

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Н. И. Евсюкова

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ»

Учебно-методическое пособие



Владимир 2014

УДК 159.9
ББК 88.3р30
Е25

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, кандидат
юридических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Л. К. Фортова

Кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры менеджмента, зам. начальника
отдела высшего профессионального образования
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (Владимирский филиал)
Ж. А. Жилина

Печатается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Евсюкова, Н. И.

Е25 Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Психология» : учеб.-метод. пособие / Н. И. Евсюкова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 111 с.
ISBN 978-5-9984-0448-1

Основная цель пособия – помочь студентам организовать самостоятельную работу по изучению дисциплины «Психология». Содержит рекомендации для подготовки к практическим занятиям, написанию докладов, рефератов, курсовых работ, статей, описанию диагностики, проведённой на практике, библиографический список.

Предназначено для студентов 1 – 2-го курсов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», степень квалификации «бакалавр».

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС 3-го поколения.

Библиогр.: 56 назв.

УДК 159.9
ББК 88.3р30

ISBN 978-5-9984-0448-1

© ВлГУ, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Раздел 1. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ	7
1.1. Подготовка письменных работ	8
1.2. Подготовка к устному выступлению	8
1.3. Критерии успеха в организации самостоятельной работы	9
Раздел 2. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	11
2.1. Психология как наука в образовании	11
2.2. Закономерности развития психики в онтогенезе	16
2.3. Соотношение развития и обучения	20
2.4. Психологические особенности развития в младенческом и раннем возрасте	25
2.5. Психологические особенности развития в дошкольном возрасте	29
2.6. Психологические особенности развития в младшем школьном возрасте	34
2.7. Психологические особенности развития в подростковом возрасте	41
Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	46
3.1. Обучаемость и её особенности	46
3.2. Учебная деятельность	50
3.3. Усвоение – центральное звено учебной деятельности	54
3.4. Психология воспитания	58
3.5. Психологические барьеры в учебно-воспитательном процессе	61
3.6. Психологическое воздействие и влияние личности учителя на ученика	66

Раздел 4. ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	72
4.1. Психология педагогической деятельности	72
4.2. Личность учителя	76
4.3. Психология педагогического общения	80
4.4. Управление педагогическим коллективом	86
4.5. Особенности деятельности учителя младших классов	91
Раздел 5. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К НАПИСАНИЮ КУРСОВЫХ РАБОТ, РЕФЕРАТОВ, СТАТЕЙ	96
5.1. Критерии написания теоретической части курсовой работы	96
5.2. Критерии описания опытно-экспериментальной работы студентов	98
5.3. Критерии написания научной статьи	100
5.4. Самостоятельная работа студентов по организации описания диагностики в системе образования	103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	106
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	107

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее учебно-методические пособие предназначено для организации самостоятельной работы студентов по изучению дисциплины «Психология». В современных условиях творческая одаренность и нестандартная самостоятельная деятельность человека определяются как основной ресурс функционирования и развития общества. Поэтому подготовка высококвалифицированных специалистов направлена на подготовку знатока своего дела, способного постоянно самосовершенствоваться и активно участвовать в жизни общества. Решение данной задачи видится в активизации познавательной деятельности обучающихся. В процессе организации самостоятельной работы студентами осуществляется исследование проблем психологии взаимосвязи процессов обучения и развития, обучения и воспитания, деятельности педагога и влияния личности педагога на ученика. Дисциплина «Психология» – одна из центральных дисциплин в системе подготовки педагогов, формирующая у студентов научное мировоззрение, компетенции, необходимые для профессиональной деятельности и осмысления процессов воспитания, обучения. Её освоение является необходимой основой для прохождения педагогической практики, выполнения курсовых и дипломных работ.

Цель данного пособия – дать основные рекомендации при организации самостоятельной работы студентов, инициирующей профессиональные компетенции будущего педагога. «Психология» как отрасль научного знания раскрывает исторически сложившиеся современные подходы в исследовании психологических особенностей человека, закономерностей его развития и деятельности, процесса социализации и усвоения культурно-исторического опыта, обучения и воспитания.

Предмет изучения данной дисциплины – основные психологические понятия, теории, способы решения психологических проблем развития и жизнедеятельности человека, влияния личности педагога-воспитателя на личность обучающегося. Учебно-методическое пособие направлено на самостоятельное освоение студентами данной дисциплины, формирующей следующие компетенции: осознание социальной значимости своей будущей профессии, мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности, способность использовать систематизированные теоретические и практические знания науки при решении социальных и профессиональных задач; владение основами речевой профессиональной культуры; способность применять современные методы диагностирования обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процесса социализации.

Самостоятельная работа – это деятельность студента как по заданию преподавателя, так и по собственной инициативе. Она направлена на закрепление, расширение и углубление получаемых знаний, умений и навыков, на выработку навыков самостоятельного активного поиска новых дополнительных знаний, на подготовку к предстоящим занятиям. В понятие «самостоятельная работа» входят: умение работать с литературой, подготовка к текущим групповым занятиям, выполнение письменных работ (рефератов, докладов, курсовых работ) и заданий по подготовке тезисов для выступлений на практических занятиях, конференциях, на заседаниях круглого стола и т.п. Самостоятельная работа студентов способствует формированию творческого подхода к будущей профессии, наиболее полно раскрывает индивидуальные черты и способности человека.

Раздел 1. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Задания к практическим занятиям ориентируются на наиболее сложные темы курса в целях формирования компетентности будущего педагога. Практические занятия направлены на углубление и закрепление теоретических знаний, полученных на лекциях. В процессе проведения занятий используются методы: дискуссия, диспут, обсуждение докладов и рефератов студентов, круглый стол, тестирование, контроль и самоконтроль работ. Для подготовки к практическому занятию следует использовать вышеперечисленные рекомендации. На практическом занятии необходимо продумать и обсудить вопросы задания для самостоятельной работы и самоконтроля, представление темы творческих работ. На практическом занятии преподаватель осуществляет оценку контрольных работ, а также использует форму самоконтроля в целях оценки самостоятельного усвоения материала дисциплины.

Ход практического занятия заключается в следующем: учебная группа делится на подгруппы, примерно равные по численности; распределив между собой обязанности, студенты самостоятельно собирают материал и готовят ответ на поставленный вопрос преподавателем; выбираются один-два участника подгруппы, которые представляют результаты коллективной творческой работы; во время индивидуального выступления (по какому-либо конкретно поставленному вопросу или по самостоятельно выбранной проблеме) используют электронную презентацию с помощью членов подгруппы, свободно владеющих соответствующими навыками (умение работать с программой «Microsoft Office Power Point» и т.п.). В процессе подготовки к ответу на занятии обучающиеся могут консультироваться с преподавателем по поводу собранного материала и способов его подачи, презентации творческого задания, реферата, доклада, исследовательской деятельности.

1.1. Подготовка письменных работ

Организация самостоятельной работы при подготовке письменных работ включает дополнение вопросов, заданных во время лекции, доклады, рефераты, контрольные, подготовку к выступлению на студенческой конференции. Основные этапы подготовки письменных работ: выбор темы и составление плана, подбор и изучение литературы, написание текста и составление библиографического списка, оформление работы. Тема доклада, реферата определяется преподавателем или самостоятельно выбирается студентом по согласованию с преподавателем. Для подготовки используются методические рекомендации, предложенные в данном пособии. После определения темы самостоятельно разрабатывается план работы.

Письменная работа состоит из доклада, реферата и включает следующие разделы: введение, основную часть (3 – 5 вопросов), заключение, список литературы, использованной при подготовке работы. Задачи написания письменной работы: систематизация и анализ полученных сведений и знаний по теме работы. Основные требования к письменным работам практических занятий: самостоятельность в изложении обобщения изученного материала, оценка различных точек зрения на проблему, полнота ответов на вопросы, стройность и логичность изложения материала.

1.2. Подготовка к устному выступлению

Организация самостоятельной подготовки к устному выступлению включает несколько этапов. На первом этапе подготовки идёт ознакомление с учебным материалом (изучение текста лекции, консультация преподавателя, подбор литературы). На втором этапе начинается подготовка текста устного выступления, который должен последовательно, полно и объективно отображать материал. При подготовке текста необходимо ознакомиться с проблемой, отобрать литературу, продумать структуру своего выступления (план), последовательность и логичность изложения материала, а также время выступления. На первых этапах обучения студенты готовят текст своего ответа на практическом занятии в виде пересказа или устного анализа, но не чтения текста. По мере приобретения опыта студенты могут

оформлять свои выступления в виде тезисов или развернутого плана в схемах. В процессе подготовки к устному выступлению необходимо приобретать и развивать навыки устной речи, способствующие доходчиво и убедительно излагать материал, свободно выражать свою мысль.

При изложении материала в ходе выступления необходимо координировать его доступность для понимания аудиторией, следить за реакцией тех, перед кем осуществляется выступление, использовать вербальные и невербальные способы выражения мысли: интонацию, жесты, мимику, темп изложения. В выступлениях чаще всего встречаются следующие ошибки: неполное ознакомление с проблемой изучаемой темы; незнание основных определений понятий по теме занятия; отсутствие составленного тезауруса по теме занятия; неумение правильно распределить материал по времени; потеря основной мысли вопроса или логики рассуждения; повторы в изложении материала и т.д.

1.3. Критерии успеха в организации самостоятельной работы

Успешность самостоятельной работы в ходе учебного процесса заключается в эффективности самостоятельного овладения знаниями, полученными учащимися на практических занятиях, и зависит от многих факторов. В первую очередь, от изучения лекционного материала, который служит «путеводителем» по необходимому для изучения объему информации. На лекции освещаются наиболее важные и проблемные вопросы, побуждающие обучающихся к дальнейшему поиску информации, углублению и систематизации знаний; задаются дополнительные вопросы.

Следует обратить особое внимание на восприятие и запись лекции, процесс постоянного сосредоточения внимания, направленного на прослушивание, понимание рассуждений лектора, запись всего изложения на бумаге в удобной для восприятия форме, обдумывание полученных сведений после прослушивания. Конспектирование и запись лекции зависят от приобретения навыков быстрого письма. Важно выработать индивидуальный метод записи лекций. Для этого необходимо: использовать способы и приемы оформления письмен-

ного текста в наиболее употребляемых кратких тезисах (выбрать индивидуальный способ сокращения слов и предложений); записывать приводимые примеры, доказательства, даты, имена и иные сведения, раскрывающие и конкретизирующие тезисы.

Подготовка к практическому занятию осуществляется в определённой последовательности: изучение плана (тема и вопросы занятия); изучение конспекта лекции по данной теме; ознакомление с соответствующими разделами учебной и дополнительной литературы (словарями, учебниками, учебными пособиями и т.д.), их прочтение и изучение; составление конспекта по исследуемому вопросу; подготовка вопросов лекционного материала, предложенных к самостоятельному рассмотрению (в том числе, выносимых на практическое занятие); осуществление самоконтроля через ответы на вопросы. Рекомендуется составлять план ответа на вопросы в краткой форме.

При возникновении затруднений по вопросам изучаемой проблемы, обучающимся следует обращаться за консультацией к лектору в том случае, если студент изучил конспект лекций, литературу и т. д. Консультации помогают построить самостоятельную работу обучающихся в том случае, когда преподаватель с помощью наводящих вопросов или примеров подводит студента к решению проблемы. Индивидуальные консультации проводятся на протяжении всего периода обучения и заключаются в оказании помощи конкретному студенту, групповые проводят перед одной из форм контроля (текущий контроль, зачет, экзамен).

Подготовка к сессии заключается в плодотворной работе над учебным материалом дисциплины и осуществляется в течение всего семестра: повторение пройденного материала; разбор вопросов, выносимых на экзамен или зачет; конспектирование ответов на вопросы в тетради или на отдельных листах и др. Результат подготовки к сессии будет достигнут в том случае, если практические занятия помогут развить творческие и когнитивные способности: исследовательскую деятельность; самостоятельность и критичность мышления; коммуникативные навыки работы в группе; умение вербально выразить мысли и т.д.

Раздел 2. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

2.1. Психология как наука в образовании

Вопросы для собеседования

1. Взаимосвязь науки психологии с педагогической деятельностью.
2. Структура предмета возрастной и педагогической психологии.
3. Принципы возрастной и педагогической психологии.
4. Исторический анализ развития психологического знания о развитии человека и влияния деятельности педагога на ученика.

Основные понятия: психология развития, педагогическая психология, возрастная психология.

При анализе **взаимосвязи науки психологии с педагогической деятельностью** предлагается уделить внимание зависимости развития и поведения ребенка от особенностей тех групп, в которые он входит: семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний. В связи со сложностью образовательного процесса существуют тенденции подчеркивать многоплановость изучения предмета «Психология», которая заключается в том, что с помощью фактов, механизмов и закономерностей освоения социокультурного опыта человека (ребенка) идет процесс изменения его интеллектуального и личностного развития как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом [20]. А. В. Петровский подчеркивал неразрывную связь науки психологии с психологией человека, социальной, дифференциальной психологией. Как известно, в общей психологии исследуются психические функции – восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение.

Психология, изучающая человека, включает психологию развития ребенка, его обучения и воспитания, развития в учебно-

воспитательном процессе, психологию деятельности педагога. В психологии развития прослеживается процесс развития каждой психической функции на разных возрастных этапах; в психологии обучения и воспитания раскрываются закономерности становления, развития психики и сознания в системе социальных институтов [20]. Наука психология как бы смотрит на процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: с точки зрения ребенка и с точки зрения воспитателя, учителя; объясняет механизм изменений, происходящих с личностью на том или ином этапе ее становления, когда она включена в организованную систему обучения и воспитания под руководством родителей, педагогов и других людей [17].

Готовясь к ответу на вопрос о *структуре предмета возрастной и педагогической психологии*, обратите внимание на анализ структуры возрастной психологии как учебной дисциплины, в которой выделяют три раздела: детская психология (от рождения до 17 лет); психология взрослого, зрелого возраста; геронтология, или психология пожилого возраста. Нам предстоит изучить более глубоко раздел детской психологии. В структуру предмета «Педагогическая психология» входят: психология обучения и учебной деятельности; психология воспитания; психология деятельности учителя. Педагогическая психология направлена на изучение различных путей анализа психических новообразований в условиях обучения и воспитания: *парадигмальный, контекстный и персоналитический*, что предполагает исследование основных проблем в «Педагогической психологии» [17]: сензитивности в обучении и развитии, значении обучения для психического развития; связи природных особенностей с задатками и способностями детей; умственного развития и обучения в отечественной психологии; детской одаренности и творчества, педагогической запущенности детей; оптимального управления педагогическим процессом; психологических проблем индивидуализации и реабилитации учащихся в процессе обучения.

Наиболее продуктивные подходы к пониманию места педагога начальных классов в образовании не только как учителя, но и психолога заключаются в следующем: педагог-психолог-диагност ситуации, помогающий ребенку выбрать путь развития, найти для него программу обучения с учетом индивидуальных особенностей; педагог-конфликтолог и психотерапевт; педагог-проектировщик ситуации

развития ребенка и образовательной среды в целом; педагог, отвечающий за выстраивание коммуникаций в образовательной среде учреждения; педагог-психолог, отвечающий за сохранение психологического здоровья детей; педагог-консультант по управлению и специалист по развитию школы как образовательного учреждения [29]. Функция педагога начальных классов в образовании – это функция развития и самого образования, и всех его субъектов (ребенка и детского коллектива, педагогов, родителей, руководителей образовательного учреждения).

В психологии выделяют несколько принципов. Основной принцип – создание гуманистических, демократических отношений между педагогом и школьниками; построение гуманного процесса – любить ребенка, понимать ребенка, восполняться оптимизмом в отношениях к ребенку. Руководящие принципы учителя: очеловечивание среды вокруг ребенка; уважение личности ребенка; терпение, когда происходит становление ребенка; опора учителя в педагогическом процессе на развитие, взросление, свободу, стремления ребенка [17].

Организация личностного педагогического взаимодействия в науке выделяет четыре принципа: *диалогизации* педагогического взаимодействия, т. е. организация учебного процесса как диалога учителя с учениками и учеников между собой; *проблематизации* – стимулирования исследовательской активности детей; *персонализации* – взаимодействие личности, а не ролей; *индивидуализации* – выявление индивидуальных особенностей, способностей каждого ученика, индивидуальных и возрастных возможностей и особенностей [17].

При **анализе развития психологического знания о развитии человека и влиянии деятельности педагога на ученика** необходимо дать краткий *исторический* обзор возникновения и развития психологии, исследующей проблемы развития, обучения и воспитания ребенка, её связи с другими науками. Целесообразно выяснить исторические изменения, обусловленные социально-культурными ценностями в обществе. Раскрывая историческое становление науки, занимающейся исследованием развития человека и влиянием образовательного процесса на его эволюцию, необходимо отметить, что в психологии на рубеже XVIII – XIX вв. объектом изучения была психика взрослого человека, его мысли, переживания, а позднее – поведение.

Первая книга написана А. Тидеманом в конце XVIII в. В ней дано описание его собственных наблюдений за своим ребенком, в 1800 г. в книге Пассевица описано развитие ребенка от рождения до 8 месяцев. В конце 70-х гг. XIX в. Ч. Дарвин выпускает книгу «Биографическое описание младенца». Период расцвета психологии как психологии детства (возрастной психологии) начинается в XX в. [17]. Россия XX в. богата мыслителями мирового уровня: В. И. Вернадский, П. А. Флоренский, М. М. Бахтин, Г. Г. Шпет, Ю. М. Лотман, Н. А. Бердяев. К этому списку можно добавить А. Ф. Лосева, Н. О. Лосского, А. А. Ухтомского, Р. О. Якобсона. Л. С. Выготский первый ввел в область детской психологии исторический принцип, который указывает на то, что исторические изменения в жизни общества влияют на развитие ребенка, меняя возрастные границы и принцип развития деятельности [17]. Он также проанализировал феномен развития ребенка в образовательном процессе [9].

Его идея продолжена в работах А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца. [17]. Созвездие талантов XX в., как Д. Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, И. С. Кон и другие, сделало бы честь любой стране в любую историческую эпоху [8]. Ученые выделили стадии периодов развития, источники и условия, определяющие развитие человека, влияние деятельности на развитие.

К этой плеяде можно отнести П. П. Блонского, который определил педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях социокультурной и исторической среды [17]. Само понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с появлением книги П. Ф. Каптерева «Педагогическая психология» (1876). Через четверть века американский психолог Э. Торндайк опубликовал книгу с аналогичным названием [17]. Можно выделить три этапа становления педагогической психологии. Первый этап – с середины XVII в. до конца XIX в. – называют *общедидактическим* «с ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику». Он представлен именами педагогов: Генриха Песта Лоции (1746 – 1827), Яна Амоса Каменского (1592 – 1670), Иоанна Гербарта (1776 – 1841), Адольфа Дистервейга (1790 – 1866), К. Д. Ушинского (1824 – 1870), П. Ф. Каптерева (1844 – 1922).

Ученые подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке [17]. Второй этап – с конца XIX в. до 50 – 60-х гг. XX в. – связан с оформлением *педагогической психологии* в самостоятельную отрасль и появлением первых экспериментальных работ. Период характеризуется формированием психолого-педагогического направления педологии (Дж. М. Болдуин, Э. Мейман, Л. С. Выготский, П. П. Блонский и др.). Цели и задачи постановки педагогического процесса были поставлены на научную основу, в них обозначены проблемы для исследования совокупности психофизических, анатомических, психологических, социальных измерений особенности развития ребенка в целях диагностики его развития. Основатель педологии – американский психолог Ст. Холл. Третий этап – разработка *теоретических основ психологических теорий* обучения бихевиоризма (Б. Скиннер), программированного обучения (Л. Н. Ланда), проблемного обучения (В. Оконнь, М. Махмутов), поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) [17].

На современном этапе происходит теоретическое обоснование развития способностей и личности учащихся в процессе непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся, применение наиболее эффективных систем обучения – учебной деятельности. Сегодня методология, теория и методика образования ожидают от науки психологии изучения результатов научных исследований, которые обогащают представления о сущности образовательного процесса, дают объяснение и описание феноменов, происходящих в образовании [18]. Используя современные достижения психологии, можно отметить, что знание психологии повышает эффективность процесса обучения и воспитания. Научным миром осознана необходимость осмысления психологии образования как социокультурной и практико-преобразующей науки [17].

Таким образом, психология исследует не только психологические механизмы и закономерности процессов развития, происходящих в образовании, но и стремится интегрировать их в современную образовательную практику, дает ответ на вопросы: как соотносится деятельность психолога и педагога? Как выстраивать технологию психологической работы с субъектами образовательного процесса?

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Определите, какую роль играет психология в деятельности учителя. Какова связь деятельности педагога с психологией?
2. Сделайте анализ исторического развития педагогической и возрастной психологии.
3. Опишите, какие, по вашему мнению, существуют современные проблемы психологии, связанные с развитием ребенка в образовательном процессе.

