем действий, т. е. познавательное развитие, происходит «по мере нарастания и усложнения опыта ребенка по практическому действию с предметами» за счет «интериоризации предметных действий, то есть их постепенного превращения в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем плане)» (Холодная М. А., 1997). Каковы *механизмы* этого приспособления?

Первый из них - это механизм ассимиляции, когда индивид приспособливает новую информацию (ситуацию, объект) к существующим у него схемам (структурам), не изменяя их в принципе, то есть включает новый объект в уже имеющиеся у него схемы действий или структуры. Например, если новорожденный может схватить палец взрослого, вложенный в его ладонь, точно так же он может схватить волосы родителя, кубик, вложенный ему в руку, и т. п., то есть каждый раз он приспособливает новую информацию к имеющимся схемам действий. Таким образом, понятие совершенствуется, что позволяет в дальнейшем начать различать, например, понятия «волосы» и «шуба».

Другой – это механизм аккомодации, когда индивид приспособливает свои прежде сформированные реакции к новой информации (ситуации, объекту), то есть он вынужден перестроить (модифицировать) старые схемы (структуры) с целью их приспособления к новой информации (ситуации, объекту). Например, если ребенок будет продолжать сосать ложечку с целью утоления голода, то есть пытаться приспособить новую ситуацию к существующей схеме - сосанию (механизм ассимиляции), то вскоре он убедится, что такое поведение неэффективно (он не может утолить чувство голода и тем самым приспособиться к ситуации) и нужно изменить свою старую схему (сосание), то есть модифицировать движения губ и языка, чтобы забрать с ложечки пищу (механизм аккомодации). Таким образом, появляется новая схема действия (новое понятие).

Очевидно, что функции этих двух механизмов противоположны. Благодаря ассимиляции происходит уточнение, совершенствование имеющихся схем (понятий) и тем самым равновесие со средой достигается за счет приспособления среды к субъекту, а благодаря аккомодации происходит перестройка, модификация имеющихся схем и возникновение новых, усвоенных понятий. Характер взаимоотношений между этими механизмами обуславливает качественное содержание умственной деятельности человека. Собственно логическое мышление как высшая форма

познавательного развития есть результат гармонического синтеза между ними. На ранних стадиях развития любая умственная операция представляет собой компромисс между ассимиляцией и аккомодацией. *Развитие интеллекта* – это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно-житейского опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

Согласно Пиаже, *процесс развития интеллекта* состоит из трех больших периодов, в рамках которых происходит зарождение и становление трех основных структур (видов интеллекта). Первая из них - это сенсомоторный интеллект.

Период сенсомоторного интеллекта (0-2 года). В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. Реально для него лишь то, что дано ему через его ощущения. Он смотрит, слушает, трогает, нюхает, пробует на вкус, кричит, ударяет, мнет, сгибает, бросает, толкает, тянет, сыплет, совершает иные сенсорные и моторные действия. На этой стадии развития ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям и восприятию ребенка. Его знание об окружающем мире складывается на их основе. Поэтому для этой стадии характерно становление и развитие чувствительных и двигательных структур - сенсорных и моторных способностей. Исходными или первичными схемами действий, позволяющими новорожденному устанавливать равновесие в первые часы и дни его жизни, по мнению Пиаже, являются *рефлексы новорожденного*, с которыми он появляется на свет и которые позволяют целесообразно действовать в ограниченном числе ситуаций. Но поскольку рефлексов мало, ребенок вынужден их изменять и формировать на этой основе новые, более сложные схемы.

Интеллектуальное развитие в течение двух первых лет жизни идет от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что дает ребенку возможность экспериментировать, то есть совершать действия по типу проб и ошибок. При этом малыш начинает предвосхищать развитие новой ситуации, что, вкупе с имеющимся интеллектуальным потенциалом, создает основу для символического, или допонятийного, интеллекта.

Период конкретных операций (2-11/12 лет). В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Если в период развития сенсомоторного интеллекта основными средствами умственной деятельности ребенка были предметные действия, то в рассматриваемом периоде ими являются операции. Принципиальное отличие состоит в том, что рождение операции - это предпосылка становления собственно логического мышления человека.

Если мышление ребенка на стадии сенсомоторного интеллекта предстает в виде системы обратимых действий, выполняемых материально и

последовательно, то на стадии конкретных операций оно представляет систему операций, выполняемых в уме, но с обязательной опорой на внешние наглядные данные.

Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются *эгоцентризм мышления ребенка* и представление о сохранении. Эгоцентризм мышления обуславливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, неумение сосредоточиваться на изменениях объекта, необратимость мышления, трансдукция (от частного к частному), нечувствительность к противоречию, совокупное действие которых препятствует формированию логического мышления.

Появление у ребенка *представления о сохранении* – это условие возникновения обратимости мышления. Именно поэтому, эгоцентризм, представление о сохранении и обратимость мышления являются диагностическими признаками интеллектуального развития ребенка.

Внутри этого периода Пиаже выделил *дооперациональную стадию*, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет, и *стадию конкретных операций* (6/7-11/12 лет).

В рамках *дооперациональной стадии* формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений типа «луна ярко светит, потому что она круглая». Это высказывание 4-летнего ребенка многое объясняет в его интеллектуальном развитии. Ребенок в этом возрасте активно опирается на представления о предметах. Отсутствие собственно операций побуждает ребенка устанавливать связи между объектами не на основе логического рассуждения, а интуитивно.

Качественное своеобразие мышления дошкольника составляет *эгоцентризм* – центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Суть ее состоит в том, что ребенок видит предметы такими, какими их дает ему его непосредственное восприятие. Например, он думает, что луна следует за ним во время прогулки: останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Очевидно, что ребенок рассматривает окружающий его мир со своей точки зрения, не осознавая ее. Его точка зрения абсолютна. Он – центр вселенной, и все вращается вокруг него, как планеты вокруг Солнца. Окружающий его мир неотделим от «Я» ребенка, являясь его продолжением. Эгоцентризм означает отсутствие у ребенка осознания собственной субъектности, а с нею и отсутствие объективной меры вещей. Это является причиной того, что ребенок в этом возрасте не понимает, что у других людей могут быть свои представления о чем-либо, отличные от его собственных. Он не понимает, что возможно существование разных точек зрения на один и тот же предмет. Поэтому он не в состоянии взглянуть на объект с позиции другого человека.

В свете эгоцентризма протекает вся умственная деятельность дошкольника. Эгоцентризм заставляет ребенка фокусировать внимание

только на какой-то одной стороне события, явления или предмета и потому выступает тормозом на пути установления логических связей.

Примером этого эффекта являются хорошо известные *опыты Пиаже*. Если на глазах ребенка налить поровну воды в два одинаковых стакана, то ребенок подтвердит равенство объемов. Но если вы в его присутствии перельете воду из одного стакана в другой, более узкий, то ребенок уверенно вам скажет, что в узком стакане воды стало больше.

Вариаций подобных опытов множество, но все они демонстрировали одно и то же – *неумение ребенка сосредоточиться на изменениях объекта*. Последнее означает, что малыш хорошо фиксирует в памяти лишь устойчивые ситуации, но при этом от него ускользает *процесс преобразования*. В случае со стаканами ребенок видит лишь результат – два одинаковых стакана с водой в начале и два различных стакана с той же водой в конце, но он не в состоянии уловить момент изменения.

Другой эффект эгоцентризма состоит в *необратимости мышления*, т. е. неспособности ребенка мысленно возвратиться к исходному пункту своих рассуждений. Именно необратимость мышления не позволяет нашему малышу проследить ход собственных рассуждений и, вернувшись к их началу, вообразить стаканы в исходном положении. Отсутствие обратимости – это прямое проявление эгоцентричности мышления ребенка.

Стадия конкретных операций (6/7–11/12 лет) возникает, когда ребенок становится способен понять, что два признака объекта (например, его форма и количество вещества в нем) не зависят друг от друга (форма стаканов не влияет на количество воды в них). Очевидно, что мышление ребенка при этом уже не определяется только возможностями восприятия, как это было в дошкольном возрасте.

Одной из центральных характеристик познавательного развития детей в этом возрасте является появление у них представления о сохранении. Ослабление эгоцентризма мышления, переход от него к объективной оценке вещей способствует возникновению представлений о сохранении количества (вещества, энергии и т.д.). Понятие сохранения появляется, как только ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций. До тех пор пока мышление опирается на непосредственный, чувственный опыт действий с предметами, в нем нет нужды. Появление сохранения – важная ступень в познавательном развитии, поскольку оно способствует обратимости мышления. Обратимость, характеризующая способность ребенка менять направление мысли, умение мысленно вернуться к первичным, исходным данным, позволяет ребенку удерживать в памяти первоначальные данные о количестве жидкости, длине и площади, массе, весе и объеме. Представление о сохранении и обратимость мышления – это необходимые условия для классификации, группировки предметов, явлений и событий. Дошкольнику недоступны такие понятия, как «класс» и «подкласс», он не в состоянии вычленив подкласс из целого, так как для этого требуется одновременное сосредоточение сразу на двух признаках. Появившееся у младшего школьника представление о

сохранении и обратимость предоставляют такую возможность. Наконец, благодаря обратимости ребенок начинает понимать, что сложение – это действие, противоположное вычитанию, а умножение – делению. Поэтому школьники способны проверять правильность решения задачи на вычитание сложением, а на деление – умножением.

Процесс интеллектуального развития завершается *периодом формальных операций*.

Персоногенетический подход

Содержание персоногенетического подхода наиболее ярко представлено в работах **А. Маслоу** и **К. Роджерса**. Они отвергают детерминизм внутреннего или средового программирования. По их мнению, психическое развитие – результат собственного выбора, сделанного человеком. Сам процесс развития носит спонтанный характер, поскольку его движущей силой является стремление к самоактуализации (по А. Маслоу) или стремление к актуализации (по К. Роджерсу). Эти стремления носят врожденный характер. Смысл самоактуализации или актуализации состоит в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека».

Вместе с тем имеются и определенные различия во взглядах этих авторов. Так, если А. Маслоу полагал, что поведение человека и его опыт регулируются иерархией потребностей, то согласно К.Роджерсу «личность и поведение в большей степени являются функцией уникального восприятия человеком окружения» (Хьелл П., Зиклер Д., 1997, с. 534). Однако, несмотря на эти различия, оба они полагали, что «люди всегда стремятся вперед и при подходящих условиях реализуют свой потенциал, демонстрируя истинное психическое здоровье».

3. Возрастная периодизация психического развития

Первыми, кто предложил возрастную периодизацию развития, были Пифагор, Гиппократ и Аристотель.

Пифагор (VI в. до н. э.) выделял четыре периода в жизни человека:

- весну (становление человека) - от рождения до 20 лет;
- лето (молодость) - 20-40 лет;
- осень (расцвет сил) - 40-60 лет;
- зиму (угасание) - 60-80 лет.

Гиппократ в ходе всей жизни человека выделял 10 семилетних периодов,

Аристотель делил детство и отрочество на три стадии:

- первая - от рождения до 7 лет;
- вторая - от 7 до 14 лет;
- третья - от 14 до 21 года.

На сегодняшний день, к сожалению, не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались многочисленные попытки создания возрастной периодизации. В результате этого появилось множество различных классификаций, а единой классификации так и не было

создано. Вместе с тем можно отметить и наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой.

В классификации **Дж. Биррена** (1964) выделяются восемь фаз жизненного развития человека.

- | | |
|----------------|---|
| Первая фаза | - младенчество, охватывает период до 2 лет. |
| Вторая фаза | - предшкольный возраст, от 2 до 5 лет. |
| Третья фаза | - детство, 5-12 лет. |
| Четвертая фаза | - юность, 12-17 лет. |
| Пятая фаза | - ранняя зрелость, 17-25 лет. |
| Шестая фаза | - зрелость, 25-50 лет. |
| Седьмая фаза | - поздняя зрелость, 50-75 лет. |
| Восьмая фаза | - старость, от 75 лет и далее. |

В классификации **Д. Бромлея** (Bromley D., 1966) выделяются пять циклов развития: внутриутробный, детство, юность, зрелость, старость. При этом каждый цикл в свою очередь подразделяется на несколько стадий.

Цикл «детство» охватывает три стадии: младенчество (от рождения до 18 месяцев), дошкольное детство (от 18 месяцев до 5 лет), раннее школьное детство (от 5 лет до 11-13 лет).

Цикл «юность» подразделяется на две стадии: старшее школьное детство (от 11 до 15 лет), поздняя юность (от 15 лет до 21 года).

Цикл «зрелость» состоит из трех стадий: ранняя зрелость (от 21 года до 25 лет), средняя зрелость (от 25 до 40 лет), поздняя зрелость (от 40 до 55 лет).

В качестве особой переходной стадии выделяется предпенсионный возраст (от 55 до 65 лет). Цикл «старость» начинается от 65 лет и включает в себя также три стадии: отставка (от 65 лет), старый возраст (от 70 лет), третья стадия, обозначаемая как финиш, по существу включает в себя период старческих болезней и умирания.

В классификации **Э. Эриксона** выделяются следующие возрастные этапы, стадии психосоциального развития:

- от рождения до 1 года (младенчество, или орально-сенсорная стадия),
- от 1 года до 3 лет (раннее детство, или мышечно-анальная стадия),
- от 3 до 6 лет (возраст игры, или локомоторно-генитальная стадия),
- от 6 до 12 лет (школьный возраст, или латентная стадия),
- от 12 до 19 лет (подростковый и юношеский возраст),
- от 20 до 25 лет (ранняя зрелость),
- от 26 до 64 лет (средняя зрелость),
- от 65 лет (поздняя зрелость).

В современном фундаментальном издании по психологии развития **Г. Крайг** (Craig G., 1996, 2000) приводится периодизация, где выделяются следующие возрастные этапы:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| – Младенческий возраст | - от рождения до 2 лет |
| – раннее детство | - от 2 до 6 лет, |
| – среднее детство | - от 6 до 12 лет, |

- подростковый (юношеский) возраст - от 12 до 19 лет,
- ранняя зрелость - от 20 до 40 лет,
- средняя зрелость - от 40 до 60 лет,
- поздняя зрелость - от 60 лет и далее.

Поскольку нам необходимо придерживаться в этой книге какой-то определенной периодизации, проведем краткий сравнительно-сопоставительный анализ. Какой же возраст скрывается за всеми этими словами - младенчество, детство, подростковый период и т. д., насколько близки или далеки друг от друга различные классификации?

4. Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном, базируются на положениях **Л.С. Выготского**. Л.С.Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития. **Наследственность** присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь).

Выготский сформулировал законы психического развития:

1) *цикличность*. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: ритм развития не совпадает с ритмом времени. Ритм развития меняется в разные возрастные периоды;

2) *неравномерность* (в развитии ребенка стабильные периоды сменяются критическими периодами);

3) *сензитивность* (в развитии ребенка есть наиболее чувствительные периоды, когда психика способна воспринимать внешние воздействия; 1-3 г - речь, дошкольник - память, 3-4 г - исправление дефектов речи);

4) *компенсация* (проявляется в способности психики компенсировать недостаток одних функций за счет развития других; например у слепых людей обостряются другие качества - слух, тактильные ощущения, обоняние).

Выготский выделил 2 уровня (зоны) психического развития:

1) Зона актуального развития (ЗАР) - те ЗУН, действия, которые есть в психике ребенка на сегодняшний день; то, что ребенок может делать самостоятельно.

2) Зона ближайшего развития (ЗБР) - задачи, которые сегодня ребенок может выполнить при помощи взрослого, а завтра - самостоятельно.

Маркова выделяла третий уровень развития - уровень саморазвития (самообучаемость). ОБУЧЕНИЕ должно опираться на ЗБР. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие "тянет" его за собой. Но оно не должно, в то же время, отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта.

Периодизация Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина

В них используются три критерия - социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

Социальная ситуация развития - это своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой.

Понятие **"ведущая деятельность"** было введено Леонтьевым: деятельность, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики.

Новообразование - те качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период.

Период	Годы	Ведущая деятельность	Новообразование	Социальная ситуация развития
Младенчество	0-1	эмоциональное общение ребенка со взрослым	ходьба, первое слово	Освоение норм отношений между людьми
Ранний возраст	1-3	предметная деятельность	"внешнее Я сам" по Выготскому	Усвоение способов деятельности с предметами
Дошкольный возраст	3-6(7)	ролевая игра	произвольность поведения	Освоение социальных норм, взаимоотношений между людьми
Младший школьный возраст	6(7)-10(11)	учебная деятельность	произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта	Освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности.
Средний школьный возраст, подросток	10(11) - 14(15)	интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности	чувство "взрослости", возникновение представления о себе "не как о ребенке"	Освоение норм и отношений между людьми
Старший школьник (ранняя юность)	14(15) - 16(17)	учебно-профессиональная деятельность	профессиональное личностное самоопределение	Освоение профессиональных знаний, умений
Поздняя юность или ранняя зрелость	18-25	трудовая деятельность, профессиональная учеба.		Освоение профессионально-трудовых умений
Зрелость	после 25	20-50 лет- зрелость, 50-75 поздняя зрел, 75- старость		

Взгляды Л.С. Выготского на стадийность развития.

Детское развитие — сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Для Л.С. Выготского **развитие** — это прежде всего **возникновение нового**.

Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Но новое «не падает с неба», как пишет Л.С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития.

Источником развития является социальная среда. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Л.С. Выготский вводит понятие **«социальная ситуация развития»** — специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

Как ребенок взаимодействует со средой? Л.С. Выготский выделяет две единицы анализа социальной ситуации развития — **деятельность** и **переживание**. Легко наблюдать внешнюю активность ребенка, его деятельность. Но существует и внутренний план, план переживаний. Одну и ту же ситуацию в семье по-разному будут переживать разные дети, даже дети одного возраста — близнецы. В результате на развитии одного конфликт между родителями, например, скажется слабо, а у другого вызовет невроз и прочие отличия. С другой стороны, один и тот же ребенок, развиваясь, переходя от одного возраста к другому, будет по-новому переживать ту же самую семейную ситуацию.

Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает **центральное новообразование**, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

Л.С. Выготский установил четыре основных закона, или особенности, детского развития.

1. Первая из них — **цикличность**. Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

2. Вторая особенность — **неравномерность развития**. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношений между ними. Развитие

отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

3. Третья особенность — *«метаморфозы»* в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Четвертая особенность — *сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка*. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л.С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются **стабильные** и **кризисные** стадии развития.

Для стабильного периода характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по несколько лет. И возрастные новообразования, образуемые так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют кризисные периоды развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места и роли в психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы — ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития.

Близкие взрослые могут эти внешние проявления смягчить или, наоборот, усилить.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер.

Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», как пишет Л.С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и те меры педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими — типичная картина кризиса, характерная для многих детей. У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижается успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты.

Однако у разных детей кризисные периоды проходят по-разному. Поведение одного становится трудно переносимым, а второй почти не меняется, так же тих и послушен.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой — между новыми потребностями ребенка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются.

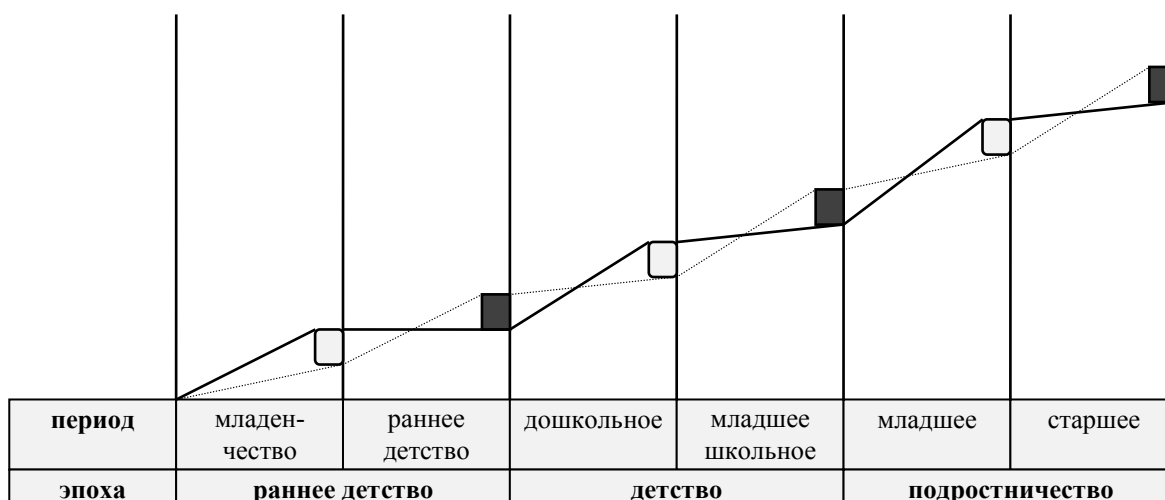
Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид:

кризис новорожденности —
 младенческий возраст (2 месяца- год) —
кризис 1 года —
 раннее детство (1-3 года) —
кризис 3 лет —
 дошкольный возраст (3-7 лет) —
кризис 7 лет —
 школьный возраст (8-12 лет) —
кризис 13 лет —
 пубертатный возраст(14-17 лет) —
кризис 17 лет.

Д.Б. Эльконин рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир — мир предметов и человеческих

отношений, включая его при этом в две системы отношений: «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый».

Периодизация психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину



развитие мотивационно-потребностной сферы; — развитие интеллектуально-познавательной сферы;

— переходы от эпохи к эпохе;

— переходы от периода к периоду.

Но вещь, обладая определенными физическими свойствами, заключает в себе и общественно выработанные способы действий с нею, это по сути — общественный предмет, действовать с которым ребенок должен научиться.

Взрослый тоже не только человек, имеющий конкретные индивидуальные качества, но и представитель какой-то профессии, носитель других видов общественной деятельности, с их специфическими задачами и мотивами, нормами отношений, т.е. общественный взрослый. Деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

В то же время эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности, оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка, Д.Б. Эльконин выделяет две группы.

В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. В деятельности первого типа, главным образом, развивается *мотивационно-потребностная* сфера.

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-

профессиональная деятельность старшеклассника. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок — общественный предмет» или «человек — вещь». Формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера.

Таким образом, каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы — переломные моменты в развитии ребенка.

Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития.

Вопросы для изучения:

1. Понятие психического развития.
2. Основные подходы к изучению психического развития.
3. Возрастная периодизация психического развития
4. Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

1. Понятие психического развития.

Эволюционная теория Ч. Дарвина оказала значительное влияние на формирование идей психологии развития. Главная из них состояла в том, что развитие впервые стало рассматриваться как постепенная адаптация ребенка к окружающей среде. Человек, наконец, был признан частью природы, что потребовало изучения сходства и различия между ним и животными.

В 1888 г. в Германии выходит работа Прейера «Душа ребенка» — книга, в которой автор описал тщательные наблюдения за психофизиологическим развитием своей дочери в течение первых 3 лет.

Развитие — это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Основными свойствами развития, отличающими его от всех других изменений, являются:

- *Необратимость* — способность накапливанию изменений, «надстраиванию» новых изменений на предшествующие.
- *Направленность* — способность системы к проведению единой, внутренне взаимосвязанной линии развития.
- *Закономерность* — способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей.

Сам процесс развития не универсален и не однороден. Это означает, что в ходе развития действуют разнонаправленные процессы: прогрессивное развития переплетается с регрессивным.

В психологии проблема развития интенсивно разрабатывается в рамках генетической психологии, сравнительной психологии, психогенетики, психологии развития и акмеологии.

Наряду с понятием «развитие» в психологии развития присутствуют понятия «созревание» и «рост».

Созревание – это процесс, который состоит в последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции».

Рост – это процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции. «Если не удастся обнаружить качественных изменений – это рост» (Эльконин Д. Б., 1989).

Основными формами развития являются филогенез и онтогенез.

Психическое развитие в *филогенезе* осуществляется путем становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

В ходе *онтогенеза* происходит формирование психических структур в течение жизни данного индивида, иными словами, онтогенез – это процесс индивидуального развития человека.

Области (сферы) психического развития указывают на то, что именно развивается. Можно выделить следующие области развития:

- *психофизическая*, которая включает в себя внешние (рост и вес) и внутренние (кости, мышцы, мозг, железы, органы чувств, конституция, нейро- и психодинамика, психомоторика) изменения тела человека;

- *психосоциальная*, предусматривающая изменения в эмоциональной и личностной сферах (особо: значение межличностных отношений для становления Я-концепции и самосознания личности);

- *когнитивная*, включающая все аспекты познавательного развития, развитие способностей, в том числе умственных.

Факторы психического развития – это ведущие детерминанты развития человека. Ими принято считать наследственность, среду и активность.

- *Наследственность* – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

О действии наследственности говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития.

Генотипические факторы типизируют развитие, т. е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид *homo sapiens* обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип индивидуализирует развитие. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет 3×10^4 , а количество живших на Земле людей всего 7×10^{10} . Каждый человек – это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

– *Среда* – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Для того чтобы подчеркнуть значение среды как фактора развития психики, обычно говорят: личностью не рождаются, но становятся.

В связи с этим уместно вспомнить теорию конвергенции В.Штерна, согласно которой психическое развитие – это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. В то же время вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен.

– *Активность* – деятельное состояние организма как условие его существования и поведения.

Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения.

Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности.

Согласно *принципу активности жизнедеятельность организма* – это активное преодоление среды, согласно *принципу реактивности* – это уравнивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефlekсах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения.

Таким образом, *активность* может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.

Основные закономерности психического развития ребенка.

1. Развитие характеризуется неравномерностью и гетерохронностью.

Неравномерность развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т. е. развитию присущ колебательный характер. О неравномерности развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики (Рыбалко Е. Ф., 1990).

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Если неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы, то гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов.

2. Неустойчивость развития. Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах детского развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых,

мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадения во времени разных психических процессов, свойств и функций – с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

3. *Сенситивность развития.* Сенситивный период развития – это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Периоды сенситивного развития ограничены во времени. Поэтому, если упущен сенситивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуется гораздо больше усилий и времени для ее становления.

6. *Кумулятивность психического развития.* Кумулятивность психического развития означает, что результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Характерный пример – последовательное становление и развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, когда каждая последующая форма мышления возникает на базе предшествующей и включает ее в себя.

7. *Дивергентность-конвергентность* хода развития. Психическое развитие включает в себя две противоречивые и взаимосвязанные тенденции – дивергенцию и конвергенцию. В данном случае дивергенция – это повышение разнообразия в процессе психического развития, а конвергенция – его свертывание, усиление избирательности.

Механизмы психического развития личности

Социальная ситуация развития ребенка

Первым основным понятием механизма психического развития является так называемая социальная ситуация развития ребенка. Это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей его действительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни.

Социальная ситуация развития – это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т.е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми (Выготский Л. С, 1984). Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка.

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид (тип) деятельности.

Ведущая деятельность

Ведущая деятельность – это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Важно отметить, что появление в каждом периоде развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Ведущая деятельность обуславливает основные изменения в психическом развитии, и прежде всего появление новых психических образований.

Современные данные позволяют выделить следующие виды ведущей деятельности:

6. Непосредственное эмоциональное общение ребенка с взрослыми, присущее младенцу с первых недель жизни и до года. Благодаря нему у младенца формируются такие психические новообразования, как потребность в общении с другими людьми и хватание в качестве основы мануальных и предметных действий.

7. Предметно-манипулятивная деятельность ребенка, характерная для раннего детского возраста (от 1 года до 3 лет).

8. Игровая деятельность или сюжетно-ролевая игра, присущая детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет).

9. Учебная деятельность младших школьников от 6 до 10-11 лет.

10. Общение подростков в возрасте от 10-11 до 15 лет в разных видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной и т. д.).

Каждый вид ведущей деятельности порождает свои эффекты в виде новых психических структур, качеств и свойств.

В рамках ведущей деятельности происходит тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что в конечном счете приводит к их качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка со взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает так называемый кризис развития.

Кризис развития. Кризис развития – это следующий основной элемент механизма развития ребенка. **Л.С.Выготский** под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка.

Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития

завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л. С, 1984, с. 384).

Кризис – это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением.

На это указывала и **Л.И. Божович**, согласно мнению которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка (Божович Л. И., 1979). Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Каждый из нас встречался с проявлениями таких кризисов.

Первым в научной литературе был описан *кризис полового созревания*. Позднее был открыт *кризис трех лет*. Еще позднее был изучен *кризис семи лет*. Наряду с ними выделяют *кризис новорожденности* и *кризис одного года*. Таким образом, ребенок от момента рождения и до периода юношества переживает пять кризисных периодов.

Любой кризис имеет две стороны, которые необходимо учитывать, раскрывая его психологическое содержание и значение для последующего развития ребенка.

Первая из них – разрушительная сторона кризиса. Детское развитие включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах. Но негативная сторона кризиса – это обратная, теневая сторона позитивной, конструктивной стороны. «Здесь всегда осуществляются и конструктивные процессы, происходят позитивные изменения, которые составляют главный смысл каждого переломного периода», – подчеркивает В. В. Давыдов (Давыдов В. В., 1986, с. 76). Речь идет об уже известных нам психологических новообразованиях.

В заключение несколько слов об особенностях протекания кризиса развития.

Во-первых, для него характерна *неотчетливость границ*, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов. Поэтому родителям, педагогам, воспитателям или врачам-педиатрам важно знать

психологическую картину кризиса, а также индивидуальные особенности ребенка, накладывающие свой отпечаток на протекание кризиса.

Во-вторых, мы сталкиваемся с *трудновоспитуемостью детей* в этот момент вследствие того, «что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С, 1984, с. 252-253). Конфликты со взрослыми в это время возникают чаще, а вместе с ними приходят мучительные и болезненные переживания.

Трехлетний ребенок на какое-то время становится упрямым, капризным, строптивым и своевольным.

Семилетний ребенок в это время становится неуравновешенным, несдержанным и капризным.

У тринадцатилетних подростков падает работоспособность, затухают и нередко отмирают прежние интересы, а поведение приобретает негативный характер (Давыдов В. В., 1986). В целом следует иметь в виду, что этап кризиса всегда сопровождается снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения.

В то же время нужно иметь в виду, что характер протекания кризиса в значительной мере зависит от конкретных жизненных ситуаций. Если родители, воспитатели, учителя и другие значимые для ребенка люди своевременно учитывают происходящие в нем изменения и в соответствии с ними выстраивают свое отношение, то протекание кризиса в значительной мере смягчается. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «в действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис - это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом - процессом воспитания» (Леонтьев А. Н., 1981, с. 518).

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование *стабильных периодов*. Если для них характерно прогрессивное развитие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер.

Психическое новообразование

Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа.

Психическое новообразование – это:

- во-первых, психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;

- во-вторых, новообразование - обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических

процессов и личности ребенка следующего возраста (Выготский Л. С, 1984).

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе. По мнению Л. С. Выготского, оно выступает «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» (Выготский Л. С, 1984, с. 254). Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (скажем, рефлексия в подростковом возрасте).

Появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологическую картину возраста. Уже сама по себе эта новая картина может вызвать неадекватную реакцию родителей, педагогов или врачей. Для родителей и педагогов новое в поведении ребенка нередко кажется проявлением упрямства или капризов. А для врачей новые свойства или качества, проявляющиеся в поведении ребенка, могут стать причиной постановки неверного диагноза и ошибочного лечения, особенно если это «новое» поведение разворачивается на фоне патологического процесса. Вероятность диагностических ошибок в такие периоды возрастного развития увеличивается, так как врач может не знать ни о вновь возникающих психологических качествах, ни об особенностях периода развития, который предшествует их появлению (кризис развития).

2. Основные подходы к изучению психического развития.

Собственно научный подход к изучению психического развития человека стал возможным на основе эволюционного учения Ч. Дарвина. К нашему времени в науке накопилось множество теорий, концепций и моделей, описывающих ход психического развития человека. Дискуссия о том, что такое развитие, как оно осуществляется и что является его результатом, продолжается по сей день.

Можно выделить две основные точки зрения:

3. Эволюция - это развертывание уже существующих задатков. При этом развитие понимается не как возникновение качественно нового, а как проявление уже предшествующих задатков - такова точка зрения Л. С. Берга, автора теории номогенеза (Берг Л. С, 1977). В эволюции факторы чистой случайности прочно закреплены факторами активного программирования, полагал Н. А. Бернштейн (Бернштейн Н. А., 1965).

4. Эволюция есть процесс создания совершенно нового. Такую мысль высказал А. Бергсон. «Мы, конечно, не считаем, что в живой природе существует сознательное стремление к совершенству. Однако мы выражаем мысль о том, что в живой системе существует физическая тенденция усложнять свои функции и структуры» – подчеркивает К. С. Тринчер (Тринчер К. С, 1965, с. 43).

Если в первом случае прежде всего подчеркивается роль внутренних факторов, а само развитие трактуется как процесс реализации определенных программ, то во втором развитие понимают как движение от старого к

новому, как процесс отмирания старого и рождение нового, как процесс перехода от возможности к действительности.

Имеющиеся научные данные о врожденных задатках новорожденного и ходе их реализации в онтогенезе на основе определенных закономерностей заставляют нас не противопоставлять эти точки зрения, а пытаться согласовать их между собой. Ведь человек – это продукт не только эволюции природы, но и истории общества. Более того, живя в обществе, каждый из нас выстраивает свой индивидуальный жизненный путь. Поэтому правильное понимание психического развития человека не может быть осуществлено в рамках одной из противоборствующих концепций.

А.Г. Асмолов, анализируя возможные теоретические подходы, объясняющие развитие человека, выделяет три основных, в которые укладывается множество отдельных теорий и концепций (Асмолов А. Г., 1998, с. 12).

Во-первых, это ***биогенетический подход***, в центре внимания которого «находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), который проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе».

Во-вторых, это ***социогенетический подход***, представители которого делают акцент на изучении процессов «социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентации...». К этому направлению, по-видимому, можно отнести и теории научения (Б. Скиннер, А. Бандура), согласно которым приобретение человеком разнообразных форм поведения происходит путем научения.

Представители ***персоногенетического подхода*** во главу угла ставят «проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого «Я», борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрерывного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности».

К названным А. Г. Асмоловым подходам следует добавить ***теории когнитивного направления***. Они занимают промежуточное направление между биогенетическими и социогенетическими подходами, поскольку ведущими детерминантами развития считают и генотипическую программу, и условия, в которых эта программа реализуется. Поэтому уровень развития (уровень достижений) обуславливается не только разверткой генотипа, но и социальными условиями, благодаря которым происходит когнитивное развитие ребенка.

В целом, следует отметить условность такого деления, поскольку многие из существующих теорий, строго говоря, невозможно отнести «в чистом виде» ни к одному из указанных подходов. Ниже будет дана краткая

характеристика некоторых теорий, которые в концентрированном виде отражают содержание того или иного подхода.

В рамках **биогенетического подхода** основными теориями являются:

- теории рекапитуляции Э. Геккеля и С. Холла;
- теория психосексуального развития З. Фрейда.

Биогенетический подход. Теории рекапитуляции

Теории рекапитуляции утверждают, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии повторяет весь ряд форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека. Однако другие ученые расширили временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. Так, **С. Холл** полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры.

Наиболее ярко эта мысль была развита Гетчинсоном. Он выделил 5 периодов человеческой культуры, в соответствии с которыми сменяются интересы и потребности ребенка от рождения к взрослости (Педология, 1934).

Первый из них – это *период дикости*. У ребенка в этот период наблюдается стремление к копанию в земле, все, что ни попадется, он тащит в рот. Съедобность становится мерилем всего. Длится период дикости до 5 лет, а максимума в развитии достигает в 3 года.

Следующий период – это *период охоты и захвата добычи*. Для него характерен страх ребенка перед чужими, действия тайком, жестокость, составление детских шаяк, преобладают игры в пленных, засады, прятки. Длится он с 4 до 12 лет, но главные свои черты проявляет в возрасте 7 лет.

Третий период назван *периодом пастушества*. Выражена нежность к животным, стремление иметь собственное домашнее животное, дети в этот период любят строить хижин, шалаши, подземелья. Длится от 9 до 14 лет, а пик приходится на 10 лет.

Четвертый период – *земледельческий*. Преобладающей страстью ребенка является садоводство. Продолжается с 12 до 16 лет, а пик падает на 14 лет.

Последний период назван *промышленно-торговым*. На первый план выступают денежные интересы. Любимые занятия – обмен, продажа, торговля. Начинается с 14 лет и продолжается у взрослого. Максимального развития достигает в 18-20 лет.

Завершая обзор теорий биогенетического направления, кратко остановимся на психоаналитическом подходе к развитию ребенка.

Психоаналитический подход к развитию ребенка. З. Фрейд считал источником психического развития влечения и инстинкты. Ребенок рождается с определенным запасом энергии – «*либидо*», которая лежит в основе сексуальных влечений человека. Весь процесс детского развития

Фрейд укладывал в 4 стадии: оральная, анальная, фаллическая стадия, латентный период и генитальная стадия.

На каждой из стадий «либидо» сосредоточивается в той или иной области тела, раздражение которой приводит к удовлетворению значимых для ребенка потребностей. Так, например, в младенчестве либидо сосредоточено в области рта, языка и губ и связано с кормлением грудью. Поэтому недостаточное удовлетворение потребностей, связанных с оральной областью, может затормозить ребенка на последующих стадиях, вызвать у него состояние депрессии и т. п. Если же потребности удовлетворяются избыточно, у ребенка может развиться излишняя зависимость от окружения (конформизм). Таким образом, неудовлетворение потребностей приводит к фиксации влечений, создает предельное напряжение, вызывает либо невротоподобные состояния, неуверенность, капризы и другие болезненные симптомы, либо явления регрессии - возврат к низшему уровню мотивации поведения.

Чрезмерное удовлетворение потребностей также может вызвать нежелательные эффекты, которые мы отмечали на примере оральной стадии развития (подробное изложение теории З. Фрейда см. в кн.: Л. Хьелл и Д. Зиглер, 1997, гл. 3; Р. Фрейд-жер, Дж. Фейдимен, 2001; Л. Ф. Обухова, 1995).

Смысл этих теорий точно выразил Э. Геккель: «Онтогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза».

Социогенетический подход. Концепция Э. Эриксона.

Основное содержание социогенетического подхода наиболее ярко представлено в концепции Э. Эриксона. В ней каждая стадия развития определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. По его мнению, развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития.

Так, основной задачей первой стадии является установление доверия ребенка к внешнему миру; наличие чувства доверия является основой формирования положительного самоощущения. Ребенок при этом узнает, может ли он положиться на взрослых, способны ли они заботиться о нем, любить его, поддерживать позитивные эмоции. Если этого нет, ребенок не сможет овладевать новыми видами деятельности. Если же ребенок испытывает положительные ощущения, то мир выступает для него непротиворечивым и предсказуемым. Длится этот период от рождения до 1 года.

Задача второй стадии – дать ребенку *почувствовать себя самостоятельным*. Для этой стадии характерно противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он постепенно переходит от состояния полной зависимости от взрослых к относительной самостоятельности. Если же ребенок сталкивается с неодобрением своего поведения, запретами, негативным к нему отношением, У него появляются сомнения в самой возможности что-

либо сделать самостоятельно. Продолжительность этой стадии от 1 года до 3 лет.

Третья стадия начинается с разворачивания *конфликта между инициативой и чувством вины*. У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. В связи с этим он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для третьей стадии характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок весьма любознателен. У него развивается чувство уверенности в себе и в своих возможностях, еще и потому, что он уже умеет ходить, бегать, говорить, может осмысливать происходящее. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция, поддержка родителями и другими взрослыми такого исследовательского поведения ребенка. Главная опасность - это появление у ребенка *чувства вины* за совершенные им действия. Возрастные границы периода от 3 до 6 лет.

Четвертая стадия приходится на первые школьные годы (6-12 лет). На этой стадии ребенок психологически готов к освоению действий, которые выполняют родители, но для того, чтобы получить физическую возможность выполнять их самому, он должен трудиться. Таким образом, на этом этапе ребенок осуществляет разнообразную продуктивную деятельность, в результате которой у него складывается *чувство трудолюбия и способность к самовыражению*. Если у него постоянно что-то не получается, то уверенность в себе падает, развивается *чувство неполноценности*.

Основная трудность пятой стадии состоит в *конфликте между формирующимся чувством идентичности и ролевой неопределенностью*. Главная задача подросткового периода, на который приходится эта стадия, - поиск ответа на вопросы «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Опасность, которой должен избежать подросток, - это *размывание чувства «Я»*. При этом подросток может избегать слишком тесных межличностных контактов, оказаться неспособным строить планы на будущее или найти в себе силы и сосредоточиться на чем-либо, а может с головой уйти в работу, пренебрегая всем остальным. Сформировать идентичность - значит научиться верно идентифицировать себя с взрослыми. Возрастные границы от 13 до 18 лет.

Основным конфликтом шестой стадии развития, приходящейся на период ранней взрослости, Э. Эриксон считал *конфликт между близостью и изоляцией*. При этом под близостью понимается не только и даже не столько сексуальная близость. Близость по Эриксону – это способность человека отдать часть себя другому человеку, не боясь потерять при этом собственную идентичность, то есть не боясь потерять свое «Я», растворить его в «Я» другого человека.

Задача седьмой стадии – в развитии у себя *целеустремленности*, которая делает жизнь продуктивной. Это возможно при условии удачного разрешения предыдущих конфликтов. Целеустремленный человек способен бесконфликтно направлять свою энергию на решение социальных проблем, он может уделять больше внимания и оказывать помощь другим людям.

Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов могут приводить к излишней поглощенности самим собой, сосредоточению на непременном удовлетворении своих личных психологических потребностей, что, безусловно, ведет к регрессу в развитии личности.

На заключительном этапе своей жизни люди обычно ретроспективно просматривают свою жизнь, по-новому оценивают ее. Человек испытывает удовлетворение, если, по его мнению, она была наполнена смыслом. Он принимает свою жизнь, полагая, что она была прожита не зря, что ему удалось полностью реализовать себя. Или наоборот, он отвергает ее, у него возникает чувство отчаяния оттого, что жизнь кажется ему чередой упущенных возможностей и напрасной траты сил.

Когнитивные теории.

Особняком в структуре психологических теорий развития стоят когнитивные теории, согласно которым развитие «состоит из эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, частью генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивидуума» (Крайг Г., 2000, с. 74). К ним относятся теории Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. Колберга и др.

Концепция Ж. Пиаже. Наиболее разработанной и влиятельной из когнитивных теорий развития считается **генетическая эпистемология** Ж. Пиаже. В ней непротиворечиво объединены представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях.

В центре концепции Ж. Пиаже - положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или *равновесии*. Внешняя среда постоянно изменяется, говорит Пиаже, поэтому субъект, существующий независимо от внешней среды, стремится к установлению равновесия с нею. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте. И то и другое возможно только путем совершения субъектом определенных действий. Производя действия, субъект тем самым находит способы или схемы этих действий, которые позволяют ему восстановить нарушившееся равновесие. По Пиаже, *схема действия* - это сенсомоторный эквивалент понятия, познавательного умения.

Таким образом, *действие* – это «посредник» между ребенком и окружающим миром, с помощью которого он активно манипулирует и экспериментирует с реальными предметами (вещами, их формой, свойствами и т. п.).

Развитие схем действий, т. е. познавательное развитие, происходит «по мере нарастания и усложнения опыта ребенка по практическому взаимодействию с предметами» за счет «интериоризации предметных действий, то есть их постепенного превращения в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем плане)» (Холодная М. А., 1997). Каковы механизмы этого приспособления?

Первый из них - это механизм ассимиляции, когда индивид приспособливает новую информацию (ситуацию, объект) к существующим у

него схемам (структурам), не изменяя их в принципе, то есть включает новый объект в уже имеющиеся у него схемы действий или структуры. Например, если новорожденный может схватить палец взрослого, вложенный в его ладонь, точно так же он может схватить волосы родителя, кубик, вложенный ему в руку, и т. п., то есть каждый раз он приспосабливает новую информацию к имеющимся схемам действий. Таким образом, понятие совершенствуется, что позволяет в дальнейшем начать различать, например, понятия «волосы» и «шуба».

Другой – это механизм аккомодации, когда индивид приспосабливает свои прежде сформированные реакции к новой информации (ситуации, объекту), то есть он вынужден перестроить (модифицировать) старые схемы (структуры) с целью их приспособления к новой информации (ситуации, объекту). Например, если ребенок будет продолжать сосать ложечку с целью утоления голода, то есть попытаться приспособить новую ситуацию к существующей схеме – сосанию (механизм ассимиляции), то вскоре он убедится, что такое поведение неэффективно (он не может утолить чувство голода и тем самым приспособиться к ситуации) и нужно изменить свою старую схему (сосание), то есть модифицировать движения губ и языка, чтобы забрать с ложечки пищу (механизм аккомодации). Таким образом, появляется новая схема действия (новое понятие).

Очевидно, что функции этих двух механизмов противоположны. Благодаря ассимиляции происходит уточнение, совершенствование имеющихся схем (понятий) и тем самым равновесие со средой достигается за счет приспособления среды к субъекту, а благодаря аккомодации происходит перестройка, модификация имеющихся схем и возникновение новых, усвоенных понятий. Характер взаимоотношений между этими механизмами обуславливает качественное содержание умственной деятельности человека. Собственно логическое мышление как высшая форма познавательного развития есть результат гармонического синтеза между ними. На ранних стадиях развития любая умственная операция представляет собой компромисс между ассимиляцией и аккомодацией. *Развитие интеллекта* – это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно-житейского опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

Согласно Пиаже, *процесс развития интеллекта* состоит из трех больших периодов, в рамках которых происходит зарождение и становление трех основных структур (видов интеллекта). Первая из них – это сенсомоторный интеллект.

Период сенсомоторного интеллекта (0-2 года). В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. Реально для него лишь то, что дано ему через его ощущения. Он смотрит, слушает, трогает, нюхает, пробует на вкус, кричит, ударяет, мнет, сгибает, бросает, толкает, тянет, сыплет, совершает иные сенсорные и моторные действия. На этой стадии развития ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям и восприятию

ребенка. Его знание об окружающем мире складывается на их основе. Поэтому для этой стадии характерно становление и развитие чувствительных и двигательных структур – сенсорных и моторных способностей. Исходными или первичными схемами действий, позволяющими новорожденному устанавливать равновесие в первые часы и дни его жизни, по мнению Пиаже, являются *рефлексы новорожденного*, с которыми он появляется на свет и которые позволяют целесообразно действовать в ограниченном числе ситуаций. Но поскольку рефлексов мало, ребенок вынужден их изменять и формировать на этой основе новые, более сложные схемы.

Интеллектуальное развитие в течение двух первых лет жизни идет от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что дает ребенку возможность экспериментировать, то есть совершать действия по типу проб и ошибок. При этом малыш начинает предвосхищать развитие новой ситуации, что, вкупе с имеющимся интеллектуальным потенциалом, создает основу для символического, или допонятийного, интеллекта.

Период конкретных операций (2-11/12 лет). В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Если в период развития сенсомоторного интеллекта основными средствами умственной деятельности ребенка были предметные действия, то в рассматриваемом периоде ими являются операции. Принципиальное отличие состоит в том, что рождение операции – это предпосылка становления собственно логического мышления человека.

Если мышление ребенка на стадии сенсомоторного интеллекта предстает в виде системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, то на стадии конкретных операций оно представляет систему операций, выполняемых в уме, но с обязательной опорой на внешние наглядные данные.

Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются *эгоцентризм мышления ребенка* и представление о сохранении. Эгоцентризм мышления обуславливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, неумение сосредоточиваться на изменениях объекта, необратимость мышления, трансдукция (от частного к частному), нечувствительность к противоречию, совокупное действие которых препятствует формированию логического мышления.

Появление у ребенка *представления о сохранении* – это условие возникновения обратимости мышления. Именно поэтому, эгоцентризм, представление о сохранении и обратимость мышления являются диагностическими признаками интеллектуального развития ребенка.

Внутри этого периода Пиаже выделил *дооперациональную стадию*, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет, и *стадию конкретных операций* (6/7-11/12 лет).

В рамках *дооперациональной стадии* формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений типа «луна ярко светит, потому что она круглая». Это высказывание 4-летнего ребенка многое объясняет в его интеллектуальном развитии. Ребенок в этом возрасте активно опирается на представления о предметах. Отсутствие собственно операций побуждает ребенка устанавливать связи между объектами не на основе логического рассуждения, а интуитивно.

Качественное своеобразие мышления дошкольника составляет *эгоцентризм* – центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Суть ее состоит в том, что ребенок видит предметы такими, какими их дает ему его непосредственное восприятие. Например, он думает, что луна следует за ним во время прогулки: останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Очевидно, что ребенок рассматривает окружающий его мир со своей точки зрения, не осознавая ее. Его точка зрения абсолютна. Он – центр вселенной, и все вращается вокруг него, как планеты вокруг Солнца. Окружающий его мир неотделим от «Я» ребенка, являясь его продолжением. Эгоцентризм означает отсутствие у ребенка осознания собственной субъектности, а с ней и отсутствие объективной меры вещей. Это является причиной того, что ребенок в этом возрасте не понимает, что у других людей могут быть свои представления о чем-либо, отличные от его собственных. Он не понимает, что возможно существование разных точек зрения на один и тот же предмет. Поэтому он не в состоянии взглянуть на объект с позиции другого человека.

В свете эгоцентризма протекает вся умственная деятельность дошкольника. Эгоцентризм заставляет ребенка фокусировать внимание только на какой-то одной стороне события, явления или предмета и потому выступает тормозом на пути установления логических связей.

Примером этого эффекта являются хорошо известные *опыты Пиаже*. Если на глазах ребенка налить поровну воды в два одинаковых стакана, то ребенок подтвердит равенство объемов. Но если вы в его присутствии перельете воду из одного стакана в другой, более узкий, то ребенок уверенно вам скажет, что в узком стакане воды стало больше.

Вариаций подобных опытов множество, но все они демонстрировали одно и то же – *неумение ребенка сосредоточиться на изменениях объекта*. Последнее означает, что малыш хорошо фиксирует в памяти лишь устойчивые ситуации, но при этом от него *ускользает процесс преобразования*. В случае со стаканами ребенок видит лишь результат – два одинаковых стакана с водой в начале и два различных стакана с той же водой в конце, но он не в состоянии уловить момент изменения.

Другой эффект эгоцентризма состоит в *необратимости мышления*, т. е. неспособности ребенка мысленно возвратиться к исходному пункту своих

рассуждений. Именно необратимость мышления не позволяет нашему малышу проследить ход собственных рассуждений и, вернувшись к их началу, вообразить стаканы в исходном положении. Отсутствие обратимости – это прямое проявление эгоцентричности мышления ребенка.

Стадия конкретных операций (6/7–11/12 лет) возникает, когда ребенок становится способен понять, что два признака объекта (например, его форма и количество вещества в нем) не зависят друг от друга (форма стаканов не влияет на количество воды в них). Очевидно, что мышление ребенка при этом уже не определяется только возможностями восприятия, как это было в дошкольном возрасте.

Одной из центральных характеристик познавательного развития детей в этом возрасте является появление у них представления о сохранении. Ослабление эгоцентризма мышления, переход от него к объективной оценке вещей способствует возникновению представлений о сохранении количества (вещества, энергии и т.д.). Понятие сохранения появляется, как только ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций. До тех пор пока мышление опирается на непосредственный, чувственный опыт действий с предметами, в нем нет нужды. Появление сохранения – важная ступень в познавательном развитии, поскольку оно способствует обратимости мышления. Обратимость, характеризующая способность ребенка менять направление мысли, умение мысленно вернуться к первичным, исходным данным, позволяет ребенку удерживать в памяти первоначальные данные о количестве жидкости, длине и площади, массе, весе и объеме. Представление о сохранении и обратимость мышления – это необходимые условия для классификации, группировки предметов, явлений и событий. Дошкольнику недоступны такие понятия, как «класс» и «подкласс», он не в состоянии вычленив подкласс из целого, так как для этого требуется одновременное сосредоточение сразу на двух признаках. Появившееся у младшего школьника представление о сохранении и обратимость предоставляют такую возможность. Наконец, благодаря обратимости ребенок начинает понимать, что сложение – это действие, противоположное вычитанию, а умножение – делению. Поэтому школьники способны проверять правильность решения задачи на вычитание сложением, а на деление – умножением.

Процесс интеллектуального развития завершается *периодом формальных операций*.

Персоногенетический подход

Содержание персоногенетического подхода наиболее ярко представлено в работах **А. Маслоу** и **К. Роджерса**. Они отвергают детерминизм внутреннего или средового программирования. По их мнению, психическое развитие – результат собственного выбора, сделанного человеком. Сам процесс развития носит спонтанный характер, поскольку его движущей силой является стремление к самоактуализации (по А. Маслоу) или стремление к актуализации (по К. Роджерсу). Эти стремления носят врожденный характер. Смысл самоактуализации или актуализации

состоит в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека».

Вместе с тем имеются и определенные различия во взглядах этих авторов. Так, если А. Маслоу полагал, что поведение человека и его опыт регулируются иерархией потребностей, то согласно К.Роджерсу «личность и поведение в большей степени являются функцией уникального восприятия человеком окружения» (Хьелл П., Зиклер Д., 1997, с. 534). Однако, несмотря на эти различия, оба они полагали, что «люди всегда стремятся вперед и при подходящих условиях реализуют свой потенциал, демонстрируя истинное психическое здоровье».

3. Возрастная периодизация психического развития

Первыми, кто предложил возрастную периодизацию развития, были Пифагор, Гиппократ и Аристотель.

Пифагор (VI в. до н. э.) выделял четыре периода в жизни человека:

весну (становление человека) - от рождения до 20 лет;

лето (молодость) – 20 – 40 лет;

осень (расцвет сил) – 40 – 60 лет;

зиму (угасание) – 60 – 80 лет.

Гиппократ в ходе всей жизни человека выделял 10 семилетних периодов,

Аристотель делил детство и отрочество на три стадии:

первая – от рождения до 7 лет;

вторая – от 7 до 14 лет;

третья – от 14 до 21 года.

На сегодняшний день, к сожалению, не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались многочисленные попытки создания возрастной периодизации. В результате этого появилось множество различных классификаций, а единой классификации так и не было создано. Вместе с тем можно отметить и наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой.

В классификации **Дж. Биррена** (1964) выделяются восемь фаз жизненного развития человека.

Первая фаза – младенчество, охватывает период до 2 лет.

Вторая фаза – дошкольный возраст, от 2 до 5 лет.

Третья фаза – детство, 5 – 12 лет.

Четвертая фаза – юность, 12 – 17 лет.

Пятая фаза – ранняя зрелость, 17-25 лет.

Шестая фаза – зрелость, 25 – 50 лет.

Седьмая фаза – поздняя зрелость, 50 – 75 лет.

Восьмая фаза – старость, от 75 лет и далее.

В классификации **Д. Бромлея** (Bromley D., 1966) выделяются пять циклов развития: внутриутробный, детство, юность, зрелость, старость. При этом каждый цикл в свою очередь подразделяется на несколько стадий.

Цикл «детство» охватывает три стадии: младенчество (от рождения до 18 месяцев), дошкольное детство (от 18 месяцев до 5 лет), раннее школьное детство (от 5 лет до 11 – 13 лет).

Цикл «юность» подразделяется на две стадии: старшее школьное детство (от 11 до 15 лет), поздняя юность (от 15 лет до 21 года).

Цикл «взрослость» состоит из трех стадий: ранняя взрослость (от 21 года до 25 лет), средняя взрослость (от 25 до 40 лет), поздняя взрослость (от 40 до 55 лет).

В качестве особой переходной стадии выделяется предпенсионный возраст (от 55 до 65 лет). Цикл «старость» начинается от 65 лет и включает в себя также три стадии: отставка (от 65 лет), старый возраст (от 70 лет), третья стадия, обозначаемая как финиш, по существу включает в себя период старческих болезней и умирания.

В классификации **Э. Эриксона** выделяются следующие возрастные этапы, стадии психосоциального развития:

- от рождения до 1 года (младенчество, или орально-сенсорная стадия),
- от 1 года до 3 лет (раннее детство, или мышечно-анальная стадия),
- от 3 до 6 лет (возраст игры, или локомоторно-генитальная стадия),
- от 6 до 12 лет (школьный возраст, или латентная стадия),
- от 12 до 19 лет (подростковый и юношеский возраст),
- от 20 до 25 лет (ранняя зрелость),
- от 26 до 64 лет (средняя зрелость),
- от 65 лет (поздняя зрелость).

В современном фундаментальном издании по психологии развития **Г. Крайг** (Craig G., 1996, 2000) приводится периодизация, где выделяются следующие возрастные этапы:

- Младенческий возраст – от рождения до 2 лет
- раннее детство – от 2 до 6 лет,
- среднее детство – от 6 до 12 лет,
- подростковый (юношеский) возраст – от 12 до 19 лет,
- ранняя взрослость – от 20 до 40 лет,
- средняя взрослость – от 40 до 60 лет,
- поздняя взрослость – от 60 лет и далее.

Поскольку нам необходимо придерживаться в этой книге какой-то определенной периодизации, проведем краткий сравнительно-сопоставительный анализ. Какой же возраст скрывается за всеми этими словами – младенчество, детство, подростковый период и т. д., насколько близки или далеки друг от друга различные классификации?

4. Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном, базируются на положениях **Л.С. Выготского**. Л.С.Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития. **Наследственность** присутствует в развитии всех психических функций

ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь).

Выготский сформулировал законы психического развития:

1) *цикличность*. Детское развития имеет сложную организацию во времени: ритм развития не совпадает с ритмом времени. Ритм развития меняется в разные возрастные периоды;

2) *неравномерность* (в развитии ребенка стабильные периоды сменяются критическими периодами);

3) *сензитивность* (в развитии ребенка есть наиболее чувствительные периоды, когда психика способна воспринимать внешние воздействия; 1 – 3 г – речь, дошкольник – память, 3 – 4 г – исправление дефектов речи);

4) *компенсация* (проявляется в способности психики компенсировать недостаток одних функций за счет развития других; например у слепых людей обостряются другие качества – слух, тактильные ощущения, обоняние).

Выготский выделил 2 уровня (зоны) психического развития:

1) Зона актуального развития (ЗАР) – те ЗУН, действия, которые есть в психике ребенка на сегодняшний день; то, что ребенок может делать самостоятельно.

2) Зона ближайшего развития (ЗБР) – задачи, которые сегодня ребенок может выполнить при помощи взрослого, а завтра – самостоятельно.

Маркова выделяла третий уровень развития – уровень саморазвития (самообучаемость). ОБУЧЕНИЕ должно опираться на ЗБР. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие "тянет" его за собой. Но оно не должно, в то же время, отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта.

Периодизация Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина

В них используются три критерия – социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

Социальная ситуация развития – это своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой.

Понятие **"ведущая деятельность"** было введено Леонтьевым: деятельность, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики.

Новообразование – те качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период.

Период	Годы	Ведущая деятельность	Новообразование	Социальная ситуация развития
Младенчество	0-1	эмоциональное общение ребенка со взрослым	ходьба, первое слово	Освоение норм отношений между людьми

Ранний возраст	1-3	предметная деятельность	"внешнее Я сам" по Выготскому	Усвоение способов деятельности с предметами
Дошкольный возраст	3-6(7)	ролевая игра	произвольность поведения	Освоение социальных норм, взаимоотношений между людьми
Младший школьный возраст	6(7)-10(11)	учебная деятельность	произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта	Освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности.
Средний школьный возраст, подросток	10(11) - 14(15)	интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности	чувство "взрослости", возникновение представления о себе "не как о ребенке"	Освоение норм и взаимоотношений между людьми
Старший школьник (ранняя юность)	14(15) - 16(17)	учебно-профессиональная деятельность	профессиональное и личностное самоопределение	Освоение профессиональных знаний, умений
Поздняя юность или ранняя зрелость	18-25	трудовая деятельность, профессиональная учеба.		Освоение профессионально-трудовых умений
Зрелость	после 25	20-50 лет- зрелость, 50-75 поздняя зрел, 75- старость		

Взгляды Л.С. Выготского на стадийность развития.

Детское развитие – сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Для Л.С. Выготского **развитие** – это прежде всего **возникновение нового**.

Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Но новое «не падает с неба», как пишет Л.С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития.

Источником развития является социальная среда. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Л.С. Выготский вводит понятие **«социальная ситуация развития»** – специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

Как ребенок взаимодействует со средой? Л.С. Выготский выделяет две единицы анализа социальной ситуации развития – **деятельность** и **переживание**. Легко наблюдать внешнюю активность ребенка, его

деятельность. Но существует и внутренний план, план переживаний. Одну и ту же ситуацию в семье по-разному будут переживать разные дети, даже дети одного возраста – близнецы. В результате на развитии одного конфликт между родителями, например, скажется слабо, а у другого вызовет невроз и прочие отличия. С другой стороны, один и тот же ребенок, развиваясь, переходя от одного возраста к другому, будет по-новому переживать ту же самую семейную ситуацию.

Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает ***центральное новообразование***, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

Л.С. Выготский установил четыре основных закона, или особенности, детского развития.

1. Первая из них – *цикличность*. Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

2. Вторая особенность – *неравномерность развития*. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношений между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

3. Третья особенность – *«метаморфозы»* в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Четвертая особенность – *сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка*. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л.С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут – быстро и резко. Соответственно выделяются **стабильные** и **кризисные** стадии развития.

Для стабильного периода характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по несколько лет. И возрастные новообразования, образующиеся так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют кризисные периоды развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места и роли в психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы – ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. Близкие взрослые могут эти внешние проявления смягчить или, наоборот, усилить.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер.

Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», как пишет Л.С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и те меры педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими – типичная картина кризиса, характерная для многих детей. У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижается

успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты.

Однако у разных детей кризисные периоды проходят по-разному. Поведение одного становится трудно переносимым, а второй почти не меняется, так же тих и послушен.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой – между новыми потребностями ребенка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

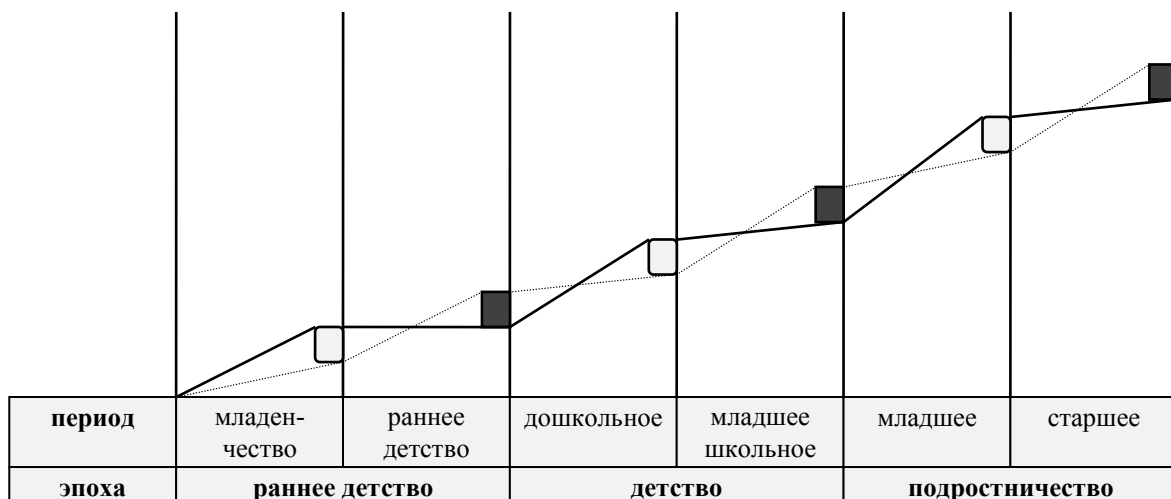
Кризисные и стабильные периоды развития чередуются.

Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид:

- кризис новорожденности –
младенческий возраст (2 месяца- год) –
- кризис 1 года –
раннее детство (1-3 года) –
- кризис 3 лет –
дошкольный возраст (3-7 лет) –
- кризис 7 лет –
школьный возраст (8-12 лет) –
- кризис 13 лет –
пубертатный возраст(14-17 лет) –
- кризис 17 лет.

Д.Б. Эльконин рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир – мир предметов и человеческих отношений, включая его при этом в две системы отношений: «ребенок – вещь» и «ребенок – взрослый».

Периодизация психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину



развитие мотивационно-потребностной сферы; - развитие интеллектуально-познавательной сферы;

— переходы от эпохи к эпохе;

— переходы от периода к периоду.

Но вещь, обладая определенными физическими свойствами, заключает в себе и общественно выработанные способы действий с нею, это по сути – общественный предмет, действовать с которым ребенок должен научиться.

Взрослый тоже не только человек, имеющий конкретные индивидуальные качества, но и представитель какой-то профессии, носитель других видов общественной деятельности, с их специфическими задачами и мотивами, нормами отношений, т.е. общественный взрослый. Деятельность ребенка внутри систем «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

В то же время эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности, оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка, Д.Б. Эльконин выделяет две группы.

В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. В деятельности первого типа, главным образом, развивается *мотивационно-потребностная сфера*.

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок – общественный предмет» или «человек – вещь». Формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера.

Таким образом, каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы – переломные моменты в развитии ребенка.

Тема 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу.

Вопросы для изучения:

1. Психическое развитие ребенка в период младенчества.
2. Психическое развитие ребенка в раннем детстве.

3. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве.
4. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.

1. Психическое развитие ребенка в период младенчества.

Часть детской психологии, связанная с изучением детей первого года жизни – психология младенчества, – еще очень молода. До начала XX в. знания психологов о младенце ограничивались житейскими наблюдениями, были разрознены и весьма немногочисленны.

Одна из причин этого положения заключалась в отношении к младенцу как к будущему, но не настоящему человеку, как к существу, созревающему вне утробы матери и ведущему скорее растительную, нежели психическую жизнь. Взрослые стремились обеспечить младенцу главным образом условия физического роста – питание, тепло, длительный сон. Во многих странах получил распространение прием обездвиживания грудных детей свивальниками или тугими пеленками с целью продления их сна в колыбели. Естественно, такое отношение не способствовало пробуждению научного и общественного интереса к психической жизни младенца. Другая причина относительного отставания психологии младенчества была связана с методическими трудностями исследования психики детей первого года жизни ведь младенцы не понимают речи, не могут произвольно регулировать движения, и репертуар их самостоятельных действий весьма ограничен.

Появление видеотехники и различных измерительных приборов способствовало получению новых, зачастую неожиданных фактов психической жизни маленьких детей и бурному росту психологии младенчества. Однако эти факты интерпретировались в рамках определенных научных подходов. Так, в бихевиоризме младенец рассматривается как природное существо, которое приспосабливается к новым условиям своей индивидуальной жизни.

Ж. Пиаже характеризовал первый год жизни ребенка с точки зрения развития его интеллекта. Он утверждал, что ум, пока не тронутый социальными влияниями, живет по естественным индивидуальным законам. Младенец – максимально эгоцентрическое и аутичное существо, которое еще не может дифференцировать себя от объектов внешнего мира.

В психоаналитической концепции ключевое значение придается отношениям младенца с близкими взрослыми, имеющим в основном инстинктивный характер. Последователями психоаналитического направления было обнаружено явление «госпитализма», заключающееся в резком отставании и деформации психического развития ребенка при дефиците общения с взрослыми.

Л.С. Выготский рассматривал младенца как максимально социальное существо, поскольку с момента рождения все его отношения с миром происходят через общение с близкими взрослыми. Взрослый человек для младенца является центром всех ситуаций. Только в присутствии взрослого открывается самый обычный и естественный путь для реализации его активности – через другого человека. Удаление взрослого означает для ребенка резкое изменение ситуации, в которой он находится. Психическое

отделение от взрослого происходит в более поздние периоды. Это первоначальное переживание слитности себя и другого предшествует возникновению сознания собственной личности, то есть осознанию своего отдельного «Я».

В настоящее время существует представление о том, что младенческий возраст не является однородным периодом. Внутри него выделяют три качественно своеобразных периода психического развития ребенка: новорожденность, первая и вторая половины первого года жизни.

Новорожденность. Сегодня между представителями возрастной психологии происходят горячие дискуссии по поводу психической жизни ребенка в утробе матери. Некоторые врачи и психологи приписывают еще не родившему ребенку вполне сознательные человеческие переживания. Появилось даже социальное направление – пренатальная педагогика, которая ставит своей задачей организацию наиболее полезных внешних воздействий на ребенка, находящегося в утробе матери. Существуют факты, подтверждающие, что впечатления и переживания матери отражаются на развитии младенца.

Наличие элементарной чувствительности у еще не родившегося ребенка не подвергается сомнению. Он чувствителен к вестибулярным раздражителям: так, при движениях матери, которые как бы укачивают его, он замирает и перестает двигаться, а когда мать пребывает в состоянии покоя, возобновляет движения ручками и ножками.

Слуховой аппарат ребенка также функционирует задолго до рождения. В утробе он слышит звуки материнского голоса, улавливает биение ее сердца, реагирует на звуки извне. У него есть и элементарная зрительная чувствительность. Но вся эта достаточно богатая чувствительность как бы преломляется через тело матери, где ребенок надежно защищен от резких и сильных воздействий внешнего мира.

Рождение является для организма большим потрясением, так как оно означает изменение не только условий жизни, но и самого физического существования ребенка: появляются контрасты темноты и света, тепла и холода, начинается дыхание легкими, происходит физическая потеря матери. В связи с этим многие исследователи и практики уделяют большое внимание физическому и психологическому контакту матери и ребенка в первые часы жизни.

Ребенок появляется на свет с определенным набором рефлексов. Именно в период новорожденности можно наблюдать в чистом виде природные, инстинктивные формы поведения.

Безусловные рефлексы — автоматические, произвольные ответы на определенные внешние раздражители. Некоторые рефлексы обеспечивают физиологическую адаптацию к внешнему миру и сохраняются в дальнейшем: сосательный; поисковый; пищевой; защитный и др.

Другие рефлексы имеют атавистический характер и представляют собой наследство, полученное от животных предков. Большинство из этих рефлексов угасают уже в первом полугодии жизни: переступательный;

хватательный (рефлекс Робинзона); вскидывание рук (рефлекс Моро) и др.

При этом ребенок гораздо меньше снабжен врожденными формами поведения, чем детеныши животных, и рефлексы не являются основой его психического развития.

В последнее время появились интересные факты наличия у младенцев сенсорных способностей – они получили название «компетентность младенца». Активность новорожденного ребенка проявляется прежде всего в избирательной чувствительности к различным стимулам: одни предпочитают и дифференцируются детьми в большей степени, а другие – в меньшей.

В опытах Р. Фанца было обнаружено, что уже в первую неделю жизни младенцы предпочитают сложные, структурированные и яркие изображения. Изогнутые, округлые изображения им нравятся больше, чем прямолинейные, а замкнутая, концентрическая форма – больше, чем развернутая. Особый интерес у младенцев вызывают движущиеся предметы.

В области слухового восприятия получены экспериментальные факты, обнаруживающие способность младенцев к локализации источника звука (опыты Т. Бауэр). Самый важный факт состоит в том, что дети предпочитают звуки человеческого голоса всем другим шумам и звукам (по данным Д. Б. Годиковой).

Основным выводом из этой серии экспериментов является следующий: сенсорные системы новорожденных настроены на восприятие тех стимулов, которые связаны с образом человека (звуки голоса, движущиеся предметы, округлая замкнутая форма и т. д.), то есть как бы настроены на то, чтобы выделять в незнакомом еще внешнем мире именно человека.

В период новорожденности младенец не только адаптируется к внешнему миру, но и настраивается на восприятие взрослого. Благодаря личностной, индивидуальной обращенности взрослого к младенцу в конце 3-4 недели жизни, появляется зрительное сосредоточение ребенка на лице взрослого и обращенная к нему улыбка. Первая коммуникативная улыбка знаменует завершение этапа новорожденности.

Младенчество: первая половина первого года жизни. Вторым этапом в развитии ребенка охватывает срок от 1 до 6 месяцев. В это время главной и ведущей деятельностью младенца является непосредственно эмоциональное или ситуативно-личностное общение со взрослыми. В течение первого полугодия у ребенка формируется сложная форма поведения при общении со взрослым – «комплекс оживления». Его составляют следующие компоненты:

- выделение ребенком из окружающей среды взрослого человека (замирание);
- мимическое (улыбка) и специфическое голосовое (вскирики, гуканье, гуление) общение со взрослым человеком;
- активное привлечение взрослого к общению (движения тела и конечностей).

Все эти компоненты наблюдаются в поведении младенца одновременно (комплексно). Комплекс оживления складывается примерно к

2,5 месяцам, и его интенсивность нарастает вплоть до 4-х месяцев. После этого возраста он начинает распадаться, и отдельные его компоненты становятся относительно независимыми, возникают новые формы поведения ребенка.

Первую половину года можно назвать периодом эмоционального общения ребенка со взрослым. Существуют критерии, на основании которых можно утверждать о наличии у младенцев общения:

- взгляд в глаза взрослого;
- ответная улыбка на действие взрослого;
- инициативные улыбки и двигательное оживление;
- ответ на отношение взрослого.

Общение ребенка со взрослым в этот период еще не опосредовано предметами и содержательной деятельностью. Ситуативно-личностное общение со взрослым побуждается потребностью младенца во внимании взрослого, личными мотивами общения. Это отношение выражается экспрессивно-мимическими средствами, то есть средствами комплекса оживления.

Несмотря на качественную бессодержательность, такая форма общения играет очень важную роль для дальнейшего развития ребенка. В этот период закладываются наиболее фундаментальные, глубинные основания личности. Одно из них – выделенность себя самого и начальная форма самосознания.

Кроме того, к концу первого полугодия формируются аффективно-личностные связи с близкими взрослыми. Начиная с 2-3 месяцев, ребенок чутко реагирует на поощрения и порицания. С 3-х месяцев появляется дифференцированное отношение к окружающим людям, которое окончательно сформируется к 5 месяцам.

Ситуативно-личностное общение также оказывает решающее влияние на формирование познавательной активности младенца в отношении окружающих предметов и способствует становлению действий, направленных на схватывание и удержание предмета (акт удержания).

Предметная деятельность ребенка заключается в ориентировочно-исследовательских и практических действиях. Экспериментальные данные позволяют предположить, что роль взрослого и роль предмета в жизни младенца принципиально различны: предмет не может заменить ребенку взрослого; взрослый же придает предмету субъективную значимость и как бы открывает предмет.

Появление действий и интереса к предметам знаменует окончание первой половины младенчества и переход к новому этапу психического развития ребенка.

Младенчество: второе полугодие жизни. В этом возрасте у ребенка формируется и выходит на положение ведущей манипулятивная деятельность с предметами. Главной становится ситуативно-деловая форма общения со взрослым.

В этом возрасте основные интересы ребенка сосредоточены на

предметах. Действия при этом не зависят от свойств предметов и их назначения. Это так называемые «неспецифические» действия – ощупывание, бросание, облизывание и т.д. На данном этапе взрослый показывает ребенку различные способы действия с предметами, раскрывает их свойства.

Ситуативно-личностное, эмоциональное общение отодвигается на второй план. Простого внимания ребенку уже недостаточно, ему нужно что-то делать вместе со взрослым, которого он воспринимает прежде всего как партнера по совместным действиям.

Появление и развитие ситуативно-возрастного общения существенно отражается на отношениях ребенка со взрослыми. Во-первых, младенцы начинают по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Во-вторых, дети демонстрируют качественно различное отношение к близким и посторонним взрослым. По отношению к близким устанавливаются аффективно-личностные связи, а при посторонних проявляются страх, смущение, скованность. В-третьих, наличие аффективных связей со взрослыми усиливает интерес к внешнему миру и стимулирует познавательную активность детей.

Особо следует выделить роль языка в общем психическом развитии ребенка. Второе полугодие является подготовительным периодом к активной речи. Подготовка идет двумя путями:

- развитие понимания речи взрослого (от нахождения взглядом называемого им предмета до выполнения его инструкций);
- развитие предречевых вокализаций ребенка. (вскрики – громкие эмоционально насыщенные звуки; гуканье – короткие согласные звуки, типа «кх» или «хм»; гуление – протяжные звуки, напоминающие пение; лепет – произнесение четких и ясных звуков, похожих на осмысленную человеческую речь, типа «ба-ба-та», «да-ма-ма»).

Важнейшим условием возникновения и развития речи являются глубокие эмоциональные связи ребенка с близкими людьми.

Психическое развитие ребенка осуществляется также в процессе углубления представлений о себе. Свидетельством наличия образа себя является то, что ребенок начинает узнавать себя в зеркале.

Специфическим новообразованием переходного периода от младенчества к раннему возрасту является возникновение у ребенка образов и представлений, способных мотивировать его поведение и деятельность. До этого периода поведение ребенка определяется лишь непосредственными воздействиями. Однако наступает момент, когда ребенок перестает подчиняться диктату внешних обстоятельств. Он часто начинает сопротивляться тому, к чему его принуждает в этот момент взрослый, и пытается осуществить собственные стремления. Ребенок уже способен хотеть то, что отсутствует в данный момент, но что продолжает жить в его воспоминании.

Взросшее самосознание наиболее ярко проявляется в кризисе одного года. Симптомы этого кризиса охватывают все сферы жизнедеятельности

ребенка: его отношение к предметному миру, к окружающим взрослым и к самому себе. Появляются собственные, независимые от взрослого аффективные стремления ребенка и яркая ориентация на оценку взрослого. Стремление ребенка к независимости и его объективная зависимость от взрослого составляют главное противоречие кризиса.

2. Психическое развитие ребенка в раннем возрасте.

Характеристика раннего возраста. Ранний возраст охватывает период от 1 года до 3-х лет. В этот период изменяется социальная ситуация развития ребенка. К началу раннего возраста ребенок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным со взрослым, ибо нуждается в его практической помощи, оценке и внимании. Это противоречие находит разрешение в новой социальной ситуации развития ребенка, которая представляет собой сотрудничество или совместную деятельность ребенка и взрослого.

Изменяется и ведущая деятельность ребенка. Если младенец не выделяет еще способа действия с предметом и его назначения, то уже на втором году жизни содержанием предметного сотрудничества ребенка со взрослым становится усвоение общественно-выработанных способов употребления предметов. Взрослый не только дает ребенку в руки предмет, но вместе с предметом «передает» способ действия с ним.

В таком сотрудничестве общение перестает быть ведущей деятельностью, оно становится средством овладения общественными способами употребления предметов.

В раннем возрасте происходит интенсивное психическое развитие, главными компонентами которого являются:

- предметная деятельность и деловое общение со взрослым;
- активная речь;
- произвольное поведение;
- формирование потребности в общении со сверстниками;
- начало символической игры;
- самосознание и самостоятельность.