Список рекомендуемой литературы

1. Демидова, И. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. Ф. Демидова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 286 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.
3. Зобков, В. А. Педагогическая психология : курс лекций / В. А. Зобков, Е. В. Пронина. – Владимир : Собор, 2006. – 196 с.
4. Казанская, В. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.

2.2. Закономерности развития психики в онтогенезе

Вопросы для собеседования

1. Движущие силы психического развития. Новообразования.
2. Законы психологии развития.
3. Процесс социализации человека.
4. Понятие ведущей деятельности.
5. Закономерности развития психики человека: спиралевидность (цикличность); стадийность и др.

Основные понятия: социализация, общение, интериоризация, экстериоризация, госпитализм, депривация, активность, ведущая деятельность, кризис, социальная ситуация развития, новообразования, акселерация, децелерация; принципы психического развития.

Определение движущих сил психического развития, новообразований предполагает появление новых качеств и функций и в то же время изменения преобразований уже существующих форм психики. Новообразование – образование новых психических качеств на

новом этапе развития. Центральные новообразования – ведущие для всего процесса развития на данном возрастном этапе – характеризуют перестройку всей личности на новой основе. Вокруг центрального новообразования располагаются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов [9].

Процессы развития, связанные с основными новообразованиями, называются центральными линиями развития. Движущая сила развития – отношение между личностью и ее социальной средой, обозначенное Л. С. Выготским как социальная ситуация развития личности. Под социальной ситуацией развития понимается то особое сочетание внутренних процессов развития ребенка и внешних условий, которые типичны для каждого возрастного этапа, обуславливают как динамику психического развития ребенка на протяжении соответствующего возрастного периода, так и качественно новые психологические образования, возникающие к концу каждого периода [9].

Л. С. Выготским был сформирован ряд **законов психологии развития**. Закон *сложной организации* развития во времени имеет свой ритм, не совпадающий с ритмом времени. Чем младше ребенок, тем темп выше, чем старше, тем темп ниже. *Неравномерности* (диспропорциональности) – различные психические функции – имеют свои сенситивные периоды развития для становления психологической деятельности при любых условиях обучения и воспитания. *Метаморфозы* – сеть качественных преобразований в детском развитии отличается от взрослого, и переход от первой возрастной ступени к другой обеспечивает взрослое качество психических процессов, движений и состояний. Закон *развития высших психических функций*, которые фигурируют сначала как функции между людьми, затем как собственные.

Процесс социализации человека включает такие закономерности, как интериоризация и экстериоризация (от латинского *exterior* – наружный, внешний) – процессы формирования внутренних психических структур на основе внешнего опыта и переработки их во внутренний план действий, переход внутренне заранее полученной информации во внешнюю, процесс порождения внешних действий, вы-

сказываний [7]. Социализация идет путем интериоризации, а общение – самое эффективное средство интериоризации и экстериоризации. Депривация (нехватка) общения вызывает такое явление, как «госпитализм», проявляющийся в задержке психического развития ребенка [4].

Ведущая деятельность – одна из ведущих форм активности, необходимое условие развития человека. Формирование разумных потребностей является фактором развития личности. Потребность «встречается» с соответствующим предметом и приобретает возможность побуждать и направлять деятельность. Деятельностная сфера включает мотивационный блок, потребности и операциональную и техническую сферы: если есть желание, есть потребность, но нет возможности, то знания, умения, навыки позволяют возникнуть новой потребности. У каждой деятельности своя роль в процессе онтогенеза, и каждый возрастной период имеет свое значение. Ведущая деятельность – понятие из трудов А. Н. Леонтьева, который считал, что каждому возрасту соответствует определенный вид деятельности, влияющий на развитие в личности ребенка именно тех черт, которые характерны для его возраста [4].

К основным **закономерностям развития психики** относятся следующие принципы. **Спиралевидность** – всякое психическое явление развивается по спирали, каждый виток спирали – повторение прошлого на наиболее высоком уровне [38]; **цикличность** – периоды подъёма, интенсивного развития, сменяющиеся периодами замедления, затухания. Темп и содержание развития меняются на протяжении детства. Такие циклы развития характерны для отдельных психологических функций (памяти, речи, интеллекта) и для развития психики ребёнка в целом. Возраст как стадия развития представляет собой цикл со своим особым темпом и содержанием. **Преемственность** – каждый последующий этап развития зависит от предыдущего и каждый предыдущий этап влияет на последующий. Спираль развития становится выше и шире. Пример: в три года развивается речь ребенка, если с ним не заниматься, тогда продвижения и улучшения в развитии нет. **Необратимость** – если в три года человека не научили говорить, то уже не научат, следовательно, психическое развитие не может идти вспять. **Неравномерность** – чем меньше ребенок, тем больше он узнает, тем выше темпы его психического развития.

Первые два блока укладываются в спираль. Развитие психики в онтогенезе протекает *стадиально*, имеет сложную организацию во времени – стадии следуют одна за другой. Характер стадии психического развития включает в себя социальную ситуацию, ведущую деятельность и новообразования. Человек развивается по своей программе, но есть законы, по которым идет развитие – эти закономерности развития психики в онтогенезе образуют связь между причиной и следствием. Развитие у человека имеет две характеристики: рост – количество и качество изменения в психике. Стадиальность – в развитии ребенка выделяются периоды или стадии, характеризующиеся определенным качеством или специфическими особенностями. Возрастные изменения могут происходить резко, критически или постепенно, литически [5]. В относительно устойчивые (стабильные) периоды развитие совершается, главным образом, за счет малозаметных изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно складываются в какое-либо новообразование. Такие периоды составляют большую часть детства. Поскольку внутри их развитие идет неявно (латентно), то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного периода отчетливо проявляются огромные перемены в его личности [8].

Стабильные периоды развития сменяются кризисами. В этих периодах на протяжении относительно короткого отрезка времени (несколько месяцев, год, или, самое большее, два) сосредоточены резкие кардинальные изменения и переломы личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический, характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих перемен, так и по смыслу (Л. С. Выготский) [10].

Акселерация – убыстрение созревания, опережение психического и физического развития. *Деселерация* – замедление роста физического и психического развития. *Синзитивность* – неравномерность, наиболее быстрое развитие психических функций. Сензитивные периоды (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) – периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности [4].

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Подготовьте доклад о закономерностях развития психики человека, влиянии биологических и социальных факторов развития в онтогенезе человека. Какое значение для развития психики имеют условия развития?
2. Составьте схему взаимосвязи основных закономерностей развития психики человека в онтогенезе.

Список рекомендуемой литературы

1. Большой психологический словарь / ред. : Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельштейна. – М., Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1996. – 186 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 2012. – 534 с.
4. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 365 с.

2.3. Соотношение развития и обучения

Вопросы для собеседования

1. Подходы психологии развития.
2. Зарубежные теории развития.
3. Теория обучения Ж. Пиаже.
4. Деятельный подход исследования развития и обучения ребенка.
5. Теории развивающего обучения.

Основные понятия: онтогенез, филогенез, конвергенция, архитипы, чувство неполноценности, эгоцентризм.

Анализ теории развития и обучения зарубежных и отечественных ученых начинается с сущности двух **подходов психологии развития**, которые по-разному объясняют психическое развитие ребенка: *биогенетическое и социальное*. Биогенетический подход основывается на теории Ч. Дарвина о происхождении видов. Онтогенез – «онтос» – сущее, «генез» – рождение, иными словами – онтогенез – индивидуальное развитие, филогенез – развитие вида. В биологизаторской теории ребенок рассматривается как существо биологиче-

ское, наделенное от природы определенными способностями, чертами характера, формой поведения, т.е. наследственность определяет весь ход развития: его темп, пределы развития. Воспитание рассматривается как внешний фактор, который способен ускорить процесс выявления природных, наследственных психических качеств (представители: Холл, Бюлер, Клапаред) [38]. Истоки социологизаторского подхода содержатся в идеях философа XVII в. Локка, который считал, что ребенок появляется на свет с душой чистой, как белая восковая доска, на ней можно написать все, что угодно. По Дюрнгейму – психическое развитие происходит через впитывание чувств других людей, воспринимающихся в процессе подражания, усвоения накопленного опыта, традиций, обычаев. Вильям Штерн выдвинул принцип конвергенции двух факторов, в равной мере значимых и определяющих, пересекающихся двух линий развития.

Исследуя *зарубежные теории развития*, остановимся сначала на классическом психоанализе З. Фрейда, который раскрыл трехуровневую классификацию конфликтующих тенденций структуры личности, её подсистемы: Ид, Эго, Супер Эго. *Ид* – витальные и биологические импульсы, потребности в пище, комфорте, сексе. Стремление к удовольствию, требования в виде рефлексорных моторных действий. При их неудовлетворении возникают мысли, фантазии о воображаемом желании, которое ребенок не может отличить от реальности. *Эго* – прагматично, возникает из Ид, подчиняется принципу реальности. Конфронтация между желанием и реальностью ведет к возникновению новых реакций. Супер Эго – это новые модели реагирования, уходящие корнями в Эго, которые выступают в роли судьи – хорошо или плохо поступает Эго. *Супер Эго* устанавливается обществом (предостережения, правила) через институт семьи [44]. К трем годам у ребенка возникает невроз в зависимости от воспитания, его положения в семье. З. Фрейд выделяет 3 стадии развития: оральная – 0 – 1,5 года: рот – кусание, сосание, жевание, отвыкание от груди, дифференциация себя и матери; тип личности – орально пассивный, веселый, оптимист, жаждет одобрения; анальная – 1,5 года – 3 года: анус – удержание, выталкивание, умение сидеть на горшке, приучение к чистоплотности; в этот период возникает самоконтроль; тип личности – анально-удерживающий, характеризуется упрямством и скупостью,

анально-выталкивающий – беспечный, импульсивный; фаллическая – 3 года – 6 лет – появляется интерес к половым органам, мастурбации, формируется идентификация себя со взрослым своего пола. Тип личности мальчиков – дерзкие, супермены, девочек – склонность к флирту, оболъстительность, напористость [44].

Аналитическая концепция К. Г. Юнга говорит, что человек определяется не только прошлым, но и в равной доле своими целями, ожиданиями, надеждами на будущее. К. Г. Юнг выделяет в структуре личности *индивидуальное* бессознательное и *коллективное* бессознательное – опыт человечества. Индивидуальное бессознательное состоит из всех воспоминаний, желаний, переживаний личного опыта. Он выделяет 4 архитипа коллективного бессознательного. Персона – наша маска, которую мы надеваем, но она может не совпадать с подменной личностью. Анима – анимус – черты каждого из полов. Анима – феминные в мужском. Анимус – мускулинные в женском. Самость – гармония всех черт, единство создаёт стабильность личности. Тень – неприемлемые аморальные желания и поступки (обратная сторона Я), аспекты бессознательного [44].

Визитная карточка А. Адлера – генерализованное чувство неполноценности (как в собственной жизни). По его мнению, слабость и беспомощность ребёнка, зависимость его от другой обстановки способствует появлению чувства неполноценности. Ребёнок это осознает и у него появляется необходимость преодолеть это, но им движет стремление (врождённое) к превосходству. Всё это ведёт его к совершенству и реализации собственного «Я» [44]. Бихевиоризм – наука о поведении в процессе развития, исследующая физиологические реакции на раздражение, имеет влияние на социологию, психологию и экономическое учение (Толман, Уотсон, Скиннер). Персоналитический подход гуманистической психологии К. Роджерса и А. Маслоу выделяет стремление человека к самоактуализации, условия принятия и позитивного отношения, терпимость к развивающемуся человеку, понимание человека. К. Роджерс уделял значение взаимоотношениям мать – дитя, которые влияют на рост самосознания ребенка. Гуманистическая психология направлена на изучение личности, ее проявления и развитие, на возможность достичь психического здоровья, душевного покоя, развить способности к творчеству и мудрости [44].

Анализируя *теорию обучения Ж. Пиаже*, необходимо обратить внимание на модель развития ребенка: саморегулирующееся взаимодействие между ребенком и физической и социальной средой, которые формируют новые формы знаний. Как влияет воздействие среды на развитие интеллекта? Теория обучения и развития Ж. Пиаже выделяет 4 стадии развития интеллекта [44]: сенсомоторная – от 0 до 2 лет – физическая активность, появление мышления и речи; дооперациональная – 2 года – 7 лет; конкретные операции – от 7 до 12 лет (младший школьный возраст: формирование операций, понимание свойств вещей); стадия формальных операций – абстрактное мышление, гипотезы. Согласно генетической психологии Ж. Пиаже, приобретение знаний – это эволюционный процесс и средство достижения адаптации. Основное достижение исследований Ж. Пиаже – выделение детского эгоцентризма, скрытой умственной позиции ребенка. Периодизация интеллектуального развития по Ж. Пиаже: по мере своего развития люди используют все более сложные схемы для организации информации и понимания внешнего мира [22].

Третий вопрос обращает ваше внимание на понятие *деятельного подхода исследования развития и обучения ребенка*. Л. С. Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов. Их влияние – это не постоянное единство, а дифференциальное, изменяющееся в процессе самого развития. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского: среда выступает в отношении развития высших психических функций в качестве источника развития. Развитие подчиняется не действию биологического закона, как у животных, а действию общественно-исторических законов [4]. Л. С. Выготский раскрыл взаимосвязь появления кризисов развития с периодизацией ведущих видов деятельности.

Развивающее обучение рассматривается как взаимообусловленная деятельность учителя и ученика, в процессе которой происходит усвоение знаний, умений и навыков и формируются свойства личности, развиваются способности, интересы, ценностные ориентации, становление характера и прочее. В процессе обучения педагог управляет учебной деятельностью. Подход к обучению – процесс социально-психологический, в котором происходит передача информации.

При ответе на вопрос обратите внимание на представления, сложившиеся в истории психологии и оказавшие большое влияние на конструирование образовательных технологий.

Проанализируйте современные подходы в психологии обучения, теории развивающего обучения Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и других; концепции проблемного обучения А. М. Матюшкина и других, теории поэтапного формирования знаний и умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и других, теории программированного обучения как управления познавательной деятельностью учащихся [17]. Объясните, что такое компьютеризация обучения, моделирование в учебном процессе как особое учебное действие и умение? Как используют применение моделирования в обучении для формирования мотивов учебной деятельности, фиксации содержания изучаемых понятий, способов действий, систематизации учебного материала? Опишите ошибки, которые допускают учителя в процессе обучения.

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Перечислите стадии развития по теории психоанализа и опишите новообразования, которые формируются у ученика на каждом этапе.
2. Раскройте тему «Теории развития психики в филогенезе и онтогенезе».
3. Проанализируйте и сравните концепции обучения разных авторов.
4. Сделайте анализ подходов к решению вопросов о соотношении обучения и развития в зарубежной и отечественной психологии (при выполнении этого задания составьте для наглядности таблицы). Проанализируйте линии развития.
5. Раскройте сущность развивающего обучения.

Список рекомендуемой литературы

1. Большой психологический словарь / ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2005. – 583 с.
4. Хьелл, Л. Теории личности : монография / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.

2.4. Психологические особенности развития в младенческом и раннем возрасте

Вопросы для собеседования

1. Особенности развития психики ребёнка в младенческом возрасте.
2. Сущность кризиса одного года.
3. Особенности развития ребёнка в раннем возрасте.
4. Кризис трех лет, его симптомы; новообразования в период кризиса трех лет.

Основные понятия: комплекс оживления, эмоциональное общение, депривация, манипулятивная деятельность, кризис, предметная деятельность, поведенческий комплекс.

Рассматривая *особенности развития психики ребёнка в младенческом возрасте*, необходимо ориентироваться на психологический анализ периода новорожденности (от 0 до 2 мес), раннего младенчества (от 2 до 6 мес) и позднего младенчества (от 6 до 12 мес), обратить особое внимание на социальную ситуацию, заключающуюся в полной зависимости ребенка от взрослого, на невозможность младенца самостоятельно удовлетворять его жизненно важные потребности в процессе возникновения центральных психологических новообразований.

Непосредственное эмоциональное общение как ведущая деятельность младенческого возраста удовлетворяет потребность ребёнка в общении, способствует развитию познавательной, личностной сферы, благоприятному физиологическому развитию ребёнка. Депривация потребности в тёплом эмоциональном общении – причина госпитализма. В процессе эмоционального общения младенца со взрослым формируются центральные новообразования этого возраста [37]: способность ребёнка реагировать на взрослого. Она проявляется в комплексе оживления.

Эта комплексная поведенческая реакция младенца включает в себя двигательное оживление, вокализацию, стремление поймать взгляд взрослого, улыбку, обращенную взрослому. Комплекс оживле-

ния имеет реактивную и активную функции, связанные с попытками ребёнка воздействовать на взрослого, выступить активным участником ситуации общения со взрослым; формируется манипулятивная деятельность, которая является важнейшей формой активности ребёнка во втором полугодии жизни, формируется процесс овладения ребёнком схватывания предметов. Основные интересы малыша сосредоточены на предметах, но действия с ними не зависят от свойств предмета и его назначения и потому называются неспецифическими. Взрослый раскрывает ребёнку различные свойства предмета и новые способы действия с ним [37]. Так происходит формирование специфических действий с предметами, что свидетельствует о начале *манипулятивной* деятельности; появляется потребность в практическом сотрудничестве со взрослым, в соучастии, возникает новая форма общения со взрослым – *ситуативно-деловая*.

Усвоение предметных действий и формирование потребности в сотрудничестве протекает успешнее, если происходит в условиях личностного контакта с ребёнком на фоне предметной деятельности. В манипулятивной деятельности складывается представление о самом себе как о субъекте практической деятельности, источнике собственных действий. Ребёнок начинает узнавать себя в зеркале, что свидетельствует о наличии образа себя. Второе полугодие жизни младенца – подготовительный период к активной речи. В этот период интенсивно развивается фонематический слух и предречевые вокализации младенца, в которых начинает преобладать лепетное говорение [37].

Анализ второго вопроса предполагает выявление причины возникновения *кризиса одного года*, который заключается в изменении социальной ситуации развития в возросшем самосознании ребёнка. Симптомы этого кризиса охватывают все сферы жизнедеятельности младенца: его отношения к предметному миру, к окружающим взрослым и к самому себе. Появляются собственные, независимые от взрослого аффективные стремления ребёнка и яркая ориентация на оценку взрослого. Главное противоречие кризиса одного года – стремление ребёнка к независимости и его объективная зависимость от взрослого. Возможности младенца недостаточны для удовлетворения его потребностей. Внешними проявлениями кризиса одного года являются аффективные реакции младенца [1].

Говоря об *особенностях развития ребенка в раннем возрасте*, необходимо обратить внимание на то, что новой социальной ситуации развития соответствует новый тип ведущей деятельности – предметная деятельность, связанная с овладением общественно-выработанными способами действия с предметами. Копируя движения взрослого с конкретными предметами, ребёнок начинает переносить усвоенные схемы действия на другие предметы и ситуации. На втором году жизни происходит интенсивное овладение орудийными предметными действиями. Усвоение общественно-выработанных способов использования предметов происходит только в совместной деятельности ребёнка и взрослого. При овладении предметным действием осваивается функция предмета-орудия и смысл действия и лишь затем, на этой основе, его операционально-техническая сторона. Это происходит в процессе создания ребёнком образа действия с предметом-орудием.

Раскрывая вопрос, необходимо особо отметить влияние предметной деятельности на интеллектуальное развитие ребёнка. Следует обратить внимание на то, что среди всех психических функций в данном возрасте доминирует восприятие. Раннее детство – это период становления первичных форм наглядно-действенного мышления, которые возникают в процессе смены ручных операций на орудийные. При освоении орудийных действий в предметах выделяются наиболее существенные и общие признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий. Ранний возраст – сензитивный период для развития речи, что обусловлено спецификой становления ведущей деятельности данного возраста и формированием центральных новообразований. Необходимо показать, как становление речи перестраивает все психические процессы ребёнка [20].

Раскрывая тему *кризиса трёх лет*, следует акцентировать внимание на том, что для раннего возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребёнка. Основной линией развития личности в раннем возрасте является формирование *произвольности поведения*, которое начинает складываться при овладении предметными действиями, предполагающими различение правильного и неправильного действия.

Средством осознания произвольного поведения является речь. К трём годам в речи ребенка постепенно появляется местоимение «я» как первичная самооценка – осознание не только своего «я», но и то-

го, что «Я – хороший», «Я – большой». Это эмоциональное образование – следствие потребности ребёнка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому самооценка максимально завышена. На третьем году жизни происходит интенсивное освоение грамматической структуры языка, что позволяет ребёнку выражать словами такие отношения предметов, которые не представлены в наглядной ситуации [20].