В раннем возрасте наблюдается совершенно особое отношение ребенка к действительности, эту особенность принято называть ситуативностью. Ситуативность заключается в зависимости поведения и психики ребенка от воспринимаемой ситуации. Восприятие и чувствование еще не отделены друг от друга и представляют собой неразрывное единство, которое вызывает непосредственное действие в ситуации. Вещи имеют особую притягательную силу для ребенка. Ребенок воспринимает вещь непосредственно здесь и сейчас, не привнося в ситуацию своего замысла и знания о других вещах.

Овладение предметными действиями. Интерес к предметам и первые действия с ними возникают уже в 6-7 месяцев, но младенцы как бы не замечают способа действия с предметом, их активность направлена на сам предмет — на его схватывание и удержание.

На втором году жизни ребенок начинает интенсивно овладевать

орудийными предметными действиями. На основе совместной деятельности ребенка и взрослого происходит освоение функции предметов-орудий. Ребенок постигает смысл того, что каждый предмет выполняет свою особую функцию, и пользование им предполагает жестко фиксированный способ действия. Ребенок открывает для себя назначение предметов, их истинную постоянную роль.

П. Я. Гальпериным было введено четкое различие между двумя видами предметных действий – ручными и орудийными. В первом случае предметом действуют так, как действуют самой рукой (предмет – удлинение или просто придаток руки), а во втором случае рука как бы подстраивается под предмет – орудие. Именно усвоение орудийных операций позволяет ребенку действовать одним предметом для получения другого.

Осваивая орудийные действия, ребенок начинает замечать в предметах наиболее существенные и общие признаки. Это, в свою очередь, приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий, которые отражаются в сознании и способствуют развитию мышления.

Развитие речи. Уровень развития мышления и обобщения определяется не только предметными действиями, но и развитием речи. **Речь** перестраивает все психические процессы: восприятие, мышление, память, чувства и др. Овладение речью позволяет ребенку управлять своим поведением, думать, фантазировать, строить воображаемую ситуацию, осознавать свои действия. Ребенок познает знаковую систему, которая становится мощным орудием мышления, управления собой, и, прежде всего, общения.

Овладение речью — одна из самых сложных и таинственных проблем детской психологии. Остается непонятным, как маленький ребенок, не умеющий не на чем сосредоточиться, не владеющий интеллектуальными операциями, всего за 1-2 года практически овладевает такой сложной знаковой системой, как язык. Наиболее дискуссионной является проблема значения детских слов.

Л. С. Выготский установил, что значение слов ребенка не остается неизменным, а проходит определенный путь развития. Речевое развитие заключается не только в расширении словаря и усложнении грамматических конструкций, но прежде всего в развитии значений самих слов.

Младенческий период является довербальным, подготовительным в развитии речи. На этом этапе речь заменяют другие, невербальные средства — мимика, жесты, позы, вокализация. На третьем году жизни ребенок в основном усваивает человеческий язык и начинает общаться при помощи речи. Между этими двумя периодами существует особый этап, когда ребенок начинает говорить на каком-то своем языке. Этот этап в психологии называют автономной детской речью.

Автономная речь («речь для себя») отличается от взрослых слов по звучанию и значению. Ребенок изобретает собственные звуко сочетания, и при этом его слова трудно перевести на взрослый язык. Понять их может только тот, кто хорошо знает ребенка и может хорошо разгадать его шифр

(«абаля» яблоко; «кх» — кошка, шапка, шарф, борода; «ка» — каша, все сладкое, катушка, мыльница и т. д.). Интересно, что дети при этом прекрасно понимают значения всех взрослых слов. Автономные слова используются для того, чтобы указать на вещь, дать ей имя, но не для того, чтобы заменить отсутствующие предметы. В этот период мыслить вне наглядной ситуации ребенок не может.

В середине второго года жизни (у некоторых детей — позднее) происходит своеобразный «речевой взрыв», который проявляется в резком нарастании словаря и в повышенном интересе ребенка к речи. Усвоение слов имеет примерно ту же логику, что и усвоение орудийных действий. Оно проходит три этапа (по М. Г. Елагиной).

На первом этапе главным компонентом ситуации является предмет: ребенок тянется к нему, стараясь достать его и сопровождая эти попытки мимическими и выразительными движениями. На втором этапе основная ориентация перемещается на взрослого. Вместо непосредственных попыток достать предмет появляются указательные жесты, лепетное говорение и другие способы воздействия на взрослого. Тактика взрослого состоит в произнесении нужного слова и ожидании услышать его от ребенка. На третьем этапе центром ситуации становится именно слово. Ребенок уже не просто смотрит на взрослого, а сосредоточивается на его губах, присматривается к артикуляции. Появляются первые попытки, а затем и произнесение требуемого слова и получение желанного предмета. Таким образом, речевая задача, которая заключается в передаче своего замысла словами, ставится перед ребенком именно взрослым.

Третий год жизни — новый этап в развитии речи ребенка. Основным его содержанием является усвоение грамматической структуры предложения (связи слов, падежей, предлогов, союзов и т. д.). Быстро и значительно возрастает словарный запас: к концу третьего года в нем насчитывается около 1000-1500 слов, причем встречаются почти все части речи.

Возрастание речевой активности ребенка заключается:

- в расширении круга речевого общения не только с близкими, но и с посторонними людьми;
- в повышении речевой активности по время игр;
- в возрастающем интересе детей к речи взрослых.

Речь начинает отдаляться от наглядной ситуации и становится самостоятельным средством общения и мышления ребенка. Речь является главным средством произвольного поведения ребенка. Первой формой произвольного поведения становится выполнение речевых инструкций взрослого, при этом поведение ребенка определяется не воспринимаемой ситуацией, а словом взрослого.

Таким образом, речь выполняет две важнейшие функции — коммуникативную и регулятивную, причем эти функции тесно связаны в своем генезе. Эксперименты показали, что хорошо говорящие дети значительно успешнее выполняют речевые инструкции, чем их плохо говорящие сверстники, и эти различия увеличиваются по мере усложнения

инструкций. Хорошо говорящие дети оказываются более коммуникабельными и чувствительными к воздействиям взрослого.

Развитие игры. С первых месяцев жизни дети сталкиваются не только с предметами-орудиями, но и с предметами, специально предназначенными для них, – детскими игрушками.

Действия ребенка с предметами-орудиями требуют определенных и жестко фиксированных способов действия, а с игрушками ребенок может делать все, что хочет. Кроме того, предметно-практическая деятельность направлена на какой-то результат и этим регулируется, а действия с игрушками не предполагают никакого результата и осуществляются просто так, без какой-либо определенной цели.

В начале второго года жизни игрушка выступает для ребенка в том же качестве, что и любой другой предмет, с которым можно манипулировать, но постепенно, на протяжении второго года жизни, дети усваивают игровое назначение предметов: кормят куклу, укладывают ее спать, пытаются что-то надеть на нее и т. д. Сама игрушка еще не является для ребенка моделью другого предмета: она выступает для него как настоящий предмет, только маленький.

Ребенок играет, воспроизводя одни и те же действия с разными предметами, тем самым как бы обобщая эти действия. Он еще не осознает, что играет, а просто действует с предметами. Смысл такой игры заключается в самом процессе действия, поэтому ее называют процессуальной.

Важнейшей чертой игры является открытие новых способов действия с предметами, изобретение игровых замещений, когда карандаш может быть градусником, жезлом, волшебной палочкой и т. д. Игровые замещения появляются не сразу, и детская игра не возникает сама по себе, а происходит при активном участии тех, кто умеет играть, то есть старших. Игровые замещения в раннем возрасте проходят следующие этапы:

- наблюдение за игрой взрослого;
- присоединение к ней, совместная игра;
- подражание действиям взрослого;
- самостоятельное отсроченное подражание, поиск вариантов;
- появление самостоятельных игровых замещений.

Игра детей второго года жизни имеет в основном репродуктивный характер: их действия целиком определяются наглядной ситуацией и демонстрациями взрослого.

На третьем году жизни игра претерпевает значительные изменения: усиливается игровая мотивация и эмоциональная вовлеченность ребенка в игру, увеличивается длительность игры, появляется последовательная и самостоятельная отработка схем одного сюжета, в репертуар игры прочно входят замещения. Ребенок освобождается от наглядной ситуации и начинает творить свой собственный воображаемый мир.

Общение со сверстниками. В младенческом возрасте проявление интереса одного ребенка к другому продиктовано потребностью в новых впечатлениях, интересом к живому объекту.

В раннем возрасте сверстник выступает в качестве партнера по взаимодействию. По данным Л. Н. Галигузовой, развитие потребности в общении со сверстниками проходит ряд этапов:

- внимание и интерес к сверстнику (второй год жизни);
- стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать свои успехи (конец второго года жизни);
- появление чувствительности к отношению сверстника и его воздействиям.

Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического воздействия, характерными особенностями которого являются непосредственность, отсутствие предметного содержания, ненормированность, зеркальное отражение действий и движений партнера. Через сверстника ребенок выделяет себя, осознает свои индивидуальные особенности. При этом решающую роль в организации взаимодействия между детьми играют взрослые.

Кризис трех лет. К трем годам у ребенка появляются собственные желания, зачастую не совпадающие с желаниями взрослого, нарастает тенденция к самостоятельности, стремление действовать независимо от взрослых и без них. К концу раннего возраста появляется знаменитая формула «Я сам».

Резко возросшее стремление к самостоятельности и независимости приводит к существенным изменениям в отношениях ребенка и взрослого. Этот период в психологии получил название кризиса трех лет. Критическим этот возраст является потому, что на протяжении всего нескольких месяцев существенно меняется поведение ребенка и его отношения с окружающими людьми.

Симптомы кризиса трех лет (по Л. С. Выготскому):

- *негативизм* (непослушание, нежелание выполнять указания взрослого, стремление все делать наоборот);
- *упрямство* (ребенок настаивает на своем не потому, что ему чего-то сильно хочется, а потому, что он этого потребовал);
- *строптивость* (протест ребенка направлен не против конкретного взрослого, а против образа жизни; это бунт против всего, с чем он имел дело раньше);
- *своеволие* (ребенок все хочет делать сам и добивается самостоятельности там, где мало что умеет).

Далеко не все дети обнаруживают столь резкие негативные формы поведения или быстро их преодолевают. В то же время их личностное развитие происходит нормально. Следует различать объективный и субъективный кризис. Объективный кризис – обязательный и закономерный этап развития личности ребенка, на котором появляются личностные новообразования. Внешне, по своей субъективной картине, он далеко не всегда сопровождается негативным поведением.

Важнейшим личностным образованием является открытие ребенком самого себя. С этих пор он начинает называть себя не в третьем лице

(«Маша хочет домой»), а сознательно произносит местоимение «я». Образовавшаяся «система Я» знаменует переход от самопознания к самосознанию.

Возникновение «системы Я» порождает мощную потребность — потребность в самостоятельной деятельности. Наряду с этим ребенок из мира, ограниченного предметами, переходит в мир людей, где его «Я» занимает новое место.

Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения. Отчетливо проявляется своеобразный комплекс поведения, который включает в себя:

- стремление к достижению результата своей деятельности;
- желание продемонстрировать успехи взрослому, получить одобрение;
- обостренное чувство собственного достоинства, которое проявляется в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию достижений, эмоциональных вспышках, бахвальстве.

Этот комплекс был назван «гордостью за достижения» (Т. В. Ермолова). Он охватывает одновременно три главные сферы отношений ребенка — к предметному миру, к другим лицам и к самому себе.

Суть этого новообразования, являющегося поведенческим коррелятом кризиса трех лет, состоит в том, что ребенок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми.

3. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве.

Дошкольное детство является периодом первоначального складывания личности, развития личностных механизмов поведения. Личностное становление в этом возрасте связано прежде всего с развитием соподчинения или иерархии мотивов (по А.Н. Леонтьеву). Деятельность ребенка, как правило, побуждается и направляется уже не отделенными мотивами, которые сменяются или вступают в конфликт между собой, а определенным соподчинением мотивов. Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не слишком привлекательна для него, ради чего-нибудь другого. Если связь между мотивами и результатом действия понятна ребенку, то он еще до начала действия предвосхищает значение будущего продукта и эмоционально настраивается на процесс его изготовления. Примечательно, что эмоции могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста приводит к новым отношениям между ними и к новой ситуации развития ребенка. Общение со взрослым приобретает внеситуативный характер и осуществляется в двух различных формах — внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной.

В сознании ребенка появляется образ идеального взрослого, который становится примером для его поведения и опосредует его действия. Противоречие социальной ситуации ребенка-дошкольника как раз и заключается в разрыве между его стремлением «быть, как взрослый» и

невозможностью это стремление реализовать на деле. Единственной деятельностью, которая позволяет разрешить это противоречие является сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра дошкольника. Сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, а сам возраст считается классическим возрастом игры.

Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя трудовые или социальные функции взрослых людей и в специально создаваемых или игровых, воображаемых условиях воспроизводят жизнь взрослых и отношения между ними.

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности всех психических процессов – от элементарных до самых сложных. Игра оказывает большое влияние на умственное развитие, способствует творческому воображению, помогает развитию общения. Во время игры дети также начинают осваивать учебный процесс.

Детская игра вызывает массу вопросов у психологов. Почему дети начинают брать на себя роли взрослых и жить в каком-то воображаемом мире? Существует несколько теорий относительно детских игр. В большинстве из них (Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Гросс, З. Фрейд, Ж. Пиаже) игра рассматривается как средство ухода ребенка в свой детский мир и как инстинктивное стремление к удовольствию. В традициях культурно-исторического подхода, который наиболее успешно рассматривался Д. Б. Элькониным, в игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и недоступности их для ребенка.

Ролевая игра имеет социальный характер – как по своему происхождению, так и по содержанию. Основной единицей игры (по терминологии Д. Б. Эльконины) является роль, которую берет на себя ребенок. При этом он не просто называет себя именем соответствующего взрослого человека («Я – мама», «Я – водитель», «Я – доктор»), а, что самое главное, действует как взрослый, роль которого он взял на себя.

Необходимо различать сюжет и содержание игры. Сюжет – это область действительности, которая воссоздается в ролевой игре (больница, семья, война, магазин и т. д.). Содержанием игры является то, что ребенок выделяет и воспроизводит как основной момент деятельности взрослых. Как показывают исследования, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предметы, не машины, не сам по себе производственный процесс, а отношения между людьми, которые осуществляются через определенные действия.

Содержание игр в дошкольный период постепенно меняется: от предметных действий людей – к отношениям между ними, а затем – к выполнению правил, регулирующих поведение и отношения людей. Развитие игры происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом (правило не проговаривается специально и скорее чувствуется, чем осознается ребенком) к играм с открытым правилом и скрытой ролью (роль

не явно не обозначается).

Познавательное развитие дошкольника. Долгое время мышление маленького ребенка рассматривалось с негативной стороны. Характеристика его сводилась к перечню недостатков и изъянов по сравнению с мышлением взрослых. Ж. Пиаже первым показал, что ребенок – это не маленький и несовершенный взрослый и что его мышление отличается от мышления взрослого.

Отличительной особенностью познавательной теории ребенка-дошкольника является эгоцентризм. В основе эгоцентрической позиции лежит невыделенность самого себя, и, следовательно, принятие своей позиции как единственной и абсолютной. Для дошкольника центр всего мира – человек (вернее, он сам). Все вещи и явления природы «сделаны» для человека или им самим. Ребенок еще не догадывается, что вещи могут выглядеть иначе, чем ему представляется.

Примерами эгоцентрической позиции является невозможность принять другую точку зрения, отсутствие представлений о сохранении количества и другие «феномены Пиаже». Они показывают, что ребенок доверяет только своему непосредственному восприятию, что он рассматривает вещи со своей, субъективной позиции, которая выступает как единственная и абсолютная.

В отечественной психологии интенсивно разрабатывалась идея Л.С. Выготского об опосредованном характере познавательных процессов человека. Познавательное развитие в этом контексте рассматривалось как усвоение средств умственной деятельности. А.Н. Леонтьевым сформулирован принцип «параллелограмма развития». Внешние средства организации познавательной деятельности вращиваются и превращаются во внутренние. Эксперименты Л.А. Венгера, в ходе которых осуществлялось наглядное моделирование различных аспектов деятельности дошкольника, показали, что целенаправленное руководство формированием познавательных способностей содействует более высокому умственному развитию детей.

Характеристика детского воображения. В психической жизни дошкольника исключительно важную роль играет воображение. Воображение в дошкольном возрасте проявляется настолько явно и интенсивно, что многие психологи рассматривают его как изначально заданную детскую способность, которая с годами теряет свою силу.

В общих чертах воображение можно определить как способность к перекомбинированию образов. Отличительным свойством воображения является своеобразный «отлет от действительности», создание нового образа, а не простое воспроизведение известных представлений. Исходным материалом для воображения является только собственный опыт и знания человека. Поскольку такого материала у ребенка значительно меньше, чем у взрослого, детское воображение не богаче, а беднее. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого: оно проявляется гораздо чаще и допускает значительно

более легкий «отлет от действительности». Специфика воображения дошкольника состоит в его повышенной эмоциональности: ребенок переживает воображаемые события так же остро, как реальные.

Наиболее ярко воображение проявляется в игре дошкольника и в творческих видах деятельности – рисовании, конструировании, словесном творчестве. Детский рисунок выражает определенные результаты психического развития ребенка, а сам процесс рисования обеспечивает это развитие. Рисуя, ребенок открывает для себя употребление знаков, чему способствует одновременное называние предмета и его графического изображения. Развитие изобразительной деятельности начинается в доизобразительный период, когда ребенок чертит на месте бумаги свои первые каракули. Затем он начинает «видеть» в каракулях определенные предметы, называть их и только вслед за этим рисует задуманный образ. Спецификой детского рисунка является изображение «всей действительности»: ребенок рисует то, что видит, знает и чувствует. Содержанием рисунков становится весь диапазон возвышенного и низменного в человеке.

Познавательное развитие дошкольников неразрывно связано с развитием произвольности или саморегуляции. Саморегуляция предполагает следование образцам социально одобряемого поведения, когда требования взрослых становятся требованиями ребенка к самому себе.

Процесс интериоризации внешних, материальных действий, которые становятся средствами действий внутренних, исследовался на материале самых разных психических разрывов: восприятия (Л.А. Венгер), мышления (П.Я. Гальперин, Н.Н. Поддьяков); воображения (О.М. Дьяченко), внимания (П.Я. Гальперин) и др. Во всех случаях превращение образов действия в собственные средства и действия ребенка происходит в процессе особого взаимодействия ребенка со взрослым, которое может быть названо процессом приобщения. Взрослый в процессе такого приобщения выступает в качестве посредника, который передает ребенку смысл (мотив) и способ новой деятельности в их единстве.

Общение дошкольников со сверстниками. В дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Примерно к 4 годам сверстник является более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со взрослым отличает ряд специфических особенностей, среди которых:

- богатство и разнообразие коммуникативных действий;
- чрезвычайная эмоциональная насыщенность;
- нестандартность и нерегламентированность;
- преобладание инициативных действий над ответными;
- небольшая чувствительность к воздействиям сверстника.

Развитие общения со сверстниками в дошкольном возрасте проходит ряд этапов. На первом этапе (2-4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию; «невидимым зеркалом», в котором ребенок видит в основном себя. На втором этапе (4-6 лет) возникает

потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником; содержанием общения становится совместная игровая деятельность; параллельно возникает потребность в признании и уважении сверстника. На третьем этапе (6-7 лет) общение со сверстниками приобретает черты внеситуативности; складываются устойчивые избирательные предпочтения. К 6 годам ребенок начинает воспринимать и себя и другого как целостную личность, несводимую к отдельным качествам, благодаря чему становится возможным личностное отношение к сверстнику.

Кризис шести лет. Конец дошкольного возраста знаменуется кризисом. К этому времени происходят резкие изменения на физическом уровне: быстрый рост в длину, изменение пропорций тела, ломка координации движений, появление первых постоянных зубов. Однако главные перемены состоят не в изменении внешнего облика ребенка, а в изменении его поведения.

Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривлянье, демонстративные формы поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает следовать привычным нормам поведения. За этими симптомами, как отмечал Л.С. Выготский стоит потеря непосредственности. Вычурное, искусственное, натянутое поведение 6-7 летнего ребенка, которое бросается в глаза и кажется очень странным, как раз и является одним из наиболее очевидных проявлений потери непосредственности. Механизм этого явления состоит в том, что между переживанием и поступком «вклинивается» интеллектуальный момент – ребенок хочет что-то показать своим поведением, придумывает новый образ, хочет изобразить то, чего нет на самом деле.

Многие правила, которым ребенок следовал раньше, теперь воспринимаются им как воплощение «детского», не им установленного образа жизни. Отсюда возникает потребность нарушить, самостоятельно изменить привычные правила.

Одновременно с симптомами «странного поведения» и «трудновоспитуемости» возникают важнейшие позитивные новообразования этого периода. Возникает обобщение собственных переживаний («Я радуюсь», «Я огорчен», «Я сердит»), общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным, опосредованным определенными правилами. Особого внимания заслуживает стремление включиться в общественную жизнь, занять определенную социальную позицию. В современных условиях стремление 6-7-летних детей занять социально значимую роль наиболее естественно реализуется в позиции ученика, которую ребенок занимает, перейдя на школьное обучение.

4. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.

Переход ребенка от дошкольного образа жизни к школьному является большой комплексной проблемой, которая широко исследовалась в отечественной психологии. В качестве составных компонентов психологической готовности к школе обычно рассматриваются личностная, волевая и интеллектуальная готовность.

Личностная, или мотивационная, готовность к школе заключается в стремлении ребенка к новой социальной позиции школьника. Эта позиция, согласно теории Л. И. Божович, представляет собой систему потребностей, связанных с учением, которое олицетворяет для ребенка новый, более взрослый образ жизни. В то же время стремление ребенка занять новую социальную позицию школьника далеко не всегда связано с его желанием и умением учиться. Школа привлекает многих детей прежде всего своими формальными аксессуарами, внешними атрибутами школьной жизни. Интересный подход к пониманию готовности к школе осуществлен в работе

А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой. В качестве главного условия готовности к школе рассматривается способность ребенка выделить для себя учебное содержание и отделить его от фигуры взрослого. Часто дети стараются вести себя «как школьники», то есть сидят ровно, поднимают руку, но при этом не особенно прислушиваются к тому, что говорит учитель. Главное звено – содержание обучения – при этом выпадает.

Волевая готовность к школе определяется прежде всего способностью к подчинению правилам и требованиям взрослого. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает «вращивание» правила, заданного взрослым, в самостоятельную деятельность. В этом случае правило взрослого становится внутренним регулятором действий ребенка.

Обучение в школе требует также *интеллектуальной готовности* ребенка. Он должен преодолеть свой дошкольный эгоцентризм и научиться различать разные стороны действительности. Важным аспектом интеллектуальной готовности к школе являются также умственная активность и познавательные интересы ребенка: его стремление узнать что-то новое, понять суть наблюдаемых явлений, решить какую-то задачу. Учебное содержание и учебная задача должны быть не просто выделены и поняты ребенком: они должны стать мотивом его собственной учебной деятельности.

Таким образом, разные аспекты школьной готовности оказываются связанными между собой, а связующим звеном является опосредованность различных аспектов психической жизни ребенка.

Тема 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.

Вопросы для изучения:

1. Характеристика младшего школьника.
2. Учебная деятельность и ее структура. Мотивы учения младших школьников.
3. Особенности общения со сверстниками и взрослыми.
4. Особенности психологического развития.

1. Характеристика младшего школьника.

От 7 до 10 лет у ребенка начинается новая деятельность — учебная. Именно тот факт, что он становится учеником, человеком учащимся, накладывает совершенно новый отпечаток на его психологический облик и поведение. Ребенок не просто овладевает определенным кругом знаний. Он

учится учиться. Под воздействием новой, учебной деятельности изменяется характер мышления ребенка, его внимание и память.

Теперь его положение в обществе — положение человека, который занят важной и оцениваемой обществом работой. Это влечет за собой перемены в отношениях с другими людьми, в оценивании себя и других.

Ребенок осваивает новые правила поведения, которые являются общественно направленными по своему содержанию. Выполняя правила, ученик выражает свое отношение к классу, учителю. Неслучайно первоклассники, особенно в первые дни и недели пребывания в школе, чрезвычайно старательны в выполнении этих правил.

В школе ребенок впервые встречается с новым для себя способом взаимодействия со взрослым человеком. Учитель является не временным «заместителем родителей», а представителем общества, имеющим определенный статус, и ребенку приходится осваивать систему деловых отношений.

С поступлением в школу появляется необходимость постигать не только назначение предметов и явлений, но и их суть. От собственного представления об объекте он переходит к научному представлению о нем.

Все это требует от ребенка значительных усилий, приводит к развитию его психики и наиболее явно проявляется в учебной деятельности.

2. Учебная деятельность и ее структура. Мотивы учения младших школьников.

В процессе учебной деятельности осуществляются отношения ребенка с обществом, происходит формирование как основных его личностных качеств, так и отдельных психических процессов.

Эффективность формирования учебной деятельности зависит от содержания усваиваемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебной работы школьника. Ученик должен знать, что, зачем и как делать, видеть свои ошибки, контролировать и оценивать себя. Ребенок, только поступивший в школу, на это еще не способен — он приобретает эти навыки в процессе учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов рассматривают учебную деятельность как единство нескольких компонентов — учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки. Учебную задачу надо отличать от конкретнопрактической. Например, задача «выучить стихотворение» отличается от задачи «научиться заучивать стихотворение». Выполнив первую, конкретнопрактическую, задачу, ребенок чему-то научится, но вряд ли в следующий раз будет заучивать стихотворение более рациональным способом. Во втором же случае перед ребенком стоит действительно учебная задача, решение которой может быть достигнуто разными способами. В учебных задачах, в отличие от практических, процесс не может быть вычеркнут, ибо он и есть ее непосредственный результат. Вот почему при организации учебной деятельности в начальных классах учитель должен обращать особое внимание на процесс, на способы выполнения действий, на их четкое осознание.

Самоконтроль – это сличение, соотнесение учебных действий с образцом, который задается извне. В школьной практике обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, а формирование контроля осуществляется стихийно, путем совершения бесчисленных проб и ошибок. Контроль, как правило, осуществляется только по конечному результату (сошелся ли ответ, не сделал ли ошибки и т. д.).

Самооценка – это оценивание своей деятельности на разных этапах ее осуществления. Самая важная функция самооценки – регулятивная. Выделяют два вида самооценки:

- ретроспективная – оценка достигнутых результатов своей деятельности («Хорошо или плохо я сделал?»);
- прогностическая – оценка человеком собственных возможностей («Могу я справиться с задачей или нет?»).

Как показали исследования, от самооценки зависит уверенность ученика в своих силах, его отношение к допущенным ошибкам, трудностям учебной деятельности. Младшие школьники с адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учении, большей самостоятельностью. Иначе ведут себя дети с низкой самооценкой, они не уверены в себе, боятся учителя, ждут неуспеха, на уроках предпочитают слушать других, а не включаться в обсуждение.

К сожалению, родители и учителя часто сравнивают детей с разными возможностями. Ставя в пример ребенку, который неважно учится, другого, более одаренного или трудолюбивого, они пытаются повысить успеваемость первого, но вместо ожидаемого результата это приводит к снижению его самооценки. Гораздо эффективнее действует сравнение ребенка с самим собой: если ему сообщить о том, насколько он продвинулся по сравнению с прежним уровнем, это может оказать благоприятное влияние на его самооценку и стать предпосылкой повышения уровня учебной деятельности.

Необходимо помнить о том, что ситуация конкурентных отношений между учебной деятельностью и другими сферами жизни ребенка (увлечения, игры, компьютер) не делает учебную деятельность ведущей автоматически. Интерес к учебе может быть потерян по ряду причин:

- позиция школьника уже достигнута и для ее поддержания уже ничего не надо делать;
- позиция школьника не находится в определенных отношениях с содержанием процесса обучения, в результате чего для многих школьников важным является не то, чем занимаются, а то, что происходит в школе;
- снижение мотивации к учению.

Мотивы учения младших школьников.

Мотив – это побуждение к деятельности, причина, по которой человек ее совершает. От мотива зависит смысл деятельности. Например, ребенок решает задачу. Цель понятна – он должен ее решить. Однако мотив его деятельности заключается не в том, чтобы научиться решать задачи, а в том, чтобы порадовать родителей хорошей отметкой. Если изменить мотив деятельности, то изменится и ее смысл.

Мотивы оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, ребенок учится, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

Мотивы можно классифицировать по-разному. Они бывают:

- понимаемые и реально действующие;
- осознанные и неосознанные;
- ведущие и второстепенные;
- широко-социальные и узколичностные и т. д.

Исследования показали, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, ее процессом и содержанием, не занимают ведущего места. Первое место занимают широкие социальные мотивы (совершенствования и самоопределения), второе – узколичностные, третье – учебно-познавательные. И хотя младший школьник, как правило, живет сегодняшним днем, необходимо учитывать рассчитанные на перспективу мотивы самосовершенствования и строить учебный процесс таким образом, чтобы каждый ученик видел свое движение вперед с первого дня учения в школе.

Большое место в мотивации младшего школьника занимает отметка. Непосредственная связь между отметкой и знаниями устанавливается лишь немногими детьми. В большинстве случаев дети говорят, что отметка радует или огорчает их самих и родителей. Необходимо помнить о том, что отметка может быть весьма субъективна: ставя тройку одному ученику, учитель поощряет его за старания, а ставя ее другому, наказывает, поскольку считает, что он мог бы справиться с заданием лучше. Вот почему дети зачастую стремятся получить хорошую отметку не собственно ради знаний, а ради сохранения и повышения своего престижа.

Сегодня в учителя первых классов не ставят ученикам отметок. По мнению психологов, при использовании отметок мотивационной основой учебной деятельности учащихся оказывается тревожность, но не интерес: ребенок ожидает или хочет получить более высокую отметку, чем получает.

3. Особенности общения со сверстниками и взрослыми.

Когда ребенок начинает учиться, его общение становится более целенаправленным, поскольку появляется постоянное и активное воздействие учителя, с одной стороны, и одноклассников – с другой. Отношение ребенка к товарищам очень часто определяется отношением к ним взрослых, в первую очередь – учителя. Оценка учителя принимается учениками как главная характеристика личностных качеств одноклассника. Особенно значима личность учителя для налаживания межличностных отношений первоклассников, так как дети еще плохо знают друг друга, не умеют определить возможности, достоинства и недостатки как свои собственные, так и своих товарищей.

Межличностные отношения строятся на эмоциональной основе, мальчики и девочки представляют, как правило, две независимые подструктуры. К концу начального обучения непосредственные эмоциональные связи и взаимоотношения начинают подкрепляться

нравственной оценкой каждого из ребят, глубже осознаются те или иные качества личности.

Общение младшего школьника с окружающими людьми вне школы также имеет свои особенности, обусловленные его новой социальной ролью. Он стремится четко обозначать свои права и обязанности и ожидает доверия старших к своим новым умениям.

4. Особенности психологического развития.

Младший школьный возраст – период впитывания, накопления знаний. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, исполнительность, подражательность.

В этом возрасте наблюдается развитие самосознания: происходит переход от конкретно-ситуативной самооценки к более обобщенной, возрастает критичность, требовательность к себе. В процессе обучения изменяются чувства ребенка, происходит их дальнейшее развитие в плане все большей осознанности, сдержанности, устойчивости.

Потребность в игровой деятельности остается сильной, однако содержание игр изменяется. Младшие школьники проявляют явный интерес к играм, требующим смекалки, содержащим элементы соревнования – играм с правилами, настольные, спортивные.

Познавательная деятельность приобретает произвольный характер, и это открывает широкие возможности для расширения границ познания. Так, показателем произвольности памяти служат приемы запоминания. Сначала основным приемом является многократное прочитывание всего материала, а затем ему на смену приходит другой, более сложный прием: чередование прочитывания с воспроизведением.

Вопрос об умственных возможностях младшего школьника в разное время решался по-разному. В результате ряда современных исследований выяснилось, что умственные возможности ребенка шире, чем предполагалось ранее, и при создании условий дети вполне способны усваивать абстрактный, теоретический материал.

Что касается психологических качеств детей младшего школьного возраста, то здесь необходимо учитывать их индивидуальные особенности. Индивидуализация учения предполагает организацию учебной деятельности в соответствии с психофизиологическими потенциальными возможностями, уровнем развития детей. Принцип такого обучения – максимальное содействие расцвету индивидуальности ребенка.

Тема 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте.

Вопросы для изучения:

1. Характеристика подросткового возраста.
2. Личностные изменения в подростковом возрасте.
3. Особенности психического развития подростков.
4. Кризис подросткового возраста.

1. Характеристика подросткового возраста.

Тема подросткового возраста в возрастной психологии занимает особое место. Важность ее определяется, во-первых, большим практическим значением (из десяти классов средней школы по крайней мере в пяти учатся подростки); во-вторых, именно в этом возрасте наиболее отчетливо проявляется проблема соотношения биологического и социального в человеке; в-третьих, подросток очевидно иллюстрирует многогранность и сложность самого понятия «возраст».

Когда ребенок становится подростком, подросток – юношей, юноша взрослым?

На «полюсах» вопрос более или менее ясен: никто не назовет 12-летнего юношей, а 20-летнего – подростком. Но применительно к 14-18 летним употребляются оба эти термина, и это не случайно. Грани перехода от детства к зрелости достаточно условны. Возрастные категории всегда обозначают не только и не столько возраст и уровень биологического развития, сколько общественное положение, социальный статус человека. В наше время подростковым периодом считается возраст от 11 до 15-16 лет.

По мнению Л.С. Выготского, переходный возраст включает в себя два ряда процессов:

- натуральный – процессы биологического созревания организма, включая половое созревание;
- социальный – процессы общения, воспитания, социализации в широком смысле слова.

Процессы эти всегда взаимосвязаны, но не синхронны:

- различны темпы физического и психического развития у разных детей (один мальчик в 14-15 лет выглядит взрослым, другой — ребенком);
- существуют внутренние диспропорции в созревании отдельных биологических систем и психики;
- социальное возмужание по времени нетождественно физическому (физическое созревание происходит значительно быстрее, чем социальное — завершение образования, приобретение профессии, экономическая самостоятельность, гражданское самоопределение и т. д.).

Подростковый возраст является переходным прежде всего в биологическом смысле. Социальный статус подростка мало чем отличается от детского. Подростки – все еще школьники и находятся на иждивении родителей и государства. Их основная деятельность – учеба.

К биологическим факторам относят половое созревание, а также бурное развитие и перестройку всех органов, тканей и систем организма. Не следует объяснять особенности поведения детей в этом возрасте лишь

исходя из изменений, происходящих в организме подростка. Половое созревание как главнейший биологический фактор влияет на поведение не прямо, а опосредованно.

Основной психологический «механизм» резкого изменения поведения в подростковом возрасте схематично можно представить следующим образом. Начало полового созревания, связанное с появлением новых гормонов в крови и их влиянием на центральную нервную систему, а также с бурным физическим развитием, повышает активность, физические и психические возможности детей и создает благоприятные условия для появления у них ощущения взрослости и самостоятельности.

2. Личностные изменения в подростковом возрасте.

Важнейшая психологическая особенность подростков – чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение, которого фактически он еще не достиг. Свою бурно развивающуюся потребность быть и считаться взрослым подросток осуществляет через стремление расширить сферу самостоятельности. Однако на этом этапе развития ребенок не может быть самостоятельным полностью. Появляется одно из основных противоречий возраста – между возросшим ощущением самостоятельности и психическими возможностями подростка, разрешение которого и ведет к психическому развитию.

Отношения личности, как известно, складываются, осознаются, закрепляются и проявляются в конкретных поступках. Следовательно, для формирования самостоятельности надо совершать самостоятельные поступки. Однако для того чтобы хотя бы раз поступить самостоятельно, надо уже быть относительно независимым от социального окружения, иметь механизмы личностного саморегулирования. Налицо замкнутый круг и перед подростком стоит задача его разорвать. Главная задача заключается в обретении внутренней уверенности в себе, ясного самосознания и самоуважения, которые и делают человека способным поступать самостоятельно.

У подростка существует несколько путей формирования самоуважения и самосознания. Один из них – развитие своей личности по образу и подобию личности взрослого человека, так как именно взрослый в глазах ребенка является самостоятельным. Поэтому первое, к чему стремится ребенок подросткового возраста, – это показать себе и окружающим, что он уже не ребенок, утвердить себя наравне со взрослыми.

Подросток ждет от взрослых понимания и доверия. Если же взрослые не считаются с тем, что он уже не маленький ребенок, то с его стороны возникают обиды и разнообразные формы протеста – грубость, упрямство, непослушание, замкнутость, негативизм. Все эти качества могут явиться следствием игнорирования взрослыми истинных мотивов поведения подростка, реагирования лишь на внешний результат его деятельности или, что еще хуже, приписывания ему мотивов, не соответствующих действительности. В этом случае у подростка возникает внутреннее

сопротивление воспитательным воздействиям: он не принимает требований взрослых, потому что эти требования, даже абсолютно правильные, не имеют для него подлинного смысла, а, имеют, возможно, даже другой, противоположный смысл.

Ошибочное представление о том, что подросток не способен к проявлению собственной инициативы, ставит его в зависимое положение, исключает возможность сотрудничества с ним. Подростки всячески протестуют, когда их методично контролируют, наказывают, требуют послушания, подчинения, не считаясь с их интересами и желаниями.

Возможность осознать и оценить свои личные качества, удовлетворить свое стремление к самоусовершенствованию подросток получает в системе взаимодействия со сверстниками. Именно в компании сверстников ребенок может на равных обсудить любые «взрослые» проблемы. Общаясь со своими ровесниками, подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других. Внешние проявления коммуникативного поведения бывают весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой – желание выделиться, отличаться. С одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет у сверстников, с другой – бравирование собственными недостатками. Страстное желание иметь верного близкого друга может сочетаться с лихорадочной сменой приятелей.

Подросток во всех отношениях обуреваем жадой «нормы», чтобы все у него было «как у всех», но для этого возраста характерна как раз диспропорция – отсутствие «норм».

Подростковый возраст как важный этап становления личности — не единовременный акт, а сложный процесс личностного развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками социального созревания. Выделяют три уровня процесса развития подростка (по Д. И. Фельдштейну):

- «*локально-капризный*» (10-12 лет) — стремление ребенка к самостоятельности проявляется в потребности признания со стороны взрослых его возможностей и значения через решение частных задач. В этом процессе преобладает эмоционально окрашенное желание получить признание самого факта их взросления;

- «*право-значимый*» (12-13 лет) — развертывание потребности в общественном признании. Происходит освоение не только обязанностей, но и прав в семье, обществе; формируется стремление к взрослости не на уровне «Я хочу», а на уровне «Я могу», «Я должен»";

- «*утверждающе-действенный*» (14-15 лет) — готовность к функционированию во взрослом мире, стремление применить свои возможности, проявить себя, осознание приобщенности к обществу в реально взрослой позиции.

Даже наиболее общие, типичные черты физического и психологического облика подростка необходимо рассматривать с позиции индивидуальных различий. Так называемого среднестатистического

подростка реально не существует. Например, разговоры о подростке без учета пола абсолютно беспредметны. Влияние темпа созревания на поведение, специфика становления «образа Я», формирование ценностных ориентаций, коммуникативные особенности у мальчиков и девочек совершенно различны.

Переходный возраст всегда считался критическим. Но насколько резкими и всеобъемлющими оказываются перемены в самой личности? Различные психологические качества изменяются по-разному. Некоторые из них считаются относительно постоянными на протяжении всей жизни. Различна и степень возрастной изменчивости личности в целом: одни люди сильно меняются при переходе от детства к юности, а другие – нет. У одних пубертатный период протекает бурно и болезненно, у других – спокойно и плавно.

3. Особенности психического развития подростков.

Подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности. Заметное влияние в этот период приобретают волевые черты характера – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности, то есть способность к волевой деятельности. Однако, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаружить ее в других ее видах.

Подростковый возраст характеризуется известной импульсивностью. Эмоциональные проявления могут стать очень бурными и трудно управляемыми. «Взрывной» характер эмоций проявляется в страстных спорах, доказательствах, выражении возмущения. Вместе с тем эмоциональные переживания подростков, в отличие от переживаний младших школьников, приобретают большую устойчивость. При значительной склонности к романтике воображение у подростков становится более реалистичным и критичным.

Познавательная деятельность развивается тоже очень интенсивно. Внимание подростка характеризуется не только большим объемом и устойчивостью, но и специфической избирательностью. В этот период внимание уже может быть преднамеренным. Избирательным, целенаправленным, анализирующим становится и восприятие. Значительно увеличивается объем памяти, причем не только за счет лучшего запоминания материала, но и за счет его логического осмысления. Память подростка, как и внимание, постепенно приобретает характер организованных, регулируемых и управляемых процессов.

Существенные изменения происходят в интеллектуальной деятельности подростков. Ее основной особенностью в 10-15 лет является нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Важная особенность этого возраста – формирование активного, самостоятельного, творческого мышления.

В жизни подростка много времени отводится учебе. В учебной деятельности имеются свои трудности и противоречия. Прежде всего, отмечается избирательная готовность и повышенная восприимчивость к отдельным сторонам обучения, прежде всего – к тем, которые подчеркивают взрослость подростка. Особенно привлекательны самостоятельные формы организации занятий на уроке, преодоления трудностей в освоении сложного материала. Не менее важна самостоятельная организация познавательной деятельности за пределами школы. Вместе с тем у подростков нередко снижается общий интерес к учебе, происходит «внутренний отход от школы». Это связано с тем, что школа перестает быть для ученика центром его духовной жизни.

Отклоняющееся поведение в подростковом возрасте нуждается в подробном рассмотрении. Для понимания его причин важно разобраться во взаимодействии биологических и социальных факторов психического развития, влиянии семейного воспитания, а также учесть типы акцентуаций характера, наблюдающиеся у подростков.

4. Кризис подросткового возраста.

Подростковый кризис всегда особенно интересовал ученых. Кризис этот характеризуется перепадами настроения без достаточных причин, повышенной чувствительностью к оценке посторонними внешности, способностей, умений. При этом внешне подростки выглядят самоуверенными, безапелляционными в суждениях. Сентиментальность порой уживается с черствостью, а болезненная застенчивость – с развязностью, показной независимостью, неприятием авторитетов и общепринятых правил, обожанием случайных кумиров.

Теоретическая разработка этой проблемы началась на рубеже XX века. В это время господствовало представление о том, что источником кризиса и специфических особенностей подростка являются биологические моменты, генетически предопределенные изменения. Появление новых психологических особенностей рассматривалось как явление неизбежное и универсальное, то есть присущее всем подросткам. Из этого следовал вывод: трудности надо перетерпеть, вмешательство с целью что-то изменить нецелесообразно и бесполезно.

Однако постепенно в науке накапливались факты, свидетельствующие о том, что особенности подросткового периода определяются конкретными социальными обстоятельствами жизни и развития подростка, его общественным положением в мире взрослых. Особенно бурно у подростка протекает переходный период, если в детстве он усваивал то, что ему не пригодится как взрослому и не учится необходимому для будущего. В этом случае он оказывается не подготовленным к будущему по достижении «формальной» зрелости.

Немецкий психолог К. Левин констатировал, что в современном обществе существуют две самостоятельные группы – взрослых и детей. Каждая обладает привилегиями, которых не имеет другая. Специфика положения подростка состоит в том, что он находится между этими двумя

группами: он уже не хочет принадлежать к группе детей и стремится перейти в группу взрослых, но они его еще не принимают. В этом положении неприкаянности К. Левин видел источник специфических особенностей подростка. Он считал, что чем больше разрыв между двумя группами и, соответственно, чем длиннее период неприкаянности подростка, тем с большими трудностями протекает подростковый период.

Л.С. Выготский полагал, что кризис переходного возраста связан с двумя факторами: возникновением новообразования в сознании подростка и перестройкой отношений между ребенком и средой: эта перестройка и составляет главное содержание кризиса. По мнению Л.И. Божович, подростковый кризис связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию.

Многие авторы связывают понятие кризисного развития с проблемой «акцентуаций характера». В подростковом возрасте формируется большинство характерологических типов, их черты еще не сглажены и не компенсированы последующим жизненным опытом, как это нередко бывает у взрослых. Именно в подростковом возрасте различные типологические варианты нормы в отношении характера выступают наиболее ярко как «акцентуации характера». У подростка от типа акцентуации характера зависит многое: само прохождение пубертатного кризиса, проявление острых аффективных реакций, неврозов, общий фон поведения.

А.Е. Личко выделяет следующие типы акцентуаций подростков: гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный. Знание акцентуаций характера необходимо для налаживания отношений с подростком в семье, классе, внешкольных группах.

Тема 3.6. Психическое развитие в ранней юности.

Вопросы для изучения:

1. Характеристика раннего юношеского возраста.
2. Личностное развитие в раннем юношеском возрасте.
3. Потребность в общении.

1. Характеристика раннего юношеского возраста.

Возраст ранней юности – 15-17 лет – не всегда признавался особым этапом развития личности. Не случайно некоторые ученые считают юность довольно поздним приобретением человечества. Лишь в период появления гражданского общества юношеский возраст приобретает большое значение в процессе завершения подготовки подрастающего поколения к вступлению во взрослое общество.

С развитием общества, производства, культуры возрастает роль юношеского возраста, ибо усложняется социальная жизнь, растут сроки образования, увеличивается возраст, когда людей допускают к участию в

активной общественной жизни.

Однако было бы ошибочно рассматривать юность только как период подготовки к взрослой жизни. Каждый возраст важен сам по себе, независимо от связи с последующими возрастными периодами.

При употреблении понятия «ранний юношеский возраст» надо различать:

- хронологический возраст – прожитое человеком число лет;
- физиологический возраст – степень физического развития человека;
- психологический возраст – степень личностного развития;
- социальный возраст – степень гражданской зрелости.

Эти возрасты могут не совпадать у одного и того же лица: существует закон неравномерности созревания и развития. Эта неравномерность является одновременно внутриличностной (гетерохронность развития одного и того же индивида) и межличностной (хронологические сверстники могут фактически находиться на разных стадиях своего индивидуального развития). Поэтому при встрече со старшеклассником часто возникает вопрос: с кем мы фактически имеем дело – с подростком, юношей или уже взрослым человеком? Как правило решается применительно к какой-то конкретной сфере деятельности.

Помимо гетерохронности и неравномерности развития, нужно учитывать и существование принципиально разных типов развития (по И.С. Кону):

- *бурный и кризисный*, характеризующийся серьезными поведенческими и эмоциональными трудностями, конфликтом;
- *спокойный и плавный*, но до некоторой степени пассивный с выраженными проблемами формирования самостоятельности;
- *тип быстрых, скачкообразных изменений*, не вызывающих резких эмоциональных взрывов, характеризующийся высоким уровнем самоконтроля и активности в формировании личности.

Говоря о юношеском возрасте, необходимо иметь в виду не просто возрастные, а половозрастные особенности, ибо половые различия весьма существенны и проявляются в специфике эмоциональных реакций, в структуре общения, в критериях самооценок, в психосексуальном развитии, в соотношении этапов и возрастных характеристик профессионально-трудового и брачно-семейного самоопределения.

И, наконец, давая характеристику раннего юношеского возраста необходимо учитывать, что у каждого поколения юношей есть характеристики, которые присущи в принципе самой юности, но удельный вес этих характеристик у различных поколений может не совпадать. Кроме того, существуют и такие характеристики, которые свойственны только тому или иному поколению молодежи и обусловлены внешними факторами развития.

2. Личностное развитие в раннем юношеском возрасте.

Главное психологическое приобретение ранней юности – это открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой

реальностью является внешний мир, на который он проецирует свою фантазию. Напротив, для юноши внешний, физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. «Открытие» своего внутреннего мира – важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» может не совпадать с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Не случайно жалобы на слабование – самая распространенная форма юношеской самокритики.

Для юношеского возраста особенно важны процессы развития самосознания, динамика самостоятельной регуляции образов «Я». Судя по имеющимся данным, все подростки начинают с периода относительно диффузного, расплывчатого «Я». Затем они проходят стадию «ролевого моратория», которая может быть неодинаковой у разных людей и в разных видах деятельности. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.

Уровень развития «Я» тесно связан с развитием других личностных особенностей. Старший школьный возраст – это пора выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения, созревания его когнитивных и эмоционально-личностных предпосылок. В этот период происходит не просто увеличение объема знаний, но и существенное расширение кругозора старшеклассника. У него появляется потребность свести многообразие фактов к немногим принципам. Конкретный уровень знаний и теоретических способностей, так же как и широта интересов, у ребят весьма неодинаковы, но определенные изменения в этом направлении наблюдаются у всех – они-то и дают толчок юношескому «философствованию». Отсюда – устойчивая потребность в поиске смысла жизни, определение перспективы своего существования и развития всего человечества.

Характерная черта ранней юности – формирование жизненных планов. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, а с другой стороны – это результат конкретизации целей и мотивов. Жизненный план в точном смысле этого слова возникает тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности. В ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и с семьей, старшеклассники достаточно реалистичны. Зато в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены: они ждут слишком многого и слишком быстро.

Профессиональные планы старшеклассников зачастую недостаточно конкретны. Вполне реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений (продвижение по службе, рост заработной платы, приобретение квартиры, машины и т. д.), старшеклассники чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления.

Профессиональная ориентация – сложная психологическая проблема, связанная еще и с проблемами социально-экономическими. Приятно отметить, что сегодня активно проводится профессиональное консультирование школьников и их родителей по проблемам выбора профессии.

Решение задач самоутверждения и самоопределения в юношеском возрасте во многом зависит от потребности в достижении. Потребность в достижении понимается рядом исследователей как присущее людям стремление к успеху в деятельности, в соревновании с ориентацией на определенный стандарт высокого качества исполнения. В ранней юности наблюдается усиленное развитие потребности в достижении. Реализуется она по-разному: у одних в сфере познавательной деятельности, у других – в различного рода хобби, у третьих – в спорте и т. д. Есть основания полагать, что у тех старшеклассников, у которых особенно развита потребность в достижении, слабее выражена потребность в общении. В то же время именно в юности потребность в достижении может быть направлена на достижение успеха именно в сфере общения.

3. Потребность в общении.

Старший школьный возраст – это возраст формирования собственных взглядов и отношений, поисков самоопределения. Именно в этом выражается теперь самостоятельность юношей. Если подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие школьники наиболее важной сферой проявления самостоятельности считают собственные взгляды, оценки, мнения.

Одним из пиков развития у человека потребности в общении является ранняя юность. Можно назвать несколько причин, объясняющих возрастающую заинтересованность в расширении сферы контактов. Наиболее явная из них – постоянное физическое и умственное развитие школьника и связанное с этим углубление его интересов. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности. Она во многом находит свое выражение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой – в признании, защищенности и сопереживании. Это определяет рост потребности в общении и способствует решению проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения. Проблемы эти столь важны, столь интимны, что для «изживания» юности необходимо найти человека, который понял бы их. С возрастом (от 15 до 17 лет) потребность в понимании заметно усиливается, причем у девушек она сильнее, чем у юношей.

Изучая особенности общения старшеклассников, исследователи обращают особое внимание на разнообразие его функций. Во-первых, общение старшеклассника является очень важным «каналом информации». Во-вторых, – это вид деятельности, которая оказывает значительное влияние на развитие личности. И, в-третьих, это вид эмоционального контакта, который способствует развитию эмоциональной сферы и формированию самоуважения, которое так важно в этом возрасте. В связи с этим

потребность в понимании не предполагает особой рациональности: понимание должно носить характер эмоционального сочувствия, сопереживания. Естественно, что таким человеком в первую очередь мыслится сверстник, которого мучают те же проблемы и те же переживания.

Юноши и девушки находятся в постоянном ожидании общения – для них важен каждый новый человек. Общение в юности отличается особой доверительностью, исповедальностью, что накладывает отпечаток интимности, страстности на отношения, связывающие старшеклассников с близкими людьми. В силу этого в ранней юности так быстро переживаются неудачи в общении. В этом возрасте, по сравнению с подростковым, возникает и потребность в общении со взрослыми, особенно в ситуации неопределенности, затруднительности самостоятельного решения, то есть в какой-то проблемной ситуации. И доверие в большей степени связано не с интимностью или секретностью передаваемой информации, а со значительностью самой проблемы, с которой старшеклассник обращается к взрослому. Очень важно при этом, как юноша оценивает взрослого. Показательным примером служат взаимоотношения с учителями. Особенности этих взаимоотношений определяются в первую очередь индивидуальными качествами учителей. Наиболее строгой оценке со стороны старшеклассников подвергаются такие качества, как справедливость, способность к пониманию, эмоциональному отклику, а также уровень знаний учителя и качество преподавания.

Наряду с потребностью в общении в юношеском возрасте отчетливо проявляется потребность в обособлении. Это может быть обособление сфер общения, а может быть стремление к уединению. Существует несколько уровней обособления:

- в составе своей возрастной группы;
- в составе довольно широких общностей, например, коллектив сверстника;
- в рамках приятельских, дружеских групп;
- обособление личности внутри группы.

Потребность в уединении выполняет в развитии старшеклассника разнообразные функции. Ее можно рассматривать и как отражение определенной стадии развития личности и как одно из условий такого развития. Познание прекрасного, осмысление себя и других может быть эффективно лишь в уединении. Фантазии и мечты, в которых проигрываются роли и ситуации, позволяют компенсировать определенные трудности в реальном общении.

Основным принципом общения и психической жизни в целом в юношеском возрасте является выраженный поиск путей к миру через нахождение пути к самому себе.

Тема 3.7. Психологические основы обучения.

Вопросы для изучения:

1. Определение учебной деятельности.

2. Содержание учебной деятельности.

3. Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности.

1. Определение учебной деятельности.

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле, согласно Д.Б. Эльконину, — это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением», по С.Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

Следует обратить внимание, что в данной трактовке «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип (вид) деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности на студенческий. Учебная деятельность в этом смысле — деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Согласно Д.Б. Эльконину, *«учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности»* [238, с. 245].

Учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

Основные характеристики учебной деятельности.

Отмечаются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы); 3) общие способы действия предваряют решение задач (И.И. Ильясов) (сравним с учением по типу проб

и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность). Добавим к этим трем еще две существенные характеристики учебной деятельности. Во-первых, отвечая познавательной, ненасыщаемой потребности, 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте» что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой. Во-вторых, чешский теоретик процесса и структуры учения И. Лингарт рассматривает еще одну особенность учебной деятельности как активной формы учения, а именно 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий». Таким образом, можно говорить о пяти характеристиках учебной деятельности в сопоставлении с учением.

Исходя из определения учебной деятельности как деятельности по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий, рассмотрим ее собственно деятельностные характеристики. Прежде всего подчеркнем, вслед за Д.Б. Элькониным, ее общественный характер: *по содержанию*, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; *по смыслу*, ибо она общественно значима и общественно оцениваема; *по форме*, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях, например в школах, гимназиях, колледжах, институтах. Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержание.

2. Содержание учебной деятельности.

Предмет учебной деятельности.

Анализ предметного (психологического) содержания учебной деятельности, как и любой другой деятельности, начинается с определения ее предмета, т.е. того, на что направлена деятельность: в данном случае — на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является ее предметом, ее содержанием.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению — оно является ее основным содержанием и определяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. В то же время, так как учебная деятельность направлена на изменение самого субъекта (что в значительной мере проявляется в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность является ведущей, но, по сути, и в любом другом возрасте), усвоение опосредствует субъектные изменения и в интеллектуальном, и в личностном плане, что также входит в предмет учебной деятельности.

Средства и способы учебной деятельности

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (в терминах С.Л. Рубинштейна – мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

О соединении всех этих средств полнее всего сказано в общей теории учения С.Л. Рубинштейна, согласно которой, *«решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения»*.

Соответственно в процессе школьного учения, и особенно в младшем школьном возрасте, включение в учебную деятельность предполагает одновременную работу и над ее средствами.

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов). Способ учебной деятельности — это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Продукт учебной деятельности, ее результат.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

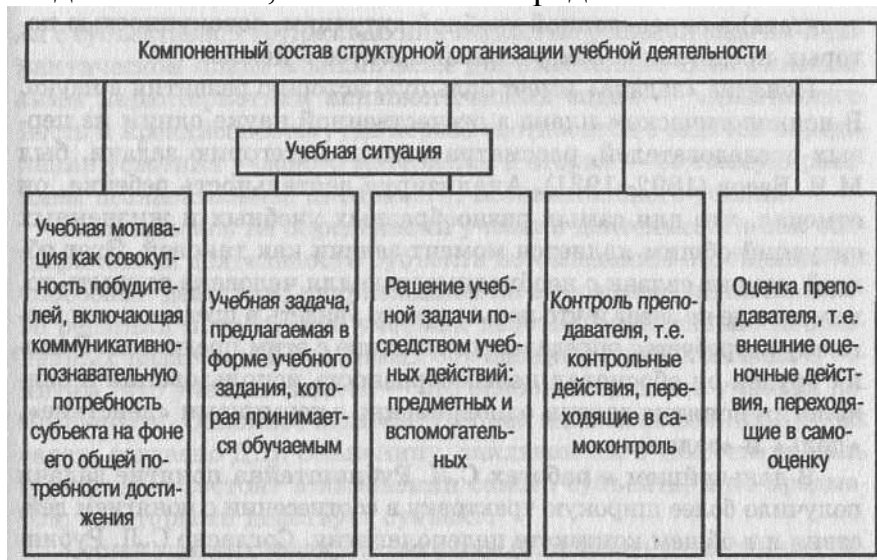
Результатом учебной деятельности является поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

3. Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев).

Описывая структурную организацию учебной деятельности в общем контексте теории Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, И.И. Ильясов отмечает, что *«...учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса. Учебные действия – это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на обобщение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач».*

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов внешней структуры учебной деятельности, схематически представленных ниже.



Мотивация — первый компонент структуры учебной деятельности

Мотивация, как будет показано далее, является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (вспомним «закон готовности» Э. Торндайка, мотивацию как первый обязательный этап поэтапного формирования умственных действий П.Я.

Гальперина), но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Именно этой первостепенной важностью мотивации в учебной деятельности субъекта объясняется ее специальное подробное рассмотрение в следующей главе.

Учебная задача в структуре учебной деятельности

Вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

Понятие «задача» имеет большую историю развития в науке. В психологическом плане в отечественной науке одним из первых исследователей, рассматривавшим категорию задачи, был М.Я. Басов (1892—1931). Анализируя деятельность ребенка, он отмечал, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой. Этот общий момент связан с необходимостью для человека открыть то, чего он еще не знает и что нельзя просто увидеть в предмете; для этого ему потребуется определенное действие с этим предметом. В своих трудах он обосновал целесообразность использования в психологии понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «задание».

В дальнейшем в работах С.Л. Рубинштейна понятие задачи получило более широкую трактовку в соотнесении с понятием действия и в общем контексте целеполагания. Согласно С.Л. Рубинштейну, *«так называемое произвольное действие человека — это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи. Но для совершения действия недостаточно и того, чтобы задача была субъектом **понята**; она должна быть им **принята**»*. Отметим, что, по А.Н.Леонтьеву, задача – это цель, данная в определенных условиях.

Рассматривая общедидактическое содержание понятия задачи, В.И. Гинецинский определяет ее как *«...стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированную на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения)*. К условиям задачи и ее требованиям относятся данное и искомое, и основное условие состоит в том,

чтобы «выразить искомое через данное». Отмечается также важность формулировки задания по критериям корректности и сложности, где последнее есть объективный показатель, который соотносится с субъективной трудностью или легкостью решения задачи. В дидактическом плане важны также две отмеченные В.И. Гинецинским характеристики психологических задач – «диагностичность и креациозность», где первая соотносится с задачей определения усвоения учебного материала, а вторая – со стимулированием познавательной активности, познавательного усилия.

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, отметим, что учебная задача – это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Состав учебных задач, т.е. вопросов (и, конечно, ответов), над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен учителю, преподавателю, так же как и ученику, студенту. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д. При этом, по словам А.К. Марковой, усвоение учебной задачи отрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания.

Действия в структуре учебной деятельности

Одним из важных структурных компонентов деятельности является действие — морфологическая единица любой деятельности. Это важнейшая «образующая» человеческой деятельности. *«Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий, ...деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели».* Согласно А.Н. Леонтьеву, *«действие — это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. При этом «предмет действия есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель».* Другими словами, если мотив соотносится с деятельностью в целом, то действия отвечают определенной цели. В силу того, что сама деятельность представлена действиями, она и мотивирована, и целенаправлена (целеположена), тогда как действия отвечают только цели.

Как подчеркивается в теории деятельности А.Н. Леонтьева, *«существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель)*

действия. В результате этого действие превращается в деятельность... Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности». Проиллюстрируем такое превращение на приводимом А.Н. Леонтьевым примере: ребенок решает задачу, его действия состоят в нахождении решения и его записи. Если это школьник и его действия оцениваются учителем, и он начинает их выполнять, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае – деятельность учения. Если это дошкольник и решение задачи мотивировано лишь тем, что от его результата зависит, пойдет ребенок играть' или нет, то решение задачи остается только действием. Таким образом, всякая, в том числе учебная деятельность, состоит из действий и иначе, чем через них, она невозможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности. В данном рассмотрении учебной деятельности анализируются только входящие в нее самые разнообразные учебные действия.

Действия и операции в структуре учебной деятельности

Существенным для анализа учебных действий является момент их перехода на уровень операций. Согласно А.Н. Леонтьеву, операции — это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции. Так, при овладении иностранным языком действие произнесения (артикулирования) необычного для родного языка звука (для русского языка, например, гортанных, носовых звуков и т.д.) является достаточно напряженным. Оно целенаправленно, сознательно контролируется по способу и месту осуществления, требует волевого усилия обучающегося. По мере отработки этого действия произносимый звук включается в слог, слово, фразу. Действие его произнесения автоматизируется, не контролируется сознанием, которое направлено на другие, более высокие уровни деятельности, и переходит на уровень «фоновой автоматизации» (Н.А. Бернштейн), превращаясь в способ выполнения других действий.

Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного и переходит на уровень операции, т.е. как бы техники выполнения речевой деятельности. При этом управление операциями осуществляется фоновыми его уровнями. По Н.А. Бернштейну, процесс переключения технических компонентов движения в низовые, фоновые условия есть то, что называется обычно автоматизацией движений в процессе выработки новых двигательных навыков и что неизбежно связано с переключением на другие афферентации и разгрузкой активного внимания. Отметим, что переход с уровня действия на операции есть основа технологизации обучения.

Наряду с «сознательными» операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия.

Они возникли в результате «прилаживания» к определенным условиям жизнедеятельности. А.А. Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка – его интуитивным «прилаживанием» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. Следовательно, они суть самостановящиеся, интуитивно в результате подражания формирующиеся операции, его внутренние, интеллектуальные действия. Они могут быть результатом либо интериоризированных внешних предметных сознательных действий (Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин), возникающих в развитии или обучении, либо представлять операциональную сторону психических процессов: мышления, памяти, восприятия. Согласно С.Л. Рубинштейну, *«система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обуславливает ее протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности»*, и далее *«...к разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса»*. К таким операциям С.Л. Рубинштейн относит сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение. Отметим здесь, что соответствующие внутренние умственные операции определяют строение восприятия (В.П. Зинченко), памяти (П.П. Блонский, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис) и других психических процессов.

Различные виды учебных действий

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой; отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); внутренних или внешних действий; дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий по психическим процессам; доминирования продуктивности (репродуктивности) и т.д. Иначе говоря, в разнообразии видов действий отражается все многообразие человеческой деятельности вообще и учебной в частности. Рассмотрим основные их виды.

С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Так, любая деятельность, например решение задачи написания текста, вычисления, начинается с осознания цели как ответа на вопрос «для чего», «с какой целью я это делаю». Но постановка таких вопросов, нахождение ответов и подчинение своего поведения этому решению есть сложная совокупность действий. Рассматривая планы и структуру поведения, Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам отмечали важность выработки общего плана (стратегии) поведения, т.е. совокупности определенных умственных действий по осознанию характера и последовательности поведенческих актов. Исполнительские действия суть внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные,

вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции и т.д. В силу того, что действия контроля и оценки ученика — превращенные внешние интерпсихологические действия учителя, они будут рассмотрены отдельно.

С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения». При этом, как отмечают исследователи, эти действия могут быть двух планов: *«1) учебные действия по обнаружению всеобщего, генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебные действия по установлению степеней конкретности ранее выявленного всеобщего отношения».*

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, по В. В. Давыдову, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом *«открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого».*

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, как отмечалось выше, мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» деятельности (С.Л. Рубинштейн), в рассматриваемом случае — учебной деятельности. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях — операции). Так, мыслительные действия (или логические) включают прежде всего такие операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др. При этом, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, *«...все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений».* С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что мыслительный процесс *«совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникшую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающаяся таким образом проверка, критика, контроль характеризует мышление как сознательный процесс».* Эти характеристики мышления как внутренней стороны деятельности, и в частности учебной деятельности, еще раз фиксируют важность таких действий, как целеполагание, программирование, контроль.

Наряду с мыслительными в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции. Перцептивные действия

включают опознание, идентификацию и т.д., мнемические — запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

В учебной деятельности также разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.Л. Гурова, О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, В.В. Гагай и др.). К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, они также репродуктивны. Действия преобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например исполнительские; действия, направленные на создание нового, например целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

Репродуктивность или продуктивность многих учебных действий определяется тем, как они осуществляются: а) по заданным учителем программам, критериям или ранее отработанным, шаблонизированным, стереотипизированным способом; б) по самостоятельно формируемым критериям, собственным программам или новым способом, новым сочетанием средств. Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как целенаправленной активности или тем более учения как ведущего типа деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) может быть создана управляемая учителем программа разного соотношения продуктивности и репродуктивности учебных действий учеников.

Анализ входящих в учебную деятельность действий и операций позволяет представить ее как многообъектное пространство управления их освоением, где каждый из объектов выступает для обучающегося в качестве самостоятельного предмета овладения и контроля.

Контроль (самоконтроль), оценка (самооценка) в структуре учебной деятельности

I В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обусловливается тем, что всякое другое учебное действие становится

произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы (П.К. Анохин). Были выделены две формы обратной афферентации (или обратной связи) — направляющая и результирующая. Первая, согласно П. К. Анохину, осуществляется в основном проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как вторая всегда комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения. Вторую, результирующую форму обратной связи П.К. Анохин называет в собственном смысле этого слова обратной афферентацией. Он разграничивает два ее вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или окончательного, целостного действия. Первый вид обратной афферентации — поэтапный, второй — санкционирующий. Это — конечная обратная афферентация. В любом варианте всякая информация о процессе или результате выполнения действия есть обратная связь, осуществляющая контроль, регуляцию и управление.

В общей схеме функциональной системы основное звено, где происходит сличение «модели потребного будущего» (по Н.А. Бернштейну) или «образа результата действия» (П.К. Анохин) и информации о реальном его осуществлении, определяется как «акцептор действия» (П.К. Анохин). Результат сличения того, что предполагалось получить, и того, что получается, есть основа для продолжения действия (в случае их совпадения) или коррекции (в случае рассогласования). Таким образом, можно утверждать, что контроль предполагает как бы три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией. Каждое звено деятельности, каждое ее действие внутренне контролируется по многочисленным каналам, «петлям» обратной связи. Именно это позволяет говорить, вслед за И.П. Павловым, о человеке как о саморегулируемой, самообучающейся, самосовершенствующейся машине. В работах О.А. Конопкиной, А.К. Осницкого и других проблема контроля (самоконтроля) включена в общую проблематику личностной и предметной саморегуляции.

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обуславливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский), т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика. При этом психологическая концепция Л.С. Выготского, согласно которой всякая психическая функция появляется на сцене жизни дважды, проходя путь «от интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. концепция интериоризации, позволяет интерпретировать формирование собственного

внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создает общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля.

П.П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать. Вторая стадия — полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала. Третья стадия характеризуется П.П. Блонским как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам. На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Рассмотрим формирование самоконтроля на примере его включения в овладение иноязычным говорением. В приводимой далее схеме формирования слухового контроля в обучении говорению на иностранном языке отмечены четыре уровня. На каждом из них оценивается отношение говорящего к ошибке, интерпретация предполагаемых действий говорящего, т.е. механизм слухового контроля, и характер вербальной реакции говорящего ошибочное действие. Реакция говорящего может быть соотнесена с уровнями самоконтроля, по П.П. Блонскому.

Следует отметить, что два первых уровня характеризуются внешним контролирующим воздействием учителя, что обуславливает формирование внутренней слуховой обратной связи, два последующих — отсутствием такого воздействия при исправлении ошибок. Эти уровни являются как бы переходными от этапа сознательно контролируемого выполнения речевого действия на иностранном языке к этапу неосознаваемого контроля за речевой реализацией языковой программы, т.е. к этапу речевого автоматизма.

Само формирование слуховой обратной связи как регулятора процесса говорения в процессе обучения иностранному языку подчеркивает связь внешнего управляющего воздействия преподавателя с внутренним управлением этим процессом самим говорящим. При этом механизм слухового контроля формируется в самой деятельности. Важно также и то, что слуховой контроль регулирует правильность осуществления всех звеньев формирования и формулирования мысли посредством иностранного языка. Таким образом, очевидно, что, обучая говорению на иностранном языке, учитель не может не формировать этот общий для всей деятельности говорения механизм, целенаправленно переходя от внешнего обучающего контроля за речевыми действиями учащихся к их собственному внутреннему слуховому самоконтролю.

Уровни становления слухового контроля

Уровень	Отношение говорящего к ошибке	Механизм слухового контроля	Характер вербальной реакции говорящего на ошибочное действие
---------	-------------------------------	-----------------------------	--

I	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Нет сличения речевого действия с программой его выполнения	Медленное, произвольно анализируемое выполнение требуемого речевого действия после указания на характер его выполнения (необходим внешний контроль)
II	Ошибку не слышит, сам не исправляет	Есть сличение по произвольно осознанной схеме выполнения программы	Немедленное, правильное выполнение действия, но после указания со стороны на ошибку (необходим внешний контроль)
III	Ошибку исправляет сам, но с отставанием во времени	Есть сличение, но ошибка осознается в контексте, т.е. после звучания целого, нет текущего слежения	Немедленное, повторное выполнение действия с исправлением допущенной ошибки (включается самоконтроль)
IV	Текущее, немедленное исправление ошибки	Ошибка исправляется по ходу выполнения артикуляционной программы	Немедленное, текущее исправление допущенной ошибки в ходе выполнения речевого действия (полное проявление самоконтроля)

Аналогично самоконтролю проходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. А.В. Захарова отметила в этом процессе важную особенность — переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности — его самооценку. Это определяет еще одну позицию значимости контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) для общей структуры учебной деятельности. Соответственно она обуславливается тем, что именно в этих компонентах фокусируется связь деятельностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство. Такая ситуация еще раз свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу, его целесообразности и реалистичности.

Тема 3.8. Теория усвоения знаний и формирования понятий.

Вопросы для усвоения:

1. Формирование знаний и понятий в процессе обучения.
2. Формирование умений и навыков в процессе обучения. Приёмы и способы учебной работы.
3. Понятие обучаемости. Сущность и структура обучаемости.
4. Диагностика обучаемости.

1. Формирование знаний и понятий в процессе обучения.

В теории усвоения знаний учебная деятельность рассматривается как состоящая из следующих компонентов:

- 1) **Овладение системами знаний.** Этот компонент включает в себя усвоение с помощью учителя знаний и применение усвоенных ранее знаний. Выделяют два вида знаний: словесно-логические (понятия, закономерности, теории) и наглядные знания (в виде образов, представлений).

2) Овладение умениями и навыками (на основе их формируются приёмы и способы учебной работы).

3) Мотивационный компонент (мотивы, цели).

Знания – результат педагогически целесообразного усвоения фактов, образов, понятий и их систем, в которых отражаются основные закономерности природы и общества. В знаниях закрепляются, отражаются существенные свойства окружающего мира, значимые для практической и познавательной деятельности людей. Таким образом, под знаниями в этой теории понимают не понятия, образы, факты, а свойства вещей, признаки предметов окружающего мира. Знания отражают опыт, в котором закреплены и выражены в слове свойства окружающего мира. Знания формируются в деятельности:

1) предметной – манипулирование, перемещение предметов, в процессе которого обнаруживаются какие-то свойства;

2) перцептивной – восприятие предметов видимых, слышимых, в которых свойства предметов отражаются в восприятии и представлении;

3) мыслительной – в форме мыслительных операций, в которой эти свойства сопоставляются и в них выделяется общее;

4) речевой – выделены свойства абстрагируются и как признаки предметов фиксируются словом.

Отсюда следует, что обучение знаниям включает в себя следующие элементы или этапы:

1. Демонстрация ученикам (или обнаружение ими самими) свойств предметов. При этом объекты выбираются так, чтобы они различались всеми признаками, кроме существенных (расчленяющая методика), например, млекопитающие: собака, кит, летучая мышь, или, наоборот, чтобы они были сходны в общих признаках и различны в существенных (противопоставляющая методика), например, кит и рыба.

2. Наблюдение – выделение в наглядном материале, в предметах их различных сторон, свойств, структур, взаимодействий.

3. Сравнение – сопоставление и противопоставление свойств (анализ); выделение и выявление сходных свойств (синтез).

4. Абстрагирование выделенных свойств путём закрепления их в терминах (например, млекопитающие).

5. Обобщение понятий путём применения термина к различным объектам, имеющим выделенные свойства путём упражнений (понятия: растения животные).

Этот путь может быть пассивным, когда всё делает учитель, и активным, когда учащиеся сами наблюдают, сравнивают, делают выводы под руководством учителя.

В процессе формирования понятий не обязательно исходные объекты должны быть конкретными, единичными, но и абстрактными, хотя чувственный опыт играет важную роль.

В психологических исследованиях выделены некоторые закономерности усвоения знаний: переработка информации начинается не

после восприятия, наблюдения, а в ходе восприятия. Восприятие как бы отбирает одно и не замечает другое. Отбор информации зависит:

- 1) от строения объекта (воспринимается то, что наиболее ярко выражено);
- 2) от опыта человека, от уровня знаний;
- 3) от методики обучения, от того, что выделил учитель;

Установлены основные этапы формирования знаний в процессе обучения:

1. Сначала представления и понятия учащихся имеют диффузный характер, употребляя, применяя их, школьник не осознаёт тех признаков, которыми эти понятия характеризуют.

2. Затем осознаются некоторые наиболее часто встречающиеся, бросающиеся в глаза признаки, однако ещё не осознаются различия между существенными и несущественными признаками.

3. Осознаются и выделяются существенные признаки, и на этой основе понятие связывается с всё большим числом различных объектов. В него включаются возможные разновидности и конкретные особенности этих объектов. Знания обобщаются и углубляются.

У разных учащихся эти процессы могут осуществляться двумя путями:

1- *конкретно-практическим*, когда учащиеся по-разному пробуют сопоставлять объекты, пока не находят правильного решения. При этом, сознательно не выделяя основание классификации. Эти учащиеся руководствуются смутным чувством.

2- *абстрактно-логическим*. Учащиеся не осуществляют пробные группировки, классифицирование осуществляется логическим путём. Таким образом, понятия могут формироваться на основе как чувственно-практической, так и идеальной мыслительной деятельности. Формирование понятия идёт через выдвижение и проверку гипотез о значительности тех или иных признаков предметов. В одних случаях гипотезы проверяются через практические действия, в других путём логического анализа.

Этапы формирования понятия:

- 1) Определение понятия.
- 2) Выделение существенных признаков.
- 3) Опора на чувственный опыт.
- 4) Вариации чувственного опыта.
- 5) Обобщение понятия, обозначение его термином.
- 6) Применение на практике.

2. Формирование умений и навыков в процессе обучения.
Приёмы и способы учебной работы.

Учебная деятельность — это деятельность, направленная на усвоение знаний и соответствующих умений и навыков.

Умения — это закреплённый способ применения знаний в практической деятельности.

Умения – это подготовленность к быстрому, точному, сознательному выполнению каких-нибудь действий на основе усвоенных знаний.

Умения в структуре учебной деятельности выполняют функцию обеспечения переноса знаний и использования его в новых условиях.

Навык – это действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Навык – это способ выполнения действия, ставшего в результате упражнения автоматизированным.

Навык – частичная автоматизация приёмов исполнения работы.

В основу классификации положена преимущественно автоматизация приёмов исполнения действий. Всякое действие предполагает такие приёмы:

- двигательное исполнение;
- сенсорный контроль;
- центральное регулирование.

Действие – это относительно завершённый элемент деятельности, направляемый на достижение промежуточной осознаваемой цели.

Как соотносятся понятия «умения и навыки» с понятием «приёмы и способы учебной деятельности?»

Приём учебной работы – это совокупность учебных действий, объединённых в систему, функционирование которой обеспечивает достижение цели учения.

Приёмы учебной работы – это те способы, которыми она выполняется, и которые могут быть объективно выражены в виде перечня действий, входящих в состав приёма.

Понятие «приёмы учебной работы» соотносятся с понятием «умения», а навыки – это способы выполнения деятельности, поэтому понятие «навыка» соотносится с понятием «способ учебной работы».

Проблема приёмов и способов учебной работы разрабатывалась в лаборатории обучения и развития под руководством Н.А. Менчинской.

Наряду с понятием «учебная деятельность» выделяют понятие «познавательная деятельность». Менчинская выделяет два вида познавательной деятельности: приёмы учебной деятельности и приёмы умственной деятельности. Понятие «приёмы учебной деятельности» демонстрируется на примере усвоения раздельного написания частицы не-
..

- a. прочитай всю фразу до конца;
- b. реши: -по смыслу;
 -по противительным союзам;
- c. если это противопоставление, определи однородные члены
- d. сделай вывод и пиши по правилу.

Усвоить приёмы учебной деятельности означает:

1) Учащийся знает, т.е. своими словами может рассказать, какие действия нужно совершить для правильного написания.

2) Учащийся умеет правильно написать.

Приёмы умственной деятельности. Приёмы учебной работы выделены с педагогической точки зрения, но если подойти к той же учебной деятельности с психологической точки зрения, то в ней можно выделить систему приёмов умственной деятельности: приёмов обобщения, абстракции, запоминания, воображения. В этом случае речь идёт о тех способах, с помощью которых осуществляется умственная деятельность, и которые могут быть выражены в перечне умственных действий. Например, обобщение от частного к общему включает такие действия:

А) сопоставить заданные предметы;

В) выделить в каждом из них общие для всех признаки и назвать их;

С) объединить предметы по этим признакам;

Д) обозначить выделенное словом.