Отвечая на вопрос, сделайте анализ формы эмоционально-практического взаимодействия в раннем возрасте, опишите, как дети общаются со взрослыми и сверстниками. Решающая роль в процессе формирования общения со сверстниками принадлежит взрослому. Наиболее эффективный путь воздействия взрослого на контакты детей – организация субъектного взаимодействия между ними.

В психологической литературе достаточно широко представлен материал по данной теме, поэтому необходимо выделить существенные характеристики кризиса трех лет. Л. С. Выготский описывает такие из них: *негативизм, упрямство, обесценивание взрослого, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм*. Все эти внешние проявления кризиса могут быть разной степени интенсивности в зависимости от складывающихся взаимоотношений с окружающими. В кризисе трёх лет по мере отделения ребёнком себя от своего действия и от взрослого происходит новое открытие себя и взрослого. Формируется поведенческий комплекс – гордость за свои достижения. Суть этого новообразования состоит в том, что ребёнок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми.

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Расскажите о формировании миелиновой оболочки и её влиянии на развитие ребенка. Как развиваются рефлексy, комплекс оживления (назовите его основные компоненты и функции)?

2. Раскройте ведущую деятельность раннего младенчества, возникновение манипулятивной деятельности, изменения в деятельности детей, их общении со взрослым во втором полугодии жизни.

3. Охарактеризуйте основные этапы развития предметной деятельности и её влияние на интеллектуальное развитие ребенка, возникновение личностных новообразований. Влияние взрослого на развитие ребенка.

4. Дайте психологический анализ описанных в отечественной и зарубежной литературе особенностей психического развития детей раннего возраста.

Список рекомендуемой литературы

1. *Асмолов, А. Г.* Психология личности / А. Г. Асмолов. – СПб. : Питер, 2011. – 588 с.
2. Большой психологический словарь / ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.
3. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2010. – 160 с.
4. *Смирнова, Е. О.* Детская психология / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 366 с. – ISBN 5-691-00893-5.

2.5. Психологические особенности развития в дошкольном возрасте

Вопросы для собеседования

1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте.
2. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста. Другие виды деятельности ребенка.
3. Психофизиология развития дошкольника.
4. Развитие нравственного самосознания.
5. Готовность ребенка к школьному обучению.

Основные понятия: «собственное Я», игровая деятельность, нравственное самосознание, готовность к школьному обучению.

Для лучшего усвоения материала изучите материалы периодических изданий в области психологии по данной теме и подготовьте доклад.

Возрастные границы периода от 3 до 6 – 7 лет. Период делят на *младший дошкольный* и *старший дошкольный* с границей в 5 лет. Он связан с изменением психики в преобразовании ведущей деятельности.

Развитие психики ребёнка дошкольного возраста в социальной ситуации следует рассматривать с точки зрения своеобразного сочетания того, что сформировалось в результате кризиса трех лет, и отношений, которые устанавливаются у ребенка с социальной средой. В этом возрасте происходит психологическое отделение ребенка от взрослого, что создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. Психические эффекты социализации, проявляю-

щиеся в дошкольном возрасте: вербальность, произвольность, опосредованность; общение со сверстниками – образование «детского общества»; собственная внутренняя позиция дошкольника по отношению к другим характеризуется возрастанием «собственного Я». Качественные характеристики изменения психических функций: высокий уровень развития речи, появление и развитие воображения, новый уровень развития мышления, памяти, иерархии мотивов, период усвоения нравственности, обучения совместным действиям, общение с другими людьми и т.д. [20]. Но все новообразования зависят от активности взрослого. Дети чувствительны, впитывают впечатления и стиль поведения, но результат сразу не виден, так как все это проявляется в будущем. Ребенок познает социальные отношения, существующие в мире взрослых людей. Вокруг этих отношений «вращается» вся активность ребенка, его ведущая деятельность – игра.

Рассматривая *игру как ведущую деятельность дошкольного возраста и другие виды деятельности ребенка*, Д. Б. Эльконин отмечал, что в этот период деятельность со взрослым распадается, поскольку ребенок стремится к самостоятельности. Он привык жить вместе со взрослыми, но возникает тенденция «жизнь ребенка в жизни взрослых», он не может принять участие в жизни, которую ведут взрослые. Тенденция превращается в идеальную форму совместной со взрослым жизни – это игра. В игре ребенок может взять роль взрослого, прожить ситуации. Предметом игровой деятельности служит взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей деятельности определенные правила [8]. Д. Б. Эльконин утверждал, что игра – «королева детства», особая сфера человеческой активности, в которой цель – получение удовольствия, она выступает в настоящем и в будущем времени. По его мнению, *в игре моделируется жизненная ситуация*, закрепляются свойства, умения, способности, выполнение социальных функций, дети учатся обобщать предметы, сравнивать, развивать умственные операции [8].

Отвечая на этот вопрос, вам необходимо раскрыть характеристику этапов и видов игры, которые формируют данные изменения в психике ребенка. Изменение игровых сюжетов от бытовых к производственным, потом к общественно-политическим. Через развитие

сюжета ребенок осваивает разные стороны, виды, свойства человеческой деятельности, системы отношений. В игру включается все больше детей. Происходит изменение отношений между воображаемой ситуацией и правилами: вначале – правила скрыты ролью (ребенок копирует действия взрослого), затем воображаемая ситуация уступает место игре с правилами. Наблюдается изменение характера переноса значений с одного предмета на другой. Ребенок выбирает в качестве заместителей игрушки предметы, которые имеют внешнее сходство с реальным предметом, позднее сходство утрачивает важность. Отмечается изменение процесса действия: действия максимально развернуты у младшего дошкольника, затем становятся сокращенными, превращаются в символические, могут отойти от «сцены действия» [8].

Изложение вопроса о *психофизиологии развития дошкольника* предполагает рассмотрение понятия когнитивного развития ребенка. В исследованиях А. В. Запорожца об усвоении детьми систем «сенсорных эталонов» говорится, что это выделенные определенным образом, расчлененные и взаимосвязанные свойства предметов (система спектра цветов, геометрических форм, музыкальных звуков, фонем языка). Сенсорное развитие дошкольника включает две стороны: усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия. В 4 года ребенок рассматривает предметы непоследовательно, несистематично, часто переходит к манипуляциям. Описывая их словесно, называет отдельные части и признаки, не связывая их между собой. В 5 – 6 лет, рассматривая предмет, вертит его в руках, обращая внимание на более заметные особенности. К 7 годам дети могут не держать предмет, а описывать его, пользуясь зрительным восприятием (но не все дети), могут точно оценить цвет, величину, форму, вес, температуру, свойства поверхности и т.д. В 5 лет дети хорошо различают и знают цвета. На протяжении дошкольного периода дети хорошо ориентируются в предметных действиях. Движение рук выступает как инструмент восприятия. Движение руки – ощупывание – заменяет глаза. При восприятии музыки учатся следить за мелодией, выделять звуки по высоте, улавливать ритмический рисунок [38]. Внимание на этом этапе развития характеризуется тем, что к 4 – 5 годам дети в игре могут находить 2 – 3 предмета. В 5 – 6 лет рассказывают о двух-трех предметах, но один предмет описывают, остальные могут за-

быть, невнимательно анализировать картинки. Для этого необходимо формировать у них переключение внимания. Устойчивость внимания удерживается 10 мин, к 7 годам – час или полтора. В этом возрасте идет быстрый переход от произвольного внимания к непроизвольному, сосредоточение воспитывается и стимулируется [38].

В становлении памяти (образной) играет роль речевая функция, запоминание носит произвольный характер. К концу дошкольного возраста осваивается начальное произвольное запоминание. Мышление к 4 годам имеет наглядно-действенный характер, постепенно переходит в наглядно-образный. В 4 – 5 лет наглядно-образное мышление – основное. Дети решают задачи в уме в результате практических действий, опираясь на представления о предмете. К 6 – 7 годам проявляется понятийное, логическое мышление. Но логика формальна, ребенок ориентируется при рассказе на ассоциации, связанные с яркими свойствами и явлениями предметов. Высокий уровень творческого мышления – формулировка собственной проблемы [38].

Говоря о *развитии нравственного самосознания*, сделайте анализ развития нравственных смыслов с точки зрения Ж. Пиаже и Л. Колберга. Согласно Ж. Пиаже, развитие потребности приобретает личный смысл, появляется ответственность как черта личности, отношение к результатам своих действий, поступков. Овладевая рефлексией, ребенок анализирует себя, свое психическое состояние. Правильное поведение в присутствии взрослых – 1-й этап морального развития ребенка. Потребность в признании – стремление ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Развитие моральных качеств осуществляется в 2 стадии. Теория Ж. Пиаже «двух стадий развития нравственности» была развита Лоуренсом Колбергом на основе обсуждения с детьми, подростками, взрослыми серии коротких рассказов нравственного содержания. Он вывел 3 уровня формирования нравственного самосознания у людей: *доконвенциональный*, *конвенциональный* и *постконвенциональный*. Согласно Л. Колбергу, ребенок как бы заключает некое нравственное соглашение (конвенцию) с миром, обязуясь вести себя определенным образом. Нравственный релятивизм и конвенциональная мораль существуют у взрослых.

Самым важным личностным механизмом, формирующимся у детей, считается соподчинение мотивов. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Мотивы

дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например, не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей». Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания [17].

Еще одна линия развития самосознания – осознание своих переживаний. В конце дошкольного возраста он ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит». Для этого периода характерна половая идентификация, ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Начинается осознание себя во времени. В 6 – 7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой». К концу дошкольного возраста, благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, самосознание считается центральным новообразованием дошкольного детства. К 7 годам у большинства детей самооценка умений становится более адекватной [29].

При раскрытии содержания вопроса о *готовности ребёнка к школьному обучению* обратите внимание на то, что на основе возникновения личного сознания появляется кризис 7 лет. Психологическая готовность к школе – сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности – *личностную* (мотивационную) и *интеллектуальную*. Интеллектуальная, или технологическая, готовность включает в себя: ориентировку в окружающем; запас знаний; развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать объекты); развитие разных типов памяти (образной, слуховой, механической и др.); развитие произвольного внимания.

Мотивационная готовность к школе может быть представлена внутренней мотивацией (ребенок хочет идти в школу, потому что там интересно и он хочет много знать) или внешней (потому что у него

будет новый ранец или родители пообещали купить велосипед). Коммуникативная готовность заключается в готовности ребенка к совместным действиям со сверстниками, к взаимодействию в группе к соревновательной деятельности в классе, в умении выполнять команды взрослого [12].

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Раскройте тему развития ребенка в процессе игровой деятельности.
2. Формирование эмоционально-волевой сферы и её нарушение.
3. Формы дополнительного образования и их влияние на развитие ребенка.
4. Проблема неготовности к обучению.
5. Раскройте сущность развития нравственности у детей.
6. Дайте психологический анализ описанных в отечественной литературе особенностей психического развития детей дошкольного возраста.

Список рекомендуемой литературы

1. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / под ред. Л. А. Першина. – М. : Академ. Проект, 2004. – 255 с.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академ. Проект, 2000. – 184 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.
4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2010. – 160 с.
5. Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 393 с.

2.6. Психологические особенности развития в младшем школьном возрасте

Вопросы для собеседования

1. Психофизиология развития младшего школьника.
2. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте.
3. Учебная деятельность как ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.
4. Группы риска в младшем школьном возрасте.

Основные понятия: психофизиология, произвольность, непосредственность, моральные и познавательные мотивы.

Важной особенностью в **психофизиологии младшего школьника** является большой индивидуальный разброс темпов развития, достигающий 1 – 1,5 лет. В этот период происходит более медленный и плавный рост ребенка по сравнению с первыми двумя годами жизни. В младшем школьном возрасте происходит удлинение костей по мере увеличения тела в продольном и поперечном размерах. Этот процесс может иногда сопровождаться усиливающимися болями. Онемение конечностей и ноющая боль в костях особенно часто беспокоят ночью и могут доставлять ребенку неприятные переживания. Некоторые быстро растущие дети испытывают такие боли уже в 4-летнем возрасте. Другие начинают чувствовать эти симптомы только в подростковый период. В любом случае детям нужно объяснить, что это нормальная реакция организма на процесс роста (Nichols, 1990; Sheiman&Slomin, 1988). Шестилетний ребенок в среднем весит 20,5 кг, а рост его равен 106 см. Развитие происходит плавно и постепенно, продолжается укрепление физического и психического здоровья. Физическое развитие отстает от темпов психического, формируются все изгибы позвоночника, но окостенение его не заканчивается, отсюда – повышенная гибкость, чувствительность к деформации (следует обращать внимание на осанку); крепнут связки мышц, мускулатура отстает в развитии; интенсивно растет сердечная мышца. Сердце становится выносливее к нагрузкам; слабое развитие мелкой мускулатуры кисти – быстрое устание – тремор при письме. Совершенствуется нервная система, интенсивно развиваются функции больших полушарий головного мозга, усиливаются аналитическая и синтетическая функции коры; вес мозга увеличивается в среднем до 1400 г. и почти достигает веса мозга взрослого человека [38]. Быстро развивается психика ребенка: изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения (процесс торможения становится более сильным, но по-прежнему преобладает процесс возбуждения и младшие школьники в высокой степени возбудимы); повышается точность работы органов чувств (по сравнению с дошкольным возрастом чувствительность к цвету увеличивается на 45 %, суставно-мышечные ощущения улучшаются на 50 %, зрительные – на 80 %) [38].

Ощущения младшего школьника характеризуются неравномерностью, интенсивной динамикой показателей разных видов чувствительности: зрительной, слуховой, тактильной. Повышенная чувствительность цвета у 10-летних детей на 45 % выше, чем у 7-летних. Восприятие характеризуется малой дифференцированностью, слабостью анализа при восприятии, отчасти компенсируется ярко выраженной эмоциональностью. К концу младшего школьного возраста восприятие усложняется и углубляется, становится более дифференцированным, приобретает организованный характер [38]. Особенности внимания в начале обучения – его произвольность. Механизм внимания интенсивно формируется на протяжении всего младшего школьного периода. В 7 – 8 лет преобладает механизм произвольного внимания, с 9 – 10 лет произвольное внимание организуется по типу взрослого. Развитие произвольного внимания должно идти при четкой организации действий ребенка с использованием образца, а также действий самоконтроля: проверки ошибок, сличения полученного результата с правильным.

Далее вам необходимо изучить материал о том, как необходимо развивать внимание ребенка для дальнейшего благоприятного обучения в школе и что является причиной такого распространенного недостатка внимания, как рассеянность (внимание, сила концентрации которого мала) [38]. Особенности памяти заключаются в пластичности мозга младшего школьника. Она позволяет ему осуществлять *дословное* запоминание (дошкольник, например, из 15 предложений запоминает 3 – 4, а младший школьник – 6 – 8). Память имеет преимущественно наглядно-образный характер (безошибочно запоминается интересный, конкретный, яркий материал); однако учащиеся не умеют распорядиться своей памятью, подчинить ее задачам обучения. Объем кратковременной памяти составляет значения безошибочно воспроизводимого «тах» тестового ряда у детей 7 лет – 5,4 символа, в 10 лет – 6,4 символа (показатель взрослого). Дети еще не владеют рациональными приемами запоминания.

К третьему классу 10 % детей владеют произвольной мнемической деятельностью, 10 % – выделяют мнемическую задачу, но не владеют способами ее решения, 80 % – не могут выделить и решить. Запоминается случайная информация, сюжетная линия текста, рассказа. Немногие могут выделить в качестве предмета запоминания познавательное содержание текста. К третьему классу произвольная память выше, чем произвольная.

Далее следует изучить материал об этапах развития памяти и факторах и условиях, влияющих на её развитие [25]. Мышление развивается во взаимосвязи с речью. Потребность в общении на первом плане у младших школьников. Она помогает ребенку в развитии его мышления: слушание, беседа, спор, рассуждение. Возникает внутренняя речь, связанная с процессом мышления, выступающая как внутренняя по функции и внешняя по структуре. До 9 лет ребенок все проговаривает, чтобы ни делал. Задача по развитию внешней речи – письменной и устной – состоит в обучении под вниманием педагога и родителей с целью обеспечения понятности говорящего и пишущего школьника. Мышление развивается от *наглядно-образного* к *абстрактно-логическому* [25]. По словам Л. С. Выготского, ребенок вступает в школьный возраст с относительно слабой функцией интеллекта (гораздо лучше развиты функции восприятия и памяти) [9]. Психическое развитие осуществляется через усвоение, интериоризацию культурно-исторического опыта, накопленного в процессе развития человеческого общества.

Вопрос о *социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте* предлагает обратить особое внимание на то, что особенности социальной ситуации развития ребенка заключаются в появлении нового взрослого – учителя и новой ведущей деятельности, которые влияют на его развитие психики и становление личности. В данный момент существует много научной литературы, освещающей рассматриваемую нами тему, которая напрямую относится к компетентности будущего педагога. Готовясь к ответам на вопрос, рассмотрите, по возможности, наибольшее количество источников, описывающих возраст младшего школьника.

С поступления ребенка в школу устанавливается новая социальная ситуация развития. Центром социальной ситуации развития становится учитель. Младший школьный возраст представлен в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, И. С. Славинной. Важная возрастная особенность: начало учебной деятельности – это социально-опосредованное отношение к деятельности, отход от связанности конкретной ситуации, «потеря непосредственности» (Л. С. Выготский). Появляется новая ситуация взаимоотношений в школе и дома. Возникает новая ситуация, новая структура этих отношений. Система «ребенок – взрослый» дифферен-

цируется. Система «ребенок – учитель» начинает определять отношение к родителям и отношение ребенка к детям, становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность благоприятных условий для жизни ребенка, эта система становится отношением «ребенок – общество». Данная ситуация пронизывает всю жизнь ребенка (хорошо в школе – хорошо дома и с детьми) [8]. Возникает отношение дружбы, и в этот период лидерами становятся те дети, которые хорошо учатся. Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Славина показали это экспериментально: хорошее «пятерочное» поведение и хорошие отметки – это то, что определяет отношение ребенка со взрослыми и сверстниками. Но контакты часто разрушаются из-за повышенной эмоциональности. Дети не могут контролировать эмоциональное поведение, подвержены аффектам, быстрой смене эмоциональных состояний. Взрослым необходимо сдерживать ребенка. Эта социальная ситуация развития требует особой деятельности – учебной. Именно учебная деятельность, успешность – неуспешность в ней ребенка влияет на зарождение Я-концепции, самооценки, развитие личности в целом [5].

При подготовке третьего вопроса необходимо учесть, что доминирующей деятельностью **в младшем школьном возрасте** становится **учебная деятельность**. Учебная деятельность – особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени: 10 или 11 лет жизни ребенка [25]. Структура учебной деятельности по Д. Б. Эльконину: мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл; учебная задача, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия; учебные действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т.е. все те действия, которые ученик делает на уроке (специфические для каждого учебного предмета и общие); действия контроля – действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи; действия оценки – действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Учебная деятельность требует сдержанности в чувствах, замены моторных, эмоциональных реакций речевыми. В процессе учения формируются волевые действия и волевые качества личности, основные из которых: выдержка (умение подчиняться требованиям, сохра-

нять статичное положение в течение урока); самостоятельность (инициирование собственных действий); настойчивость (умение добиваться поставленной цели, доводить начатое до конца). Таким образом, в работе с детьми данного возраста следует ничего не делать вместо детей, создавать условия для самостоятельных действий, не оставлять незамеченными волевые проявления, поощрять их, даже если это неудобно взрослым, помнить, что показателем воли служит мотив, адекватный заданному действию, развивать потребностно-мотивационную сферу, использовать подражательность для воспитания воли. Речевая интонация, чувства товарищества, ответственности (для выполнения поручения учителя может быть поднята на ноги вся семья) развиваются к третьему классу [25].

Подготовка четвертого вопроса подразумевает характеристику основных **групп риска в младшем школьном возрасте**. Основной содержательной стороной учебной деятельности младших школьников является мотивационная сфера, которая влияет на дальнейшее успешное обучение в школе. А. К. Маркова утверждает, что мотивы формируются под влиянием учителя в процессе учебной деятельности и на первом месте должна быть познавательная мотивация.

В начале обучения на первое место выходят социальные мотивы (хочу стать учеником) и узколичностные (не буду спать после обеда); второе – познавательные мотивы (проникнуть в теоретические основы наук); третье – мотив общения; четвертое – моральные мотивы. Пятое место занимает мотив самовоспитания. Ребенок только начинает следить за собственным продвижением в школе [8]. Большое значение, по мнению ученого, для развития познавательной мотивации имеет стимулирование и максимальное использование мотивации достижения успехов в учебной деятельности. Это способствует закреплению у ребенка личностной черты – *мотива достижения успехов*, приводит к ускоренному развитию других способностей [23]. На стимуляцию психического развития ребенка влияет регуляция его отношений с окружающими людьми, учителями, родителями (через мотивы признания, одобрения со стороны значимых взрослых людей, стремление получить высокую оценку). Мотивация достижений, стремление к оценке появляются к середине младшего школьного возраста. К третьему году обучения возникают новые социальные мотивы – морально-нравственные – принадлежность к группе сверстников [23]. Устойчивой характеристикой возраста является высокая впечатлительность.