Усвоенный приём, например обобщение, характеризуется тем, что ученик:

1) знает, каким способом обобщать;

2) умеет обобщать материал этим способом, как в привычных, так и в новых условиях.

Возникает вопрос: как связаны между собой приёмы учебной работы и приёмы умственной деятельности? Между ними существуют различия. Приёмы учебной работы с педагогической точки зрения— это приёмы работы с текстом, чтение географической карты. Приёмы умственной деятельности скрыты за пределами учебной работы.

3. Понятие обучаемости. Сущность и структура обучаемости.

Обучаемость как способность к усвоению знаний определяется как «совокупность тех интеллектуальных свойств человека (тех особенностей мышления), от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (необходимого минимума знаний, положительного отношения к учению) зависит продуктивность учебной деятельности». (З.И. Калмыкова). Под продуктивностью учебной деятельности понимается та сторона умственного развития, которая позволяет самостоятельно открывать новые знания. Способность учиться характеризуется наличием особенностей мышления.

Интеллектуальные свойства, определяющие обучаемость:

1. Обобщенность мыслительной деятельности как её направленность на абстрагирование и обобщение существенного в учебном материале. Эту же мысль В.В. Давыдов выражает так: готовность обобщать существенные признаки анализируемых объектов является основным признаком теоретического мышления.

2. Осознанность мыслительной деятельности, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон. Она заключается в способности точно, с точки зрения речи, выразить логические отношения, которыми руководствуется практическая деятельность, ведущая

к решению единой проблемы. Речь идёт об осознании школьниками собственных мыслей, операций и рефлексивность мышления.

Одной из причин слабой продуктивности учащихся являются недостатки в осознании школьниками их собственных мыслительных операций, реализованных при решении задач. Высокую степень осознанности мыслительных операций характеризует адекватное словесное выражение хода решения проблемы, сознательный учёт положительной и отрицательной информации, поступающей из разных источников.

Можно считать, что осознанность мыслительной деятельности тесно связана с развитием способности правильно оценить ход, результат совместной деятельности.

3. Гибкость мыслительной деятельности. Это качество мыслительной деятельности проявляется как способность преобразовать уже усвоенные привычные приёмы мышления, переоценить уже знакомые выводы с учётом новых условий. Гибкость мышления проявляется также в оригинальности подхода к анализу ситуации, помогает преодолеть стереотипы в мыслительных приёмах, осуществлять творческий поиск. Гибкость мышления может конкретно проявляться, например, в усовершенствовании способов решения каких-то задач, в повышении уровня обобщённости в самостоятельно полученных выводах. Противоположное понятие – инертность мыслительной деятельности или интеллектуальная пассивность.

4. Устойчивость мыслительной деятельности. Она проявляется как способность стабилизировать посредством уже проверенной эффективной операции структуру умственной деятельности на время, необходимое для решения задачи, способность фиксировать и обдумывать уже выделенные существенные признаки анализируемых ситуаций и актуализировать их в соответствующих условиях. Постоянство, устойчивость мышления является необходимой предпосылкой формирования сложных понятий, когда определённые понятия включают целый ряд других понятий и познавательных систем. Постоянство, устойчивость мышления является также предпосылкой выработки определённой направленности мысли при решении самых сложных проблемных задач.

5. Самостоятельность мышления. Проявляется в умении использовать минимальную, но необходимую помощь, оказываемую учителем для продолжения собственной самостоятельной работы.

Общая особенность мышления – экономичность. Человек, у которого хорошо развиты перечисленные пять способностей, отличаются экономичностью мышления. Экономичность мышления можно характеризовать, например, количеством конкретного материала, необходимого для решения задачи. Экономичность мышления может быть суммарным обобщённым количественным показателем обучаемости.

4. Диагностика обучаемости.

Различают аналитический и синтетический методы исследования анализа и диагноза.

Аналитический метод (классический) отличается мозаичностью, т.е. исследование, диагноз осуществляется с помощью набора разрозненных задач, каждая из которых определяет какую-нибудь одну сторону мышления, независимую от других.

Синтетический метод исследования состоит в том, что предполагается изучение способностей к овладению какой-либо деятельностью в условиях выполнения именно этой деятельности (или идентичной), т.е. для диагностики способности к учению необходимо использовать такие методы, которые не нарушают целостности исследуемой стороны личности, т.е. способности учиться и при этом позволяют раскрывать разные аспекты этой способности в их естественных связях и взаимоотношениях. Таким образом, учащимся надо предложить такую задачу, решение которой позволит развить соответствующую деятельность со всеми её аспектами. Кроме того, синтетические методы должны быть структурированы на учебном материале.

Диагностически направленная работа с учебным материалом имеет свои особенности. Эти особенности учитывают общие тенденции психолого-педагогического познания:

- 1) непосредственно опираться на традиции обучающих экспериментов, моделирующих учебную деятельность с направлением на развитие продуктивного мышления, т.е. диагностическую работу лучше проводить в форме естественного эксперимента;

- 2) диагноз способности учиться требует, чтобы дальнейшие факторы комплексной психологической деятельности были на сходном у всех школьников уровне;

- 3) должен быть одинаковый уровень мотивации, если же это условие не выполнено, то не возможно судить, действительно ли существуют выявленные различия в предшествующих знаниях, в отношениях к предшествующему материалу;

- 4) постижение способности учиться невозможно только на основе регистрации конечных результатов учебной деятельности и приёмов решения задачи. Необходимо подобрать, разработать такие методы диагностики, которые позволяют понять не только то, чем он овладел после предшествующей неудачи в самостоятельной работе, при повторном предложении задачи с предоставлением строго дозируемой помощи;

- 5) диагностику надо проводить так, чтобы школьник не был ограничен во времени, которое требуется для решения и, кроме того, всю процедуру диагностики нужно развивать так, чтобы школьник либо самостоятельно, либо с поэтапной помощью решил задачу правильно до конца. Однако время учитывается как дополнительный диагностический показатель.

Этот метод, воплощающий пять ведущих педагогических принципов, Калмыкова З.И. обозначает как проблемно синтетический метод, он позволяет адекватно диагностировать обучаемость.

Применение проблемно-синтетического метода позволяет получить данные об отдельных параметрах способности учиться:

1- с использованием этого метода можно судить о степени обобщённости мыслительной деятельности по качеству ответов, посвященных формулированию закономерностей, о степени абстракции, о степени выделения существенных признаков;

2- судить о степени осознанности мыслительной деятельности по характеру отношений между уровнем практического и словесно-логического решения проблем, по уровню практической и словесно-логической экономичности мышления;

3- о степени устойчивости мыслительной деятельности можно судить по тому, как школьник умеет руководствоваться определённым признаком, как он его использует при необходимости; неустойчивость мышления проявляется в том, что выделенный признак опущен и мышление опускается на более низкий уровень;

4- гибкость мышления проявляется в том, что ученик переходит от достигнутого уровня на основе выделенного признака к выделению новых признаков, позволяющих ему лучше выразить соответствующую закономерность во всей её широте;

5- о степени самостоятельности мышления можно судить по тому, в какой мере школьник нуждается в помощи и как её принимает.

Тема 3.9. Психологическая характеристика воспитания.

Вопросы для изучения:

- 1 Общее понятие о психологии воспитания.
- 2 Психологический анализ целей и методов воспитания.
- 3 Психологические основы формирования нравственной сферы личности.
- 4 Детский коллектив, его психологические особенности и воспитательные возможности.
- 5 Роль семьи в формировании личности ребёнка.

1 Общее понятие о психологии воспитания.

Психология воспитания изучает основные источники, закономерности, механизмы и условия формирования личности в онтогенезе. Основными задачами в психологии воспитания являются:

- 1) выявление закономерностей и механизмов формирования нравственной сферы личности;
- 2) выявление принципов организации воздействия на личность в соответствии с возрастной периодизацией и ведущим видом деятельности;
- 3) изучение оптимальных форм и средств организации воспитательного воздействия в коллективе класса;
- 4) изучение роли семьи в формировании личности;
- 5) влияние неблагоприятных условий в семье на формирование личности ребёнка;
- 6) изучение особенностей личности неуспевающих, трудных учащихся.

Психология воспитания изучает психологические закономерности формирования человека как личности в условиях целенаправленной организации педагогического процесса. Педагогика занимается целями, задачами и методами воспитания, поэтому главный предмет её исследования — содержание воспитательного процесса, его организация, приёмы, методы и формы, вытекающие из тех целей и задач, которые на данном историческом этапе выдвигаются обществом. Психология воспитания исследует внутреннюю психологическую сущность процесса воспитания как формирования личности. Психология воспитания изучает процесс возникновения новых образований личности, черт характера, привычек, потребностей, мотивов и способов поведения личности. Личность — единое целое, поэтому каждая отдельная черта личности приобретает своё значение в зависимости от особенностей личности как целого. Например, настойчивость как умение длительно преследовать цели имеет положительное значение только в сочетании с высокими моральными качествами. В связи с этим существует такой принцип: личность нельзя воспитывать по частям, без учёта всей её структуры, склада. Личность — продукт развития психики в определённых социальных условиях. Определяющей причиной поведения, деятельности и развития личности являются потребности и формирующиеся на их основе мотивы. Поэтому качество личности можно рассматривать как единство определённых потребностей с привычным и устойчивым способом их реализации, следовательно, качество личности — это не просто форма поведения, а форма поведения, в которой реализуются определённые потребности, мотивы и цели. При этом необходимо учитывать, что одинаковые формы поведения могут быть проявлением различных качеств, в зависимости от мотива. Например, выполнение учебных заданий учеником может побуждаться разными мотивами: проявление интереса, чувство долга, страх перед экзаменом. Надо учитывать, что одинаковые потребности и мотивы могут по-разному реализовываться в поведении в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, от условий, в которых выполняется деятельность.

Другим важным положением в психологии воспитания является то, что какая-нибудь форма поведения, возникшая для удовлетворения определённой потребности, сама может стать потребностью, а рождение новой потребности может привести к появлению нового качества. Поэтому в психологии воспитания как формирования качеств личности исключительно важное значение имеет формирование новых потребностей и на их основе новых мотивов поведения.

В формировании личностных свойств важное значение имеет упражнение, приучение, тренировка. Однако иногда даже самые длительные упражнения не приводят к формированию новых качеств. Так под влиянием требований и учителей учащиеся выполняют ряд правил и обязанностей, но как только контроль снимается, то требования не выполняются. Нормы и правила поведения на уровне личностных свойств могут быть сформированы тогда, когда у школьника появится потребность в их применении. Такая

потребность может быть сформирована в процессе упражнений, в практике социального поведения как результат накопления опыта положительного социального поведения, который приобретает ребёнок под руководством взрослого.

Однако не только правильная организация деятельности учащихся, накопление опыта поведения способствуют появлению потребности в правильном поведении. Необходима специальная работа по воспитанию правильных мотивов поведения как системы мыслей, чувств, интересов, ценностей, побуждающих к поведению.

Известно, что в одной и той же деятельности, в учебной или другой, могут формироваться различные и даже противоположные качества личности. Это зависит от того, чем и как мотивируется деятельность. Положительные мотивы возникают у школьников в определённых обстоятельствах, и эти мотивы будут закрепляться, если они будут реализовываться в сходных ситуациях.

Из сказанного следует, что в структуру любого личностного качества входит: 1) мотив, обеспечивающий положительное отношение к соответствующей форме поведения, 2) закреплённый способ поведения.

2 Психологический анализ целей и методов воспитания.

Педагогика руководствуется теми целями, которые на данном историческом этапе ставит перед воспитателями общество. Однако не достаточно просто ставить цели воспитания. Для того, чтобы цели воспитания могли стать руководством к действию, необходима специальная разработка вопроса о целях воспитания, и, прежде всего, при разработке этих вопросов надо учитывать возрастные особенности и средства воспитания, которые подходят данному возрасту в соответствии с требованиями общества. Именно система требований, которые вытекают из общественных целей воспитания и опосредуется возрастными особенностями личности ребёнка, и должна стать педагогической целью, определяющей содержание и методы воспитания детей на каждом возрастном этапе. Цели реализуются через систему методов воспитания. Под методами воспитания обычно понимаются целенаправленные действия педагога или коллектива по отношению к воспитаннику или детскому коллективу. Метод воспитания зависит от целей. И цели, и методы в свою очередь зависят от понимания сущности личности и знания путей её формирования. Большинство педагогов и психологов рассматривают личность как совокупность индивидуальных особенностей, каждая из которых может быть сформирована путём соответствующего обучения. Они выводят методы воспитания из методов обучения. Главное внимание уделяется разъяснению и научению. Научение осуществляется через поощрения и наказание путём показа, примера и т.д. Однако иногда длительное разъяснение, обучение, показ не дают эффекта. Новые образования личности (качества) усваиваются, когда они соответствуют потребностям ребёнка, поэтому любой метод будет иметь успех, если он опирается на имеющиеся у ребёнка потребности. Это не значит, что надо следовать любым потребностям ребёнка, поэтому

необходима специальная работа по развитию его потребностей, по формированию его мотивационной сферы.

Потребности формируются в деятельности, поэтому главное— это воспитание и формирование личности в деятельности, а не в деятельности, побуждаемой положительными потребностями и мотивами. Поэтому методы воспитания как конкретные меры воздействия могут дать эффект в том случае, если они реализуются через деятельность, в которой формируются соответствующие мотивы и формы поведения. Традиционно это были учение и общественно-полезная работа в школе.

При отборе методов воспитания необходимо руководствоваться следующим: воздействие требования зависит от того, принимает эти воздействия школьник или нет, становится ли требование воспитателя также и требованием ребёнка к самому себе. Успех воспитательного воздействия зависит не только от того, какой смысл вкладывает в него воспитатель, но и от того. Какой смысл усматривает в нём ученик. С этой точки зрения можно рассматривать любое воздействие. Иногда смысл требования зависит от формы (грубо или вежливо). Формирование у детей правильного поведения в основном заключается в том, что требование от ребёнка определённых форм поведения должно сочетаться с научением этим качествам.

В процессе обучения и воспитания необходимо учитывать индивидуальные психологические качества учащихся как основу индивидуального подхода. Индивидуальный подход— принцип обучения и воспитания, означающий действенное внимание каждому ученику, его творческой индивидуальности, разумное сочетание групповых, фронтальных и индивидуальных занятий. Индивидуальный подход тесно связан с педагогическим тактом. Известный психолог Страхов («Психология педагогического такта») называет следующие признаки педагогического такта:

- естественность;
- простота обращения (но не допущение фамильярности);
- искренность тона, чуждая фальши в отношениях;
- доверие к ученику без попустительства, выражение просьбы без упрощения, рекомендации и советы без навязчивости;
- серьёзность тона;
- ирония, юмор без насмешливости, без унижения достоинств ученика;
- воздействие в форме предложения, внушения и требования, без подавления самостоятельности;
- требовательность без мелочной придирчивости;
- доброжелательность без заласкивания;
- настойчивость без упрямства;
- деловой тон общения без раздражительности, сухости, холодности;
- последовательность в применении воспитательных воздействий без колебаний и необоснованной отмены требований;
- развитие самостоятельности без излишней опеки;

-быстрота ориентировки, своевременность воспитательного воздействия без поспешности и опрометчивых решений;

-внимательность к ученику без подчёркивания того, что учитель наблюдает за поведением;

-спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении без безразличия и осуждения;

-умение вести беседу без дидактизма и морализации.

3 Психологические основы формирования нравственной сферы личности.

Нравственная сфера личности – единство нравственного сознания, нравственного поведения, нравственных чувств и привычек. Основным структурным элементом нравственной сферы является нравственное сознание как отражение в сознании человека принципов, норм нравственности, регулирующих взаимоотношения между людьми и их отношение к обществу. Нравственное сознание, нравственные представления, нравственные знания, на их основе формируются нравственные понятия, нравственные убеждения и поступки.

Формирование нравственного сознания нельзя сводить к накоплению определённой суммы нравственных знаний и понятий. Нравственное сознание находится в непрерывном единстве с нравственным поведением, являющимся результатом накопления нравственного опыта. Нравственное поведение как поведение в соответствии с убеждениями связано с эмоциями, так как эмоции окрашивают нравственное поведение и придают ему такие проявления, как чувство долга, чести, совести... Таким образом, основу нравственного поведения составляет поведение, осуществляемое на основе нравственных понятий, убеждений, в единстве с моральными чувствами.

Единицей нравственного поведения является нравственный поступок. Поступок – акт поведения, который имеет, как правило, общественный или социальный смысл и связан с моральными нормами поведения, социальными отношениями. Сформированное нравственное поведение не возможно без воспитания нравственных привычек к труду, взаимопомощи, которые становятся потребностями человека.

Нравственная сфера личности (как единство сознания, поведения, чувств и привычек) успешно формируется в специально организованной системе воспитания, где сочетается нравственное посвящение и практическая деятельность, в которой специально создаются и регулируются нравственные отношения людей друг с другом, с коллективом, обществом. В этих условиях люди не просто усваивают суммы нравственных правил поведения, но и опыт нравственного поведения, нравственные привычки, формируется система моральных убеждений, которые выступают в качестве мотивов поведения.

Уровни и стадии нравственного развития.

(по Лоренсу Колбергу)

Нулевой уровень. («Хорошо то, чего я хочу и что мне нравится»).

Уровень I: Доморальный.

1. Стадия – ориентация на наказание и повиновение (мотивация: избегать наказания со стороны других людей).

2. Стадия – ребёнок руководствуется в поведении эгоистическими соображениями взаимной выгоды (мотивация: получить поощрение со стороны других людей).

Уровень II: Конвенциональная мораль.

3. Стадия – принятие роли хорошего ребёнка, побуждаемого желанием одобрения со стороны значимых других и стыд перед их осуждением. (школьный период, включая начало подросткового возраста).

4. Стадия – установка на поддержание установленного порядка (мотивация : поддерживать закон и общественный порядок).

Уровень III: Автономная мораль.

5а) Подросток осознаёт относительность и условность нравственных правил и требует их логического обоснования, т.е. доказательства, что они полезны (моральный релятивизм).

5б) Релятивизм сменяется существованием высшего закона, выражающего нужды большинства.

6. Формируются устойчивые моральные принципы, соблюдение которых обеспечивается собственной совестью.

В практике нравственного воспитания в школе проводится работа по нравственному просвещению с целью формирования нравственных понятий. Нравственные понятия надо формировать по специальной программе. Наиболее распространённая форма нравственного просвещения— этические беседы. Установлены определённые принципы, в соответствии с которыми строится беседа на этическую тему. Принципы:

1. Этические беседы должны быть доступны, соответствовать возрасту. Недопустимо включение в содержание беседы отвлечённых и абстрактных понятий, сложных рассуждений.

2. Необходимо хорошо знать коллектив, в котором проводится беседа, его направленность, отношения между его членами.

3. Не следует проводить беседы часто. Лучше, если беседы проводятся по конкретным поводам, приурочены к собственной жизни класса.

4. Начинать беседу рекомендуется с анализа ярких с анализом ярких примеров, жизненных или литературных фактов и наблюдений, и от них переходить к обобщению и выводам.

5. Необходима разумная опора на эмоционально яркий, впечатляющий образ.

6. Большое значение имеет хорошая аргументация, доказательность тех положений, которые доводятся до осознания школьников. Это особенно важно, когда беседа проводится с подростками и старшими школьниками, которые способны понять и, вследствие этого, принять аргументацию, убедиться в её обоснованности. Однако, с другой стороны в этом возрасте эффективность словесных воздействий может снижаться, т.к. критические тенденции, развивающиеся у школьников, заставляют их настороженно, с предубеждением относиться к аргументации взрослых.

7. Необходимо вызывать оживлённый обмен мнениями, будить мысль, заставлять задумываться над вопросами морали. Не надо навязывать готовых истин.

8. Надо стараться вызвать у школьников глубокие и действенные эмоции, т.к. нравственные представления, окрашенные эмоциями, способствуют формированию нравственных убеждений и связанных с ними поступков.

4 Детский коллектив, его психологические особенности и воспитательные возможности.

Коллектив – это группа высшего уровня развития, где межличностные взаимоотношения и взаимодействия опосредованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

Коллектив – «социальный, живой организм, который потому и организм, что там есть органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость. А если этого ничего нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа и сборище». (Макаренко А.С.).

Детский коллектив объединяет детей, организованных взрослыми. В организации детского коллектива необходимо учитывать потребность детей в общении и задания, поставленные взрослыми. Детский коллектив, в отличие от коллектива взрослых, не имеет прямого выхода на реальные производственные отношения, но позволяет формировать у детей готовность участвовать в производственной деятельности. Детский коллектив характеризуют:

- 1) высокая сплочённость в основных или во всех сферах жизнедеятельности;
- 2) доминирование принципов товарищества в развитии деловых и личных взаимоотношений;
- 3) высокий уровень групповой эмоциональной идентификации.

Основные требования к организации детского коллектива:

-добровольно самодеятельные цели, т.е. цели коллектива являются добровольными, а значит и привлекательными для детей и могут стать мотивами, побудителями активности каждого школьника;

-организуя деятельность детского коллектива, необходимо обеспечивать творческую, равноправную позицию каждому члену коллектива;

-совместную деятельность школьников следует строить так, чтобы результаты действия каждого школьника были необходимым звеном в достижении общего результата.

Для подлинного, развитого детского коллектива характерны следующие особенности:

1. Общность целей и мотивов совместной деятельности.
2. Высокий уровень и широта коллективных психологических взаимоотношений в виде развёрнутой системы общения детей.
3. Высокий уровень самодеятельности всех его членов.

Выделяют следующие особенности развития детского коллектива в зависимости от возраста его членов:

В 1-2 классе отношения между детьми устанавливаются учителем, который ориентирует совместную деятельность детей, определяет общественные поручения.

В 3-4 классе появляется потребность занять определённое место среди одноклассников, и взаимоотношения строятся на этой основе. Основными средствами для этого является достижение в учении и общих делах хороших результатов.

Самодеятельный коллектив, т.е. коллектив, функционирующий на основе общих целей, начинает складываться в подростковом возрасте. Однако цели ограничены преимущественно целями своего класса, а также узкой группы.

В старшем школьном возрасте цели коллектива приобретают широкое социальное значение. Они выходят за рамки класса, совпадают с интересами школы и т.д.

Воспитательные возможности коллектив определяются:

- 1) содержанием совместной деятельности;
- 2) тем, насколько этот коллектив, как целое, является субъектом деятельности;
- 3) системой всех отношений, которые организуются в процессе деятельности.

Коллектив класса способствует формированию у детей некоторых отношений: отношений деловой зависимости и общей ответственности.

Цель воспитания в коллективе – формирование коллективизма – один из основных моральных принципов взаимоотношений детей, включающий в себя утверждение приоритетной ценности коллектива и его интересов.

Воспитательные возможности коллектива определяются тем, кто предъявляет требования:

- только взрослые;
- взрослые вместе с активом;
- только актив коллектива;
- весь коллектив.

5 Роль семьи в формировании личности ребёнка.

Нарушение взаимоотношений родителей и детей и их влияние на формирование личности ребёнка.

В ряде семей отмечаются неблагоприятные условия воспитания, вызванные нарушением взаимоотношений между родителями и детьми.

Выделяют такие формы нарушения взаимодействия между родителями и детьми:

- 1) Нарушение семейных представлений.
- 2) Нарушение механизмов семейных коммуникаций.
- 3) Нарушение механизмов семейной интеграции.
- 4) Нарушение ролевой структуры семьи.

Нарушение семейных представлений.

Проявляется в формах:

- представления, которые определяются как «близорукие»;
- расширение сферы родительских чувств;
- предпочтение в подростке детских качеств;
- проекция на ребёнка собственных отрицательных качеств.

«Близорукие» представления.

Наиболее частым источником психотравматизма стала «близорукая» модель семейных взаимоотношений – учитываются особенности только сиюминутной ситуации при построении взаимоотношений с подростком и не задумываются над более отдалёнными последствиями. Это нарушение взаимоотношений, представлений, которое состоит в том, что если родители уступают подросткам в ответ на негативные формы их поведения, то у подростков закрепляются, усиливаются отрицательные свойства личности. Более того, подростки в этом случае стараются находить слабые места у своих воспитателей и добиваются своего любыми способами.

Расширение сферы родительских чувств.

Нарушение взаимоотношений с подростками в семье в этом случае связано с гиперпротекцией: потворствующей (делай, что хочешь) или доминирующей (жестоким контроль). Этот тип семейных нарушений бывает в том случае, если нарушены супружеские отношения (развод, смерть одного из родителей). В этих случаях один родитель, чаще мать, хочет, чтобы ребёнок, а позже и подросток, как бы компенсировал утрату. Матери в этой ситуации нередко отказываются от возможности ещё раз выйти замуж. Появляется потребность отдать всю себя ребёнку. Когда ребёнок становится подростком, у родителя появляется страх перед его самостоятельностью, стремление удержать его с помощью гиперпротекции (потворствующей или доминирующей). А стремление подростка к автономии рассматривается как холодность, равнодушие, неблагодарность.

Предпочтение в подростке детских качеств.

(как создание роли маленького ребёнка)

Нарушение воспитания связано с потворствующей гиперпротекцией. Наблюдается стремление игнорировать взросление детей, стремление сохранить у них непосредственность, наивность. Страх перед взрослением детей (вдруг, свяжется с плохой компанией). Кроме того, причиной страха перед взрослением детей может быть в том, что родители больше любили младших детей.

Проекция на ребёнка собственных отрицательных качеств.

Эта форма нарушения представлений выражается в эмоциональном отвержении, в жестоком обращении с детьми. Причина такого воспитания в том, что в подростке родитель как бы видит отрицательные черты характера, которые чувствует, но не признаёт у себя. Это могут быть агрессивность, склонность к лени, неаккуратность, негативизм, несдержанность. Родители неосознанно допускают наличие этих качеств у детей и ведут борьбу с мнимыми отрицательными качествами ребёнка. В

результате родитель при этом извлекает выгоду для себя. Иллюзия родителя: я вижу недостатки своего ребёнка, борюсь с ними, следовательно, их у меня нет.

Нарушение механизмов семейных коммуникаций.

Эти нарушения проявляются в следующих фактах:

1) неразвитость родительских чувств, которая проявляется в:

- гипопротекции;
- эмоциональное отвержение;
- жестокое отношение.

Они проявляются в нежелании иметь дело с детьми, в плохой переносимости их в общении, в поверхностном отношении к их делам. Причина: отвержение самого родителя в детстве или недостатки характера родителей (например, шизоидная акцентуация характера у родителя).

2) сдвиг в установках родителей по отношению к детям в зависимости от их пола. Например, в некоторых семьях предпочитают женские качества, и наблюдается неосознаваемое непринятие качеств подростка мужского пола. Причина: родители видят в мужчине только грубость, неопрятность, агрессивность.

Нарушение механизмов семейной интеграции.

Взаимоотношения складываются в семье нормально, если каждый член семьи способен повлиять на других, на их поведение.

Одной из форм нарушения влияния родителей на своих детей, особенно подростков, является воспитательская неуверенность родителя, проявляющаяся либо в гиперпротекции, либо в пониженном уровне требований. В этом случае родители идут на поводу у детей, уступают даже в вопросах, в которых уступать нельзя. Причина: дети нашли у родителей «слабое место» и в связи с этим начинают диктовать свои условия родителям. Родители уступают, т.к. они сами умели находить у своих родителей «слабое место».

Нарушение ролевой структуры семьи.

Центром психологической жизни семьи становится ребёнок, что обусловлено страхом его потерять. Основная форма: гиперпротекция, боязнь родителей ошибиться в своих воздействиях. Она обусловлена преувеличением представления о хрупкости и беззащитности ребёнка. В этом случае важна история появления ребёнка на свет. Имеет место ипохондрическая боязнь за ребёнка – родители находят у ребёнка множество болезней.

Тема 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя.

Вопросы для изучения:

1. Психологическая характеристика педагогической деятельности.
2. Характеристика личности учителя.
3. Структура и особенности педагогического общения.
4. Морально-психологический климат в педагогическом коллективе.

1. Психологическая характеристика педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельное развитие одновременно, выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования. Педагогическая деятельность, как и любая другая деятельность, определяется предметно-логическим содержанием, в которое включается мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на усвоение ими педагогического и социального опыта, как основы и условия развития. Средством педагогической деятельности являются научные (теоретические, эмпирические) знания, изложенные в учебнике, в технических средствах и т.д. Способами педагогической деятельности являются объяснение, показ. Продуктом является индивидуальный опыт учащихся: знания, умения, навыки.

Педагогическая деятельность учителя реализуется в определённой педагогической ситуации совокупностью разнообразных свойств: перцептивных, мыслительных, коммуникативных, исследовательских, контрольных, оценочных. Эти действия направлены на решение определённых педагогических задач в определённых ситуациях и выполнения определённых функций.

Выделяют две группы психолого-педагогических функций учебной деятельности:

- целеполагающую;
- организационно-структурную.

В целеполагающую входят

- 1-ориентировочная,
- 2-развивающая,
- 3-мобилизационная функции.

Это Функции, стимулирующие психологическое развитие ребёнка.

В организационно-структурную входят

- 1-конструктивная,
- 2-организаторская,
- 3-коммуникативная,
- 4-гностическая функции.

Конструктивная функция обеспечивает:

- отбор и организацию содержания учебной информации;
- проектирование деятельности учащихся, в которой информация должна быть усвоена;
- проектирование своей будущей деятельности и поведения во взаимоотношениях с учащимися.

Организаторская функция реализуется:

- через организацию информации в процессе сообщения её учащимся;
- через организацию различных видов деятельности учащихся;

-через организацию собственной деятельности и поведения при непосредственном взаимодействии с учащимися.

Коммуникативная функция предполагает взаимодействие с учителем, учащимися, администрацией.

Гностическая функция предполагает:

- изучение содержания и способов взаимодействия на других людей;
- изучение возрастных и индивидуальных особенностей других людей;
- анализ особенностей процесса и результата собственной деятельности.

Реализация педагогических функций в процессе педагогической деятельности способствует развитию педагогических умений. Педагогические умения представляют совокупность самых различных действий учителя. В самом общем виде можно выделить 3 основные группы педагогических умений:

1-умение переносить известные учителю знания, варианты решения, приёмы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации.

2-умение находить для каждой педагогической ситуации новое решение.

3-умение создавать новые элементы педагогических знаний и идей, конструировать новые примеры, решения, конкретные ситуации.

Педагогические умения.

Умения, связанные с постановкой и решением педагогической задачи.

-умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить её в виде педагогической задачи;

-умение при постановке задачи ориентироваться на ученика с учётом его мотивов и целей;

-умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;

-умение конкретизировать педагогическую задачу.

Умение работать с новым материалом, изучать дополнительную информацию.

-умение работать с новым материалом, с содержанием учебного материала (использование новых технологий, новой информации по предмету);

-умение изучать учащихся (психофизиологические особенности, учебные возможности, личность ученика в целом);

-умение подбирать сочетание приёмов и форм обучения, с помощью которых осуществляется подход к учащимся.

Умения использовать психолого-педагогические знания и передавать педагогический опыт.

Коммуникативные умения.

-создание условий психологической безопасности в общении;

-умение понять позицию другого в общении;

-умение создавать обстановку доверия;

-умение поддерживать ровные отношения со всеми.

Умения реализовать себя в процессе деятельности.

-умение реализовать и развить свои педагогические способности;

-умение управлять своим эмоциональным состоянием;

-умение осознавать перспективу своего профессионального развития;

-умение осознавать особенности своего индивидуального стиля педагогической деятельности.

Умение определять уровень обучаемости и обученности школьников.

Умение определять особенности воспитанности и воспитуемости.

Специальной характеристикой педагогической деятельности является её продуктивность. Кузьмина Н.В. выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности.

1-Минимальный, репродуктивный. Педагог умеет пересказать другим то, что знает сам (и только). Это непродуктивный уровень.

2-Низкий, адаптивный. Педагог умеет приспособить своё сообщение к особенностям аудитории. Малопродуктивный уровень.

3-Средний, локально-моделирующий. Педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса.

4-Высокий, системно-моделирующий знания учащихся. Педагог владеет стратегиями формирования системы знаний, умений, навыков по предмету в целом.

5-Высокий, системно-моделирующий поведение и деятельность учителя. Педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средства формирования личности учащегося, его потребности в познании, самовоспитании, саморазвитии. Высоко продуктивный уровень.

2. Характеристика личности учителя.

К специфическим учительским свойствам Каптерев П.Ф. относил «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант». Первое свойство (свойство объективного характера) заключается в степени знания учителем преподаваемой дисциплины, в знании методики и детской психологии. Второе свойство (свойство субъективного характера) заключается в преподавательском искусстве, педагогическом характере (такте, самостоятельности, творческом подходе к работе).

На ряду со специальными учительскими способностями, которые Каптерев относил к умственным компонентам, выделяют и нравственно-волевые свойства учителя: беспристрастность, внимательность, чуткость, добросовестность, выдержка, самокритичность, подлинная любовь к детям.

В настоящее время в отечественной педагогической психологии проблеме свойств учителя посвящены работы Кузьминой Н.В., Марковой А.К., Кан-Калика В.А. и др. Разработана концепция общей структуры

свойств учителя, выделены основные факторы в структуре свойств личности учителя. Кузьмина Н.В. выделяет следующие:

- 1-тип направленности;
- 2-уровень способностей;
- 3-компетентность (специальные знания, методики преподавания, педагогика и психология).

Место и функции учителя.

Учитель – организатор учебного процесса в классе, источник знания на уроке и во время дополнительных занятий.

Черты личности современного учителя:

- 1-педагогическая направленность— любовь к детям, педагогическая деятельность, педагогический оптимизм (каждый к чему-то способен, нет «плохих» детей);
- 2-требовательность;
- 3-педагогический такт;
- 4-самоконтроль;
- 5-целеустремлённость;
- 6-выдержка;
- 7-внимательность;
- 8-чуткость и др.

Важнейшие требования к профессиональной характеристике учителя:

- общая образованность;
- глубокое знание возрастной и педагогической психологии;
- фундаментальные знания преподаваемого предмета;
- владение методикой обучения и воспитания;
- любовь к делу;
- умение передавать свою увлечённость детям;
- владение педагогической техникой (речь, выразительные средства общения);
- постоянное совершенствование знаний.

Психология педагогических способностей учителя.

Существует несколько подходов к «набору» педагогических способностей. Левитов Н.Д. в качестве основных педагогических способностей выделяет:

- 1-способность к передаче знаний детям;
- 2-способность понимать учеников, базируется на наблюдательности;
- 3-самостоятельный и творческий склад мысли;
- 4-находчивость или быстрая и точная ориентировка;
- 5-организаторские способности, необходимые для обеспечения работы самого учителя и для создания хорошего детского коллектива.

Гоноболин Ф.Н. в «Книге об учителе» выделил 12 педагогических способностей (4 группы).

1 группа – дидактические способности:

- способности делать материал доступным;

-связывать материал с жизнью.

2 группа – гностические способности:

-понимание учителем ученика;

-интерес к детям;

-творчество в работе;

-наблюдательность по отношению к детям.

3 группа – коммуникативные способности:

-педагогическое, волевое влияние на детей;

-педагогическая требовательность;

-педагогический такт;

-способность организовывать деятельность коллектива.

4 группа – экспрессивные способности:

-способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

В наиболее обобщённом виде педагогические способности были охарактеризованы Крутецким В.А. в книге «Психология обучения и воспитания школьников»:

1) Дидактические способности – способность передать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активность, самостоятельность мыслить. Учитель, обладающий такими способностями, умеет, в случае необходимости, соответствующим образом реконструировать материал, адаптировать его к воспитанию. К этим способностям относится умение организовывать самостоятельную работу учащихся.

2) Академические способности – способности в соответствующей области науки. Способный учитель знает предмет не только в объёме учебного курса, но и постоянно следит за открытиями в своей науке.

3) Перцептивные способности – способность проникать во внутренний мир школьника: психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащихся, их состояния.

4) Речевые способности – способность ясно и чётко выражать свои мысли и чувства с помощью речи и подкреплять мимикой и пантомимой. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащемуся, она должна отличаться внутренней силой, убеждётельностью, заинтересованностью в том, о чём идет речь.

5) Организаторские способности – способности организовать детский коллектив, сплотить его; способность правильно организовать свою собственную работу, т.е. умение правильно планировать и самостоятельно контролировать её.

6) Авторитарные способности – способности к эмоционально-волевому влиянию на учащегося и умению на этой основе добиваться у них авторитета, что зависит от ряда личных качеств учителя: знания своего предмета, чуткость и педагогический такт, волевые качества, такие как решительность, выдержка, требовательность и т.д.

7) –Коммуникативные способности – способности к общению с детьми, умение найти подход к каждому.

8) Педагогическое воображение – способность предвидеть возможные последствия воспитания и иного воздействия.

9) Способность к распределению внимания.

И общей способностью является любовь к детям.

Психология педагогического такта учителя.

Педагогический такт – поведение учителя, строящееся на основе адекватно воспринятых им социальных ожиданий по отношению к нему, как наставнику молодых.

Например, родители ждут от учителя мастерства в обучении и воспитании, независимо от возраста.

Ученики выделяют следующие свойства учителя:

- доброта,
- справедливость;
- чуткость,
- требовательность,
- знание предмета и умение его объяснить.

Педагогический такт проявляется в наличии у педагога чувства меры и умения поддерживать правильные отношения с учениками, их родителями и коллегами. Психологическими основам педагогического такта можно считать следующие особенности:

1) совокупность социальных установок (внутреннее состояние готовности определённым образом реагировать на что-либо);

2) совокупность стереотипов или устойчивых представлений относительно учащихся, других людей;

3) совокупность личных черт, которые определяют поведение учителя в сфере общения.

Социальные установки. Учитель и ученик – представители разных поколений. Учащиеся осваивают наследие взрослых в диалоге с ними. Учителю нужно понимать, что его отношение с учащимися должно быть диалогом, в котором он должен утверждать в сознании учащихся непреходящую ценность морального наследия прошлого. Это возможно, когда между учителем и учащимся устанавливаются отношения доверия и дружбы. Это возможно ещё и потому, что у детей имеется настоящая потребность во взрослом друге и общении с ним. Важна установка учителя на постоянное изучение и адекватное восприятие учеников, их характеров, отношений со сверстниками и взрослыми. Чем больше учитель знает ребят, тем больше у него шансов быть тактичным с ними. Учитель в учебно-воспитательном процессе предъявляет определённые требования к учащимся. Важным условием эффективности этих требований является установка учителя на соблюдение принципа целесообразности.

Стереотипы. Проявляются в сфере отношений учителя с учащимся. Стереотипы «положительные» полезны, они экономят мышление, эмоции. Учителю необходимо иметь систему стереотипов, благодаря которой он

мог бы автоматически реагировать во многих случаях. Примеры таких стереотипов:

- неукоснительная вежливость с учениками;
- принципиальность в подходе к ученикам;
- уверенность в том, что ни один из них не может быть плохим, безнадёжным.

В практике работы учителя могут быть и отрицательные стереотипы:

- уверенность, что с учениками себя нужно вести только строго;
- стереотипная оценка учителем отдельных учащихся как неспособных, безнадёжных;
- стереотипное представление о возрастных особенностях детей.

Педагогический такт – такое отношение к человеку, при котором принципы морали осуществляются с учётом личности человека, его жизненных обстоятельств в данной ситуации. (Летвинов Н.Д.).

3. Структура и особенности педагогического общения.

Общение как связь между людьми зависит от деятельности, в процессе которой они вступают в контакт. В связи с этим можно говорить о видах профессионального общения. Одним из видов профессионального общения является педагогическое общение.

Педагогическое общение – система способов, приёмов взаимодействия педагогов с учащимися, содержанием которой является оказание учебно-воспитательного воздействия и организация взаимопонимания.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимся (на уроке и вне его) в процессе обучения и воспитания, имеющее определённые педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива.

Специфика педагогического общения проявляется, прежде всего, в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся с целью их личностного развития, но и на усвоение учебных знаний и умений. Поэтому можно сказать, что своеобразие педагогического общения в том, что оно органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения. Специфика педагогического общения в том, что оно реализует специфическую обучающую функцию. Обучающая функция – функция передачи знаний, информации, однако не является единственной функцией педагогического общения.

Единицы педагогического общения.

Основной единицей педагогического общения является педагогическая задача. Она определяется целью, задачами, этапами урока. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определённого материала. (Пример, задача объяснения, систематизации). Поэтому

педагогическую задачу надо отличать от коммуникативной задачи, т.к. последняя – это ответ на вопрос как, какими средствами воздействия на учащихся эффективнее осуществлять педагогическую задачу.

Педагогическое общение предполагает нахождение или построение коммуникативной задачи, адекватной педагогической. Педагогическое общение представляет собой сложную, динамическую, коммуникативную систему, в рамках которой реализуется конкретная коммуникативная задача.

Структура профессионального педагогического общения включает в себя следующие компоненты, характеризующие коммуникативную задачу:

1) Моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки непосредственного общения с людьми – прогностический этап.

2) Организация непосредственного общения с классом в момент изначального взаимодействия с ним. (Период коммуникативной атаки, в процессе которой завоёвывается инициатива в общении, дающая возможность управлять общением с классом).

3) Управление общением в развивающемся педагогическом процессе (осуществляется решение коммуникативной задачи), регулируется процесс обсуждения, стимулируется процесс участия в общении учащихся.

4) Анализ осуществлённой системы общения и моделирование системы общения.

Педагогическое общение предполагает наличие у педагога следующих умений:

А) умение быстро, правильно ориентироваться в меняющихся условиях;

Б) умение планировать и осуществлять систему коммуникаций;

В) умение быстро и точно находить адекватные содержанию акта общения коммуникативные средства;

Г) умение постоянно осуществлять и поддерживать обратную связь в общении.

Особым качеством является способность к педагогической импровизации.

Стили педагогического общения.

Особым аспектом проблемы педагогического общения является стиль руководства, проявляющийся в стиле педагогического общения. Стиль общения – это индивидуально-типические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащегося. В стиле педагогического общения выделяют:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;
- достигнутый уровень взаимоотношений педагога и учащихся;
- творческую индивидуальность педагога;
- особенности ученического коллектива.

1. Авторитарный стиль (самовластный стиль общения).

Проявляется в том, что учитель осуществляет единоличное управление

классом. Учащимся не разрешается высказывать своё мнение, взгляды, проявлять инициативу.

2. Авторитарный (властный) стиль. Он повторяет основные черты автократического стиля, но при этом учащимся разрешается участвовать в обсуждении проблем коллективной жизни. Но решение всегда остаётся за учителем, которое он принимает в соответствии со своими установками.

3. Демократический стиль. Учитель ориентируется на коллектив, стимулирует самостоятельность школьников. Учащиеся обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, а окончательное решение формулирует учитель. Он терпим к замечаниям и требованиям учащихся.

4. Игнорирующий стиль. Характеризуется тем, что учитель старается как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, устранившись от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и требований администрации.

5. Непоследовательный стиль. Учитель ведёт себя в зависимости от внешних обстоятельств или собственных эмоциональных состояний. Этот стиль ведёт к дезорганизации коллектива.

Выделяют четыре группы учителей с точки зрения интенсивности их общения с учащимися.

1-группа. Учителя, которые постоянно общаются с учащимися и их общение нередко имеет неофициальный характер.

2-группа. Учителя, которые с уважением относятся к учащимся, пользуются их доверием и симпатиями, но общение с ними не имеет регулярного характера. Однако в трудной ситуации обращаются именно к этому педагогу.

3-группа. Учителя, стремящиеся к общению с учащимися, но в силу занятости ограничивают своё общение.

4-группа. Учителя, которые общение с учащимися ограничивают деловыми вопросами.

В зависимости от того, как общаются педагог и ученик, выделяют ещё три типа общения:

- 1) устойчиво положительное;
- 2) пассивно-положительное;
- 3) неустойчивое.

Устойчивый положительный стиль. Характеризуется тем, что педагог проявляет стабильное положительное отношение к детям, заботу, помощь, деловая реакция на недостатки в учебной работе. Учителя этой группы отличаются яркой педагогической направленностью, любят свою профессию и детей. Испытывают потребность в неформальном общении с ними.

Пассивно-положительный стиль. Нечётко выражена установка по отношению к учащимся, сухость обращения и официальный тон являются результатом педагогической установки заключающейся в том, что только требовательность и сугубо деловые отношения могут обеспечить успех в обучении и воспитании.

Неустойчивый стиль. При общей положительной эмоциональной установке отношения зависят от ситуации, настроения.

Барьеры педагогического общения.

Затруднения в общении – субъективное переживание человеком состояния сбоев в реализации прогнозируемого общения вследствие непринятия партнёра, его действий, непонимание материала, изменение коммуникативной ситуации. Затруднения проявляются в форме опасности прерыва общения, невозможности продолжения деятельности. Различают позитивные и негативные функции затруднений в общении.

Позитивные функции:

- индикативная (привлечение внимания к процессу общения);
- стимулирующая, мобилизующая. Затруднения активизируют деятельность учителя при анализе своего стиля взаимодействия с учащимися.

Негативные функции:

- сдерживающая, если нет условий для продолжения общения;
- деструктивная, которая проявляется в разрушении, распаде деятельности, панике.

Основные области затруднения в педагогическом общении в процессе деятельности:

1) Этносоциокультурная область затруднения в общении. Эта область затруднений связана с особенностями этнического сознания, т.е. с ценностями, стереотипами, установками человека в конкретных условиях.

2) Статусно-ролевая область затруднения в общении. Эта область затруднений обусловлена целым рядом психологических, семейных, воспитательных позиций в общении, речью, статусом учреждений, образованием.

На появление затруднений в общении влияют возрастные особенности, личностные качества, акцентуации характера.

4. Морально-психологический климат в педагогическом коллективе.

Морально-психологический климат – это эмоциональный настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами, интересами, принятыми в коллективе.

Морально-психологический климат – преобладающий в коллективе эмоциональный настрой, в котором соединены настроения людей, их душевные переживания и волнения, отношение людей друг к другу, к работе, к окружающим событиям.

Морально-психологический климат создаётся и проявляется в процессе общения, на фоне которого реализуются групповые потребности, возникают и реализуются межличностные, групповые конфликты, при этом приобретает отчётливый характер взаимодействие членов коллектива, соревнование или тайное соперничество, товарищеская сплочённость или круговая порука, грубое давление или сознательная дисциплина.

Психологический климат в группе зависит от оценок и самооценок. Очень важна общая направленность оценивания. Отрицательно влияет на психологический климат эмоциональная агрессивность оценок.

Необходимо различать оценку деятельности и оценку личности. Человек более чувствителен к оценкам, касающимся его личности, чем деятельности.

Атмосфера взаимоотношений, которая устанавливается в конкретном коллективе, определяет формы взаимодействия между людьми, или взаимного влияния человека на человека, на деятельность друг друга— групповой эффект. Выделяют такие типы взаимного влияния людей на деятельность друг друга:

1) Взаимное облегчение. Проявляется в том, что присутствие товарищей по работе, совместное их пребывание повышает успешность деятельности каждого из них.

2) Взаимное затруднение. Проявляется в том, что присутствие отдельных членов коллектива приводит к увеличению числа ошибок в деятельности каждого.

3) Одностороннее облегчение. Проявляется в том, что присутствие одного партнёра облегчает деятельность другого.

4) Одностороннее затруднение, т.е. присутствие одного плохо влияет на другого.

5) Независимость. Проявляется в том, что совместное присутствие не отражается на работе коллектива.

Взаимное влияние людей на совместную деятельность получило название психологической совместимости. Различают понятия психологической совместимости и несовместимости. Совместимость и несовместимость являются важнейшими факторами, влияющими на работу коллектива.

Совместимость – такое сочетание людей, которое даёт максимальный результат деятельности при минимальных психологических затратах взаимодействующих людей. Она проявляется в общности интересов, установок, наличии дружеских связей.

Психологическая несовместимость – это не просто различия во взглядах, оценках, установках и т.д., это неспособность в критических ситуациях согласовывать свои действия, несинхронность двигательных и умственных реакций и т.д., которые могут препятствовать совместной деятельности.

Одно из важнейших условий хорошего психологического климата – эмоциональное благополучие членов коллектива, которое проявляется в том, что каждый из членов группы нуждается в сочувствии, взаимопонимании и т.д. Однако трудности в создании здорового морально-психологического климата нередко заключаются в том, что все сознают необходимость эмоционального благополучия для себя, но не все понимают, что для другого это тоже важно. В общении, как и в других сферах жизни, выделяются «потребители» и «организаторы» климата.

Морально-психологический климат коллектива педагогов проявляется, прежде всего, в настроении его членов и определяет работоспособность, настроение, психологическое и физиологическое самочувствие. В конечном итоге настроение педагогов определяется особенностями руководства коллектива. Одной из главных функций руководителя является сплочение коллектива. Настроение, его эмоциональное благополучие определяется стилем руководства.

2. Практический раздел:

2.1. Планы семинарских занятий и материалы для них

РАЗДЕЛ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Занятие 1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии.

Вопросы для изучения:

1. Возникновение и развитие возрастной и педагогической психологии как самостоятельных отраслей психологической науки
2. Основные направления в развитии современной возрастной и педагогической психологии
3. Методы возрастной и педагогической психологии.

Основные понятия: возрастная психология, педагогическая психология, метод поперечных срезов, метод продольных срезов, эксперимент, наблюдение, беседа, анкета, интервью, тест.

Вопросы и задания для выполнения.

- Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии.
- История возникновения и развития возрастной и педагогической психологии (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.).
- К. Д. Ушинский о роли психологических знаний для педагогической теории и практики.
- Н. К. Крупская и А. С. Макаренко о значении знаний о возрастных особенностях ребенка для педагога-воспитателя.
- Ветви возрастной и педагогической психологии.
- Проблема развития психики в трудах советских психологов (П. П. Блонского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др.).
- Критика биогенетического и социогенетического направлений в развитии возрастной и педагогической психологии.
- Критика педологических извращений в теории и практике возрастной психологии.
- Основные психологические теории обучения и развития в современной советской психологии.
- Характеристика метода наблюдения и особенности его использования в возрастной и педагогической психологии.
- Предмет, цель и схема наблюдения. Приемы регистрации наблюдаемых фактов. Анализ и интерпретация материалов наблюдения.
- Общая характеристика метода эксперимента и требования к психологическому эксперименту в возрастной и педагогической психологии.
- Структура психологического эксперимента (экспериментатор, испытуемые, гипотеза, план, инструкция, зависимые и независимые переменные, контролируемые и неконтролируемые условия опыта).
- Основные этапы экспериментального исследования (выдвижение гипотезы, выбор методики, планирование эксперимента, экспериментирование, обработка, анализ и интерпретация полученных

данных).

- Основные виды эксперимента в возрастной и педагогической психологии (лабораторный, естественный, психолого-педагогический) и их сравнительная характеристика.

- Планирование эксперимента. Анализ и оценка построения различных видов эксперимента в возрастной и педагогической психологии.

- Анализ анкет, применяемых в возрастной и педагогической психологии.

- Анализ тестов, применяемых в возрастной и педагогической психологии.

- Достоинства и недостатки метода беседы. 2. Содержание беседы (наличие плана беседы, соответствие плана беседы целям исследования).

- Организация беседы (приемы регистрации ответов испытуемых, содержание и план беседы с разными испытуемыми в одном и том же исследовании).

- Подобрать «продукты деятельности учащихся» по любому из учебных предметов или внешкольных занятий (письменные работы, рисунки, поделки, классные газеты, дневники наблюдения, читательские дневники и т. п.).

Темы рефератов или докладов

1. Актуальные проблемы педагогической психологии в свете Основных направлений реформы школы.

2. Возрастная динамика психического развития — актуальная проблема современной возрастной психологии.

3. Единство возрастной и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке: его развитии, обучении и воспитании.

4. Проблемы развития психики в «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского.

5. Роль психологических концепций П. П. Блонского, Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна в развитии возрастной и педагогической психологии.

6. Межличностное понимание и его роль в педагогическом общении.

Занятие 2. Факторы, закономерности и динамика психического развития.

Вопросы для изучения:

1. Понятие психического развития.

2. Основные подходы к изучению психического развития ребенка.

3. Возрастная периодизация психического развития ребенка.

4. Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

Основные понятия: развитие, возраст, факторы психического развития, закономерности психического развития, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, центральные новообразования, кризис развития.

Вопросы для обсуждения и задания для выполнения:

- Условия и причины психического развития личности в

онтогенезе:

- а) положение в семье и отношение с родителями;
- б) положение в школе и отношения с учителями и сверстниками;
- в) роль малых неофициальных групп в формировании и развитии психических особенностей личности;
- г) борьба противоречий – основная причина психического развития человека.
- Возрастная периодизация. Диалектическая взаимосвязь возрастных периодов.
- Основные факторы развития личности: общение, познание, труд.
- Критика антинаучных теорий развития психики.
- Психологическая структура деятельности и роль операций и действий в развитии сенсорно-перцептивной сферы ребенка.
- Психолого-педагогические условия развития социальной активности детей в разных видах деятельности (обучение и воспитание, общественно полезный труд, педагогическое общение).
- Самостоятельно подготовить наглядность к психологической теории развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.
- Подготовить презентации (по желанию) к заявленным вопросам.

Занятие 3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу.

Вопросы для изучения:

1. Психическое развитие ребенка в младенчестве
2. Психическое развитие ребенка в раннем детстве.
3. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве.

Основные понятия: кризис рождения, 1, 3, 7 лет, комплекс оживления, непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, сюжетно-ролевая игра, автономная речь, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление.

Вопросы для обсуждения и задания для выполнения: Подготовить схемы и наглядность к ответам.

- Охарактеризовать особенности физического развития на данных возрастных этапах.
- Охарактеризовать особенности психического развития на данных возрастных этапах.
- Описать социальную ситуацию развития на данных возрастных этапах.
- Описать ведущий вид деятельности и центральное новообразование на данных возрастных этапах.

Темы рефератов или докладов.

1. Игра — ведущая деятельность дошкольника.
2. Особенности общения дошкольников со сверстниками.
3. Особенности проявления темперамента в дошкольном возрасте.
4. Развитие творческой деятельности дошкольника.

5. Особенности внимания дошкольников и его организация в деятельности детей.

Занятие 4. Готовность к школьному обучению.

Вопросы для изучения:

1. Понятие психологической готовности к школьному обучению.
2. Структура готовности к школьному обучению.
3. Определение готовности к школьному обучению.

Основные понятия: психологическая готовность к школе, кризис 7 лет, наглядно-образное мышление, соподчинение мотивов, воля.

Вопросы для обсуждения и задания для выполнения:

Изучение дошкольника с целью определения его готовности к школьному обучению.

Инструкция

За основу построения исследования может быть взята схема

При планировании исследования учитывается изучение трех групп факторов:

- а) связанных с особенностями личности дошкольника,
- б) связанных с особенностями его познавательной деятельности,
- в) связанных с изучением физического и психомоторного развития.

Конкретизация плана исследования зависит от тех результатов, которые будут получены на этапе предварительного сбора информации о ребенке (беседа с родителями, установление контакта между исследователем и ребенком, беседа с воспитателем).

В зависимости от сформулированных гипотез и конкретных задач исследования может быть проведено изучение личностной готовности к обучению в школе, интеллектуальной готовности к обучению в школе и т. п. (см. схему).

Результатом выполнения данного исследования должны явиться психолого-педагогические рекомендации родителям и воспитателям по подготовке детей к обучению в школе.

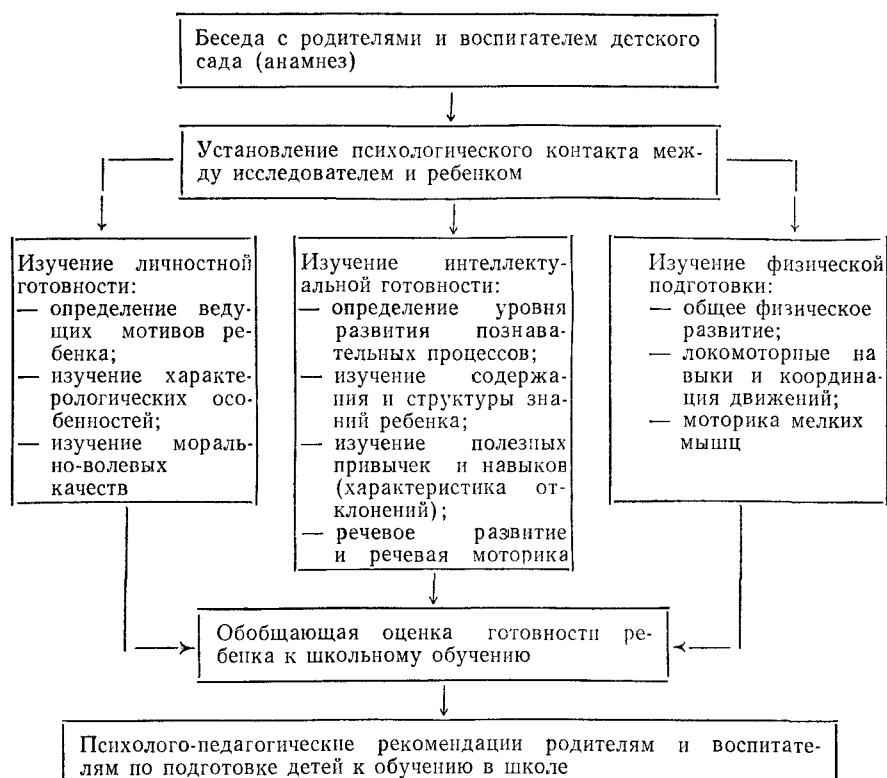


Схема. Структурно-функциональная схема изучения психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Общая схема выполнения учебных исследований

Выбор ученика для изучения. Цель изучения

1. Информация, послужившая основанием для выбора данного ученика (результаты наблюдения), и цель изучения.
2. Предположения, возникшие в результате наблюдения, о возможных причинах отклонений в поведении, неуспеваемости и т. д.
3. Конкретные задачи изучения ученика в соответствии с возникшими гипотезами.

Общие сведения об ученике

1. Характеристика семейной среды (родители, их основная работа, общественная активность, взаимоотношения в семье, отношение к ученику и его учебной деятельности; контроль за выполнением домашних заданий, реакции на замечания учителя, связь со школой и т. п.).
2. Здоровье ученика: данные анатомо-физиологического обследования, хронические заболевания и их влияние на психическое развитие ребенка, особенности психомоторики.
3. Ученик в классном коллективе:
 - особенности данного классного коллектива (уровень развития, общественная активность, общественное мнение, традиции и т. д.);
 - структура класса (реальная и формальная), к какой из внутриклассных групп принадлежит ученик и почему;
 - положение ученика в системе межличностных отношений в классе.
4. Учебная деятельность:
 - успеваемость и ее динамика за 1—1,5 года;

— отношение к различным учебным дисциплинам (по отзывам учителей и самого ученика);

— интересы и их проявление в учебной и внеучебной деятельности.

Методики исследования, протоколы и анализ результатов

1. Соответствие методик исследования гипотезам и задачам исследования.

2. Интерпретация результатов.

3. Рекомендации, основанные на данных, полученных при изучении ученика, об организации учебной или воспитательной работы с ним.

4. Сопоставление данных, полученных в исследовании, с мнением классного руководителя.

Занятие 5. Психическое развитие и формирование личности младшего школьника.

Вопросы для изучения:

1. Анатомо-физиологические особенности младшего школьника.

2. Основные факторы психического развития и формирования личности младшего школьника.

3. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в период начального обучения.

4. Особенности общения и трудовой деятельности младшего школьника.

5. Особенности развития нравственных свойств формирующейся личности младшего школьника.

6. Особенности развития коллективных отношений младших школьников.

7. Коллектив младших школьников и его общественное мнение.

8. Нравственное развитие младших школьников в процессе становления общественного мнения.

9. Влияние педагогического общения на характер взаимоотношений учащихся начальных классов.

Основные понятия: учение, адаптация, произвольность познавательных процессов, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий.

Темы рефератов или докладов.

Психологические особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников

Занятие 6. Психологические особенности учебной деятельности младшего школьника

Вопросы для изучения:

1. Готовность ребенка к школьному обучению и воспитанию.

2. Изменения познавательной деятельности младшего школьника.

3. Изменения личностных особенностей и характера общения младшего школьника.

4. Особенности внимания младших школьников на уроке.

5. Соотношение конкретного и обобщенного в учебной деятельности младшего школьника.

6. Особенности управления умственной деятельностью младших школьников в процессе обучения.

Основные понятия: учение, адаптация, произвольность познавательных процессов, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий.

Темы рефератов или докладов.

1. Психологическая готовность ребенка (первоклассника) к обучению в школе

2. Психологическая готовность младшего школьника к обучению в средней школе

3. Психологические особенности формирования понятий младшего школьника по различным учебным предметам

4. Формирование умственных действий у младших школьников в процессе обучения

5. Формирование мотивов учения у младшего школьника

Занятие 7. Общие особенности подросткового возраста

Вопросы для обсуждения:

1. Анатомо-физиологическая перестройка организма и ее влияние на психические особенности и поведение подростка. Критика биологизаторских учений о доминирующем значении полового созревания в понимании особенностей подросткового возраста.

2. Противоречие между возрастающей самостоятельностью и возможностями ее осуществления; формирование личности в подростковом возрасте.

3. Влияние коллектива и межличностных отношений в среде сверстников на развитие личности подростка.

4. Общение в процессе общественно полезной деятельности как ведущий вид деятельности в подростковом возрасте.

5. Перестройка учебной деятельности и развитие познавательных процессов у подростка.

6. Различия в поведении старших и младших подростков.

7. Средства самоутверждения у мальчиков и девочек подросткового возраста.

8. Влияние темперамента подростка на особенности его поведения.

9. Соотношение общих для данного возраста и индивидуальных особенностей психики.

10. Психологически обоснованные пути индивидуального подхода в подростковом возрасте.

Основные понятия: интимно-личностное общение, чувство взрослости, самооценка, подростковая субкультура, акцентуации характера, девиантное поведение.

Темы рефератов или докладов:

1. Младший школьник и младший подросток, сравнительная психологическая характеристика
2. Младший и старший подросток: сравнительная психологическая характеристика

Занятие 8. Психология «трудного» подростка

Вопросы для обсуждения:

1. Кризис подросткового возраста
2. Причины отклоняющегося поведения «трудных» подростков как крайние проявления общих закономерностей развития личности в этом возрасте.
3. Ошибки в семейном воспитании и появление отклоняющегося поведения у подростков.
4. Изолированность в классном коллективе как причина появления отклоняющегося поведения в подростковом возрасте.
5. Биологические предпосылки нарушения поведения у некоторых «трудных» подростков.
6. Учет индивидуально-типологических особенностей при работе с «трудными».

Основные понятия: интимно-личностное общение, чувство взрослости, самооценка, подростковая субкультура, акцентуации характера, девиантное поведение.

Задания для самостоятельной работы. Аннотирование и конспектирование литературы

- Краковский А. П. О подростках.—М.: Педагогика, 1970.
- Миронов А. И. Критические периоды детства. — М.; Знание, 1979.—С. 49—91.
- Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста).—М.: Гос. учеб.-пед. изд-во МП РСФСР, 1961.—С. 87—167.

Темы рефератов или докладов

1. Психологические причины отклоняющегося поведения «трудных» подростков и педагогические пути коррекции их личности
2. Психологические проблемы семейного воспитания подростков
3. Психологические проблемы общения в подростковом возрасте
4. Психологически обоснованные пути педагогических воздействий на подростков

Занятие 9. Особенности становления личности в раннем юношеском возрасте.

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности физического развития старшего школьника.
2. Социально-психологические условия формирования личности.
3. Психологические основы формирования общественной направленности личности старшего школьника.

4. Межличностные отношения старшего школьника в классном коллективе и других группах сверстников.
5. Взаимоотношения старшеклассника с окружающими взрослыми.
6. Психологические особенности выбора профессии и готовность старшего школьника к профессиональному самоопределению.
7. Учебно-профессиональная деятельность – ведущий вид деятельности старшего школьника.
8. Особенности умственного развития и обучаемость старшего школьника.
9. Характеристика познавательных интересов старшеклассника.
10. Трудовая общественно полезная деятельность как фактор формирования привычки к нравственно-волевому усилию в решении учебных задач.
11. Условия формирования самостоятельности и ответственности старших школьников в учебной деятельности.

Задания для самостоятельной работы Аннотирование и конспектирование литературы

Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. – М.: Просвещение, 1981.

Рувинский Л.И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания. М.: Просвещение, 1982. – Гл. I, IV.

Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Мысль, 1975.

Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. – М.: Педагогика, 1979.

Темы рефератов или докладов

1. Формирование мировоззрения и общественной активности старшеклассников
2. Особенности психического развития юношей и девушек
3. Индивидуальные особенности старшеклассников и профориентационная работа
4. Товарищество, дружба и любовь в старшем школьном возрасте
5. Проблемы подготовки старшеклассников к семейной жизни
6. Системный подход к изучению интеллекта взрослых

Занятие 10. Психологические основы обучения.

Вопросы для обсуждения:

1. Психологическое обоснование теорий обучения.
2. Формирование системы знаний (представлений и понятий) развитие личности школьника в традиционной системе обучения.
3. Теория поэтапного формирования умственных действий.
4. Программированное обучение; критика бихевиоризма как психологической основы программирования за рубежом.
5. Особенности овладения знаниями при проблемном обучении.
6. Условия оптимизации процесса обучения в общеобразовательной

и профессиональной школе.

Задания для самостоятельной работы. Аннотирование или конспектирование:

- Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий/ Вопросы психологии. – 1969. – № 1.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.
- Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Просвещение, 1972.
- Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
- Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. – М.: Наука, 1970.
- Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975.

Темы рефератов или докладов.

1. Основные направления реформы школы и задачи психологии по совершенствованию обучения учащихся
2. Управление формированием знаний, умений, навыков при традиционном обучении
3. Программированное обучение и алгоритмизация усвоения понятий, навыков
4. Проблемное обучение и развитие мотивов учебной познавательной деятельности
5. Теория поэтапного формирования умственных действий и возможности ее применения в обучении
6. Обучение как формирование обобщенных умственных действий
7. Построение обучения при эмпирическом и теоретическом обобщении
8. Психологический эффект групповой организации обучения
9. Контроль, обратная связь, оценка как личностные факторы обучения

Занятие 11. Психология педагогической деятельности и личности учителя.

Вопросы для обсуждения:

1. Место и функции учителя в современном обществе.
2. Учитель – организатор жизни и деятельности учащихся.
3. Профессионально значимые качества личности учителя.
4. Педагогические способности учителя и их развитие.
5. Профессионально-педагогические умения учителя, их формирование и развитие.
6. Самообразование и самовоспитание как условие успеха деятельности учителя.

Темы рефератов или докладов

1. Условия создания здорового психологического климата в педагогическом коллективе.
2. Эффективность деятельности учителя и критерии ее оценки.
3. Социальные ожидания по отношению к учителю от ближайшего окружения: администрации школы, коллег по работе, учеников и их родителей.

Занятие 12. Педагогическое общение и его психологические характеристика.

Вопросы для обсуждения

1. Общение учителя с учащимися на уроке как составная часть педагогической деятельности.
2. Психологические основы педагогического такта и его влияние на учебную деятельность и поведение учащихся.
3. Влияние стиля педагогического общения на эффективность учебной деятельности и коммуникативную культуру межличностных отношений в коллективе учащихся.

Темы рефератов или докладов

1. Особенности восприятия и оценки учителем педагогических явлений и факторы, их определяющие.
2. Психологические ситуации опроса на уроке и их влияние на познавательную активность учащихся.
3. Педагогическая оценка и ее влияние на учебную деятельность и поведение учащихся.

2.3. Методические рекомендации по организации и выполнению УСР

РАЗДЕЛ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема «Психологическое развитие в ранней юности»

1. Психологическое развитие в ранней юности.
2. Характеристика раннего юношеского возраста.
3. Личностное развитие в раннем юношеском возрасте.
4. Потребность в общении в юношеском возрасте.

Виды заданий УСР с учетом модулей сложности

А. Задания, формирующие знания по учебному материалу на уровне узнавания:

Проанализировать научно-методическую литературу и сделать письменный конспект по вопросам темы.

Ответить на вопросы теста по теме.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: проверка на практическом занятии

Б. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

Заполнить таблицу:

	Характеристика в юношеском возрасте
Социальная ситуация развития	
Ведущий вид деятельности	
Основные новообразования	
Межличностные отношения	
Особенности умственной деятельности	
Особенности развития личности	

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: контрольный опрос на практическом занятии

В. Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

Разработать кроссворд по теме.

Составить тематическую подборку литературных и интернет-источников по теме.

Подготовить презентацию по вопросам темы.

Подготовить план-конспект профориентационного мероприятия для старшеклассников.

Форма выполнения заданий – индивидуальная и групповая.

Форма контроля знаний: защита творческих работ.

Тема «Теория усвоения знаний и формирования понятий».

5. Формирование знаний и понятий в процессе обучения.
6. Формирование умений и навыков в процессе обучения. Приёмы и способы учебной работы.
7. Понятие обучаемости. Сущность и структура обучаемости.
8. Диагностика обучаемости.

Виды заданий УСР с учетом модулей сложности

А. Задания, формирующие знания по учебному материалу на уровне узнавания:

Ответить на вопросы теста:

1. Как соотносятся понятия «умения и навыки» с понятием «приёмы и способы учебной деятельности?»

2. Соотнесите понятия:

1. Умения –
2. Навык –
3. Действие –

а) это относительно завершённый элемент деятельности, направляемый на достижение промежуточной осознаваемой цели.

б) это подготовленность к быстрому, точному, сознательному выполнению каких-нибудь действий на основе усвоенных знаний.

в) это действие, сформированное путём повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

3. Соотнесите понятия:

1. Приём учебной работы –
2. Приёмы учебной работы –
3. Учебная деятельность –

а) это те способы, которыми она выполняется, и которые могут быть объективно выражены в виде перечня действий, входящих в состав приёма;

б) это деятельность, направленная на усвоение знаний и соответствующих умений и навыков;

в) это совокупность учебных действий, объединённых в систему, функционирование которой обеспечивает достижение цели учения.

Проанализировать научно-методическую литературу и сделать письменный конспект по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: проверка на практическом занятии

Б. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

Подготовить доклады по основным теориям научения.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: контрольный опрос на практическом занятии

В. Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

Разработать кроссворд по теме.

Составить тематическую подборку литературных и интернет-источников по теме.

Подготовить презентацию по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная и групповая.

Форма контроля знаний: защита творческих работ.

Тема «Психологическая характеристика воспитания».

1 Общее понятие о психологии воспитания.

2 Психологический анализ целей и методов воспитания.

3 Психологические основы формирования нравственной сферы личности.

4 Детский коллектив, его психологические особенности и воспитательные возможности.

5 Роль семьи в формировании личности ребёнка.

Виды заданий УСП с учетом модулей сложности

А. Задания, формирующие знания по учебному материалу на уровне узнавания:

Проанализировать научно-методическую литературу и сделать письменный конспект по вопросам темы.

Ответить на вопросы теста по теме.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: проверка на практическом занятии

Б. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

Подготовить доклады по вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: контрольный опрос на практическом занятии

В. Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

Разработать кроссворд по теме.

Составить тематическую подборку литературных и интернет-источников по теме.

Подготовить презентацию по вопросам темы.

Подобрать примеры из литературы и кинематографа иллюстрирующие основные формы нарушения взаимодействия между родителями и детьми:

Форма выполнения заданий – индивидуальная и групповая.

Форма контроля знаний: защита творческих работ.

Тема «Психология педагогической деятельности и личности учителя».

1. Психологическая характеристика педагогической деятельности.

2. Характеристика личности учителя.

3. Структура и особенности педагогического общения.

4. Морально-психологический климат в педагогическом коллективе.

Виды заданий УСП с учетом модулей сложности

А. Задания, формирующие знания по учебному материалу на уровне узнавания:

Проанализировать научно-методическую литературу и сделать письменный конспект по вопросам темы.

Ответить на вопросы теста по теме.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: проверка на практическом занятии

Б. Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения:

Разработать тест для проверки знаний студентов по вопросам темы.

Подготовить доклады по основным вопросам темы.

Форма выполнения заданий – индивидуальная.

Форма контроля знаний: контрольный опрос на практическом занятии

В. Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний:

Разработать кроссворд по теме.

Составить тематическую подборку литературных и интернет-источников по теме.

Подготовить презентации по вопросам темы.

Подобрать психодиагностические методики, изучающие личностные особенности педагога, особенности взаимодействия в педагогическом коллективе.

Форма выполнения заданий – индивидуальная и групповая.

Форма контроля знаний: защита творческих работ.

3. Раздел контроля знаний

3.1. Тестовые задания для текущего контроля знаний

Тесты содержат триста разноуровневых задания следующих категорий: выбора (116 тестов), ввод (81 тест), соответствие (103 теста). Задания на выбор могут содержать как один, так и несколько правильных ответов.