К концу младшего школьного возраста, а иногда и раньше, мотивирующая функция внутренней позиции исчерпывается, теряет побудительную силу. Выполнение обязанностей школьника перестаёт быть привлекательным и становится нудной и неприятной задачей [23]. Это связано с тем, что первоначально ребенок выполняет свои школьные обязанности как правила роли, взятой в игре. Желание быть на уровне тех требований, которые к нему предъявляет позиция школьника, является более сильной, чем остальные. Неудовлетворение уровня притязаний может вызвать аффективное поведение и закреплиться в виде отрицательных черт характера. Факторы, влияющие на отклоняющееся поведение: биологические, личностные особенности, социально-педагогические и социально-экономические вызывают появление причин отрицательного отношения к школе: ребенок не приучен ограничивать свои желания, преодолевать трудности, у него не сформирована установка «отказ от усилий»; сформирован страх перед школой или, напротив, представление о школьной жизни в радужных тонах. Столкновение с реальностью вызывает разочарование, которое усугубляется в случае педагогической запущенности [38].

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Раскройте тему «Изменение личностных свойств личности младшего школьника».
2. Проведите исследование развития психических процессов в младшем школьном возрасте.
3. Роль учителя в развитии ребенка.
4. Межличностные взаимоотношения.
5. Психофизиология развития и нарушения развития младшего школьника.
6. Проблемы перехода в среднее звено.

Список рекомендуемой литературы

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 2012. – 534 с.
2. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2010. – 160 с.
3. *Маркова, А. К.* Формирование мотиваций учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2004. – 186 с.
4. *Мухина, В. С.* Возрастная психология : Феноменология развития : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Academia, 2006. – 608 с.

2.7. Психологические особенности развития в подростковом возрасте

Вопросы для собеседования

1. Особенности перехода в среднее звено.
2. Предподростковый кризис. Особенности общения со сверстниками и взрослыми в подростковом возрасте.
3. Специфика учебной деятельности подростков.
4. Особенности эмоционально-волевой сферы подростков.

Основные понятия: предподростковый кризис, мотивационный вакуум, маргинальность.

Ориентируясь на формирование необходимых компетенций будущего педагога, мы считаем главным в данной теме изучение подросткового возраста в период перехода в среднее звено. Период перехода в среднее звено начинается еще тогда, когда ребенок продолжает учиться в начальной школе, в 4-м классе. Это предподростковый возраст, который характеризуется психологической сложностью и противоречивостью, поэтому его изучение может быть связано с определенными затруднениями.

Анализируя *особенности перехода в среднее звено*, особое внимание нужно обратить на проблему периода перехода из начального звена школы в среднее – это 4 – 5-е классы. В период среднего школьного возраста происходят существенные изменения в психике ребенка. Благодаря развитию нового уровня мышления (от житейских понятий к теоретическому мышлению) происходит перестройка всех остальных психических процессов, т.е. память становится *мыслящей*, а восприятие *думающим* [5]. Развитие теоретического мышления, т.е. мышления в понятиях, способствует возникновению к концу младшего школьного возраста рефлексии, которая преобразует не только познавательную деятельность учащихся, но и характер их отношения к окружающим людям и к самим себе.

Постепенно меняется роль и место учебной деятельности в общем развитии детей. Если младший школьный возраст – это возраст начального «знакомства» с учебной деятельностью, то следующий этап онтогенеза можно охарактеризовать как время овладения само-

стоятельными формами работы, развития интеллектуальной, познавательной активности учеников, стимулирующей учебно-познавательной мотивацией [26]. А. К. Маркова раскрывает переход в среднее звено школы. Он объективно оценивается как более «взрослый» этап обучения, который стимулирует процесс формирования личного отношения к учению, но не все дети готовы к нему. В результате может образоваться *мотивационный вакуум*, который характеризуется тем, что прежние представления уже не устраивают многих детей, а новые еще не осознались, не сформировались или не возникли [25]. В среднем школьном возрасте наибольшие изменения происходят во внутренней позиции школьника.

Это связано со взаимоотношениями с другими людьми, прежде всего со сверстниками; появляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личных взаимоотношений в классе; эмоциональное самочувствие влияет на характер отношений с товарищами и отношения с учителями, что отражается на успехах в учебе; меняется характер самооценки школьников, она зависит от корректировки и переоценки других детей; характер нравственных качеств «хорошего ученика» и «хорошего товарища» не всегда совпадает [25]. Можно говорить о возникновении кризиса самооценки, в связи с чем возрастает количество негативных самооценок. Недовольство распространяется не только на общение с одноклассниками, но и на привычную учебную деятельность. Актуализируется потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми и прежде всего взрослыми.

Говоря о *предподростковом кризисе, особенностях общения со сверстниками и взрослыми в подростковом возрасте*, необходимо изучить концепции Ст. Холла, Э. Шпрангера, Ш. Бюллер, В. Штерна, Л. С. Выготского, И. С. Кона об этапах развития личности в подростковом возрасте. Ученые расходятся во мнении о границах начала и конца предподросткового возраста. Физическая пубертатность протекает у мальчиков от 14 до 16 лет, у девочек – между 13 и 15 годами, но существуют различия между городским и сельским жителем, влияние оказывает также и климат. Границы этого возраста размыты: нижняя начинается с 10 – 11 лет, верхняя поднимается до 18 лет. Более раннее проявление или более позднее считается патологией [8]. На данный момент перенасыщение информацией разного харак-

тера повлияло на раннее проявление характерных черт кризиса личности, относящихся к этому периоду [38]. К. Н. Поливанова раскрывает в своем исследовании динамику предподросткового кризиса. I этап: *предкритическая фаза* – форма с отсутствием в культуре явно заданных форм взросления подростка. Абстрактная форма – идеализированное представление о взрослости. II этап: *собственно критическая фаза* – мифологизация. Попытка материализовать идеальную форму непосредственно. В этом случае проявляются конфликт как внешнее противостояние действий ребенка и реакция окружающих, или рефлексия, как возникновение отношений к собственному действию в ситуации. III этап: *посткритическая фаза* – завершение кризиса, начало новой ведущей деятельности [38].

В 9 – 11 лет происходит переход учащегося из начальной школы в неполную среднюю. Изменившиеся условия обучения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию, степени сформированности у них определенных знаний, учебных действий, способности к саморегуляции [38]. Л. С. Выготский определил три направления в период развития предподросткового кризиса: органическое, половое и социальное. Он пришел к выводу, что структура возрастных потребностей и интересов определяется в основном социально-классовой принадлежностью подростка [10].

Внимание младших и старших подростков обращается на другие лица. Интимно-личностное общение со сверстниками является ведущей деятельностью. Отношения со сверстниками становятся более значимыми. Они подражают внешним проявлениям (в одежде, лексике, досуге), демонстрируют маскулинность или феминность. Для младших подростков главное – быть среди сверстников, чем-то заниматься вместе с ними; для среднего подросткового возраста основной мотив общения – стремление занять определенное место в группе сверстников; для старших подростков на первый план выходит поиск признания ценности собственной личности в глазах сверстников. Они выбирают взрослый образец деятельности. У них еще нет умения быть самостоятельными, отсутствует взрослая ответственность. В оценке людей, направленности познавательных интересов, в развитии взрослости и познавательной деятельности, развитии увлеченности формируются знания и происходит «открытие внутреннего мира». Для подростка сверстники выступают самыми значимыми (референтными) людьми [38].

При анализе *специфики учебной деятельности подростков* и формировании новообразований этого периода следует учесть, что к началу подросткового возраста учебная деятельность теряет свое ведущее значение в психическом развитии, но остается основной, общественно-оцениваемая деятельность влияет на степень развитости интеллектуальной и мотивационной сфер. Начало обучения в среднем звене не ограничивается рамками обязательных программ, выполнение заданий выходит за пределы класса или школы, осуществляется самостоятельно, целенаправленно. Интерес к учению становится смыслообразующим мотивом – переходит для школьников из области «значений» в область «личностных смыслов». Среди иерархии ценностей учение не занимает достойное место, познавательная активность слабая, отметка – главный стимул, «конечный результат учебы», а учебная деятельность выполняет формальную функцию и не выполняет функции развития.

Рубеж 3 – 4-го классов характеризуется снижением интереса обучения, появлением «разочарования» школьника в позиции ученика, отрицательным отношением к школе в целом, не обязательностью посещения, конфликтами с учителями, невыполнением задания на уроках и дома, нарушением правил поведения. Переход в среднее звено оценивается как «взрослый этап обучения», но стимулирует этот этап процесс формирования «личного отношения к учению» [34].

Говоря об *особенностях эмоционально-волевой сферы подростков*, необходимо выделить то, что подростковый и юношеский возраст в цивилизованных странах удлиняется за счет фазы школьного и профессионального обучения. Этот период в основном составляет целое десятилетие, его называют период маргинальности. У детей этого возраста все чаще возникают такие проявления, как страсть, вспыльчивость, неумение сдерживаться, слабый самоконтроль, резкость в поведении, бурные чувства, эмоциональные переживания, большая устойчивость к физическим нагрузкам. Эмоционально-волевая сфера младших подростков поддается воздействию учителей, но возникает трудность в управлении. Важно, чтобы противоречия решались в пользу положительных, общественно-значимых чувств, важно чутко относиться к мнению коллектива, уважать его, руководствоваться им, значима общественная оценка. К. Левин считал важным в подростковом периоде то, что ребенок движется от группы детей по направлению к группе взрослых.

Субкультура подростков – это подростковое общество в обществе взрослых, которое имеет свои правила и законы, каждому необходимы нормы, чувство принадлежности к группе, важно чувство, что он не одинок в мире [34]. Задача подросткового периода – обретение эго-идентичности, или Я-концепции, что невозможно без переходной ступени – обретения Мы-концепции. Центральное и специфическое новообразование в личности – представление о себе как уже не о ребенке (чувствует себя взрослым; стремится быть и считаться взрослым). Чувство взрослости – самосознание, выражение новой жизненной позиции по отношению к себе, окружающим и миру, содержание его социальной активности, новые стремления, переживания, аффективные реакции [8].

Заканчивая ответ на этот вопрос, проанализируйте причины появления трудных подростков и значение акцентуаций характера на поведение личности, важности здорового общественного мнения в классе и опоры на него.

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Подготовьте доклад, используя материалы периодических изданий о развитии в подростковом и раннем подростковом возрасте. Темы докладов: «Проблема трудного подростка», «Проявление девиаций», «Взаимоотношения подростков в семье», «Развитие Я-концепции», «Интересы подростков», «Влияние референтной группы на развитие подростка».

2. Дайте психологический анализ описанных в отечественной и зарубежной литературе особенностей психического развития подростков.

Список рекомендуемой литературы

1. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельштейна. – М., Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1996. – 186 с.

2. *Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / под ред. Л. А. Першина.* – М. : Академ. Проект, 2004. – 255 с.

3. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

4. *Мухина, В. С.* Возрастная психология : Феноменология развития : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Academia, 2006. – 608 с.

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

3.1. Обучаемость и её особенности

Вопросы для собеседования

1. Сущность обучения.
2. Технологии обучения. Теории обучения.
3. Типы обучающихся. Индивидуальные различия учеников в обучении. Признаки обучаемости.

Основные понятия: умственные способности, обучение, научение, формирование знаний, умение, навык, новые технологии обучения, самообучение, субъект учебной деятельности.

Чтобы понять **сущность** психологического контекста **обучения**, необходимо проанализировать его сначала как процесс взаимодействия и общения учителя с учеником. Обучение – организация познавательной активности детей и управление их мыслительной деятельностью. Вопрос о сущности обучения следует рассматривать как процесс социально-психологический, в котором происходит передача информации, формируются социальные роли, позиции, установки; процесс общения, отличающийся субъект-субъектными связями и взаимоотношениями; процесс творчества учителя и учеников, при котором усиление креативности обусловлено совместной деятельностью; процесс активности, без которой невозможно ни одно психическое новообразование [13].

Обучаемость (англ. *docility, educationalability, learningability*) – эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащегося к усвоению учебной информации, выполнению учебной деятельности, в том числе запоминанию учебного материала, решению задач,

выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля [4, с. 309]. Обучаемость в широком смысле слова выступает как проявление общих способностей человека, выражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности. Выражая общие способности, обучаемость выступает как общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний, общих способов действий. По возможностям обучаемости различаются учащиеся, обладающие большими способностями к некоторым специальным учебным предметам (математике, рисованию, музыке и т. п.) [4, с. 309].

Понятие обучаемости было введено И. А. Менчинской. Она определяла его как систему свойств личности и деятельности школьника, которая эмпирически характеризует его возможности в усвоении учебной программы, – знаний, понятий, навыков. Это общая характеристика психологического развития, свидетельствующая и о специфических способностях; если она более развита у конкретного школьника, то он быстрее, прочнее усвоит информацию [18]. По мнению ученого, обучаемость характеризуется: *психофизиологическими* процессами – возбуждение, торможение; их соотношением – работоспособность, скорость реакций, темп и ритм деятельности; *сенсорными* и *перцептивными* процессами – схватывающий или детализирующий тип восприятия, чувствительность, развитие зрительного и слухового ощущения; *мнемической* функцией – приемы запоминания, включение в деятельность, установка на долговременное и прочное запоминание, активное использование типа мнемической деятельности (опора на гибкость мышления, скорость мышления); *саморегуляцией*, *устойчивостью*, *распределением внимания* и др. [18].

Обучаемость проявляется в процессе усвоения школьниками понятий и овладения приемами умственной деятельности, при выполнении заданий, требующих нестереотипных решений. Если у школьника нет направленности на учебную деятельность, то высокая обучаемость не ведет к успеху [18].

При рассмотрении вопроса **технологии обучения, теории обучения** изложите различные представления, сложившиеся в истории психологии и оказавшие большое влияние на конструирование образовательных технологий. Проанализируйте современные подходы в

психологии обучения, теории развивающего обучения Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др. Концепции проблемного обучения А. М. Матюшкина и другие, теории поэтапного формирования знаний и умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и других, теории программированного обучения как управления познавательной деятельностью учащихся. Что такое компьютеризация обучения, моделирование в учебном процессе как особое учебное действие и умение? Как используют применение моделирования в обучении для формирования мотивов учебной деятельности, фиксации содержания изучаемых понятий, способов действий, систематизации учебного материала? Опишите ошибки, которые допускают учителя в процессе обучения.

Анализируя *типы обучающихся, индивидуальные различия учеников в обучении, признаки обучаемости*, объясните типы различий в обучаемости по критериям: процесс умения учиться, умственные способности, специфические и неспецифические показатели обучаемости, обучаемость и ее влияние на учебную деятельность. Л. С. Выготский ввел понятие *зоны актуального и ближайшего развития* – подготовленности к психически быстрому развитию, возможности умственного развития учеников. В. Д. Небылицын определял обучаемость как психо-физиологическое свойство нервной системы, динамичность, скорость образования временной связи. Б. В. Зейгарчику говорил об обучаемости как потенциальной возможности к овладению новыми знаниями в дружественной со взрослыми работе [17].

По критериям выделяются следующие типы различий обучающихся: восприимчивость к усвоению знаний, степень овладения умственными операциями – интеллектуальные свойства; направленность личности, определяющая отношения, оценки и идеалы [17]. Для передачи информации в учебном процессе необходимо знать признаки обучения и индивидуальные особенности.

Индивидуальные различия обучаемых различаются по 4 признакам [17]: имеющие положительную характеристику восприимчивости к усвоению знаний, способные овладеть умственными операциями и отличающиеся положительной направленностью, позитивно относящиеся к школе; имеющие отрицательную характеристику восприим-

чивости к усвоению знаний и низкую возможность овладеть умственными операциями, низкую мотивацию, отрицательно относящиеся к школе; имеющие положительные интеллектуальные свойства и отрицательное отношение к школе; обладающие негативными интеллектуальными свойствами и позитивной направленностью на школьное обучение, высокой мотивацией.

Ядро обучаемости составляет *обобщенность мышления* – это способность ученика выходить за пределы конкретных знаний, способов действия, т. е. усваивать обобщенные способы действия, обобщенности мышления, овладевать обобщенными знаниями, оперировать обобщенными понятиями. Обретая системы смыслов в процессе обучения, ученик развивает способность оценивать свои черты личности и интеллекта, которые защищают личность и регулирует ее взаимодействие с окружающими. Таким образом формируется самооценка значимости, которой ученик наделяет сам себя [18].

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Проанализируйте группу учеников, приступающих к усвоению нового двигательного навыка или в период закрепления этого навыка. Предложите упражнения по формированию двигательного навыка (для ваших наблюдений за деятельностью ученика на уроках: литературы, математики, музыки и др.), приведите примеры, ориентируясь на тот предмет, который вы будете преподавать.

2. Охарактеризуйте учение, его цели, задачи, структуру, способы, продукт. Какие методы используют для определения уровня развития и уровня усвоения пройденного материала? Какие формы обучения используются в настоящее время в современной школе?

3. Дайте психолого-педагогический анализ развивающих функций инновационных стратегий обучения, способствующих умственному развитию. Каковы различия в усвоении школьного материала (возрастные и половые)? Как вы будете формировать мотивацию обучения учащихся?

Список рекомендуемой литературы

1. Большой психологический словарь / ред. : Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.

3. Казанская, В. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.

3.2. Учебная деятельность

Вопросы для собеседования

1. Учебная деятельность, её характеристика.
2. Структура учебной деятельности.
3. Мотивация учащихся к обучению.

Основные понятия: объект и субъект учебной деятельности, учебная деятельность, мотив, самооценка, самоконтроль, учебные действия, учебная ситуация, ориентировочная деятельность в ходе изучения психологии учебной деятельности.

Термин «психология **учебной деятельности**» рассматривается как синоним понятию «учение». Этими вопросами занимались ученые Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, И. И. Ильясов, И. Лингарт, А. К. Маркова, Н. А. Менгиня, П. Я. Гальперин, И. Ломпшер и др. Вам необходимо рассмотреть общее и отличное в их определениях сущности понятий «учебная деятельность», «учение». Эти виды деятельности различаются по нескольким параметрам: учение осуществляется по программе, а деятельность может быть свободной, творческой; учение – обязательная деятельность; учение – ведущая деятельность человека от 7 до 18 лет. Сходство их заключается в том, что обе деятельности целенаправленные; обе преобразуют субъект; обе дают результат [17]. Первичной формой учебной деятельности служит ее коллективно-распределенное осуществление всем классом или отдельными его группами. В процессе интериоризации формируется индивидуальная учебная деятельность, показателем которой является наличие у ее субъекта умения инициативно и самостоятельно различать в осваиваемом предмете известное и неизвестное теоретическое знание, задавать содержательные вопросы сверстникам и учителям, не только постоянно участвовать в дискуссиях, но и быть их инициатором и организатором.

Учебная деятельность – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий, саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных педагогом на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самооценку и в самоконтроль. Различают три стороны учебной деятельности [17]: со-

держательная – содержание усваиваемых знаний; *операциональная* – способы действия; *мотивационная* – желание учащихся, интерес. Основоположником деятельной теории учения является Л. С. Выготский. Деятельность, направленную на ученика, он рассматривал как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психологических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта [10].

Структура учебной деятельности включает в себя: предмет учебной деятельности (субъект, осуществляющий эту деятельность), средства учебной деятельности, способы учебной деятельности, содержание, продукт учебной деятельности, результат учебной деятельности, внешнюю структуру учебной деятельности, учебные задачи, действия и операции. Учебная деятельность складывается из учебных задач, которые выполнены с помощью учебных действий или способов учения. Задача – это отраженное в сознании требование выполнить некое действие, чтобы привести в соответствие неизвестное и требуемое. Она вытекает из проблемной ситуации и может быть решена с помощью средств учебной деятельности, способов учебной деятельности, продукта учебной деятельности.

Условие задачи – известное, которое содержит сумму приведенных сведений, достаточных для их преобразования и получения ответа на поставленный вопрос. Учебные действия – это способы учебной деятельности, акты активности субъекта, составляющие ее операциональную часть: практические – физические; материальные – лабораторные; умственные – идеальные и внутренние – действия в уме; перцептивные и сенсорные действия – придумывание заголовков; вербальные действия. Практические действия интериоризируются в идеальные, идеальные – в знания, умения и навыки, формирование привычки – это экстериоризация [17]. Действие контроля, переходящее в самоконтроль, и действие оценки преобразуются в самооценку. Результат учебной деятельности – усвоение материала и обращение на самого себя, оценка собственных изменений, рефлексия на себя. Об этом говорил В. В. Давыдов: «В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества» [17].