Категория: выбор

::1:: В науке 1878 год считается:

- ☐ годом оформления психологии в самостоятельную науку
- ☐ годом здоровья
- ☐ годом перехода психологии из научных в житейские знания
- ☐ годом молодежи

::2:: В качестве основания классификации отраслей психологии может быть избрана

- ☐ деятельность человека
- ☐ совокупность знаний
- ☐ психика человека
- ☐ возможность перечисления

::3:: Понятие души является основополагающим для

- ☐ донаучного этапа развития психологии
- ☐ психоанализа
- ☐ учения о рефлекторной природе психики
- ☐ современной психологии

::4:: Рождение научной психологии связано с

- ☐ введением в психологию эксперимента
- ☐ с возникновением гештальтпсихологии
- ☐ учением о рефлекторной природе психики
- ☐ современной психологией

::5:: Оформление психологии в самостоятельную науку связано с:

- ☐ основанием В.Вундтом лаборатории экспериментальной психологии
- ☐ открытием эффекта Зейгарник
- ☐ открытием закона Эббингауза
- ☐ созданием психоаналитической теории З.Фрейда

::6:: Психология как наука изучает:

- ☐ факты, явления, закономерности и механизмы психики
- ☐ конкретные проявления психики
- ☐ заблуждения и суеверия о психическом
- ☐ только факты проявления психики

::7:: Идея о мыслительном, художественном и среднем типах высшей нервной деятельности принадлежит

- ☐ И.М. Сеченову
- ☐ З. Фрейду
- ☐ И.П. Павлову
- ☐ Р. Сперри

::8:: Выделяют три стадии в развитии психики животных:

- ☐ сенсорная, перцептивная и логическая

- ☐ сенсорная, субсенсорная и перцептивная
- ☐ сенсорная, образная и мнемническая
- ☐ сенсорная, перцептивная и интеллектуальная

::9::Определите, какие процессы относятся к познавательным:

- ☐ мышление
- ☐ восприятие
- ☐ темперамент
- ☐ сознание

::10::Определите, какие процессы относятся к познавательным:

- ☐ ощущения
- ☐ воображение
- ☐ характер
- ☐ эмоции

::11::Определите, какие процессы относятся к познавательным:

- ☐ память
- ☐ мышление
- ☐ акцентуация характера
- ☐ настроение

::12::Определите, какие явления относятся к психическим свойствам:

- ☐ темперамент
- ☐ характер
- ☐ мышление
- ☐ внимание

::13::Определите, какие явления относятся к психическим свойствам:

- ☐ способности
- ☐ потребности
- ☐ речь
- ☐ воображение

::14::Определите, какие явления относятся к психическим состояниям:

- ☐ внимательность
- ☐ ожидание
- ☐ речь
- ☐ воображение

::15::Одним из решающих условий, благодаря которым возникло сознание человека, явился

- ☐ труд
- ☐ кругозор
- ☐ стадный образ жизни
- ☐ объем мозга

::16::Мышление становится высшей психической функцией благодаря

- ☐ восприятию
- ☐ речи
- ☐ памяти
- ☐ ощущениям

::17::К основным методам психологии относятся

- ☐ интервью и тест
- ☐ беседа и анкетирование
- ☐ наблюдение и эксперимент
- ☐ количественный и качественный анализ

::18::Основной единицей деятельности является

- ☐ мотив
- ☐ цель
- ☐ действие
- ☐ задача

::19::Исследование, проходящее на протяжении длительного периода времени называется:

- ☐ лонгитюд
- ☐ тест
- ☐ беседа
- ☐ интервью

::20::По характеру взаимодействия с объектом наблюдение бывает:

- ☐ включенное
- ☐ скрытое
- ☐ открытое
- ☐ незаметное

::21::По условиям осуществления наблюдение бывает:

- ☐ лабораторное
- ☐ аудиторное
- ☐ внеаудиторное
- ☐ групповое

::22::Научное наблюдение обладает следующими особенностями:

- ☐ преднамеренность
- ☐ целенаправленность
- ☐ планомерность
- ☐ массовость охвата

::23::В общении выделяются три взаимосвязанных стороны:

- ☐ коммуникативная, интерактивная, мотивационная
- ☐ целевая, интерактивная, перцептивная
- ☐ коммуникативная, интерактивная, перцептивная
- ☐ интерактивная, перцептивная, мотивационная

::24::Примерами проявления бессознательного являются

- ☐ сны и сновидения
- ☐ бред, галлюцинации
- ☐ постгипнотические состояния
- ☐ умения

::25::К характеристикам сознания относятся:

- ☐ различием объекта и субъекта
- ☐ обеспечение целеполагающей деятельности

- ☐наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях
- ☐обязательное наличие волевых усилий

::26::Обязательным условием формирования и проявления всех специфических качеств сознания является:

- ☐язык
- ☐сон
- ☐настроение
- ☐воля

::27::Совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не отдает себе отчета, называется:

- ☐бессознательное
- ☐сознание
- ☐подсознание
- ☐надсознание

::28::Не поддающийся сознательно-волевому контролю уровень психической активности личности при решении творческих задач, называется:

- ☐надсознанием
- ☐сознанием
- ☐бессознательным
- ☐подсознанием

::29::Хранилище информации, содержащее воспоминания, которые в настоящий момент находятся за пределами сознания, но которые легко могут быть переведены в область сознания, называется:

- ☐подсознательное
- ☐сознание
- ☐надсознание
- ☐бессознательное

::30::Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и имеет:

- ☐рефлекторный характер
- ☐энергичный характер
- ☐инстинктивный характер
- ☐непонятный характер

::31::Рефлекторная дуга состоит из:

- ☐периферического отдела
- ☐афферентных и эфферентных нервов
- ☐подкорковых и корковых отделов
- ☐волевых отделов

::32::По генетическому принципу виды чувствительности на протопатическую и эпикритическую выделил:

- ☐Г. Хэд
- ☐З. Фрейд
- ☐Л.С. Выготский
- ☐С.Л. Рубинштейн

::33::По критерию месторасположения рецепторов ощущения на экстероцептивные, интероцептивные и проприоцептивные разделил:

- ☐ Ч. Шеррингтон
- ☐ З. Фрейд
- ☐ Л.С. Выготский
- ☐ К. Хорни

::34::По месту расположения рецепторов выделяют ощущения:

- ☐ экстероцептивные
- ☐ интероцептивные
- ☐ проприоцептивные
- ☐ интровертированные

::35::В экстероцептивных ощущениях выделяют:

- ☐ контактные
- ☐ длительные
- ☐ афферентные
- ☐ эфферентные

::36::Периферические рецепторы проприоцептивных ощущений находятся:

- ☐ в мышцах, сухожилиях и связках
- ☐ на поверхности кожи
- ☐ в носовой полости
- ☐ в стенках желудка и кишечника

::37::При воздействии раздражителя на орган чувств ощущение возникает не сразу, а спустя некоторое время, которое назвали:

- ☐ латентным (скрытым) периодом
- ☐ периодом последствий
- ☐ промежуточным периодом
- ☐ возвратным периодом

::38::Изменение чувствительности органов чувств под влиянием действия раздражителя это:

- ☐ адаптация
- ☐ сенсibilизация
- ☐ взаимодействие ощущений
- ☐ синестезия

::39::Цветовое зрение обеспечивают:

- ☐ колбочки
- ☐ палочки
- ☐ саккады
- ☐ правильного ответа нет

::40::Для того чтобы работать в темноте и давать черно-белую картину мира наиболее приспособлены:

- ☐ палочки
- ☐ колбочки
- ☐ саккады
- ☐ правильного ответа нет

::41::Целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств называется:

- ☐ восприятие
- ☐ ощущение
- ☐ память
- ☐ воображение

::42::По форме существования материи различают следующие виды восприятия:

- ☐ восприятие пространства
- ☐ восприятие времени
- ☐ восприятие движения
- ☐ преднамеренное восприятие

::43::Параметрами движения объекта являются:

- ☐ скорость
- ☐ ускорение
- ☐ направление
- ☐ глубина и удаленность предметов

::44::Структура восприятия времени состоит из следующих компонентов:

- ☐ восприятие последовательности явлений
- ☐ восприятие длительности явлений
- ☐ восприятие темпа и ритма
- ☐ восприятие глубины и удаленности явлений

::45::Получение первичных образов обеспечивают:

- ☐ сенсорно-перцептивные процессы
- ☐ процессы мышления
- ☐ процессы воображения
- ☐ процессы памяти

::46::Восприятие часто принято называть ...:

- ☐ перцепцией
- ☐ осязанием
- ☐ наблюдательностью
- ☐ чувствительностью

::47::Ошибочное восприятие реальных вещей или явлений называют:

- ☐ иллюзией
- ☐ воображением
- ☐ бредом
- ☐ галлюцинацией

::48::Пример рисунка, который воспринимается то, как ваза то, как два человеческих профиля иллюстрирует гештальт-закон:

- ☐ фигуры и фона
- ☐ транспозиции
- ☐ константности
- ☐ целостности

::49::Интервал времени от момента подачи сигнала до момента его возникновения называется:

- ☐ латентным периодом ощущения
- ☐ дифференциальным порогом ощущения
- ☐ пространственным порогом ощущения
- ☐ временным порогом реакции

::50:: Ощущения, возникающие при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела, называются:

- ☐ экстероцептивными
- ☐ интероцептивными
- ☐ проприоцептивными
- ☐ интерактивными

::51:: Рецепторы, специализирующиеся на отражении воздействий из внутренней среды организма, называются:

- ☐ интерорецепторы
- ☐ экстерорецепторы
- ☐ проприорецепторы
- ☐ внутренними

::52:: Такие характеристики ощущений, как цвет в зрении, тон и тембр в звуке и т.п., относятся к характеристикам:

- ☐ модальным
- ☐ пространственным
- ☐ временным
- ☐ интенсивным

::53:: Силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора определяется:

- ☐ интенсивность ощущений
- ☐ пространственная локализация раздражителя
- ☐ длительность ощущений
- ☐ качество ощущений

::54:: К основным свойствам ощущений относятся:

- ☐ качество
- ☐ интенсивность
- ☐ длительность
- ☐ объем

::55:: Основанием разделения восприятия на произвольное и непроизвольное служит:

- ☐ целенаправленность деятельности
- ☐ ведущий анализатор
- ☐ предмет отражения
- ☐ форма существования материи

::56:: Свойство человека, проявляющиеся как способность замечать в воспринимаемом малоизвестные, но существенные детали, характеризуют:

- ☐ наблюдательность
- ☐ иллюзия
- ☐ перцептивные действия
- ☐ осязание

::57::Направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального называется:

- ☐ внимание
- ☐ ощущение
- ☐ речь
- ☐ память

::58::Простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств внешних предметов и явлений окружающего мира (внутренних состояний организма), непосредственно воздействующих на органы чувств называется:

- ☐ ощущение
- ☐ внимание
- ☐ речь
- ☐ мышление

::59::Целостное отражение предметов и явления объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств называется:

- ☐ восприятие
- ☐ память
- ☐ мышление
- ☐ внимание

::60::К основным свойствам внимания относят:

- ☐ устойчивость
- ☐ колебания объем
- ☐ распределение
- ☐ глубина

::61::Длительность сосредоточения внимания на объекте или явление называется:

- ☐ устойчивость
- ☐ объем
- ☐ интенсивность
- ☐ колебание

::62::Понятие «доминанта» в науку было введено:

- ☐ А.А. Ухтомским
- ☐ Л.С. Выготским
- ☐ П.Я. Гальпериным
- ☐ У. Найссером

::63::Сосредоточенность внимания на объекте в силу его особенностей называется:

- ☐ произвольным
- ☐ непроизвольным
- ☐ произвольным
- ☐ послепроизвольным
- ☐ зрительным

::64::Причиной возникновения произвольно внимания к любому объекту является:

- ☐ постановка цели деятельности
- ☐ активизация воли
- ☐ отсутствие цели деятельности
- ☐ необычность раздражителя

::65::Степень сосредоточенности сознания на объекте – это такой показатель внимания как:

- ☐ концентрация
- ☐ переключение
- ☐ колебание
- ☐ объем

::66::Психический процесс, состоящий в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении индивидом своего опыта называется:

- ☐ памятью
- ☐ мышлением
- ☐ вниманием
- ☐ сознанием

::67::К процессам памяти относится:

- ☐ запоминание
- ☐ сохранение
- ☐ воспроизведение
- ☐ реконструкция

::68::Объем хранящейся информации в кратковременной памяти:

- ☐ 7 ± 2
- ☐ неограничен
- ☐ предел неизвестен
- ☐ примерно 10

::69::Два явления, связанных во времени или в пространстве, объединяет ассоциация:

- ☐ по смежности
- ☐ по скорости
- ☐ по контрасту
- ☐ по смыслу

::70::Два противоположных явления связывает ассоциация:

- ☐ по контрасту
- ☐ по смежности
- ☐ по скорости
- ☐ по смыслу

::71::Автором теории забывания как следствия постепенного угасания следов памяти является:

- ☐ Г. Эббингауз
- ☐ А. Маслоу
- ☐ К. Юнг
- ☐ Р.С. Немов

::72::График зависимости забывания логически однородной информации с момента ее полного усвоения называется:

- ☐ кривой забывания Эббингауза
- ☐ кривой распределения
- ☐ кривой заучивания
- ☐ кривой усвоения

::73::Сосредоточенность сознания на каком-нибудь предмете, явлении или переживании обеспечивает:

- ☐ внимание
- ☐ память
- ☐ рефлексия
- ☐ восприятие

::74::Память, основанная на многократном повторении материала без его осмысления, называется:

- ☐ механической
- ☐ долговременной
- ☐ эмоциональной
- ☐ произвольной

::75::Способность одновременно сохранять определенное количество информации называется:

- ☐ объем памяти
- ☐ быстрота памяти
- ☐ точность памяти
- ☐ длительность памяти

::76::Адекватное воспроизведение фактов и событий, с которыми сталкивается человек, а также адекватное воспроизведение содержания информации называется:

- ☐ точность запоминания
- ☐ объем запоминания
- ☐ быстрота запоминания
- ☐ длительность запоминания

::77::Какое свойство памяти определяется длительностью сохранения информации:

- ☐ длительность
- ☐ точность
- ☐ объем
- ☐ быстрота

::78::Какое свойство памяти определяется, как способность быстро воспроизводить информацию:

- ☐ готовность к воспроизведению
- ☐ длительность
- ☐ точность
- ☐ объем

::79::Какие из перечисленных видов памяти относятся к классификации «по продолжительности закрепления и сохранения материала»:

- ☐ кратковременная
- ☐ долговременная
- ☐ образная
- ☐ эмоциональная

::80::Какие из перечисленных видов памяти относятся к классификации «по характеру психической активности»:

- ☐ двигательная
- ☐ образная

- ☐долговременная
- ☐кратковременная

::81::Какие из перечисленных видов памяти относятся к классификации «по характеру участия воли»:

- ☐непроизвольная
- ☐произвольная
- ☐долговременная
- ☐эмоциональная

::82::Автором культурно-исторической теории мышления является:

- ☐Л.С. Выготский
- ☐П. Жане
- ☐З. Фрейд
- ☐К. Хорни

::83::К видам мышления относятся:

- ☐наглядно-действенное
- ☐наглядно-образное
- ☐словесно-логическое
- ☐умозаключение

::84::Считается доказанным, что наиболее поздним продуктом исторического развития мышления является:

- ☐словесно-логическое
- ☐наглядно-образное
- ☐наглядно-действенное
- ☐другое

::85::Форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями, утверждающая или отрицающая что-либо называется:

- ☐суждение
- ☐понятие
- ☐умозаключение
- ☐правильных ответов нет

::86::Вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира называется:

- ☐умозаключение
- ☐суждение
- ☐понятие
- ☐правильных ответов нет

::87::Логический переход в процессе мышления от общего к частному называется:

- ☐дедукцией
- ☐индукцией
- ☐понятием
- ☐рассуждением

::88::Вид речи, определяемый как, вербальное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух, называется:

- ☐устная речь

- ☐ письменная речь
- ☐ контекстная речь
- ☐ внутренняя речь

::89:: Термин эгоцентрическая речь введен:

- ☐ Л.С. Выготским
- ☐ И.П. Павловым
- ☐ П.Я. Гальпериным
- ☐ Д.Н. Узнадзе

::90:: Понятие «социальной ситуации развития» определяет:

- ☐ и личность ребенка, и среду его развития
- ☐ и динамику психического развития, и центральные новообразования в психике
- ☐ и возрастные, и индивидуальные особенности личности
- ☐ и детство, и взрослость

::91:: Понятие «зоны ближайшего развития» определяется как разница:

- ☐ между задатками и способностями
- ☐ между личностью и средой развития
- ☐ между уровнями возможного и достигнутого развития
- ☐ между взрослостью и детством

::92:: Страдания, испытываемые в детстве, которые способствуют развитию комплекса неполноценности по теории А.Адлера:

- ☐ неполноценность органов
- ☐ чрезмерная опека родителей
- ☐ отвержение со стороны родителей
- ☐ недоброжелательные соседи

::93:: Теорию, утверждающую, что порядок рождения ребенка в семье сформулировал:

- ☐ А. Адлер
- ☐ И.П. Павлов
- ☐ Л.С. Выготский
- ☐ З.Фрейд

::94:: В структуру личности, согласно теории К.Юнга, составляют:

- ☐ его
- ☐ личное бессознательное
- ☐ коллективное бессознательное
- ☐ групповое бессознательное

::95:: К эго-направленностям, выделенным К. Юнгом, относятся:

- ☐ экстраверсия
- ☐ интроверсия
- ☐ самость
- ☐ архетип

::96:: Тип научения, впервые описанный И.П. Павловым, в котором первоначально нейтральный стимул идет в паре со стимулом, естественно вызывающим реакцию, и постепенно приобретает способность вызывать ту же реакцию, называется:

- ☐ классическое обусловливание
- ☐ наказание

- ☐ обучение
- ☐ тренировка

::97::В «Я-образ» входят следующие составляющие:

- ☐ «реальное Я»
- ☐ «идеальное Я»
- ☐ «фантастическое Я»
- ☐ «родительское Я»

::98::В структуру самосознания входят следующие компоненты:

- ☐ когнитивный
- ☐ оценочный
- ☐ поведенческий
- ☐ предвидящий

::99::В психологии выделены основные критические периоды развития, определите какие периоды лишние:

- ☐ кризис одного года (переход от младенчества к раннему детству)
- ☐ кризис молочных зубов (замена молочных зубов на постоянные)
- ☐ кризис 3 лет (переход от раннего к дошкольному детству)
- ☐ кризис 7 лет (переход от дошкольного к младшему школьному возрасту)
- ☐ кризис подросткового возраста

::100::Реакция ребенка в возрасте примерно одного месяца при приближении мамы: останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться – называется:

- ☐ комплекс оживления
- ☐ комплекс приближения
- ☐ физкультурным комплексом

::101::Ведущий вид деятельности в раннем детстве (1-3 года):

- ☐ предметная деятельность
- ☐ учебная деятельность
- ☐ профессиональная подготовка
- ☐ общение со сверстниками

::102::Ведущая деятельность дошкольного возраста:

- ☐ игра
- ☐ учебная деятельность
- ☐ профессиональная подготовка
- ☐ занятия спортом

::103::Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте:

- ☐ игра
- ☐ учебная деятельность
- ☐ профессиональная подготовка
- ☐ общение со сверстниками

::104::Ведущий вид деятельности старшеклассника:

- ☐ игра
- ☐ занятия спортом
- ☐ учебно-профессиональная деятельность

☐общение со сверстниками

::105::Понятие «зона ближайшего развития» выделил:

☐Л.С. Выготский

☐З. Фрейд

☐К.Г. Юнг

☐И.П. Павлов

::106::Возрастную периодизацию развития ребенка на основе развития интеллекта выделил:

☐Ж. Пиаже

☐Л.С. Выготский

☐З. Фрейд

☐И.П. Павлов

::107::Теорию возрастного развития, основанную на прохождении энергии либидо различных зон тела, сформулировал:

☐Л.С. Выготский

☐И.П. Павлов

☐З.Фрейд

☐Ж. Пиаже

::108::Теорию, учитывающую социальную ситуацию развития, ведущую деятельность и центральное новообразование, сформулировали:

☐Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин

☐З. Фрейд и К. Юнг

☐Ж. Пиаже и Л. Колберг

::109::Согласно теории развития личности по А.В. Петровскому, в эпоху детства входят следующие периоды:

☐период раннего детства

☐период дошкольного детства

☐период младшего школьного возраста

☐период старшего школьного возраста

::110::Согласно теории развития личности по А.В. Петровскому, в эпоху детства не входят следующие периоды:

☐период старшего школьного возраста

☐период раннего детства

☐период дошкольного детства

☐период младшего школьного возраста

::111::Определите лишнее положение: характер проявляется в системе отношений человека к окружающей действительности:

☐в отношении к другим людям

☐в отношении к себе

☐в отношении к делу

☐в отношении к религии

::112::Определите форму поведения животного: роющие пчелы и осы выкапывают подземные гнезда и доставляют туда парализованную добычу в качестве пищи для молодняка, тропические муравьи строят гнезда из листьев, связывая их при помощи шелковых нитей:

- ☐инстинкт
- ☐интеллектуальное поведение
- ☐импринтинг
- ☐рефлекс

::113::Определите форму поведения животного: у обезьян отмечается интересный способ изготовления орудий: они пережевывают листья, сжимают их в комок и используют в качестве губки, добывая из древесных дупел питьевую воду.

- ☐интеллектуальное поведение
- ☐инстинкт
- ☐импринтинг
- ☐рефлекс

::114::Определите форму поведения животного: рыбы пинагоры откладывают икру на границе отлива. Если ушедшая вода обнажит кучку икры, то можно увидеть, как охраняющий икру самец время от времени поливает ее изо рта водой, чтобы она не пересохла.

- ☐инстинкт
- ☐интеллектуальное поведение
- ☐импринтинг
- ☐рефлекс

::115::Определите форму поведения животного: обезьяны довольно легко осваивают около 25 слов-команд. Это качество используется в Сингапуре людьми, при сборе высоко растущих листьев и цветов для формирования гербария.

- ☐навык
- ☐инстинкт
- ☐интеллектуальное поведение
- ☐рефлекс

::116::Определите форму поведения животного: утята, только вылупившиеся из яиц, воспринимают любой движущийся предмет как родителя.

- ☐импринтинг
- ☐инстинкт
- ☐интеллектуальное поведение
- ☐рефлекс

Категория ввод:

::117::Данное полушарие мозга (.....) специализируется на осуществлении таких психических функций как мышление и речь.

::118::Данное полушарие мозга (.....) специализируется на осуществлении таких психических функций, как образное мышление художественные образы

::119::Раздел психологии, в котором изучаются наиболее общие закономерности, методы изучения, теоретические принципы и основные научные понятия называется (.....) психология

::120::Отрасль психологии, которая концентрируется на любом и всех аспектах человеческого поведения, включающих людей и их отношения с другими людьми, группами, социальными институтами и обществом в целом называется (.....) психология.

::121::Метод сбора первичной информации, состоящий в систематическом, целенаправленном восприятии и фиксировании психических явлений в определенных условиях называется (.....).

::122::Стандартизованный метод для измерения различных характеристик отдельных лиц, служащих объектами исследования называется (.....).

::123::Метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания наилучших условий для изучения конкретных психологических явлений называется (.....).

::124::Социальнообусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза называется (.....).

::125::Исторически сложившаяся форма общения человека с другим человеком или с самим собой, опосредованная использованием естественного языка называется (.....).

::126::Психический процесс, заключающийся в создании новых образов, на основе ранее воспринятых называется (.....).

::127::Высшая, интегрирующая форма психики, результат общественно-исторических условий формирования человека в трудовой деятельности при постоянном общении с другими людьми, называется (.....).

::128::Целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств называется (.....).

::129::Направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при одновременном отвлечении от всего остального называется (.....).

::130::Мыслительная операция, с помощью которой осуществляется мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей называется (.....).

::131::Мыслительная операция, с помощью которой восстанавливается расчленяемое анализом целое, вскрывая существенные связи и отношения выделенных элементов и объединяя их по-новому для разрешения проблемы называется (.....).

::132::Психический процесс достижения сознательно поставленных целей, преодолевая различные внешние и внутренние препятствия, обеспечивает сознательное регулирование психической деятельности и независимость поведения от объективных причин, называется (.....).

::133::Простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств внешних предметов и явлений окружающего мира и внутренних состояний организма, воздействующих непосредственно в данный момент на органы чувств, называется (.....).

::134::Психический процесс запоминания, сохранения и последующего воспроизведения индивидом своего опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращении в сферу сознания называется (.....).

::135::Процесс включения ребенка в общество, процесс и результат усвоения, активного воспроизводства индивидом социального опыта называется (.....).

::136::Эффект памяти, при котором первые и последние элементы ряда запоминаются лучше чем середина называется (.....).

::137::Система знаков, способ передачи социального опыта, которая существует и реализуется через речь (.....).

::138::Особый класс психических явлений, выражающихся в форме непосредственного переживания значимости для субъекта внешних и внутренних событий и регулирующих в соответствии с ними его деятельность и поведение (.....).

::139::Совокупность врожденных действий человека, представляющих собой сложные безусловные рефлексы, необходимые для адаптации и выполнения жизненно важных функций называется (.....).

::140::Запоминание и воспроизведение, в котором отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить называется (.....) память

::141::Запоминание и воспроизведение, в которых присутствует сознательно поставленная цель и волевое усилие для того, чтобы что-то вспомнить называется (.....) память

::142::Запоминание, сохранение и воспроизведение простых и сложных движений называется (.....) память

::143::Вид памяти, проявляющийся в ходе выполнения определенной деятельности и актуализирующий информацию, необходимую для выполнения этой деятельности называется (.....) память

::144::Память на представления, картины природы, ощущения называется (.....) память

::145::Память, которая обеспечивает запоминание однократно предъявленной информации на короткое время (5-7 мин.), после чего информация может забыться либо перейти в долговременную называется - (.....) память

::146::Индивидуально-своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, которые одинаково проявляются в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов, остаются постоянными в зрелом возрасте называются (.....).

::147::По описанию свойств определите темперамент: пониженная сензитивность, высокая реактивность и высокая активность, пластичность, экстравертированность, оптимальный темп реакций, эмоционально устойчив – (.....).

::148::По описанию свойств определите темперамент: пониженная сензитивность, высокая реактивность и высокая активность, с преобладанием реактивности, ригидность,

экстравертированность, повышенная эмоциональная возбудимость, ускоренный темп реакций - (.....).

::149::По описанию свойств определите темперамент: пониженная сензитивность, низкая реактивность и высокая активность, ригидность, интроверт, пониженная эмоциональная возбудимость, замедленный темп реакций - (.....).

::150::По описанию свойств определите темперамент: повышенная сензитивность, невысокие реактивность и активность, ригидность, интровертированность, повышенная эмоциональная возбудимость, эмоции носят депрессивный характер - (.....).

::151:: По описанию ученика определите, к какому типу темперамента он относится: Паша мальчик живой, любознательный, веселый, быстро забывает обиды, легко переживает неудачи, приветлив, быстро сходится с людьми. Нормально переносит школьные нагрузки - (.....).

::152::По описанию ученика определите, к какому типу темперамента он относится: Слава мальчик порывистый с лихорадочной быстротой движений, легко возбудимый, с увлечением берется за дело, работает с подъемом, но если работа требует усидчивости и терпения, то подъем быстро исчезает. В общении с людьми – человек резкий и раздражительный, склонен к бурным эмоциональным вспышкам и резким сменам настроения - (.....).

::153::По описанию ученика определите, к какому типу темперамента он относится: Таня отличается высокой работоспособностью, в деятельности проявляет продуманность и упорство, склонна к порядку, доводит дело до конца, не любит перемен, с трудом переключает внимание и приспосабливается. Ее не выводят из равновесия неудачи, чувства постоянны и глубоки - (.....).

::154::По описанию ученика определите, к какому типу темперамента он относится: Света девочка с повышенной чувствительностью, незначительный повод может вызвать слезы, чрезмерно обидчива, ранима, нерешительна в трудной обстановке, труслива, замкнута новыми людьми; всякое сильное воздействие затормаживает деятельность, неуверенна в себе, робка, мимика и движения невыразительные, голос тихий, легко утомляется, мало работоспособна. Девочка легко отвлекается, внимание не устойчивое, темп всех психических процессов замедленный - (.....).

::155::Человек, для которого характерна направленность на объект, поэтому мнения других людей, общепринятые нормы, объективные обстоятельства определяют его поступки в значительно большей степени, чем его собственное, субъективное отношение к окружающей действительности, называется - (.....).

::156::Человек, у которого субъективное всегда превалирует над объективным, и ценность субъекта всегда выше, чем объекта, собственное мнение для него важнее, чем окружающая реальность или суждения других людей, называется - (.....).

::157::Индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного осуществления деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками называются - (.....).

::158::Достаточно простая ответная, зачастую неосознаваемая, реакция на внешние стимулы, по происхождению может быть врожденной или приобретенной, называется (.....).

::159::Защитный механизм в психоаналитической теории З.Фрейда, дающий возможность человеку в целях адаптации изменить свои импульсы таким образом, что бы их можно было выражать посредством социально приемлемых мыслей и действий (.....).

::160::Защитный механизм в психоаналитической теории З.Фрейда, представляющий собой процесс удаления из сознания мыслей и чувств, причиняющих страдание «мотивированное забывание» (.....).

::161::Наука, предметом которой является все многообразие социальных конфликтов, а объектом наиболее общее в конфликте, его сущность, причины, структура, форма и динамика, а также пути разрешения и его предупреждения называется (.....).

::162::Особенности взаимодействия между людьми, выражающиеся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей называется - (.....).

::163::Оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди людей, складывается на основе сопоставления себя и других людей, какого-то эталона называется - (.....).

::164:: (.....) – это понятие обозначающее, во-первых, человека как субъекта отношений и сознательной деятельности и, во-вторых, устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивида как человека того или иного общества или общности.

::165::В понятии (.....) выражена родовая принадлежность человека к человеческому роду (у животных - особь).

::166:: (.....) это сочетание психологических особенностей человека, составляющих его своеобразие, его отличие от других людей.

::167::Относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая, система представлений индивида о самом себе называется (.....).

::168::Совокупность устойчивых черт личности, определяющих отношение человека к другим людям, себе, деятельности, окружающему миру, проявляется в манере поведения, способах реагирования на других людей, в манере общаться и в отношении к деятельности (.....).

::169::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: чрезмерная контактность, болтливость, выраженность жестов и мимики, энергичен, инициативен, полон оптимизма, трудно переносит условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество - (.....) тип.

::170::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: добросовестен, надежен в деле, традиционен, придерживается образца поведения, предъявляет к окружающим много формальных требований, чрезмерные претензии к аккуратности - (.....) тип.

::171:: (.....)характера – это вариант нормы, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены, что иногда может приводить к дезадаптации личности.

::172::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: чрезмерная легкость установления контактов, жажда похвалы, стремление к лидерству, власти, артистичен, способен увлечь других; эгоистичен, лицемерен, хвастун, учиться и работать не любит - (.....) тип.

::173::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: низкая контактность, робость, неуверенность в себе, пессимизм, самокритичен, исполнительен, дружелюбен, часто служит мишенью для шуток, «козлом отпущения» - (.....) тип.

::174::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: повышенная раздражительность и склонность к апатии, предпочитают одиночество, тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно; настроение периодически меняется от приподнятого до подавленного, эти периоды длятся две-три недели - (.....) тип.

::175::По характеристике ребенка определите его акцентуацию: замкнут, к окружающим безразличен, плохо понимает состояния других людей, их переживания, не умеет сочувствовать; внутренний мир наполнен фантазиями, особыми увлечениями; во внешних проявлениях своих чувств достаточно сдержан; непонятен для окружающих, особенно для своих сверстников - (.....) тип.

::176::Определите по описанию стиль семейного воспитания: ребенок остается без надзора. К подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность. При скрытых формах контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка - (.....).

::177::По описанию определите стиль семейного воспитания: так называют воспитание «кумира семьи». Родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других (.....).

::178::Это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-типологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности – (.....).

::179:: (.....) – это врожденные анатомо-физиологические особенности центральной нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу его способностей.

::180:: (.....) – это высший уровень развития способностей, выражающихся в результатах достигнутых одновременно в ряде областей деятельности.

::181:: (.....) – это высокая степень развития способностей, прежде всего специальных, в определенной области деятельности.

::182:: (.....) – это качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности и выделяющее его среди других лиц, обучающихся этой деятельности.

::183::Способности, которые одинаковым образом проявляют себя в различных видах деятельности (обучаемость, ручные движения, способность к письму и счету) называются – (.....) способности.

::184::Способности к определенным видам деятельности (художественные, музыкальные, математические) называются – (.....) способности

::185::По описанию поведения ребенка, определите акцентуацию характера: Игорь сразу обращал на себя внимание особой манерой держаться – словно все время выставлал себя напоказ. Как будто он освещен юпитерами и фотокамерами. Стремление быть не таким, как все, проступало даже в мелочах - (.....) акцентуация характера.

::186::По описанию поведения ребенка, определите акцентуацию характера: Гришка был неугомонным с раннего детства. Слишком шумный, всюду лезет, в саду не спит после обеда – прыгает по кровати. По вечерам он искренне обещал стать послушным, утром уже не помнил своих обещаний – (.....) тип акцентуации характера

::187::По описанию определите какой тип поведения проявляется у животного: дикие птицы, выведенные в инкубаторе, строили гнезда так, как обычно строят птицы данного вида – (.....).

::188:: (.....) – способность эмоционального отклика на переживания другого человека, проникновение в его чувства (сочувствие, сопереживание), основана на умении правильно представлять себе, что происходит в душевном мире другого человека, что он переживает, как оценивает окружающий мир.

::189:: (.....) – это скрытое управление личностью, такое психологическое воздействие на человека, которое обеспечивает получение односторонних преимуществ, но так, чтобы у партнера сохранялась иллюзия самостоятельности принятых решений, используются психологически уязвимые места человека - черты характера, привычки, желания, достоинства.

::190:: (.....) – это поведение, осуществляемое ради блага другого человека без ожидания какой-либо внешней награды.

::191:: (.....) группа – это немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в непосредственном личном контакте, что является основой для возникновения групповых норм, процессов и межличностных отношений.

::192::Одно из основных понятий возрастной теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которое заключается в своеобразном сочетании того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой (.....).

::193::Одно из основных понятий возрастной теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которое заключается в особом виде деятельности, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики (.....).

::194::Одно из основных понятий возрастной теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, которое заключается в качественных особенностях психики, которые впервые появляются в данный возрастной период (.....).

::195:: (.....) – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве, способ познания окружающего мира, усвоения употребления вещей и человеческих форм практического поведения, отражение отношений взрослых, здесь впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир.

::196:: (.....) – ведущий вид деятельности у школьников, процесс усвоения социального опыта, процесс усвоения знаний, умений, навыков, основная цель подготовка к будущей самостоятельной трудовой деятельности.

::197:: (.....) – ведущий вид деятельности у взрослых, направлен на производство определенных общественно-полезных продуктов (материальных и идеальных), в его процессе не только рождается тот или иной продукт, но и сам человек.

Категория соответствие:

::198::Соотнеси раздел психологии с предметом ее изучения:

- ☐ психологические особенности трудовой деятельности изучает -
- ☐ психологические закономерности обучения и воспитания изучает -
- ☐ психологические аспекты деятельности врача и поведения больного изучает -
- > психология труда
- > педагогическая психология
- > медицинская психология

::199::Соотнесите раздел психологии с предметом ее изучения:

- ☐ психологические вопросы реализации системы права изучает -
- ☐ поведение человека в условиях боевых действий изучает -
- ☐ психологические особенности личности и деятельности спортсменов изучает -
- > юридическая психология
- > военная психология
- > психология спорта

::200::Соотнесите раздел психологии с предметом ее изучения:

- ☐ психологические факторы обслуживания клиентов изучает -
- ☐ психику человека в онтогенезе изучает -
- ☐ психические явления в организованных и неорганизованных группах изучает -
- > психология торговли
- > возрастная психология
- > социальная психология

::201::Соотнесите раздел психологии с предметом ее изучения:

- ☐ наиболее общие явления, закономерности и методы изучает -
- ☐ психические явления в организованных и неорганизованных группах изучает -
- ☐ психику человека в онтогенезе изучает -
- > возрастная психология
- > общая психология
- > социальная психология

::202::Соотнесите основные психические явления с примерами:

- ☐ к психическим познавательным процессам обычно относят -
- ☐ к психическим состояниям в большей мере относятся -
- ☐ к психическим свойствам в большей мере относят -
- > мышление
- > заинтересованность

-> темперамент

::203::Соотнесите психические явления с их определениями:

- ☐ динамичность и процессуальность психического явления определяют -
- ☐ психическое явление в определенный период времени и в определенных условиях определяют -
- ☐ устойчивость психического явления определяют -
- > психические процессы
- > психические состояния
- > психические свойства

::204::Определите правильное соответствие понятий, которые характеризуют свойства ощущений:

- ☐ основная характеристика ощущения, отличающая его от других видов ощущений или варьирующая в пределах данного вида -
- ☐ количественная характеристика ощущений -
- ☐ характеристика ощущения во времени -
- > качество
- > интенсивность
- > продолжительность

::205::Определите правильное соответствие понятий, определяющих уровни чувствительности:

- ☐ минимальная сила раздражителя, которая уже способна вызвать ощущение -
- ☐ максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение -
- ☐ минимальное различие между двумя раздражителями, вызывающее едва заметное различие ощущений -
- > нижний порог чувствительности
- > верхний порог чувствительности
- > разностный порог

::206::Определите правильное соответствие понятий, определяющих виды ощущений:

- ☐ зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые ощущения -
- ☐ ощущение сердцебиения, жажды, голода -
- ☐ ощущения о положении тела в пространстве -
- > экстероцептивные
- > интероцептивные
- > проприоцептивные

::207::Определите правильное соответствие понятий, определяющих характеристики восприятия:

- ☐ внутренняя органическая взаимосвязь частей и целого в образе -
- ☐ относительное постоянство восприятия образа -
- ☐ искаженное восприятие реально существующей действительности -
- > иллюзия
- > константность
- > целостность

::208::Определите правильное соответствие понятий, определяющих характеристики восприятия:

- ☐ понимание связи сущности предметов и явлений через процесс мышления -

- ☐преимущественное выделение одних объектов перед другими в процессе восприятия -
- ☐зависимость восприятия от опыта, знаний, интересов и установок личности -
- > апперцепция
- > осмысленность
- > избирательность

::209::Соотнесите понятия, обозначающие виды восприятия:

- ☐отражение объективно существующего мира, включая восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов... -
- ☐отражает изменения положения, которое объекты занимают в пространстве -
- ☐отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности -
- > восприятие времени
- > восприятие пространства
- > восприятие движения

::210::Соотнесите понятия, характеризующие свойства внимания:

- ☐длительность сосредоточения на объекте -
- ☐количество объектов, одновременно удерживаемых в сознании -
- ☐возможность одновременного выполнения индивидом двух и более видов деятельности -
- > объем внимания
- > распределение внимания
- > устойчивость внимания

::211::Соотнесите понятия, характеризующие виды внимания:

- ☐внимание возникает без намерения, заранее поставленной цели и без волевых усилий -
- ☐активное, целенаправленное сосредоточение сознания, связанное с волевыми усилиями -
- ☐внимание, возникающее через «вхождение в деятельность» и связанный с этим интерес -
- > слепопроизвольное внимание
- > произвольное внимание
- > непроизвольное внимание

::212::Соотнесите понятия, характеризующие свойства памяти:

- ☐способность одновременно сохранять определенное количество информации -
- ☐адекватное воспроизведение фактов, событий и информации с которыми сталкивается - человек
- ☐время сохранения информации -
- > длительность
- > объем
- > точность

::213::Соотнесите понятия, характеризующие виды запоминания:

- ☐человек не ставит перед собой специальной цели запомнить и не производит для этого никаких усилий -
- ☐человек сознательно ставит перед собой цель запомнить, и прилагает для ее осуществления усилия воли -
- ☐формируется в результате только многократных, стереотипных повторений -
- > непроизвольное запоминание
- > произвольное запоминание
- > механическое запоминание

::214::Соотнесите понятия, характеризующие мыслительные операции:

- ☐ операция разделения сложного объекта на составляющие его части -
- ☐ операция, основанная на установлении сходства и различия между объектами -
- ☐ операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных -
- > абстрагирование
- > сравнение
- > анализ

::215::Соотнесите понятия, характеризующие мыслительные операции:

- ☐ операция, позволяющая в едином процессе мысленно переходить от частей к целому -
- ☐ мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам -
- ☐ процесс, обратный абстрагированию, возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания -
- > конкретизация
- > синтез
- > обобщение

::216::Соотнесите виды мышления и период их созревания:

- ☐ наглядно-действенное -
- ☐ наглядно-образное -
- ☐ словесно-логическое -
- > к старшему школьному возрасту
- > к 7 годам
- > к 3 годам

::217::Соотнесите понятия, характеризующие виды мышления:

- ☐ мышление, опирающееся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование ситуации в процессе действий с предметами -
- ☐ мышление, характеризующееся опорой на представления и образы, преобразование ситуации совершается с воображаемыми образами -
- ☐ мышление, осуществляемое при помощи логических операций с понятиями -
- > словесно-логическое
- > наглядно-образное
- > наглядно-действенное

::218::Соотнесите понятия, обозначающие формы мышления:

- ☐ форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями, утверждающая или отрицающая что-либо -
- ☐ форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений выраженная словом или группой слов -
- ☐ вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира -
- > умозаключение
- > понятие
- > суждение

::219::Соотнесите понятия, обозначающие приемы и способы воображения:

- ☐ соединение, «склеивание» отдельных элементов или частей нескольких предметов в единый образ -
- ☐ выделение и подчеркивание какой-либо части в создаваемом образе -
- ☐ сглаживание различий предмета и выделение черт сходства между ними -
- > схематизация

- > агглютинация
- > акцентирование

::220::Соотнесите понятия, обозначающие приемы и способы воображения:

- ☐выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях, и воплощение его в конкретном образе -
- ☐выделение и подчеркивание какой-либо части в создаваемом образе -
- ☐увеличение или уменьшение размеров предмета, изменении количества частей предмета -
- > гиперболизация
- > акцентирование
- > типизация

::221::Соотнесите понятия, обозначающие виды речи:

- ☐вербальное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух -
- ☐использование языка вне процесса реальной коммуникации -
- ☐способ межличностного общения людей при помощи системы телодвижений -
- > жестовая речь
- > внутренняя речь
- > устная речь

::222::Соотнесите тип нервной системы со стадиями развития психики животных:

- ☐сенсорная стадия развития психики -
- ☐перцептивная стадия развития психики животных -
- ☐интеллектуальная стадия развития психики животных -
- > ЦНС с выделением спинного и головного мозга
- > центральная НС
- > диффузная или ганглиозная НС

::223::Определите и соотнесите индивидуальные особенности мышления с их проявлениями у человека:

- ☐умение проникнуть в сущность сложных явлений, процессов -
- ☐умение изменить намеченный вначале путь (план) решения задач, если он не удовлетворяет вновь открывшимся или изменившимся условиям -
- ☐умение увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и затем решить их своими силами -
- > самостоятельность мышления
- > гибкость мышления
- > глубина мышления

::224::Определите проявления мышления у ребенка и соотнесите их с названием мышления:

- ☐ребенок 3,5-ой лет для облегчения счета использует палочки -
- ☐ребенок 7-ми лет делает заключение о количестве жидкости в сосудах, сравнивая их -
- ☐старшеклассник формулирует понятие «дружба» -
- > наглядно-действенное мышление
- > наглядно-образное мышление
- > словесно-логическое мышление

::225::Определите, какой прием воображения применен человеком и соотнесите его с названием:

☐ образ, созданный при «склеивании», комбинации отдельных элементов или частей нескольких предметов в один -

☐ образ, созданный в результате увеличения или уменьшения размеров предмета, изменении количества частей предмета -

☐ образ, созданный на основе выделения, подчеркивания одной детали -

-> акцентирование

-> агглютинация

-> гиперболизация

::226::Определите, какой прием, способ воображения применили авторы при создании образов данных героев:

☐ русалка -

☐ змей-Горыныч -

☐ Отелло -

-> агглютинация

-> типизация

-> гиперболизация

::227::Соотнесите предмет психологии с соответствующим теоретическим направлением:

☐ взаимосвязь сознания и бессознательного -

☐ фигура и фон -

☐ поведение -

-> психоанализ

-> гештальтпсихологии

-> бихевиоризм

::228::Соотнесите правильно возрастные периоды в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

☐ средний школьный возраст, подросток -

☐ старший школьник (ранняя юность) -

☐ поздняя юность или ранняя зрелость -

☐ зрелость -

-> 10 (11) – 14 (15) лет

-> после 25 лет

-> 14 (15) – 16 (17) лет

-> 18 – 25 лет

::229::Соотнесите форму отражения психики со стадией развития психики животного:

☐ ощущение -

☐ восприятие -

☐ мышление -

-> интеллектуальная стадия

-> перцептивная стадия

-> сенсорная стадия

::230::Определите, при какой стадии развития психики животное будет проявлять следующие формы поведения:

☐ на сенсорной стадии развития психики -

☐ на перцептивной стадии развития психики -

☐ на интеллектуальной стадии развития психики -

-> интеллект

-> навык

-> инстинкт

::231::Соотнесите проявления эмоциональных состояний с понятиями:

☐интенсивная и кратковременная эмоциональная реакция на внезапные, чаще всего угрожающие ситуации, сопровождается выраженными экспрессивными и вегетативными проявлениями -

☐длительное мало осознаваемое эмоциональное состояние, образующее общий эмоциональный фон жизнедеятельности человека -

☐устойчивое осознанное эмоциональное реагирование по отношению к определенным объектам, выражающее их стабильную мотивационно-потребностную и личностную значимость -

-> чувство

-> настроение

-> аффект

::232::Соотнесите характеристики проявления эмоций с их свойствами:

☐зависимость реагирования человека на различные события его жизни от субъективного к ним отношения -

☐притупление, снижение интенсивности эмоциональных реакций -

☐соединение отдельных эмоций в более сложные эмоциональные образования -

-> пристрастность

-> адаптация

-> суммация

::233::Определите свойство эмоции и соотнесите его с понятием:

☐глядя на смеющихся людей, начинаешь улыбаться -

☐когда испытываешь двойственные, противоречивые чувства к одному человеку -

☐боишься всех собак, т.к. был покусан собакой -

-> заразительность

-> амбивалентность

-> генерализация

::234::Определите правильное соответствие в выраженных изменениях настроения:

☐равнодушное, безразличное настроение, полное отсутствие эмоционально окрашенного отношения к окружающему миру и самому себе -

☐угрюмо-злобливое настроение, характеризующееся раздражительностью, циничностью, враждебным отношением ко всему окружающему -

☐приподнятое, беззаботно-веселое настроение, характеризующееся беспечным отношением к серьезным сторонам жизни -

-> эйфория

-> апатия

-> дисфория

::235::Определите правильное соответствие в выраженных изменениях настроения:

☐повышенный фон настроения, характеризующийся жизнерадостностью, бодростью, оптимистичностью, двигательным и речевым возбуждением -

☐сниженный, тоскливо-печальный фон настроения, характеризующийся пассивностью, унынием и пессимистичным отношением к действительности -

☐равнодушное, безразличное настроение, полное отсутствие эмоционально окрашенного отношения к окружающему миру и самому себе -

-> апатия

-> дистимия (гипотимия)

-> гипертимия

::236::Определите правильное содержание эмоций:

☐интеллектуальная эмоция, чувство вовлеченности, повышающее способность к восприятию и обработке информации -

☐переживание психологического комфорта и благополучия, позитивное отношение к миру и самому себе -

☐чувство незащищенности, неуверенности в собственной безопасности в ситуации угрозы с выраженной тенденцией к бегству -

-> интерес

-> страх

-> радость

::237::Определите правильное содержание эмоций:

☐переживания в ситуации нарушения внутреннего морально-этического стандарта поведения, сопровождаются самоосуждением и раскаянием -

☐переживание утраты объекта удовлетворения потребности, вызывающее замедление умственной и физической активности, общего темпа жизни -

☐чувство превосходства, ценности и значимости собственной личности по сравнению с личностью другого человека -

-> презрение

-> вина

-> печаль

::238::Определите правильное содержание эмоций:

☐эмоция, вызываемая резкими изменениями стимуляции и подготавливающая человека к эффективному взаимодействию с новыми или внезапными событиями -

☐результат состояния дискомфорта, ограничения или фрустрации, характеризующееся высоким уровнем мышечного напряжения и готовностью к нападению или другим формам активности -

☐реакция отвержения, отстранения от физически или психологически вредных объектов -

-> отвращение

-> гнев

-> удивление

::239::Соотнесите примеры поведения человека с соответствующей потребностью:

☐потребность в принятии пищи -

☐желание сделать защитить, охранить свой дом -

☐желание дружить с одноклассниками и ребятами во дворе -

-> потребность в социальных связях

-> потребность в безопасности

-> физиологическая потребность

::240::Выстройте потребности в правильном порядке, согласно теории А. Маслоу:

☐потребности в принадлежности и любви

☐физиологические потребности

☐потребность в самоактуализации

☐потребности в безопасности и защите

☐потребность в самоуважении

-> 5

-> 4

-> 3

-> 2

-> 1

::241::Определите уровень проявления психики человека по следующим примерам:

- ☐ автоматическое выполнение простых действий -
- ☐ решение тестовых заданий на контрольной работе -
- ☐ новая идея, оформившаяся в состоянии отдыха, дремоты -

-> надсознание

-> сознание

-> бессознательное

::242::Определите правильное соответствие в принадлежности ученых к следующим теориям темперамента:

- ☐ Гиппократ, Гален, П.Ф. Лесгафт, Э. Кант -
- ☐ Э. Кречмер, У. Шелдон -
- ☐ Дж. Гилфорд, Г. Хейманс, Э. Вирсма -

-> факторные теории темперамента

-> соматические теории темперамента

-> гуморальные теории темперамента

::243::Определите правильное соответствие свойств темперамента:

- ☐ сила внешнего раздражителя, которая может вызвать реакцию человека -
- ☐ степень произвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы -

☐ энергичность воздействия человека на внешний мир, преодоление внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели -

-> сензитивность

-> реактивность

-> активность

::244::Определите правильное соответствие свойств темперамента:

☐ скорость протекания психических процессов (быстрота ума, находчивость, скорость речи) -

☐ легкость приспособления к изменившимся условиям, обстоятельствам -

☐ направленность интересов, потребностей вовне, на общение с другими -

-> темп реакций

-> пластичность

-> экстраверсия

::245::Определите правильное соответствие свойств темперамента:

☐ направленность интересов, потребностей вовнутрь себя -

☐ скорость возникновения эмоциональных реакций -

☐ трудность приспособления к изменяющимся условиям, обстоятельствам -

-> ригидность

-> интроверсия

-> эмоциональная возбудимость

::246::Соотнесите правильно возрастные периоды в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

☐ младенчество -

☐ ранний возраст -

☐ дошкольный возраст -

- ☐младший школьный возраст -
- > 1 – 3 года
- > 6(7) – 10 (11) лет
- > 3 – 6 (7) лет
- > до 1 года

::247::Определите правильное соответствие мотивационных состояний:

- ☐стойкое аффективное стремление к определенному объекту, потребность в котором доминирует над всеми остальными потребностями и придает соответствующую направленность всей жизнедеятельности человека -
- ☐эмоционально насыщенная направленность на объекты, связанная со стабильными потребностями человека -
- ☐состояние готовности к определенному способу поведения в определенной ситуации -
- > интерес
- > установка
- > страсть

::248::Определите правильное соответствие мотивационных состояний:

- ☐мотивационное состояние, при котором потребности соотнесены с конкретным предметом их удовлетворения -
- ☐состояние навязчивого тяготения к определенной группе объектов -
- ☐сознательно принимаемое решение достичь определенной цели с отчетливым представлением средств и способов действия -
- > намерение
- > желание
- > влечение

::249::Определите правильное соответствие форм отражения психики:

- ☐цепь событий, при которой сигналы от какого-либо органа чувств передаются с помощью нервной системы и вызывают автоматическую реакцию -
- ☐сложные, стереотипные формы поведения, присущие данному виду, причем модели и цели такого поведения детерминированы генетически -
- ☐отражение сложных отношений между отдельными предметами -
- > инстинктивное поведение
- > рефлекс
- > интеллектуальное поведение

::250::Определите правильное соответствие форм отражения психики:

- ☐способность живого организма реагировать на воздействие биологически значимых влияний -
- ☐действия животных, в основе которых лежат условные связи и которые функционируют автоматически -
- ☐запечатление образа живого существа как родительского, связующее звено между врожденными и приобретенными формами поведения -
- > раздражимость
- > импринтинг
- > навыки

::251::Определите правильное соответствие теоретических течений и их представителей:

- ☐З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг -
- ☐Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон, Э. Толмен -
- ☐А. Маслоу, К. Роджерс -

- > гуманистические теории
- > психоаналитическое направление
- > бихевиоральные теории

::252::Определите правильное соответствие личностных структур и их принципов по теории З.Фрейда:

- ☐ принцип реальности -
- ☐ принцип удовольствия -
- ☐ морально-этические императивы -
- > суперэго
- > эго
- > ид

::253::Определите правильную последовательность появления структур личности в теории З.Фрейда:

- ☐ эго -
- ☐ ид -
- ☐ суперэго -
- > 1
- > 2
- > 3

::254::Определите правильное соответствие стадий психосексуального развития по З.Фрейду с возрастными периодами:

- ☐ оральная стадия -
- ☐ анальная стадия -
- ☐ фаллическая стадия -
- ☐ генитальная стадия -
- > пубертат
- > 1,5 - 3 года
- > 0 - 1,5 лет
- > 3 - 6 лет

::255::Определите правильное соответствие стадий психосексуального развития по З.Фрейду с опытом, приобретаемым на этой стадии:

- ☐ отвыкание от груди, отделение себя от материнского тела -
- ☐ идентификация с взрослыми того же пола, выступающими в роли образца для подражания -
- ☐ установление интимных отношений; внесение своего трудового вклада в общество -
- ☐ приучение к туалету, самоконтроль -
- > анальная стадия
- > генитальная стадия
- > оральная стадия
- > фаллическая стадия

::256::Определите правильное соответствие защитных механизмов эго в теории З.Фрейда:

- ☐ удаление из сознания мыслей, чувств, причиняющих страдание, «мотивированное забывание» -
- ☐ приписывание собственных неприемлемых мыслей, чувств и поведения другим людям -
- ☐ проявление инстинктивного импульса переадресовывается от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему -
- > замещение

-> вытеснение

-> проекция

::257::Определите правильное соответствие защитных механизмов эго в теории З.Фрейда:

☐ ложная аргументация, благодаря которой иррациональное поведение представляется таким образом, что выглядит вполне разумным -

☐ способ смягчения тревоги путем возврата к ранним, детским формам поведения -

☐ способ выражения своих импульсов социально приемлемыми формами -

☐ отказ от признания того, что произошло -

-> регресс

-> отрицание

-> рационализация

-> сублимация

::258::По описанию проявлений человека определите его характер согласно теории З.Фрейда:

☐ взрослый человек скупой, упрямый, закосливый или враждебный, беспорядочный и жестокий -

☐ взрослый человек с нормальной сексуальностью, способный к интимным, доверительным отношениям с другими, вносящий свой вклад в общество благодаря продуктивной работе -

☐ взрослый человек характеризуется пассивностью, зависимостью и доверчивостью или негативизмом, стремлением эксплуатировать других, склонен к вредным привычкам: грызение ногтей, курение, злословие, употребление нецензурной лексики, пьянство -

☐ взрослый человек характеризуется дерзостью, эксгибиционизмом, чрезмерной гордостью, соперничеством с другими -

-> фаллический характер

-> генитальный характер

-> анальный характер

-> оральный характер

::259::Определите правильное соответствие типов личности теории А.Адлера:

☐ люди самоуверенные, напористые, с незначительным социальным интересом, для них характерно превосходство над внешним миром, жизненные задачи решают во враждебной, антисоциальной манере -

☐ люди с паразитирующей позицией, решают свои проблемы за счет других, отсутствует социальный интерес -

☐ больше опасаются неудачи, чем стремятся к успеху, социально-бесполезны, бегут от решения жизненных задач -

☐ высокий социальный интерес и высокий уровень активности, проявляют истинную заботу о других и заинтересованы в общении с ними -

-> управляющий тип

-> избегающий тип

-> берущий тип

-> социально-полезный тип

::260::Определите правильное соответствие содержания архетипов в теории К.Юнга:

☐ бессознательное женское начало в личности мужчины -

☐ социальная роль, маска человека, проистекающая из общественных ожиданий -

☐ бессознательное проявление скрытых, темных сторон жизни -

-> тень

-> анима

-> персоне

::261::Определите правильное соответствие содержания архетипов в теории К.Юнга:

- ☐ воплощение целостности и гармонии, регулирующий центр личности -
- ☐ персонификация жизненной мудрости и зрелости -
- ☐ бессознательное мужское начало в личности женщины -

-> анимус

-> мудрец

-> самость

::262::Определите правильное соответствие основных понятий теории К.Юнга:

- ☐ попытка человека замещать чувство неадекватности чувством адекватности посредством развития физических или интеллектуальных умений и навыков -
- ☐ глубокое всепроникающее чувство собственной неполноценности по сравнению с другими людьми -
- ☐ тенденция преувеличивать собственную значимость, чтобы преодолевать постоянное ощущение неполноценности -

-> комплекс превосходства

-> комплекс неполноценности

-> компенсация

::263::Определите правильное соответствие структурных компонентов личности в теории К. Юнга:

- ☐ компонент личности, содержащий воспоминания и образы, передаваемые по наследству от наших человеческих и человекообразных предков -
- ☐ компонент личности, состоящий из подавленных воспоминаний и забытых переживаний-
- ☐ компонент личности, состоящий из мыслей, чувств, воспоминаний и ощущений, благодаря которым мы чувствуем свою целостность, постоянство и осознаем себя людьми-

-> эго

-> личное бессознательное

-> коллективное бессознательное

::264::Определите правильное соотношение потребностей согласно гуманистической теории А. Маслоу:

- ☐ потребность, которая мотивирует человека устанавливать разумный порядок, структуру и прогнозируемость своего окружения
- ☐ потребность, которая мотивирует человека к близким взаимоотношениям с другими (друзья, семейная жизнь, членство в группах и организациях)
- ☐ потребность, которая мотивирует человека достигать признания и уважения других

-> безопасности и защите

-> потребность в самоуважении

-> потребность в принадлежности

::265::Определите правильное соотношение режимов подкрепления:

- ☐ режим, в котором подкрепление дается после того, как прошло случайное количество времени -
- ☐ режим, в котором подкрепление осуществляется после некоторого количества реакций, но на непредсказуемой основе -
- ☐ режим, в котором подкрепляется первая реакция, происходящая после истечения определенного количества времени -

☐режим, в котором подкрепляется первая реакция, следующая после определенного числа реакций -

-> с вариативным соотношением

-> с вариативным интервалом

-> с постоянным соотношением

-> с постоянным интервалом

::266::Соотнесите правильно элементы конфликта:

☐ценности, по поводу которых возникает столкновение интересов противоборствующих сторон конфликта -

☐противоречия, которые возникают между взаимодействующими сторонами и которые они пытаются разрешить посредством противоборства -

☐взаимодействие между людьми, выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей -

-> объект конфликта

-> конфликт

-> предмет конфликта

::267::Соотнесите правильно стратегии конфликтного поведения:

☐использование фактов и логики для подтверждения своей позиции и убеждения оппонента -

☐навязывание другой стороне предпочтительного для себя решения -

☐поиск решения, устраивающего все стороны -

-> кооперирование

-> рациональное убеждение

-> соперничество

::268::Соотнесите правильно стратегии конфликтного поведения:

☐понижение своих стремлений, в результате чего исход конфликта становится менее приятным, чем хотелось бы -

☐уход из ситуации конфликта (физический или психологический) -

☐нахождение в ситуации конфликта, но без всяких действий по его разрешению -

-> бездействие

-> избегание

-> уступки

::269::Определите и соотнесите по описанию людей, конфликтные типы, выделенные американским конфликтологом Дж. Скоттом:

☐человек хочет чего-то прямо сейчас, даже если в этом нет необходимости -

☐человек держит все в себе, не говорит о своих обидах, а потом внезапно набрасывается на окружающих, когда они считают, что все идет хорошо -

☐человек замечает следы лжи или серией обманов, так что окружающие перестают понимать, во что верить, а во что – нет -

☐человек якобы делает добро окружающим, но в глубине души сожалеет об этом (проявляется в виде саботажа, востребования подаренного или требования компенсации) -

-> «ложный альтруист»

-> «невинный лгун»

-> «максималист»

-> «скрытный»

::270::Соотнесите правильно участников конфликта:

- ☐ участники конфликта, которые берут на себя инициативу в развязывании конфликта между другими лицами, группами или государствами -
- ☐ участники конфликта, которые разрабатывают общий план противоборства с оппонентом в целях разрешения противоречия в свою пользу -
- ☐ третья сторона в конфликте (авторитетный помощник), которую призывают участники конфликта для разрешения проблемы -
- > посредник (медиатор)
- > организаторы
- > инициаторы

::271:: По описанию поведения в конфликте определите периоды развития конфликта:

- ☐ разъединение, стремление отстаивать в большей степени только собственные интересы, использовать активные формы и способы противостояния и противоборства -
- ☐ использование более жестких силовых способов противоборства -
- ☐ стремление учитывать интересы друг друга, поиск путей и способов разрешения конфликта, взаимоприемлемого решения -
- > период конфронтации
- > период дифференциации
- > период интеграции

::272:: Соотнесите правильно составляющие образа «Я»:

- ☐ представление о себе в момент самого переживания -
- ☐ каким человек должен был бы стать, по его мнению, чтобы соответствовать социальным нормам -
- ☐ каким человек желал бы стать, если бы это оказалось для него возможным -
- > фантастическое Я
- > реальное Я
- > идеальное Я

::273:: Соотнесите правильно компоненты самосознания:

- ☐ знания индивида о самом себе -
- ☐ отношение к тому, что человек знает о себе, т.е. оценка тех качеств, которые входят в его представление о себе -
- ☐ поступки человека, которые вытекают из знаний о себе и отношений к себе -
- > поведенческий
- > оценочный
- > когнитивный (познавательный)

::274:: По описанию поведения человека, определите уровень его самооценки:

- ☐ человек переоценивает себя в ситуациях, которые не дают для этого повода -
- ☐ человек неуверен в себе и занижает уровень своих возможностей -
- ☐ человек правильно оценивает свои достоинства и недостатки -
- > адекватная
- > заниженная
- > завышенная

::275:: Соотнесите правильно структурные компоненты направленности личности:

- ☐ активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление, деятельность, связанная с положительным отношением к ним -
- ☐ суждения, знания о природе и обществе, в истинности которых человек не сомневается и стремится к тому, чтобы руководствоваться ими в жизни -

☐складывающаяся на основе прошлого опыта предрасположенность индивида к определенной форме реагирования, побуждающая его ориентировать свою деятельность в определенном направлении и действовать последовательно по отношению ко всем объектам и ситуациям -

☐понятие, с помощью которого характеризуется социально-историческое значение для общества и личностный смысл индивида определенных явлений действительности -

-> убеждения

-> ценность

-> установка

-> интерес

::276::Соотнесите правильно основные понятия психологии личности:

☐целенаправленная система последовательно-выполняемых действий, осуществляющих практический контакт организма с окружающей средой -

☐особая деятельность по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни -

☐состояние диссонанса между наличием сильной мотивированности достичь цель и наличием преграды, препятствующей этому достижению -

-> переживание

-> фрустрация

-> поведение

::277::Соотнесите правильно основные понятия критической жизненной ситуации:

☐неспецифический ответ организма на воздействие вредных агентов, которое рассматривается как угрожающее -

☐состояние диссонанса между наличием сильной мотивированности достичь цель и наличием преграды, препятствующей этому достижению -

☐столкновение противоположно направленных феноменов -

☐критический момент, поворотный пункт жизненного пути личности (смерть близкого человека, смена социальной обстановки, тяжелые заболевания и др.) -

-> кризис

-> фрустрация

-> конфликт

-> стресс

::278::Разместите в порядке возникновения стадии переживания кризиса по теории Дж. Каплан:

☐еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников

☐первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы решения проблемы

☐повышение тревоги, депрессия, чувство беспомощности и безнадежности, дезорганизация личности

☐рост напряжения в условиях безрезультатности решения проблемы

-> 1

-> 2

-> 3

-> 4

::279::Соотнесите понимание конфликта с теоретическим направлением:

☐конфликт это одновременная актуализация двух и более мотивов -

☐конфликт это столкновение альтернативных возможностей реагирования, поведения -

- ☐ конфликт это столкновение идей, целей, ценностей, словом, феноменов сознания -
- > психоанализ
- > когнитивизм
- > бихевиоризм

::280::По описанию определите тип человека по классификации Э. Кречмера:

- ☐ худой и тонкий человек при среднем и выше среднего росте; тонкая кожа, узкие плечи, длинные и худые конечности, слабо развитая мускулатура -
- ☐ сильно развитый скелет и мускулатура, среднего и высокого роста, широкие плечи, мощная грудная клетка -
- ☐ среднего роста, имеет склонность к ожирению, слабо развитые мышцы и опорно-двигательный аппарат, круглая голова на короткой шее -
- > пикнический тип
- > астенический тип
- > атлетический тип

::281::Соотнесите правильно черты характера (по направленности):

- ☐ инициативность, трудолюбие, работоспособность -
- ☐ тактичность, вежливость, чуткость -
- ☐ самокритичность, скромность, гордость -
- ☐ аккуратность, бережливость, расточительность -
- > к вещам
- > к деятельности
- > к самому себе
- > к другим

::282::Соотнесите правильно свойства характера:

- ☐ энергия, с которой человек преследует поставленные цели (опираясь на волю) -
- ☐ упорство и последовательность в достижении цели -
- ☐ разносторонность увлечений, интересов, стремлений -
- ☐ стержневые свойства характера, которые не меняются со временем -
- > устойчивость
- > твердость
- > широта
- > сила

::283::Соотнесите правильно свойства характера:

- ☐ нерешительность в достижении цели -
- ☐ достижение цели с помощью некоторых уступок -
- ☐ склонность к самоограничению, сужению сферы интересов -
- ☐ стержневые свойства характера, которые меняются со временем -
- > неустойчивость
- > узость
- > мягкость
- > слабость

::284::Соотнесите стили воспитания детей подросткового возраста по классификации Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллера:

- ☐ к подростку проявляют мало внимания, нет интереса к его делам, часты физическая заброшенность и неухоженность, ребенок остается без надзора -

☐повышенное, обостренное внимание и забота к ребенку, чрезмерная опека и мелочный контроль поведения, слежке, запретах и ограничениях, подавляют развитие его чувства самостоятельности и ответственности -

☐на ребенке срываюто зло открыто, применяя насилие, или скрыто, когда между родителями и ребенком стоит «стена» эмоциональной холодности и враждебности -

-> жестокие взаимоотношения

-> гипопротекция

-> доминирующая гиперпротекция

::285::Соотнесите стили воспитания детей подросткового возраста по классификации Е.А. Личко и Э.Г. Эйдемиллера:

☐родители стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, потакают его желаниям, чрезмерно обожают и покровительствуют, восхищаются его минимальными успехами и требуют такого же восхищения от других -

☐ребенком тяготеются, его потребности игнорируются, считают ребенка обузой и проявляют общее недовольство ребенком -

☐от ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга не соответственно его возрасту, игнорируя интересы и возможности подростка, возлагают на него ответственность за благополучие близких. Ему насильно приписывают роль главы семьи -

-> повышенная моральная ответственность.

-> эмоциональное отвержение

-> потворствующая гиперпротекция

::286::Правильно соотнесите понятия:

☐это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-типологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности -

☐это врожденные анатомо-физиологические особенности центральной нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу его способностей -

☐это высокая степень развития способностей, прежде всего специальных, в определенной области деятельности -

-> талант

-> задатки

-> способности

::287::Правильно соотнесите понятия:

☐это высший уровень развития способностей, выражающихся в результатах достигнутых одновременно в ряде областей деятельности -

☐это качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности и выделяющее его среди других лиц, обучающихся этой деятельности -

☐это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-типологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности -

-> способности

-> одаренность

-> гениальность

::288::Соотнесите правильно виды способностей:

☐способности, которые одинаковым образом проявляют себя в различных видах деятельности (обучаемость, ручные движения, способность к письму и счету) -

- ☐ способности к определенным видам деятельности (художественные, музыкальные, математические) -
- ☐ способности, которые группируются и развиваются на базе задатков, общих и специальных способностей -
- > групповые способности
- > специальные способности
- > общие способности

::289::Соотнесите правильно виды общения:

- ☐ отношения строятся на основе эмоциональной привлекательности, ценностного сходства партнеров и мало зависят от социальных рангов и ролей, люди ориентированы на свои внутренние цели и ценности -
- ☐ помогает людям создавать и поддерживать отношения, построенные на основе деловых, формально-социальных контактов, оно обеспечивает коммуникацию в таких социальных тандемах, как «руководитель-подчиненный», «покупатель-продавец» -
- ☐ это распространенная форма общения, предполагающая позиционное неравноправие партнеров -
- > монологическое общение
- > ролевое общение
- > межличностное общение

::290::Соотнесите основные механизмы научения форме поведения:

- ☐ отражение мимических и пантомимических движений, воспроизведение предречевых и речевых вокализаций -
- ☐ воспроизведение специфических движений взрослого или движений, входящих в состав действий с определенными предметами -
- ☐ следование какому-либо примеру, образцу, однако в большей мере осознанное, т. к. требует выделения не только образца, но и его отдельных сторон, черт, манеры поведения-
- ☐ уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо психологический процесс (полностью бессознательный), посредством которого субъект присваивает себе свойства, качества, атрибуты другого человека и преобразует себя (целиком или частично) по его образцу -
- > имитация
- > идентификация
- > копирование
- > подражание

::291::Соотнесите основные понятия возрастной теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- ☐ своеобразное сочетание того, что сформировалось в психике ребенка и тех отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой -
- ☐ деятельность, которая на данном этапе оказывает наибольшее влияние на развитие психики -
- ☐ качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период -
- > центральное новообразование
- > социальная ситуация развития
- > ведущая деятельность

::292::Соотнесите правильно ведущий вид деятельности и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- ☐ эмоциональное общение ребенка со взрослыми -
- ☐ предметная деятельность -
- ☐ ролевая игра -
- ☐ учебная деятельность -
- > ранний возраст
- > младший школьный возраст
- > дошкольный возраст
- > младенчество

::293::Соотнесите правильно ведущий вид деятельности и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- ☐ учебная деятельность -
- ☐ интимно-личностное общение в учебной и других видах деятельности -
- ☐ учебно-профессиональная деятельность -
- ☐ трудовая деятельность, профессиональная учеба -
- > средний школьный возраст, подросток
- > младший школьный возраст
- > поздняя юность (ранняя зрелость)
- > старший школьник (ранняя юность)

::294::Соотнесите правильно центральное новообразование и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- ☐ ходьба, первое слово -
- ☐ «внешнее Я сам» по Выготскому -
- ☐ произвольность поведения -
- ☐ произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта -
- > дошкольный возраст
- > младший школьный возраст
- > младенчество
- > ранний возраст

::295::Соотнесите правильно центральное новообразование и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- ☐ произвольность поведения -
- ☐ произвольность всех психических процессов, кроме интеллекта -
- ☐ чувство взрослости, возникновение представления о себе «не как о ребенке» -
- ☐ профессиональное и личностное самоопределение -
- > дошкольный возраст
- > средний школьный возраст, подросток
- > старший школьник (ранняя юность)
- > младший школьный возраст

::296::Соотнесите правильно социальную ситуацию развития и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- ☐ освоение норм и отношений между людьми -
- ☐ усвоение способов деятельности с предметами -
- ☐ освоение социальных норм, взаимоотношений между людьми -
- ☐ освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности -
- > младший школьный возраст
- > младенчество
- > дошкольный возраст
- > ранний возраст

::297::Соотнесите правильно социальную ситуацию развития и возрастной период в теории Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина:

- ☐ освоение знаний, развитие интеллектуально-познавательной деятельности -
- ☐ освоение норм и отношений между людьми -
- ☐ освоение профессиональных знаний, умений -
- ☐ освоение профессионально-трудовых умений -
- > старший школьник (ранняя юность)
- > средний школьный возраст, подросток
- > младший школьный возраст
- > поздняя юность (ранняя зрелость)

::298::Соотнесите правильно периоды возрастного развития и возрастные эпохи, согласно теории развития личности А.В. Петровского:

- ☐ период младшего школьного возраста -
- ☐ период среднего школьного возраста -
- ☐ период старшего школьного возраста -
- > эпоха отрочества
- > эпоха детства
- > эпоха юности

::299::Соотнесите правильно эпохи развития и возрастные рамки, согласно теории развития личности А.В. Петровского:

- ☐ эпоха детства -
- ☐ эпоха отрочества -
- ☐ эпоха юности -
- > 15 – 17 лет
- > 0 – 11 лет
- > 11 – 15 лет

::300::Соотнесите правильно ведущие виды деятельности:

- ☐ ведущий вид деятельности в дошкольном детстве, способ познания окружающего мира, усвоения употребления вещей и человеческих форм практического поведения, отражение отношений взрослых -
- ☐ ведущий вид деятельности у школьников, процесс усвоения социального опыта, процесс усвоения знаний, умений, навыков -
- ☐ ведущий вид деятельности у взрослых, деятельность, направленная на производство определенных общественно-полезных -
- > труд
- > игра
- > учение

3.2. Список вопросов для зачетов и экзамена

**Вопросы к экзамену
для студентов специальности 1-03 04 01 «Социальная педагогика»
дисциплины «Психология»
раздел «Возрастная и педагогическая психология»**

1. Методы возрастной психологии.
2. Предмет, задачи, структура педагогической психологии.
3. Методы педагогической психологии.
4. Понятие возрастной психологии.
5. Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.
6. Психоаналитическая теория развития.
7. Понятие психического развития.
8. Основные подходы к изучению психического развития.
9. Возрастная периодизация психического развития
10. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.
11. Психическое развитие ребенка в период младенчества.
12. Психическое развитие ребенка в раннем детстве.
13. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве.
14. Характеристика младшего школьника.
15. Учебная деятельность и ее структура. Мотивы учения младших школьников.
16. Особенности общения со сверстниками и взрослыми.
17. Особенности психологического развития.
18. Характеристика подросткового возраста.
19. Личностные изменения в подростковом возрасте.
20. Особенности психического развития подростков.
21. Кризис подросткового возраста.
22. Характеристика раннего юношеского возраста.
23. Личностное развитие в раннем юношеском возрасте.
24. Потребность в общении.
25. Определение учебной деятельности.
26. Содержание учебной деятельности.
27. Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности.
28. Формирование знаний и понятий в процессе обучения.
29. Формирование умений и навыков в процессе обучения. Приёмы и способы учебной работы.
30. Понятие обучаемости. Сущность и структура обучаемости.
31. Диагностика обучаемости.
32. Общее понятие о психологии воспитания.
33. Психологический анализ целей и методов воспитания.
34. Психологические основы формирования нравственной сферы личности.

- 35. Детский коллектив, его психологические особенности и воспитательные возможности.
- 36. Роль семьи в формировании личности ребёнка.
- 37. Психологическая характеристика педагогической деятельности.
- 38. Характеристика личности учителя.
- 39. Структура и особенности педагогического общения.
- 40. Морально-психологический климат в педагогическом коллективе.

4. Вспомогательный раздел

4.1. Учебно-методическая карта дисциплины «Психология» раздел «Возрастная и педагогическая психология» для студентов специальности 1-03 04 01 «Социальная педагогика»

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов				Формы контроля знаний
		Лекции	Семинарские занятия	Лабораторные занятия	Управляемая самостоятельная работа обучающихся	
1	2	3	4	5	6	7
3.	Раздел «Возрастная и педагогическая психология»	12	24	-	8	
3.1.	Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии. 1. Предмет, задачи, структура педагогической психологии. 2. Методы педагогической психологии. 3. Понятие возрастной психологии. 4. Методы возрастной психологии.	2	2	-	-	Контрольная работа, защита рефератов.
3.2.	Факторы, закономерности и динамика психического развития. 1. Понятие психического развития. 2. Основные подходы к изучению психического развития. 3. Возрастная периодизация психического развития 4. Теории психического развития Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.	2	2	-	-	Контрольная работа
3.3.	Психическое развитие ребенка до поступления в школу. 1. Психическое развитие ребенка в период младенчества. 2. Психическое развитие ребенка в раннем детстве. 3. Психическое развитие ребенка в дошкольном детстве. 4. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.	2	4	-	-	Защита рефератов, фронтальный опрос
3.4.	Психическое развитие в младшем школьном возрасте. 1. Характеристика младшего школьника. 2. Учебная деятельность и ее структура. Мотивы учения младших школьников. 3. Особенности общения со сверстниками и взрослыми. 4. Особенности психологического развития.	2	4	-	-	Реферативные работы

3.5.	Психическое развитие в подростковом возрасте. 1. Характеристика подросткового возраста. 2. Личностные изменения в подростковом возрасте. 3. Особенности психического развития подростков. 4. Кризис подросткового возраста.	2	4	-	-	Защита рефератов, фронтальный опрос, тестирование
3.6.	Психическое развитие в ранней юности. 1. Характеристика раннего юношеского возраста. 2. Личностное развитие в раннем юношеском возрасте. 3. Потребность в общении.	-	2	-	2	Реферативные работы
3.7.	Психологические основы обучения. 1. Определение учебной деятельности. 2. Содержание учебной деятельности. 3. Компонентный состав внешней структуры учебной деятельности.	2	2	-	-	Защита рефератов, фронтальный опрос
3.8.	Теория усвоения знаний и формирования понятий. 9. Формирование знаний и понятий в процессе обучения. 10. Формирование умений и навыков в процессе обучения. Приёмы и способы учебной работы. 11. Понятие обучаемости. Сущность и структура обучаемости. 12. Диагностика обучаемости.	-	-	-	2	Защита рефератов, фронтальный опрос
3.9.	Психологическая характеристика воспитания. 1. Общее понятие о психологии воспитания. 2. Психологический анализ целей и методов воспитания. 3. Психологические основы формирования нравственной сферы личности. 4. Детский коллектив, его психологические особенности и воспитательные возможности. 5. Роль семьи в формировании личности ребёнка.	-	-	-	2	Защита рефератов, фронтальный опрос
3.10.	Психология педагогической деятельности и личности учителя. 1. Психологическая характеристика педагогической деятельности. 2. Характеристика личности учителя. 3. Структура и особенности педагогического общения. 4. Морально-психологический климат в педагогическом коллективе.	-	4	-	2	Защита рефератов, фронтальный опрос
Итого за 3 семестр		12	24	-	8	Экзамен

Старший преподаватель

Н.Н. Дудаль

4.2. Список рекомендуемой литературы к разделу «Возрастная и педагогическая психология»

Основная

1. Божович, Л.И. Избранные психол. труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - 3-е изд. - М.: Воронеж: МОДЭК, 2001. - 352 с.
2. Возрастная, педагогическая и социальная психология: курс лекций / под науч. ред. Ю.А. Коломейцева. - Минск: БГПУ, 2006. - 249 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: курс лекций / Т.П. Березовская, А.М. Гадилия, и др. - Минск: БГПУ, 2010. - 104 с.
4. Волков, Б.С, Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 1: От рождения до поступления в школу: учеб. пособие для студентов вузов, обучающимся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.Н. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 366 с.
5. Волков, Б.С, Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающимся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.Н. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 343 с.
6. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология. / М.В. Гамезо. - М.: Педагогическое общество России, 2004.- 512 с.
7. Кулагина, И.Ю., Коллюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. - М.: ТЦ «Сфера», «Юрайт-М», 2001. - 464 с.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студентов обучающихся по пед. специальностям. 10-е изд. перераб. и доп. / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2006.- 608 с.
9. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. - Изд. 4-е. / Л.Ф. Обухова. - М.: Пед. общество России, 2004. - 446 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. - М.: Школа - Пресс, 1995.
11. Фридман, Л.М., Кулагина, И.Ю. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. - М.: Просвещение, 1991. - 288 с.
12. Габай, Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов / Т.В. Габай. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
13. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. метод. пособие для студентов пед. вузов / М.В. Гамезо. – М.: Пед. общество России, 2004. – 512 с.
14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
15. Иващенко, Ф.И. Педагогическая психология: практикум: учеб.пособие / Ф.И. Иващенко. – Минск: Изд. центр БГУ, 2008. – 127 с.
16. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников / Ф.И. Иващенко. – Минск: Высш. Шк, 2006. – 192 с.

17. Казанская, В.Г. Педагогическая психология / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
18. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов пед. вузов : В 3 кн. Кн. 2: Психология образования / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 608 с.
19. Педагогическая психология / учеб. дл студентов вузов / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 400 с.
20. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: – СПб.: учеб. пособие для студентов вузов. – Питер, 2000. – 416 с. – (Мастера психологии).
21. Родионов В.А., Ступницкая М.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 160 с.
22. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. Для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
23. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 544 с.
24. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Под. Ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.

Дополнительная:

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика Экспериментально-педагогич. исследование Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Под ред А.А. Бодалева. – М.:Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии» - НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
3. 18. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С.Абрамова. // учебное пособие для студентов вузов. - М: Академический проект; Альма Матер, 2006. – 702 с.
4. Волков, Б.С, Волкова Н.В. Детская психология. Логические схемы. / Б.С. Волков., Н.В. Волкова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
5. Волков, Б.С. Психология подростка. / Б.С. Дарвиш. // учебное пособие. - М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. — 208 с.
6. Волков, Б.С. Психология юности и молодости. / Б.С. Волков // учебное пособие. - М.: Академический Проект; Трикта, 2006. – 256 с.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. Т. 4: Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Элькониной. - М., 1984. – 432 с.
8. Ермолаева, М.В. Психология развития. / М.В.Ермолаева. - Воронеж,: МПСИ; МОДЭК, 2003. – 376 с.
9. Киселева, Н.В. Стресс и его преодоление подростками: монография / Н.В. Киселева; под науч. ред. Л.В. Марищук. – Минск: «Четыре четверти», 2011. – 224 с.
10. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

11. Общая, возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. Т.П. Березовская, М.В. Кравченко, А.В. Музыченко. - Минск: БГПУ, 2006. - С. 67 - 128.
12. Психология развития: словарь / под общей редакцией Петровского А.В. - М.: СПб; Речь, 2006. - 176 с.
13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. - СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с.
14. Регуш, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждения от рождения до пожилого возраста. \ Л.А. Регуш.. - СПб: Речь, 2006. - 320 с.
15. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие. / Е.Е.Сапогова. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 460 с.
16. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. НИИ общ. и пед. психологии АПН ССР. / Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
17. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Схемы / Б.Б. Айсмонтас. - М.: Владос, 2002. - 207 с.
18. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
19. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя - М.: Просвещение, 1990. - 144 с.
20. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. - М.: МГУ, 1986. - 200 с.
21. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В.А. Канн-Калик. - М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
22. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии: / М.: Просвещение, 1972. - 255 с.
23. Маркова, А.К. и др. Формирование мотивации учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
24. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
25. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлова. - М.: Просвещение, 1991. - 287 с.
26. Психология: самостоятельная управляемая работа студентов непсихологических факультетов: учеб.- метод, пособие / авт.- сост. Ю.А. Коломейцев [и др.]. - Минск: БГПУ, 2005. - 163с.
27. Психологические проблемы формирования личностной направленности педагога: учеб.-метод. пособие /А.М. Гадилия [и др.]; науч. ред. Ю.А. Коломейцев. - Минск: БГПУ, 2006. - 83 с.
28. Рубинштейн, С.Л. Психологическая наука и дело воспитания// Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
29. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип / Н.Ф. Талызина. - М.: Академия, 1999. - 288 с.

30. Талызина, Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня //Вопросы психологии. – 1993. - №1. – С. 92 – 102.
31. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман. – М.: Совершенство, 1998. – 420 с.
32. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение / Н.И. Чуприкова. – М.: АО «Столетие», 1995. – 192 с.