Говоря о *мотивации учащихся к обучению*, проанализируйте отношение школьников к учению. Какие уровни мотивации вы знаете, какое место мотив занимает в структуре учебной деятельности? На исследование мотивации школьника обращали внимание Л. И. Божович, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин, которые выявили несколько групп мотивов. Показано, что учебная деятельность протекает успешно, если она побуждается и мотивами, идущими от самой учебной деятельности, и мотивами, вызываемыми позицией школьника. Мотив учения зависит от обстоятельств жизни ребенка в семье, положения в школе, его внутренней позиции по отношению к школе и к учению.

Социальные мотивы ученика находятся чаще за рамками учебного процесса. Мотивы, порожденные самой учебной деятельностью, – учебные интересы, удовлетворение – дают возможность ребенку преодолеть трудовое усилие, напряженную интеллектуальную деятельность. Мотивационный вакуум – первый поверхностный интерес к школе – уже удовлетворен. В школе он должен заместиться познавательным интересом к знаниям, деятельности. Если он не сформирован, возникает глубокий мотивационный вакуум [23]. В начальной школе ученик не смог раскрыть себя, но переходя в среднее звено, может учиться лучше. Необходимо развивать у детей познавательный интерес. В этом им помогают учитель, родители. Общение педагога с учеником содержит три задачи: сделать школу более привлекательной для ребенка; создать ему определенное положение в школе на основе его общественной деятельности и его знаний в соответствующей области, так как положение хорошего ученика он не может завоевать сам; создать базу для дальнейшего развития ученических интересов, используя сильные стороны объективных обстоятельств и личностных качеств ученика [23].

Но зачастую нежелание учиться может быть сформировано авторитетом родителей. Трудности, возникающие у ребенка в школе, могут быть вызваны несформированностью внутренней позиции школьника. Для формирования у таких детей учебной мотивации требуется специальная педагогическая работа: построение отношений с ребенком по типу дошкольных с опорой на непосредственный эмоциональный контакт; формирование чувства гордости за то, что он школьник; формирование чувства переживания непосредственной

эмоциональной привлекательности школы; развитие у ребенка умения учиться, познавательных интересов и стремления овладеть школьными навыками не хуже, чем сверстники; стимулирование мотива компетентности (а не неполноценности) [23].

Мотив – это побуждение к действию, в основе которого лежит его осознаваемая причина, смысл – это то, ради чего это действие совершается. Учебная деятельность школьника мотивирована, следовательно, удовлетворяет потребность школьника. К мотивам учебной деятельности можно отнести: учебные, познавательные, собственного роста и совершенствования, престижа, учебного сотрудничества, социального сотрудничества, аффилиативные мотивы учебной деятельности, социального, эмоционального благополучия, любви к близким людям и хороших отношений. На учебную деятельность влияют несколько мотивов и их иерархия, их соотношение зависят от возраста учащихся. Эти мотивы формируются спонтанно, независимо от содержания учебного предмета, роли учителя и родителей, а также референтного окружения [23].

Объясните, в чем удовлетворяется потребность, ради чего школьник учится, каковы его мотивы? Каково влияние процесса обучения на развитие мотивационно познавательной сферы учащегося. Опишите внешний и внутренний критерии навыка, коррекцию причин неуспеваемости. Какие приемы используют педагоги для мотивации обучения?

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте понятия «учение, его цели, задачи, структуру, способности, продукт».
2. Как влияет учебная деятельность на развитие личности ученика? Раскройте содержание и структуру учебной деятельности, основные требования, предъявляемые к ней. Дайте сравнительный анализ подходов к исследованию структуры учебной деятельности.
3. Как можно стимулировать формирование мотивационной сферы, саморегуляции и самоконтроля, самооценки учащихся? Как происходит формирование навыка в процессе учебной деятельности?
4. Проанализируйте ситуации, связанные с формированием учебных действий.
5. Дайте психологический анализ зависимости успешности обучения от индивидуальных особенностей учащихся.

Список рекомендуемой литературы

1. Большой психологический словарь / ред. : Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.
3. Казанская, В. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.
4. Маркова, А. К. Формирование мотиваций учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2004. – 186 с.

3.3. Усвоение – центральное звено учебной деятельности

Вопросы для собеседования

1. Структура усвоения учебного материала. Компоненты усвоения.
2. Умение и навыки, его виды. Этапы формирования любого умения и навыка.
3. Причины неуспеваемости учеников. Коррекционная деятельность учителя с неуспевающими учениками.

Основные понятия: учение, успеваемость, умение учиться.

Суть определения этих понятий заключается в тезисе: «усвоение – центральное звено учебной деятельности». Этот тезис сформулирован Н. Д. Левитовым. Все понятия объединены одним контекстом: возможностью ученика усваивать материал. Фактически речь идет о том, как научить ребенка учиться.

Рассматривая вопрос о *структуре усвоения учебного материала и компонентах усвоения*, следует отметить, что важным компонентом учебной деятельности является контроль и оценка достигнутых результатов обучения [18]. П. П. Блонским были рассмотрены 4 стадии самоконтроля усвоения материала. П. Я. Гальперин выделяет следующие этапы усвоения: материальную, материализованную и форму действия. В процессе усвоения выделяют два аспекта: организация ориентировочной деятельности учащихся, определяющая содержание и способ его ориентировки, и интериоризация действия, в котором ориентировка формируется как мысль.

Для успешного усвоения ученик должен иметь исходный уровень познавательной деятельности: а) со стороны наличия действий, на которые опирается новое; б) умение учиться, т. е. наличие действий, которые необходимы для понимания нового материала, для того чтобы перейти от внешней материальной формы его выполнения во внутреннюю, умственную форму [11]. Выделяют результат усвоения – *знания, умения, навыки*. Знания – это содержание усвоенного материала. Умения – синтез знаний и навыков, высший уровень усвоения. Навыки – автоматическое действие. К внешним навыкам относятся: отсутствие ошибок и скорость выполнения действия. К внутренним – отсутствие направленности сознания на форму выполнения, отсутствие напряжения и утомляемости, выпадение промежуточных операций [11].

Учащиеся усваивают учебный предмет и его разделы, анализируя условия происхождения знания. Основные положения усвоения знаний, носящие общественно абстрактный характер, предшествуют знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями. Последнее выводится учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы [17].

Вопрос об *умении и навыках, его видах, этапах формирования любого умения и навыка* обращает ваше внимание на умение ученика учиться, от чего зависит не только усвоение материала, но и дальнейшее обучение в процессе жизнедеятельности. Главное лицо в учебном процессе – ученик. Усилия учителя направлены на то, чтобы он учился. Для этого необходимо, чтобы ученик хотел, мог это делать. Умение состоит из действий, входящих в деятельность учения как предмет усвоения учеником. В деятельности учения на первом месте – предмет усвоения, потом средство. Деятельность усвоения состоит из двух составляющих [31]: действия, подлежащие усвоению, – предмет усвоения; действия, обеспечивающие усвоение первых, – средства усвоения. Если учитель не сформировал умения учиться, то процесс усвоения новых действий не будет протекать успешно.

Учащийся должен уметь обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, содержание и структуру, иметь способность воспроизводить графические и буквенные модели; уметь конкретизировать генетически исходное мышление перехода от общего к частному, переходить от практики к теории и от теории к практике, т. е. от умственных знаний к внешним [39].

В этом вопросе также рассматриваются категории умения, которые делятся на общие и специальные. Специальные умения применяются в отдельных видах деятельности, общие умения – в различных. Общие умения помогают в учении, они являются общеучебными и зависят от учебной дисциплины, влияют на организацию учебной деятельности при условии, что ученики умеют учиться.

Дополните, какие еще существуют виды умений. Рассмотрите, как учащийся должен уметь контролировать свои действия, опираясь на образец, а контроль требует его оценивания, насколько правильно, в случае ошибки, учащийся должен уметь скорректировать выполнение действия [39].

Учитель должен быть уверен, что учащиеся владеют всеми необходимыми познавательными средствами для усвоения предмета. Если ученики не умеют учиться, учителю необходимо сформировать это умение. Формирование умения учиться имеет большое педагогическое значение, так как это способствует выработке трудолюбия, дисциплинированности, ответственности, добросовестности, самостоятельности, организованности.

Общие учебные навыки и умения делят на три группы: организационные, информационные, интеллектуальные. Этот материал предназначен для самостоятельного изучения.

Этапы формирования любого умения и навыка следующие: выявление исходного уровня развития умений учеников, наблюдение за деятельностью, анализ ответов, проведение бесед и дидактических игр – загадок, ребусов, головоломок, анкет, контрольных работ [39]. Это помогает установить уровень развития класса и выделить группы школьников для дифференциальной работы, выделить учеников для индивидуальной работы; рассказать школьникам, в чем заключается умение и как его формировать самостоятельно. Обработка умений, вопросов самих учеников учителю; контроль учителя за формированием умений ученика; применение умения в разных учебных ситуациях; закрепление умения для каждого ученика индивидуально занимает определенный временной этап [18].

Успеваемость – качественная характеристика результатов освоения учебной деятельности. **Причины неуспеваемости учеников**, с точки зрения З. Гильбуха, следующие: педагогические, психологические, нейрофизиологические, связанные с поведением педагога и родителей, вызванные поведением учащихся. В отношении самих детей

неуспеваемость заключается в неэффективности учебной деятельности, слабой мотивации, пропусках уроков. Недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы, пробелы в знаниях, несформированность познавательной деятельности – психологическая сторона неуспеваемости [17].

В группу неуспевающих учеников входят педагогически или социально запущенные дети (у них слабая мотивация, пассивность в учебной деятельности, небрежность в выполнении задания, для них необходимо создать условия для выполнения уроков), ослабленные дети, которые часто болеют (у них низкая работоспособность, низкая устойчивость внимания), дети с депривацией в развитии, с несформированными умственными навыками, операциями, недостатками в развитии высших психических функций, с недоразвитием речи, у которых преобладает конкретное наглядно-действенное мышление [18]. **Коррекционная деятельность учителя с неуспевающими учениками** младших классов имеет несколько этапов, которые начинаются с диагностики и определения причин и типа ученика, выявления позитивных сторон личности и дальнейшей работы по составлению программ помощи ученику с привлечением родителей.

Развитие умения учиться зависит от того, как учитель строит познавательный процесс. Умение состоит из разного вида познавательных действий, направленных на получение новых знаний, новых операциональных систем. Эти действия объединяются в умение учиться по выполняемой ими функции, они являются познавательными средствами [18]. Л. С. Выготский говорит о том, что высшие психологические функции первоначально проявляются в коллективном поведении, сотрудничестве с другими людьми. У ребенка с индивидуальными функциями и способностями умения проявляются в усвоении знаний, опосредованности, сознательности, произвольности, системности их приобретения [9].

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Дайте характеристику критериям успеваемости. Проанализируйте структуру усвоения, отношения школьников к учению.
2. Какие методы используются для определения уровня развития и уровня усвоения пройденного материала?
3. Что такое успеваемость и как её формировать? По каким признакам можно определить обучаемость ученика, контроль и оценку достигнутых результатов в обучении?

4. Назовите этапы усвоения по П. Я. Гальперину и П. П. Блонскому.
5. Каковы принципы развития навыков выражения мыслей и самостоятельной работы, внешние и внутренние критерии сформированности навыка.
6. Назовите различия в усвоении школьного материала (возрастные и половые).
7. Каковы причины неуспеваемости учеников? Как должна быть сформирована коррекционная деятельность с неуспевающими учениками?

Список рекомендуемой литературы

1. *Гальперин, П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского ; сост. В. В. Мироненко. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2009. – С. 417 – 425.
2. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.
3. *Казанская, В. Г.* Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.
4. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология : учеб. для студентов учеб. заведений сред. проф. образования, обучающихся по пед. специальностям / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

3.4. Психология воспитания

Вопросы для собеседования

1. Психология воспитания.
2. Теории психологии воспитания.
3. Институты воспитания, их влияние на формирование личности ребенка.
4. Психологические основы самовоспитания.

Основные понятия: воспитание, самовоспитание, установка, воздействие, психологический барьер, высокая нравственность, ответственность, духовность, высокая культура, цивилизованность.

Готовясь к вопросу о **психологии воспитания**, вам необходимо изучить термины из педагогического и психологического словарей. С точки зрения психологии, воспитание – это, прежде всего, процесс социализации индивида, становление и развитие его как личности на

протяжении всей жизни, когда он сам активен и испытывает в то же время влияние социальной и культурной среды. В процессе воспитания индивид обретает признанные в обществе и одобряемые им социальные ценности, нравственные и правовые нормы, качества личности и образцы поведения [13]. Необходимо раскрыть понятие воспитания, зависимость и значимость его целей и задач от состояния и перспектив развития общества. Как воспитание влияет на формирование целостной структуры личности? Главная цель воспитания, развития личности – полная реализация человеком самого себя, своих способностей и возможностей, полное самовыражение и самораскрытие.

Взрослые – активные соучастники и помощники в развитии личности ребенка, главные воспитатели. Необходимо включать ребенка в систему взаимосвязанных и сменяющих друг друга ведущих видов деятельности. Формировать и развивать у детей мотивационно-потребностную сферу, цели, убеждения, ценностные ориентации, устойчивые учебно-познавательные интересы, направленные на познание окружающего мира. Опишите психологические основы методов и форм воспитания. Дайте психологическую классификацию средствам воспитания, закономерностям, принципам.

Вопрос *теорий психологии воспитания* предполагает анализ следующих теорий: усвоения социального опыта в деятельности (об этом пишут А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Б. М. Ломов и др.), психологического изучения учеников в процессе воспитания (взгляды Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Р. Х. Шакурова и др.). Здесь же необходимо проанализировать теории технократической авторитарной педагогики (предложил Скиннер), модель воспитания гуманистической педагогики (Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и др.); рассмотреть целостную структуру личности, которую охарактеризовала Л. И. Божович; объяснить, как происходит формирование личности в процессе воспитания, (В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Т. Е. Конникова, А. В. Петровский).

Готовясь к собеседованию по вопросу об *институтах воспитания, их влиянии на формирование личности ребёнка*, вам необходимо дать анализ специфическим целям воспитания, определяемым современным уровнем развития общества; показать, как влияют институты воспитания на формирование инициативных, предприимчивых, настойчивых, ответственных, честолюбивых, стремящихся к до-

стижению жизненных успехов и общественного положения личностей. Как определили роль взрослого, педагога в процессе воспитания ученые-педагоги А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский?

Психологические особенности воспитательного процесса хорошо иллюстрируют исследования А. В. Петровского. Он полагает, что в воспитании имеется единство и взаимопереход отношений, а отношения людей – это *изменения отраженной субъективности в каждом взаимодействующем лице*. Воспитание можно рассматривать как социально-психический процесс. В нем происходит социализация школьников, овладение ролями, формирование социальной установки и социально-психологического статуса. Социализация – это процесс и результат образования и воспроизведения социального опыта, усвоенного личностью при обучении и воспитании, а также при стихийном и неорганизованном воздействии факторов социальной среды [18].

Проблема *психологических основ самовоспитания* как преднамеренная деятельность человека преследует цель самосовершенствования. Самовоспитание предполагает целый комплекс различных методов, но программа самовоспитания должна быть конкретной. В ней должны быть указаны пути и способы изменения личности, к которым школьник стремится; рассматриваться методы самовоспитания и анализ действий по самовоспитанию. Следовательно, воспитание – это взаимоотношения, при которых педагог влияет на воспитанника с помощью различных воздействий, а тот, в свою очередь, отвечает изменениями поведения на те из них, которые являются для него значимыми [13].

Воздействие педагога должно быть гуманным, щадить самолюбие ребенка, не травмировать его, помогать саморазвитию и самовоспитанию школьника. При рассмотрении этого вопроса вам необходимо проанализировать поступки детей, а также различные коммуникативные ситуации, в которых оказываются дети и взрослые.

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Дайте анализ основным теориям воспитания. Как сформулирована проблема семейного воспитания в педагогической психологии?
2. Как происходит формирование самооценки учащихся в процессе воспитания?
3. Как воспитание влияет на формирование целостной структуры личности?

4. Опишите психологические основы методов и форм воспитания. Дайте психологическую классификацию средствам воспитания.

5. Предложите комплекс различных методов программы самовоспитания, в которой должны быть указаны пути и способы изменения личности, к которым школьник стремится.

6. Сформулируйте психологические основы формирования нравственных качеств у мужчин и женщин.

7. Раскройте подход к развитию ответственности ученика. Какие приемы использует учитель для формирования качеств личности ученика?

8. Покажите, как влияют институты воспитания на формирование инициативных, предприимчивых, настойчивых, ответственных, честолюбивых, стремящихся к достижению жизненных успехов и общественного положения личностей.

Список рекомендуемой литературы

1. Большой психологический словарь / ред. : Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.

2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского ; сост. В. В. Мироненко. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2009. – С. 417 – 425.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.

4. Казанская, В. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.

5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студентов учеб. заведений сред. проф. образования, обучающихся по пед. специальностям / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

3.5. Психологические барьеры в учебно-воспитательном процессе

Вопросы для собеседования

1. Суть понятия «психологический барьер» в воспитании. Классификация барьеров.

2. Смысловой барьер.

3. Психологическая травма.

4. Способы совладения с психологическими травмами.

5. Воспитание подростков-нарушителей.

Основные понятия: барьер, психологический барьер, копинг стратегия, психологическая травма, дидактогения, социогения, механизм защиты.

Над проблемой **психологических барьеров в воспитании, классификацией барьеров** трудились многие ученые: К. Д. Ушинский, Р. Х. Шакуров, Л. И. Ботович, Л. С. Славина и др. Ученый Р. Х. Шакуров обращает внимание на то, что появление таких и их преодоление представляет собой главную форму отношений человека с миром и является ведущим механизмом становления личности; барьеры в связи с потребностями связаны с состоянием радости, страдания, возрастного и жизненного кризиса и т.д.

Психологический барьер – *характеристика используемых действий, неадекватных новым ситуациям.* Широкую классификацию барьеров (10 видов) предлагает Р. Х. Шакуров [40]. В учебном процессе виды психологических барьеров выделяют по сфере деятельности человека, но в процессе воспитания они предстают в совокупности. Психологические барьеры необходимы, т.к. необходимо преодоление отрицательного влияния среды или самой личности, значимость их позволяет перейти на новый уровень развития – эмоциональный, коммуникативный, познавательный. При возникновении познавательных барьеров становится трудно решать новые учебные задачи. Это ведёт к осложнению эмоциональных коммуникативных связей с педагогами и сверстниками. При возникновении затруднения, попросив помощи, преодолев себя, школьник может достичь результата в учении. Вместе с тем, предъявляемые чрезмерные требования к школьнику вызывают смысловой барьер [40].

Проанализировав теории психологических барьеров, их классификацию, депривации потребностей как основной источник возникновения психологических и коммуникативных барьеров между учителем и учеником в первом вопросе, вы переходите к изложению проблемы возникновения **смыслового барьера** в учебно-педагогическом процессе. Смысловой барьер в исследованиях Л. И. Божович, Л. С. Славиной понимается так: иногда справедливые требования учителя вызывают у детей негативное отношение и приводят к эмоциональному срыву. Смысловой барьер имеет неодинаковое содержание, разную значимость и ценность для субъекта взаимодействия. В классифика-

ции смыслового барьера рассматриваются затруднения, возникающие при самоутверждении личности ученика, форме предъявления высказывания, личном отношении к педагогам, часто повторяющихся неудачах; несогласованности личности, деятельности детей и педагогов, разнонаправленных требованиях [5].

Изучите причины возникновения смыслового барьера и пути его преодоления. Смысловой барьер приводит к аффекту неадекватности – отрицаниям требований взрослых при высокой неадекватной самооценке, к конфликтам с родителями и педагогами. Приведите примеры причин возникновения аффекта неадекватности. Аффект неадекватности имеет две функции: *стимулирующую* – его преодоление; *тормозящую* – аффект не преодолевается и остается [18]. Но нужно отметить, что самовоспитание – это средство, помогающее справиться с различными психическими травмами (трудностями).

Психологический смысловой барьер служит источником возникновения *психологической травмы* у детей в процессе воспитания. Психологические травмы – это негативные переживания возникающих неудач и непреодоленных детьми психических барьеров. Психологическая травма влияет на формирование эмоционально-целостной структуры личности школьника. Чем значимее была выполненная деятельность, чем больше помех и трудностей вызвала, чем большую ценность имела для человека – тем сильнее травма. Негативное «застревание» на неудачах выражается в страданиях школьника – это целая «система» душевных мук, которые затрудняют выполнение деятельности и вступление в позитивное, конструктивное взаимодействие; они связаны с фрустрацией: разочарованием, тревогой, отчаянием.

Эмоциональные выражения страданий исследовал Р. Х. Шакуров [41]. Он показал, как в учении и связанном с ним воспитании школьник может испытывать страдания. Психологические травмы – признаки психического здоровья. Но психологические травмы также могут нанести и родители. Истоки психологических травм лежат в нарушении трех функций: диномизации (постоянное стремление личности к деятельности позволяет преодолеть застой, монотонность), стабилизации (установки, вкусы, симпатии, привязанности, личностный рост и т.п.), оптимизации (стремление к эмоциональному комфорту). Нарушение одной из трех функций ведет к психическим

травмам. *Копинг-стратегия* – психологическая защита в негативной или позитивной форме предполагает снятие напряжения у ребенка. Типы психологических травм: нозогения, фамильгения, дидактогения, социогения [41].

Говоря о *способах совладения с психологическими травмами*, следует рассмотреть способы защиты при возникновении у ребенка психологической травмы в учебно-воспитательном процессе. Необходимо выбрать темп деятельности, создать условия благоприятной адаптации, удовлетворения простейших биологических потребностей при возникновении психологической травмы из-за плохого физического самочувствия – нозогении. Создание эмоционального комфорта в семье при семейной депривации – *фамильгения*. Семейное неблагополучие связано с пьянством и агрессией: пьяных видели 50 % детей, драку взрослых – 15 – 20 % детей. Например, дети младшего школьного возраста чаще говорят о пьяных родителях, подростки такое проявление воспринимают как норму и заступаются за мать. Страх, тревога, вызванные недовольством родителей, – постоянное состояние школьника.

Исследователи выявили, что у детей наличествуют причины и проблемы разной степени фрустрированности. Испытывают страдания дома 43 %; 23 % сказали, что мать кричит из-за плохого настроения; взрослые сквернословят в их адрес – 15 %; испытывают негативное отношение со стороны отца – 40 %; подвержены двойному воздействию – 30 %; чувствуют себя брошенными – 44 %; незаслуженно обиженными – 33 %. Особенности психической защиты у детей с низким интеллектом – использование стратегии разрешения, связанной с движением и агрессией. Дети без недостатков в развитии углубляются в занятия умственной деятельностью. Дидактогения – психические травмы, полученные детьми в процессе и результате обучения. Они порождают ожидание неудач и наказания за неудовлетворительные показатели учения. Социогения возникает, когда у детей существуют адиктивные привычки (курение и др.), они совершают неблагоприятные поступки, у них проявляются отклонения в нормальном развитии; этих детей начинают сторониться дети из благополучных семей. Копинг-стратегии (способы совладания с травмами), которые выбирает ученик, следующие: агрессивные (драка, ломание вещей, швыряние тетрадей), аутоагрессивные (проявление нелюбви к себе);

конструктивные (игры, спорт, домашняя работа), деструктивные (плач, фрустрация, ненависть, ругань); виртуальные (компьютер), фантастические (придумывание историй, сказок); адаптивные (грызть ногти, жалобы родителям, просьбы о прощении); дезадаптивные (потеря сна, рассеянность, желание все бросить) [41].

Вопрос *воспитания подростков-нарушителей* связан с отсутствием у родителей знаний и навыков, конфликтами в их отношениях, вмешательством других членов семьи, отсутствием взаимопонимания между учеником и учителем, некомпетентностью учителя в вопросах воспитания, нежеланием учитывать потребности ученика и т.д.

Воспитание включает в себя три условия: создание ситуации, т. е. проявления поведения родителей – хорошие проявления совершаются вне поля зрения ребенка и им не замечаются, т.е. идентификации не существует; пример родителей должен быть ясным, значимым, ребенок должен понимать значения и последствия своих поступков; связь между поведением родителей и подходом к оценке поведения детей.

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте психологические барьеры и формы их проявления. Изложите классификацию барьеров по Р.Х. Шакурову. Дайте определения понятиям «смысловой барьер», «типы смыслового барьера». Назовите причины барьеров в воспитании. Расскажите о психологических барьерах в учебном процессе: эмоциональных, познавательных.

2. Что такое аффект неадекватности и каковы его причины? Какие уровни мотивации вы знаете, какое место мотив занимает в структуре учебной деятельности?

3. Дайте определение понятию «психологическая травма». Что такое «эмоциональное выражение страданий»?

4. Истоки психологических травм по исследованиям Р. Х. Шакурова лежат в диномиилизации, стабилизации, оптимизации. Раскройте значения этих понятий. Расскажите о типах психологических травм: нозогения, фамильгения, дидактогения, социогения и о способах совладания с психологическими травмами – копинг-стратегиях.

Список рекомендуемой литературы

1. Большой психологический словарь / ред. : Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Евроник ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.

2. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельштейна. – М., Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1996. – 186 с.

3. *Казанская, В. Г.* Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с. – 180 с.

4. *Шакуров, Р. Х.* Эмоция. Личность. Деятельность (Механизмы психодинамики) / Р. Х. Шакуров ; Рос. акад. образования. Поволж. регион. отд-ние. – Казань : Центр инновац. технологий, 2001.

3.6. Психологическое воздействие и влияние личности учителя на ученика

Вопросы для собеседования

1. Понятие воздействия.
2. Воспитанность и воспитуемость ученика.
3. Психологические основы формирования нравственных качеств.
4. Критерии успешной деятельности педагога. Формирование социальной установки.
5. Развитие мотивации ученика в учебно-воспитательном процессе.

Основные понятия: воспитание, установка, воздействие, высокая нравственность, ответственность, духовность, высокая культура, цивилизованность, воспитанность и воспитуемость.

Первый вопрос раскрывает проблему **воздействия** личности педагога на личность ученика в процессе воспитания, конфликты в учебно-воспитательном процессе как истоки психологических травм, характеристику психологических барьеров в процессе воспитания. Психологическое воздействие одного человека на другого – это попытка изменить, одобрить, принять поведение другого и повлиять на него. В психологическом словаре «воздействие» – это целенаправленный перенос информации или других материальных агентов от одного участника взаимодействия к другому [4].

Следовательно и воспитание – это такие взаимоотношения, когда педагог влияет на воспитанника с помощью различных воздействий, а тот, в свою очередь, отвечает изменениями поведения на те из них, которые являются для него значимыми.

При рассмотрении этого вопроса вам следует проанализировать поступки детей, а также различные коммуникативные ситуации, в которых оказываются дети и взрослые, перечислить типы возможного психологического воздействия учителя на учащихся и выбор стратегии воспитания в зависимости от ситуации. Подумайте, необходим ли индивидуальный подход в воспитании (три типа психологического воздействия зависят от того, какой подобран подход) и какие при этом подходе могут быть межличностные взаимоотношения между участниками учебно-воспитательного процесса [14].

По З. Фрейду, человек по природе существо биологическое, злое и аморальное. Воздействовать на ребенка необходимо с помощью авторитета и манипулирования. Э. Шостром утверждал: «Манипуляция – это псевдофилософия жизни, она направлена на эксплуатацию и контролирование себя и других», а авторитет, как считает ученый (власть, влияние), – это родитель или значимый для ребенка человек. Пользуясь статусом или властью, он влияет на ребенка, который признает право за ним принимать ответственные решения и изменять поведение. Такой человек наделяется идеальными нравственными чертами, является эталоном для подражания. В семье – родители, в школе – учителя [18]. Воздействие педагога должно быть гуманным, щадить самолюбие ребенка, не травмировать его, помогать саморазвитию и самовоспитанию школьника.

Второй вопрос рассматривает значения критериев, по которым определяют уровни *воспитанности и воспитуемости ученика*. А. К. Маркова определяет критерии практическими интересами, которые заключаются в достижении компетенций, максимально результативной значимой для психолога деятельности [23]. Н. Е. Щуркова считает показателями то, что доступно восприятию, что показывает наличие чего-либо. Однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности на сегодняшний день нет. В. И. Журавлев определяет критерии, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании учащегося; а показателями считаются обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально на практике и выработанные у школьников навыки и умения поведения, его знания [17].

Воздействие личности педагога на личность ученика в процессе воспитания формирует такие черты личности, как воспитанность

(критерии и уровни воспитанности, определяющиеся по внешним поведенческим показателям и психологическим особенностям сформированных черт характера). В зависимости от индивидуальных особенностей ученика, присущих только ему одному (откликаемость на советы учителя, выполнение указаний, участие в воспитательном процессе и т.д.), определяется воспитанность ученика или трудновоспитуемость (конфликты в учебно-воспитательном процессе, несоблюдение правил и норм поведения, несоблюдение советов старших и т.д.) [17].

Анализ третьего вопроса предполагает изложение **психологических основ формирования нравственных качеств** личности. Развитие нравственности (способности выносить моральные суждения) связано с *когнитивным развитием*. До 10 лет у ребенка преднравственный уровень: стадия, которая имеет следующую «нравственную мораль», – оценка поступка «плохо» или «хорошо» по последствиям – характеризуется как *гетерономная мораль* – вознаграждение или наказание; *автономная мораль* характеризуется тем, что можно извлечь из поступка, т.е. суждение по обуславливающим намерениям. Теория Л. Кольберга раскрывает стадии формирования нравственного поступка у детей. В 10 – 13 лет у детей существует ориентация на других людей (*конвенциональный уровень*). С 13 лет (*постконвенциональный уровень*) ребенок судит о поведении исходя из собственных критериев [20].

Развитие нравственности у мужчин и женщин имеет свои характерные черты: самоозабоченность или эгоизм; самопожертвование (после рождения ребенка); самоуважение. Н. Ф. Талызина в учебнике «Педагогическая психология» раскрывает на примере «Классного дежурства» прием формирования чувства ответственности младших школьников и развитие их нравственных качеств. Результатом воспитания являются сформированные качества личности: эмоциональная отзывчивость, у которой есть потенциал – умения и навыки в общении с другими людьми; направленность и способность к производной регуляции своей деятельности; ориентация на человека, а не на вещи; эмоционально-благоприятные взаимоотношения и положительные отношения родителей к детям; отсутствие фитимизации, позиции изгоняемых [39].

Отсутствие душевной близости в отношениях между родителями и детьми и бедность общения – основа дефектов развития и воспитания ребенка. Задача педагога и воспитателя состоит в создании условия для упражнения ребенком в нравственном поведении. Далее это поведение переходит в привычку. Воспитанный человек ведет себя автоматически, так как у него возникает потребность совершать нравственные поступки. Успех применяемого воздействия зависит от того, насколько оно соответствует личностной программе развития.

Четвертый вопрос обращает ваше внимание на **критерии успешной деятельности педагога**. Критерием успешности служит соответствие достижений учеников заданным эталонам: целенаправленное и нецеленаправленное влияние педагога. Целенаправленное влияние – это результат специально организованного воздействия и носит осознанный, преднамеренный, запланированный характер. Нецеленаправленное влияние – ученик неосознанно влияет внешним видом, манерой держаться [17]. Проанализируйте требования, предъявляемые к психологическому воздействию: компетентность, организованность, гуманность или способность понимать действия и поступки ребенка. Л. М. Митина в своей работе «Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы)» (1994) говорит о том, что психологическое воспитание во многом означает формирование и изменение социальных установок человека. **Формирование и изменение социальных установок** в воспитании включает в себя *три компонента*: знания, эмоции, действия.

Воспитание социальных установок сводится к изменению одной или нескольких составляющих. Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает *четыре стадии*: привлечение ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса, предъявление новой информации, убеждение.

Отвечая на этот вопрос, раскройте более полно эти стадии. Вам необходимо учесть, что характер восприятия в процессе формирования социальной установки во многом зависит от того, что происходит в момент акта восприятия, какие события, какая ситуация, какие отношения между людьми. Симпатия вызывает преуменьшение расхождений во мнениях и, наоборот, антипатия создает натянутые отношения, и расхождения во мнениях преувеличиваются.

Вопросу *развития мотивации ученика в учебно-воспитательном процессе* посвящены работы таких ученых, как Л. И. Божович, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин, которые выявили несколько групп мотивов. На учебную деятельность влияют несколько мотивов и их иерархия. Развитие иерархии учебных мотивов начинается с игрового мотива, когда ребенок познает мир в игре. Затем в процессе игры создаются совместные действия детей между собой и между учителем и учеником – так проявляется формирование мотива дружбы. В совместной деятельности ребенка с учителем, проявлении активности ученика формируются познавательные мотивы. Активность, проявляемая учениками на уроках, представлена в двух видах: *познавательная* – к содержанию изучаемого материала и *двигательная* – к учебному процессу [23].

Познавательный мотив включает в себя интерес к содержанию и процессу учения. А. К. Маркова утверждает, что мотив учебной деятельности, связанный с процессом учения, побуждает ученика проявлять стремление к познавательной активности, преодолевать препятствия, дает удовлетворение процессом решения задач. По мнению ученого, мотив, связанный с содержанием учения, побуждает учащихся к овладению знаниями, фактами, способами действий, проникать в суть явлений. Широкие социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствуют о понимании учеником долга, ответственности перед классом, учителем, родителями, о его стремлении к самоопределению, понимании значения обучения для дальнейшей жизнедеятельности [23].

В. А. Зобков в лекциях по «Педагогической психологии» (2006) говорит об узколичных мотивах учебной деятельности, которые проявляются у учащегося в стремлении к благополучию, завоеванию престижа, достойному месту в группе сверстников. Отрицательные мотивы в учебной деятельности побуждают ученика к избеганию неприятностей со стороны учителей, родителей, сверстников [23].

Используйте для исследования анкеты, беседы, тесты для более точного выявления субъективно осознаваемых мотивов и интересов учащихся. Формируя мотивацию учащихся к учебному процессу и его содержанию, вам необходимо опираться на имеющиеся уже у них потребности, организовать учебную деятельность так, чтобы она надол-

го вызывала у них положительные эмоциональные переживания удовлетворения, радости (заведомо давать легкие задачи и хвалить за выполненную работу, после уверенности при выполнении работы учеником давать сложные задачи, постепенно увеличивая степень сложности задач). Покажите своим примером отношение к предмету, к знаниям, к деятельности.

Когда ученик видит ваше эмоциональное отношение к знаниям как особой ценности, что окружающие его одноклассники так же направляют свою деятельность на получение знаний, то он перенимает потребность и возникает новый стойкий мотив.

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Раскройте механизмы формирования взаимоотношений учителей с учениками. Охарактеризуйте психологическое воздействие и влияние личности учителя на ученика. Перечислите требования к психологическому воздействию педагога-воспитателя в воспитании.

2. Назовите стратегии и методы психологического воздействия по Г. А. Ковалеву. Опишите процесс формирования социальных установок в процессе воспитания. Каково влияние поощрения и наказания в процессе воспитания на становление личности учащихся.

3. Проанализируйте основные принципы работы учителя с социально и педагогически запущенными детьми. Составьте план основных направлений работы педагога и психолога и их связи с шефствующими организациями.

4. Объясните, в чем удовлетворяется потребность, ради чего школьник учится, каковы его мотивы?

5. Каково влияние процесса обучения на развитие мотивационно-познавательной сферы учащегося? Какие приемы используют педагоги для мотивации обучения? Расскажите об основных принципах исследования мотивации ученика.

Список рекомендуемой литературы

1. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.

2. *Казанская, В. Г.* Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.

3. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология : учеб. для студентов учеб. заведений сред. проф. образования, обучающихся по пед. специальностям / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

Раздел 4. ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

4.1. Психология педагогической деятельности

Вопросы для собеседования

1. Психология труда учителя. Готовность педагога к деятельности.
2. Структура педагогической деятельности.
3. Мотивация педагогической деятельности.
4. Психологический анализ педагогической деятельности.

Основные понятия: педагогическая деятельность, профессиональное самосознание, социальная перцепция, концепция педагога, педагогическое общение, анализ деятельности.

Говоря о *психологии труда учителя, готовности педагога к деятельности*, следует сфокусироваться на особенностях личности и специфике деятельности учителя. Профессия педагога относится по классификациям Е. А. Климова к типу «человек – человек». Это означает, что в деятельности учителя принципиальным является умение влиять на другого человека с целью становления и развития его личности. Деятельность педагога характеризуется двумя типами отношений: 1) субъект-субъектными, возникающими между педагогом и учащимся в процессе педагогического взаимодействия; 2) субъект-объектными, обусловленными отношением педагога к средству, предмету педагогического воздействия. Объект изучения – взаимодействие учителя и ученика – педагогическое общение.

Деятельность педагога во многом зависит от того, каковы его представления о пространстве своего профессионального бытия, механизмах педагогического общения, природе психологических особенностей учащихся и т. д. [13]. Необходимо самостоятельно изучить особенности деятельности педагога, на которые указывает профес-

сиограмма. Педагогическая деятельность зависит от готовности учителя к деятельности. Готовность педагога к обучению и воспитанию детей должна вбирать основные характеристики личности, опираясь на которые педагог может организовать и осуществить данный вид деятельности.

Профессиональная готовность заключается в психолого-педагогической готовности педагога. В деятельности педагога мы выделяем следующие психолого-педагогические условия формирования готовности. Педагогические условия подготовки педагогов к педагогической деятельности характеризуются внешней процессуально-деятельной формой проявления определенного уровня научных теоретических знаний и практических умений, необходимых для организации и осуществления деятельности, направленной на обучение и развитие ребенка в учебно-воспитательном процессе. Психологические условия характеризуют внутреннюю готовность учителя к данному виду деятельности и включают его интерес как необходимое условие успеха данной деятельности [16].

Важным условием формирования и развития интереса в подготовке педагогов к работе является формирование положительного эмоционального отношения к данной деятельности, положительного отношения к детям. Главное условие в подготовке педагогов к деятельности – не только усвоение необходимых знаний, но и развитие у педагогов профессионально-педагогического умения самостоятельно, свободно пользоваться знаниями и способами решения конкретных задач, способностью проявлять творческое воображение. Это особенно важно, так как в учебно-воспитательной работе решение воспитательных задач предполагает выбор из множества способов педагогического взаимодействия соответствующей конкретной педагогической ситуации [16].

Пути совершенствования психологической подготовки педагога видят в усилении практической направленности курса психологии в вузе, в выявлении конструктивных возможностей психологического знания, в психологизации целей, содержания и методов педагогического образования. Перспективным направлением развития образования и, в частности, педагога является *проектная парадигма*. В современной методологии разработаны основания и средства проектирования образования. Большое внимание уделяется исследованиям по-

следних лет, представляющим важные для обучения и воспитания аспекты педагогического труда, профессиональные умения педагога, профессиональное самосознание и «Я-концепцию» учителя (в работах А. Г. Асмолова, Н. В. Кузьминой, В. Д. Шадрикова и др.). Анализы аспектов профессиональных полей широко представлены в исследовании А. П. Беляевой [13].

Структура педагогической деятельности, как и прочие виды деятельности, характеризуется мотивацией, целями, способами достижения. Нина Васильевна Кузьмина, доктор психологических наук, продолжатель идей Бориса Григорьевича Ананьева, раскрывает структуру педагогической деятельности, в которую входят следующие компоненты: *гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский*. Необходимо раскрыть понятие каждого компонента. Наиболее полную структуру функций педагогической деятельности привел в своих работах А. И. Шербаков. Он говорит о функциональной структуре деятельности педагога, в которой нет различия на собственно структурные и функциональные элементы педагогической деятельности. Каждый элемент структуры выполняет и соответствующую функцию. Все основные функции педагогической деятельности он разделил на общетрудовые функции: *конструктивную, коммуникативную, организаторскую, исследовательскую* [17]. Эти функции проявляются в любой деятельности и образуют систему действий, направленных на решение творческого подхода и педагогических задач, создание материальных и дидактических условий.

Рассмотрим педагогические функции [13]: информационную, мобилизационную, развивающую. Эти функции составляют систему связанных между собой педагогических действий и операций, направленных на решение задач обучения, развития, воспитания учащихся. Чтобы выделить компоненты, которые составляют структуру педагогической деятельности учителя, следует обратиться к исследованиям Ф. Н. Гоноблина, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, И. В. Страхова и др.

Вопрос **мотивации педагогической деятельности** обращает ваше внимание на уже изученный материал, в котором рассматривалась структура обучения, описывались мотивы учения. Мотив преподавания – это мотив, ради чего учитель идет на урок в школу к учени-

кам. Е. Н. Салтыкова считает, что мотивация деятельности учителей меняется. Опытной экспериментальной работа в школе показала, что на начальном этапе основной мотив – интерес общения с коллегами, затем желание изменить к себе отношение коллег.

На развитие мотивов (и это подтвердила экспериментальная работа) влияет усиление интереса к профессии, желание работать с детьми по-новому, если стало намного интереснее общаться с детьми и коллегами; появляется возможность реализовать себя творчески, тяга к исследовательской деятельности, потребность в реализации себя. В связи с этим при анализе некоторых сторон деятельности педагога Н. А. Аминов предложил классификацию «мотивов власти»: вознаграждения, наказания, нормативных, эталона, эксперта, информационных [13].

В *психологическом анализе педагогической деятельности* выделяют *комплексный, структурный и целостный аспекты* единого подхода. В комплексном аспекте изучается совокупность компонентов деятельности, а в структурном – ее состав; при целостном – этот состав анализируется в динамике, устанавливаются отношения между частями и выделяются функции, способы организации, состав действий, изменение во времени. Е. А. Климов считает, что подготовленность в области психологии – это, прежде всего, ясные представления о специфической психической реальности, сопровождаемые положительным аффективным тоном, связанные с ненасыщаемым интересом к ней и готовностью напрямую контактировать с ней в межличностном общении. У психологически подготовленного педагога должно быть, прежде всего, «обостренное чувство одушевленности» сторонних людей, а не просто вербальное, концептуальное знание соответствующего рода. Студенты, не располагая достаточными теоретическими знаниями, осуществляют «самодельные» субъективные объяснения и построения в голове [13].

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Изложите сущность основного понятия «педагогическая деятельность». В чем заключаются функции деятельности педагога?
2. В комплексном аспекте опишите совокупность компонентов деятельности, а в структурном – ее состав; при целостном этот состав анализируется в динамике, устанавливаются отношения между частями и выделяются функции, способы организации, состав действий, изменение во времени.

3. Охарактеризуйте связь формирования мотивов педагогической деятельности с воздействием определенных внешних и внутренних факторов. Назовите критерии определения эффективности труда учителя.

4. Подготовьте доклад о специфике педагогического творчества и использовании знаний передового опыта [13].

Список рекомендуемой литературы

1. Большой психологический словарь / ред. : Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.

2. Демидова, И. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. Ф. Демидова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 286 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.

4. Казанская, В. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.

4.2. Личность учителя

Вопросы для собеседования

1. Профессионально значимые качества и умения личности учителя.

2. Постановка целей и задач педагогом.

3. Выбор способов и средств в педагогической деятельности.

4. Психологический анализ деятельности педагога.

Основные понятия: личность педагога, субъекты педагогической деятельности, «Я-концепция» педагога, деловитость, профессионально значимые качества личности учителя, педагогические способности и профессионально-педагогическая направленность, характеристика личности педагога, его личностные особенности и качества, учитель как субъект педагогической деятельности.

Первый вопрос посвящен проблеме **профессионально значимых качеств и умений личности учителя**, учителя как субъекта педагогической деятельности. К личностным особенностям и профессионально значимым качествам учителя И. М. Юсупов относит: деловитость (предприимчивость, способность искать новые решения, орга-

низаторские способности, умение распределять обязанности в коллективе), доминантность (умение вести за собой, смело брать ответственность за других, сплачивать коллектив, разумно пользоваться властью), рационализм (отсутствие импульсивности во взаимодействии с учащимися, умение хладнокровно принимать решение, быть сдержанным, не поддаваться эмоциям, трезво оценивать обстановку), гибкость (умение приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам, быстро принимать решения), неконформность (наличие собственного мнения, способность не поддаваться влиянию класса и администрации, умение отстаивать свою позицию, четкие нравственные позиции), целеустремленность (энергичность в достижении поставленных целей, настойчивость, упрямство, способность увлечь других, наличие собственной цели), коммуникативность (общительность, способность устанавливать контакты, находить общий язык с учащимися, педагогами, открытость, разговорчивость), экспрессию (образная и грамотная речь, эмоциональность, артистичность, мимика), направленность на людей (склонность к взаимодействию с другими, стремление к взаимопониманию, ориентированность на людей, открытость контактам), устойчивость (способность идти к намеченной цели по намеченной структуре), стрессоустойчивость (несмотря на внешние и внутренние возмущения) (Юсупов И. М. Психология эмпатии : дис. д-ра психолог. наук, 1995).

Постановка целей и задач педагогом определяет начало управленческого процесса, а завершает его решением и достижением поставленной цели. По достижении цели ставится новая цель и процесс управления повторяется. Цель, действие, результат, новая цель – это непрерывный процесс. Эта схема применима к научному и учебно-воспитательному процессам. Эффективное управление процессом обучения заключается в выполнении определенных требований: формирование целей обучения; определение состояния процесса обучения (что было раньше сделано?); разработка программы действий, предусматривающей переход в другое состояние; получение определенной информации о состоянии процесса обучения (обратная связь); переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий [39].

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее

намеченной цели: определения места каждого участника процесса, функций, прав и обязанностей, создания благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач. Цели и поставленные задачи состоят из знания основных этапов и характеристик педагогической деятельности, т.е. перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального. Обратная связь предполагает решение двух задач: 1) определение содержания обратной связи: на основании целей обучения определение теорий, базы обучения по программе; 2) определение частоты обратной связи [31].

В третьем вопросе следует уделить внимание **выбору способов и средств в педагогической деятельности**, достижению поставленных задач. Их воплощение в профессиональной деятельности учителя проявляется в индивидуальном стиле педагога, отношении к самой работе, детям, общих установках и стремлениях, индивидуальных особенностях личности конкретного учителя, формировании дальнейшего индивидуального стиля деятельности (работы А. А. Бодалева, Я. Н. Коломенского, С. Георгиева).

Вам необходимо проанализировать стили, которые используют для решения педагогических задач, как один из способов индивидуальной педагогической деятельности. Выделяют *четыре вида стилей*: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный.

Для подготовки к беседе по вопросу **психологического анализа деятельности педагога** примером могут служить работы В. А. Сластенина. Он предлагает проанализировать, как проходит ряд этапов решения педагогической задачи: 1) анализ педагогической ситуации (диагноз), проектирование результатов (прогноз), планирование деятельности, педагогических воздействий; 2) конструирование и организация учебно-воспитательного процесса; 3) регулирование и корректирование педагогического процесса на основе сбора текущей информации; 4) итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новой задачи; выбор возможного нового средства и способа поставленной задачи.

Личность учителя, его направленность, профессиональное самосознание, т. е. комплекс представлений учителя о себе как о профессионале, тоже может повлиять на самосознание ученика [17]. С точки зрения формирования профессиональной культуры учителя и станов-

ления его профессионального самосознания важно понимать и помнить, что учитель и его педагогическая деятельность оказывают воздействие на различные стороны личности школьника, а иногда и определяют его индивидуальную судьбу. Поэтому для осуществления успешной педагогической деятельности важно исходить из гуманистически ориентированных представлений о сущности педагогических процессов; знать возрастные особенности школьников, закономерности становления и формирования личности ребенка, организации педагогического общения; иметь представление о школе; понимать, как собственные коммуникативные навыки влияют на состояние и развитие учеников.

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Раскройте содержание понятия «личность учителя в педагогической характеристике». Охарактеризуйте виды деформаций личности учителя: возрастные, профессиональные, личностные.

2. Раскройте содержание данного тезиса : Становление профессионального пути, профессиональное самосознание и «Я-концепция» учителя. Назовите профессионально-значимые качества личности учителя.

3. Перечислите личностные особенности и психологические качества педагога (И. М. Юсупов). Раскройте содержания понятия «исследование личности педагога».

4. Какие существуют виды педагогической активности в оценивании ученика. Расскажите о структуре педагогических оценок по Б. Г. Ананьеву: исходные, отрицательные и положительные оценки.

5. Сделайте психологический анализ урока в системе поощрения и наказания.

Список рекомендуемой литературы

1. Демидова, И. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. Ф. Демидова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 286 с.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.

3. Казанская, В. Г. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.

4. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2011. – 256 с.

4.3. Психология педагогического общения

Вопросы для собеседования

1. Понятие педагогического общения.
2. Функции и компоненты педагогического общения.
3. Социальная педагогическая перцепция.
4. Трансактный анализ. Стили педагогического общения.

Основные понятия: педагогическое общение, социальная перцепция, рефлексия.

Раскрытие первого вопроса требует анализа специфики *педагогического общения*. В словаре общение (англ. *communication, intercourse, interpersonal relationship*) – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера. Оно включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т. п.), обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности. Вместе с тем удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми. Удовлетворение этой потребности, появившейся в процессе общественно-исторического развития людей, связано с возникновением чувства радости.

Стремление к общению нередко занимает значительное и порой ведущее место среди мотивов, побуждающих людей к совместной практической деятельности. Процесс общения может обособляться от других форм деятельности и приобретать относительную самостоятельность [4, с. 312]. По целям общение делится на *биологическое* и *социальное*. Биологическое общение удовлетворяет потребности, необходимые для поддержания, сохранения и развития организма. Социальное общение укрепляет и расширяет межличностные контакты, развивает личностный рост индивида. Массовое общение – это множественные, непосредственные контакты незнакомых людей, а также коммуникация, опосредованная различными видами массовой информации [31].

Успешное педагогическое общение – основа эффективной профессиональной деятельности учителя. Общение с воспитанниками в педагогических целях играет важную роль в социализации ученика, его личностном развитии. Педагогическое общение – это профессио-

нальное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

Профессионально-педагогическое общение – это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых (В. А. Канн-Калик. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 2004). В педагогическом общении реализуются коммуникативная (обмен информацией между общающимися), интерактивная (организация взаимодействия) и перцептивная (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) стороны деятельности учителя. Акцентирование выделенных характеристик позволяет говорить, что педагогическое общение должно быть не тяжелым долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия.

Вопрос о *функциях и компонентах педагогического общения* акцентирует ваше внимание на слагаемых оптимального педагогического общения. Компоненты педагогического общения следующие: *когнитивный* – знание общих особенностей и закономерностей общения; *регулятивный* – связан с умением передавать информацию; *аффективный* – связан с эмоциональным состоянием, переживанием, которое возникает между партнерами по общению; *духовный* – связан с интеллектуальными способностями и духовным состоянием [29]. Здесь мы предлагаем для широты и полноты усвоения материала изучить позиции партнеров по общению.

Общие функции общения делятся на *познавательную*, обозначающую объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях; *эмотивную*, представляющую собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику; *воспитывающую*, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося; *фасилитативную*, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного; *регулятивную*, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения; *самоактуализации*, производящую процесс актуализации своих возможностей [31].

Анализируя духовные способности, В. Д. Шадриков отмечает присутствие их в каждой психической функции. Следовательно, каждая психическая функция интеллектуальна и моральна в той мере, в какой конкретной психической функции будет проявляться мораль, а, значит, она будет духовна. И в какой мере она будет духовна, в той мере она будет интеллектуальна. В этом случае учитель видит, запоминает, вспоминает, принимает решения, воспринимает, мыслит и переживает через призму духовности. Функции педагогического общения обусловлены целями профессиональной деятельности учителя и видами общения, которое бывает поверхностным (по типу приказов, различного рода предписаний, поучений и т. п.) или глубинным (затрагивает личностно-смысловые образования; взаимное проникновение партнеров в мир чувств и переживаний друг друга; готовность встать на точку зрения другой стороны). Такое видение позволяет проникнуть в сущность педагогического явления [31]. У учителей в ряде случаев наблюдается низкий интерес к себе, сосредоточение усилий на защите своего Я, предъявление повышенных требований к окружающим. Важно стимулирование позитивных мыслей и у себя, и у учеников.

Перцепция – процесс восприятия, способствующий взаимопониманию участников общения [31]. Человек осознает себя через другого человека посредством определенных механизмов межличностной перцепции. К ним относятся: познание и понимание людьми друг друга (идентификация, эмпатия, аттракция); познание самого себя в процессе общения (рефлексия); прогнозирование поведения партнера по общению (каузальная атрибуция).

Социальная педагогическая перцепция – логическая форма познания личных особенностей себя и других людей связана с рефлексией. *Рефлексия* – это осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, некий вывод о другом человеке, его поступках (обобщение). *Эмпатия* – связь между идентификацией, уподобление себя другому человеку [29]. Знание и понимание другого – своеобразный зеркальный процесс зеркальных отражений друг друга, взаимоотражение внутреннего мира партнера. В этом внутреннем мире другого человека отражается мой внутренний мир.

Самостоятельно изучите и при ответе перечислите 10 факторов, мешающих взаимоотношению и оцениванию людей. Эффективность

педагогической деятельности находится в зависимости от адекватности полноты понимания, знания учителем своих учеников. Возможность достижения хорошего результата в деятельности – это знание учеников. Р. Х. Шакуров говорит о том, что межличностные отношения основаны на механизме потребности в социальном единении. Механизм межличностного восприятия включает в себя проецирование, децентрацию, идентификацию, эмпатию. Одни из возможных механизмов межличностного познания – стереотипы.

В учебном пособии «Психология и педагогика» (2002) А. Реан выделяет шесть групп социально-перцептивных стереотипов: 1) антропологические (строение тела, лица, оценка внутренних психических качеств от особенности физического строения); 2) этно-национальные (психические качества приписываются национальности, этнической группе: «немец - педант», «южный темперамент», «хитрый еврей»); 3) социально статусные; 4) социально ролевые; 5) экспрессивно-эстетические; 6) вербально-поведенческие (речь, мимика, пантомимика, «отличник», «двоечник», хорошая успеваемость, «неблагополучные дети») (Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. 2002). Межличностное отношение зависит от того, насколько один человек становится интересен для другого, как удовлетворяет потребности в новизне информации. Таким образом формируется познавательный интерес. Это сближает учителя с учениками, испытывающими потребность в знании, рассказах о других людях [31].

В четвертом вопросе внимание акцентируется на видах *стилей педагогического общения*, а также дается анализ такой единице общения, как *транзакция*. Люди устанавливают контакт друг с другом, обмениваются определенной информацией для того, чтобы строить совместную деятельность, сотрудничество. Л. Д. Столяренко в учебнике «Педагогическая психология» (2003) выделяет шесть основных стилей педагогического общения: *автократический* (самовластный стиль руководства) заключается в единоличном управлении коллективом, в требованиях, жестком контроле, неприятии замечаний и критики; *авторитарный* (властный) – допускается участие в обсуждении двух учеников, но решение остается за преподавателем;

демократический – «на равных»; *игнорирующий* – учитель меньше вмешивается в жизнь учеников; *попустительский* – устранение от руководства, комфортный, идет на поводу у коллектива; *непоследовательный* – алогичный. Анализируя общение педагога, подготовьте ответ об этапах педагогического общения.

На формирование эффективного индивидуального стиля деятельности учителя оказывают влияние различные субъективные и объективные факторы, а также психологические механизмы, знание которых – обязательное условие для проявления и утверждения высокой педагогической культуры учителя как субъекта педагогической деятельности. Эффективный стиль тот, когда учитель постоянно находит оптимальные сочетания в способе стимуляции и активизации учеников, гибко разрешая педагогическую ситуацию в процессе достижения конечных образовательных целей.

Определенный алгоритм этих сочетаний в самоорганизации и саморегуляции профессионального поведения учителей и характеризует тот или иной индивидуальный стиль педагогической деятельности, о котором говорилось выше. Любой из вышеназванных стилей ведет к некомфортной ситуации, необходимо их сочетание [31]. Единица общения – это одна транзакция (одна фраза и ответ на неё). Мы называем транзакцией единицу общения, когда люди, находясь вместе в одной группе, неизбежно заговорят друг с другом или иным путем покажут свою осведомленность о присутствии друг друга – это транзакционный стимул. В своей книге «Игры, в которые играют люди» Э. Берн говорит о том, что если человек, к которому обращен транзакционный стимул, в ответ что-то скажет или сделает, то этот ответ – транзакционная реакция. Он называет цель простого транзакционного анализа тогда, когда ясно, какое именно состояние «Я» ответственно за транзакционный стимул, и какое состояние человека осуществило транзакционную реакцию. Их раскрывает концепция Э. Берна, так называемый «Транзакционный анализ», который заключается в том, что в каждом человеке в той или иной ситуации доминирует одно из состояний «Я». Э. Берн утверждает, что в каждый данный момент любой член группы проявляет одно из состояний Я-Родителя, Взрослого или Ребёнка [45].

Вывод: психологические механизмы индивидуального стиля педагогического общения понимаются как индивидуально-типические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся. В стиле общения, по мнению В. А. Канн-Калика, находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя; б) достигнутый уровень взаимоотношений педагога и воспитанников; в) творческая индивидуальность педагога; особенности ученического коллектива. В психолого-педагогической литературе описаны разнообразные стили профессионального педагогического общения. Их обилие заостряет актуальность осознания и обретения педагогом собственного индивидуального стиля общения с учащимися [17].

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Проанализируйте понятие «характеристика педагогического общения». Расскажите о способах привлечения внимания в общении.
2. Охарактеризуйте позицию партнеров общения. Раскройте сущность транзактного анализа Э. Берна. Раскройте содержание положения «общение как педагогическое мастерство».
3. Расскажите о способах развития коммуникативных качеств у будущих педагогов. Дайте характеристику межличностным отношениям между различными участниками педагогического процесса.
4. Расскажите о типах взаимодействия учителей и учеников. Проанализируйте взаимоотношения педагогов и учащихся.
5. Раскройте механизмы формирования взаимоотношений учителей с учениками. Выявите возможности социальной перцепции у будущих педагогов.

Список рекомендуемой литературы

1. *Бодина, Е. А.* Педагогические ситуации : пособие для преподавателей педвузов и клас. рук. сред. шк. / Е. А. Бодина, К. В. Ащеулова. – М. : Школьная Пресса, – 2002. – 96 с.
2. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А-О) / Ребер Артур (Penguin) ; пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2012. – 592 с.
3. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 2000. – 256 с.

4.4. Управление педагогическим коллективом

Вопросы для собеседования

1. Система отношений участников педагогического коллектива.
2. Конфликты в педагогическом коллективе, классификация конфликтов.
3. Способы выхода из конфликтных ситуаций.
4. Конфликт между учителем и родителями.

Основные понятия: конфликт, предконфликт, конфликтная ситуация, противоречия.

Первый вопрос рассматривает проблему, возникающую в **системе отношений участников педагогического коллектива**: «учитель – родители учащихся», «учитель – учащийся», в которую учитель вовлекается в силу объективной необходимости и самими условиями осуществления педагогического процесса. Эта система отношений способна функционировать и без непосредственного контакта её участников, потому что их связывает ученик как объект взаимного влияния. Отношения «учитель – родители учащихся» являют собой значимый педагогический фактор, который оказывает большое воздействие на нравственную жизнь учащихся и обучение. Важное обстоятельство, которое должно приниматься во внимание при изучении нравственных отношений школы и семьи: школа или развивает нравственные, когнитивные и физические качества ребёнка (заложенные в семье), или вынуждена его перевоспитывать и развивать мотивационно-потребностную и эмоционально-волевою сферу [29]. В обоих случаях педагог должен знать семейную нравственную ситуацию, а родители – знать педагогические требования учителя. Конфликты между учителем, родителями и учащимися возникают по разным причинам. В их числе – разобщённость интересов; большое число обязанностей, которые предъявляются сторонами друг к другу; различие типов отношений к ребёнку; различный уровень педагогической квалификации [13].

Говоря о **конфликтах в педагогическом коллективе, классификации конфликтов**, следует раскрыть понятие конфликта и его видов. Различие типов отношений к ребёнку вытекает из различия ин-

ституты школы и семьи – они представляют собой разные социально-психологические группы с многообразными функциями и отношениями. Представители различных групп начинают взаимодействовать между собой, сохраняя в отношении ученика установившиеся и привычные (для своей группы) связи и стереотипы. Эти противоречия усиливаются в том случае, когда учитель – формалист и рассматривает свою деятельность как службу, устанавливая с учащимися лишь деловые отношения. Родители и близкие же проявляют человеческий подход к ребёнку, внимание и забота о нём – это нравственная потребность. Родители учащихся не могут соглашаться с сухим отношением учителя к ученику, учителю же эти претензии и переживания родителей кажутся чрезмерными [13].

Разный уровень педагогической подготовки родителей и учителя, компетентности в понимании целей, задач и методов учебно-воспитательного процесса может вызывать противоречия. Из-за разной природы подхода к учащимся может возникнуть недовольство сторон, если учитель не сумеет понять и учесть в своей деятельности переживания и опасения родителей за судьбу своего ребёнка. Учителю сложно осознать, что приглашение в школу может вызвать в семье волнение у родителей и т.д. Противоречия возникают из-за различной информированности о развитии ребёнка: родителям известна жизнь ребёнка вне школы, учителю же известны результаты успеваемости, поведение на уроках, в школе, отношение ребёнка к обучению.

Оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для избежания конфликтных ситуаций. Расхождение во взглядах порождает конфликт, создаёт у учителя неоправданное стремление доминировать, неуважительно относиться к мнению другой стороны, что затрудняет контакты и изначальную необходимость в сотрудничестве. Часто спрашивают, можно ли прожить без конфликтов, и огорчаются, услышав – нет. Часто ссорящиеся с окружающими – конфликтные люди, другие – нет. Это зависит от многих факторов, часто от личностных качеств человека, но также и от того, что он понимает под конфликтом.

М. М. Рыбакова в хрестоматии «Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе» (1991) дает определение понятию «конфликт» как нарушение общения между людьми. Автор приводит

классификацию конфликтов: конструктивные и деструктивные, внутриличностные и межличностные. *Внутриличностный* конфликт часто связан с внешними обстоятельствами, с противоборством разных тенденций в самой личности. *Межличностные* конфликты между людьми возникают во всех сферах жизнедеятельности, где люди вступают в контакт с друг другом. *Конструктивный* конфликт ведет к раскрытию личности, преобразованию его творческой деятельности, расширению его возможностей. *Деструктивный* конфликт направлен на разрыв отношений, разрушение самой личности. Он может быть кратковременным, долговременным, латентным, затянувшимся.

Педагогический конфликт делят на три группы: *мотивационный* – между учителем и учащимся, связан с недостатками в организации обучения в школе (существует четыре конфликтных периода в процессе обучения: 1-й класс – адаптация к школе; 5-й класс – переход в среднее звено, адаптация к новому образу жизни; 9-й класс – «что делать дальше?»; окончание школы – «готов дальше или нет?»); *взаимодействия* – причины объективного характера, личностных особенностей; *лидерства* – борьба двух-трех лидеров или группировок за первенство в классе либо группы мальчиков и девочек, либо трех-четырех человек с классом и т.д. [13].

В третьем вопросе предлагаются практические рекомендации учителям по разрешению конфликтной педагогической ситуации, ***способам выхода из конфликтных ситуаций***. Ни один конфликт не возникает вдруг, нечаянно, сразу, он никогда «не ходит» один (конфликтная проблема является многогранной, поэтому у каждого участника конфликтного взаимодействия есть свое видение происходящего и своя «правда»). Особое значение имеет психологически грамотное поведение учителя в условиях предконфликтной ситуации. Приемы решения предконфликтных ситуаций – это прежде всего приемы мышления. Они не являются законченными, а изменяются и совершенствуются в деятельности.

Если у педагога появилось желание формировать у себя оптимальный способ разрешения предконфликтных ситуаций, то ему необходимо учитывать, что само совершенствование интеллектуальных умений может быть осуществлено при соблюдении следующих способов выхода из конфликтных ситуаций. Попадая в конфликтную ситуацию, мы можем либо лучше понять своего партнера, либо регу-

лизовать собственное психическое состояние, используя методы интроекции (поставить себя на место другого, воспроизвести мысли и чувства другого человека, которые он испытывает в данный момент); опасности (свои мысли и чувства принять за мысли и чувства другого человека); эмпатии (вчувствование во внутреннее переживание другого человека); логического анализа для рационалистов, опирающихся на мышление, анализ ситуаций, представления о партнере, его поведении.

Единого рецепта выхода из конфликтных ситуаций нет. Совокупность приемов решения ситуаций образует мыслительный процесс, имеющий определенные этапы: ориентировку в ситуации и поиск педагогического решения, нахождение и принятие решения, реализацию решения и контроль за его исполнением, оценку полученного результата и фиксацию способов его достижения. Психологическое исследование особенностей решения конфликтных ситуаций назвало более 7 тысяч *предконфликтных ситуаций*, возникавших в системе «педагог – учащийся». Результаты исследования позволяют отметить, что педагоги нередко не имеют простых и надежных приемов анализа своего взаимодействия с учащимися. Диагностические действия педагога ориентированы на разрешение главной, основной проблемы, образующей «жало» предконфликтной ситуации. Для этого ему необходимо получение достоверной информации о происходящем.

Познание предконфликтной ситуации организуется педагогом посредством системы интеллектуальных действий. Например, в конфликте учителя с учеником – после урока оставить ученика и организовать диалог. В конфликте между учениками учитель выступает как посредник. Не выясняет кто прав, кто виноват, а сближает участников, развивает конструктивные элементы в общении, облегчает улаживание конфликта: поддерживает нейтралитет, сохраняет спокойствие. Адекватность применения диагностических действий обеспечивает правильность анализа предконфликтной ситуации, от степени успешности анализа в существенной мере зависит эффективность профессионального поведения педагога в условиях предконфликтной ситуации [29].

Можно назвать пять вариантов ситуаций, которыми заканчивается *конфликт между учителем и родителями*: *сотрудничество* (взаимопонимание диалог); *соперничество* (утихнет на время, сторо-

ны останутся при своем мнении); *компромисс* (уступи другому); *избегание конфликта*; *приспособление* (одна из сторон согласилась с другой) [29]. Характер взаимоотношений родителей и учителей нельзя представлять как полное взаимопонимание и бесконфликтное содружество, несмотря на общность их целей и задач. Педагогу важно наладить контакт с родителями учащихся, сделать их союзниками в деле обучения и воспитания. В оптимальном варианте педагог должен стать частью семейной микросреды (как ближайший советчик родителей в вопросах обучения и воспитания их детей), а родители ученика – частью его школьной микросреды (как участники общего педагогического процесса развития).

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Раскройте влияние активности педагога на ученика. Расскажите о способах выхода из конфликтных ситуаций.
2. Охарактеризуйте межличностные конфликты в образовательном учреждении.
3. Изложите мнение учителя о различных аспектах взаимоотношений учителя и родителей. Проанализируйте планирование работы учителя по позитивному взаимодействию с родителями.
4. Проведите исследование взаимоотношений между участниками педагогического процесса.
5. Приведите способы, используемые для разрешения конфликта.

Список рекомендуемой литературы

1. *Канн-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Канн-Калик. – М. : Просвещение, 2004.
2. *Кузьмина, Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2004. – 168 с.
3. *Рыбакова, М. М.* Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе : хрестоматия / М. М. Рыбакова ; под. ред. А. А. Крылова. – М. : Просвещение, 1991.
4. *Столяренко, Л. Д.* Педагогическая психология : учебник / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 480 с.
5. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология : учеб. для студентов учеб. заведений сред. проф. образования, обучающихся по пед. специальностям / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

4.5. Особенности деятельности учителя младших классов

Вопросы для собеседования

1. Нарушения в развитии учащихся.
2. Направления работы учителя младших классов.
3. Препятствия развитию творческой личности школьника.
4. Особенности исследования учебно-воспитательной деятельности учителя.

Основные понятия: школьная дезадаптация, дефицит внимания, гиперактивность.

В качестве основных проблем, которые связаны с учебно-воспитательным процессом, выделяют **нарушения в развитии учащихся**, или депривацию психического развития детей в младшем школьном и предподростковом возрасте. В школьном возрасте в процессе учебной деятельности может возникнуть *психогенная школьная дезадаптация* (ПШД) – психогенное заболевание и психогенное формирование личности ребенка, нарушение его субъективного и объективного статуса в школе и в семье – затрудняющая учебно-воспитательный процесс (Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981).

В психотерапевтической помощи в связи с ПШД нуждаются 20 % младших школьников. Большинству детей необходима психологическая помощь. Различные органические и функциональные изменения со стороны ЦНС проявляются в виде эмоционально-поведенческих расстройств. У мальчиков чаще, чем у девочек, проявляется синдром дефицита внимания, связанный с гиперактивностью (СДВГ). *Гиперактивность* – двигательная активность, суетливость, беспокойство, болтливость, слабая координация, затруднения при письме, завязывании шнурков и т.д. Гиперактивность проявляется в виде нарушения внимания, импульсивности в поведении. Нарушение внимания – выраженная отвлекаемость, трудность удержания, переключение с одного занятия на другое. Дети забывчивы, не умеют слушать, сосредоточиться, теряют вещи (при низком интересе ученик

не может работать сосредоточенно). Импульсивность – ученик перебивает других, не умеет подчиняться правилам, у него часто меняется настроение.

Характерная черта умственной деятельности с СДВГ – цикличность, ученик работает 5 – 15 мин, затем 3 – 7 мин, после может отдыхать, накапливать энергию [12]. Эти нарушения приводят к возникновению трудности у детей в усвоении чтения, письма, счета. В. Н. Заваденко (В. Н. Заваденко [и др.]. Неврозы как психогенные заболевания личности / Школьная дезадаптация, психологическое и нейропсихологическое исследования // Вопросы психологии) отмечает, что у 66 % учеников наблюдаются признаки задержки в психическом развитии. В младшем школьном возрасте выявляется незрелость психических функций, локальные нарушения мозга, обуславливающие специфические трудности в обучении письму, счету, чтению.

Рассматривая вопрос о *направлениях работы учителя младших классов*, следует выделить проблемы, которые приходится решать в работе с младшими школьниками. Среди них можно назвать следующие: определение школьной зрелости для выявления детей, не готовых к школьному обучению и нуждающихся в специальных развивающих занятиях, в индивидуальном подходе при обучении; первый этап – обследование поступающих в школу детей (ориентировочная информация о школьной зрелости) (тест Керна-Йрасека); второй – исследование произвольной мотивационной сферы с использованием методик, определяющих уровень внимания, памяти, умения действовать по правилу [34].

Методики должны быть нормативными. При исследовании мотивационной сферы необходимо определить доминирование на данном этапе развития ребенка *игрового* или *учебного мотивов* (методика Н. Л. Белопольской). Произвольная сфера – в 1-м классе (методика «Домик»: внимание, память, правила), методика Н. Л. Белопольской предлагает использовать введение того или иного мотива поведения в условиях психического пресыщения (качество и длительность выполнения задания) [42]. Обучая детей 7 – 8 лет с задержкой психического развития, учитель должен знать, что игровые мотивы преобладают

над учебными. Третий этап – знакомство с условиями жизни ребенка, его семьей, отношениями в семье, определение материального состояния семьи, обеспечение для ребенка достойного уровня жизни, социального статуса в семье [34].

Определяя неуспеваемость младших школьников, Л. С. Славина выделяет следующие причины неуспеваемости: 1) неправильно сформированное отношение к учению; 2) трудность усвоения учебного материала, отсутствие способностей у ученика; 3) отсутствие правильных навыков учебной работы; 4) неумение трудиться, преодолевать трудности; 5) неразвитость познавательных и учебных интересов [34]. Но неуспеваемость редко обусловлена одной причиной, чаще всего, это целый комплекс причин, которые возникают одна за другой. Причины неуспеваемости, которые ребенок изначально приносит с собой в школу: слабые способности, низкий уровень психического развития, неразвитость познавательных интересов, неумение трудиться и преодолевать трудности.

Причины, возникшие в школе: неправильно сформированное отношение к учению; нарушение взаимоотношений между учеником и учителем; отсутствие навыка учебной работы [18]. Также могут быть причиной неуспеваемости и аффективные переживания школьника на фоне смыслового барьера (исследования Л. С. Славиной).

Причины необходимо ликвидировать за счет развивающей коррекционной работы в учебно-воспитательном процессе.

Анализируя *препятствия развитию творческой личности школьника*, можно сделать вывод об описанной выше структуре учебной деятельности, в которой главным остаются мотивационный компонент – «все знать, чтобы быть взрослым», широкая социальная мотивация – «интересен процесс быть учеником. Но в какой-то момент – тяжелый удар по ребенку: отсутствие формы, а форма формирует принадлежность ребенка к определенной группе. У ребенка преобладает интерес к процессу – важна соревновательная деятельность, потребность в учебно-значимой и учебно-оцениваемой деятельности (хочется получить хорошую оценку. Детям важно не качество, а количество). Как только включаются в процесс учебной деятельности,

появляется интерес к результату – чтобы ученика оценивали положительно, но если его оценили отрицательно – то мотивация не развивается, и никогда нет желания получать знания, отдавать знания людям. Если все хорошо формируется и развивается у учащегося, появляется интерес к содержанию – «мне интересно, я хочу это знать»; если успешно проходит учеба, накоплен большой объем знаний – широкий социальный мотив – возникает желание поделиться с другими. Если неуспешен ребенок – у него низкое саморазвитие, отрицательная мотивация – он не хочет учиться.

Вывод: учитель обязан предлагать дополнительные задачи; создавать ситуацию, в которой ребенок приходит к успеху; давать задания, с которыми ученик может справиться и формировать положительную мотивацию. Необходимо выявить причину, проанализировать действия ребенка. *Отрицательная оценка блокирует мотивацию*; не решает проблемы и безотметочное обучение детей, это раздражает ребенка, у него сохраняется обида. Главная потребность заключается в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности. На словах необходимо отметить каждого ребенка, дать ему доказательства достаточной успешности его работы, дополнительный стимул, чтобы испытать успех. Не все школьники могут выделить учебную задачу – ради чего учатся, попадают в школу. Учебная задача предлагается учителем в форме задания, но дети не могут выделить учебную задачу из жизненной деятельности и начинаются рассуждения по поводу ситуации.

В четвертом вопросе вам необходимо раскрыть *особенности исследования учебно-воспитательной деятельности учителя*. Учебные действия, которые формирует учитель, связаны с тем, что чем больше развито воображение, тем больше эвристических действий и результатов открытий самого ученика – это уровень интеллектуального развития, в каждом алгоритме каждый видит что-то свое. Действие контроля учителя за деятельностью ученика может быть пошаговым, пооперационным, итоговым. В младшем школьном возрасте – пошаговый контроль. Действия оценки учителя указывают на степень усвоения материала. В личностных отношениях одаренные

дети шутят зло, в связи с этим у учителей возникает антипатия к левым детям. Прототип положительного ученика проявляется в выработке собственного пути деятельности; импульсивности; конформизме, который изменяет свое мнение, подстраивает свое поведение под поведение других людей; эмоциональности; толерантности; практичности; естественности; надежности; благоприятной обстановке в оценивающих деловых действиях [34].

Задания для самоконтроля и самостоятельной работы

1. Дайте психологическую характеристику личности учащегося как субъекта учебной деятельности.
2. Охарактеризуйте возрастные и индивидуальные особенности учащихся как субъектов учебной деятельности.
3. Проанализируйте исследование совместимости и межличностных отношений в классе и их влияния на успешность обучения.

Список рекомендуемой литературы

1. *Кузьмина, Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Питер, 2004. – 168 с.
2. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 304 с.
3. *Ратанова, Т. А.* Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта ; Акад. пед. и соц. наук ; Моск. психолого-соц. ин-т. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта, 2008. – 320 с.
4. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога. В 2 кн. / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 386 с.

Раздел 5. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА К НАПИСАНИЮ КУРСОВЫХ РАБОТ, РЕФЕРАТОВ, СТАТЕЙ

5.1. Критерии написания теоретической части курсовой работы

Выполнение курсовой работы предусмотрено учебным планом и обязательно для каждого студента. Выполняя работу, студент должен показать степень овладения основными умениями ведения исследовательской деятельности. С этой целью будущим педагогам необходимо не только научиться пользоваться библиографическими указателями по педагогике, психологии, философии, социологии, изучить, зафиксировать и изложить нужную информацию по изучаемому вопросу современной психологии, но и на основе проведенного анализа выполнить фрагмент опытно-экспериментальной работы, обработать полученный эмпирический материал, проанализировать, провести систематизацию материала, дать его интерпретацию, сделать выводы.

Выбор темы исследования учитывает направление и проблематику современных научно-психологических исследований; приобщение студентов к работе над проблемами, которые исследуют отдельные преподаватели и коллектив кафедры в целом; разнообразие интересов студентов в области психологии. Выбор темы способствует преодолению затруднений, возникавших в практической деятельности. Самостоятельная работа над темой исследования включает просмотр аналитических обзоров достижений науки, сделанных ведущими специалистами; использование методов исследования; проверку одной из гипотез, выдвинутых учеными; ознакомление со специальной литературой и периодическими изданиями по психологии; консультации с преподавателями для выявления малоизученных проблем и вопросов, имеющих актуальное значение.

Составление плана облегчает контроль хода выполнения исследования и помогает студенту самостоятельно и осознанно выполнять курсовую работу. *Критерии написания теоретической части курсовой работы* представлены на той кафедре, где обучается студент. Цель курсовой работы – приобщение студентов к проведению психодиагностики в образовании. Работу следует начинать с подбора литературы по теме исследования. Выделяют три источника библиографической информации: первичные (статьи, диссертации, монографии и т.д.); вторичные (реферативные журналы по психологии и т.д.); третичные (обзоры, компилятивные работы, словари, книги и т.д.). При написании курсовой работы следует просмотреть журналы: «Психология», «Вопросы психологии», «Педагогика», «Народное образование», «Воспитание школьников», «Мир образования», «Магистр», «Классный руководитель», путеводитель по ресурсам Интернета.

Тематические указатели статей, опубликованных в течение года, печатаются в последних номерах журналов. В результате сбора информации по теме исследования должны быть получены следующие сведения. Кто и где (какие исследователи, в каких научных учреждениях, центрах) уже работал и работает по теме исследования? Где опубликованы результаты этой работы (в каких источниках)? В чем конкретно они состоят? Вся добытая студентом информация фиксируется в виде записей разного рода. К первичным материалам относятся записи на библиографических карточках, выписки, прямые цитаты, ксерокопии, микрофильмы, алфавитный каталог по проблеме исследования и т. д.

Перед составлением обзора необходимо первоначально определить гипотезу исследования, основные понятия, найти их толкование в разных источниках, в психологии (понятия могут трактоваться по-разному, например, «госпитализм»). В тексте работы необходимо использовать не менее 20 источников для четкого определения авторами значений понятий, с помощью осмысления, анализа, сравнения, классификации, обобщения. Список литературы включает источники независимо от того, где они опубликованы (в отдельном издании, в сборнике, журнале, газете).

5.2. Критерии описания опытно-экспериментальной работы студентов

При описании опытно-экспериментальной работы необходимо продумать план деятельности. Обязательным является описание подробной характеристики испытуемых, указывается их возраст и количество; описывается материал, использованный в опытной работе, образцы которого (если он представляет собой изображение предметов) даются в тексте или приложении. Далее указывается, какое оборудование (приборы, аппаратура) использовалось; необходимо описать и весь ход работы, включая инструкцию, которая давалась испытуемым. Следует упомянуть, каким способом обрабатывались полученные данные.

Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть представлены в таблицах, графиках, диаграммах и т.д. К таблицам, рисункам следует сделать подписи – краткие, понятные. Под рисунками поместить пояснения, расшифровку сокращений. Здесь же можно привести выдержки из словесных отчетов.

Следующим важным моментом в работе является анализ (обсуждение результатов), в ходе которого необходимо ответить на такие вопросы: почему так получилось? В чем причины нарушений или задержек? Как можно объяснить тот или иной факт или явление? На этом этапе работы необходимо привлечь теоретические и практические данные, полученные другими авторами, проанализировать соответствие или несоответствие собственных данных результатам других исследователей, дать интерпретацию, объяснить полученные данные. Делать это целесообразно в той же последовательности, в какой результаты представлены в тексте. Это обеспечивает стройность и логику изложения. Необходимо выяснить, подтвердилась или нет гипотеза исследования (если она была ранее сформулирована).

Работа исследования должна быть написана логически последовательно, литературным языком. Не следует использовать как излишне пространные и сложно построенные предложения, так и чрезмерно краткие, лаконичные фразы, слабо связанные между собой, допускающие двойное толкование. Не рекомендуется вести изложение

от первого лица единственного числа: «я наблюдал», «я считаю», «по моему мнению» и т.п. Корректнее использовать местоимение «мы», но желательно обойтись и без него. Можно использовать такие выражения, как: «на наш взгляд», «по нашему мнению», однако предпочтительнее писать: «по мнению автора» (курсовой работы) или выражать ту же мысль в безличной форме. В курсовой работе должно быть соблюдено единство стиля изложения, обеспечена орфографическая, синтаксическая и стилистическая грамотность в соответствии с нормами современного русского языка.

В заключении подводятся итоги работы, формулируются основные выводы, к которым пришел автор; указываются их практическая значимость, возможность внедрения результатов работы и дальнейшие перспективы исследования темы. Важнейшее требование к заключению – его краткость и обстоятельность; в нем не следует повторять содержание введения работы, оно должно давать ответ на следующие вопросы: зачем было предпринято исследование? Что сделано? К каким выводам пришел автор?

Отчет, который используется *в курсовой работе*, а также, как *результат прохождения педагогической практики*, включает следующие рубрики: переменные эксперимента (независимая, зависимая контролируемая, промежуточная и др.); гипотеза эксперимента (общая, рабочая, контр-гипотеза, альтернативная); анализ результатов исследования, в котором описывается количественный анализ (построения таблиц в численном или процентном отношении), качественный анализ (выделение тенденций, зависимостей, закономерностей явления или процесса, графический анализ построения графика или диаграммы); выводы, в которых описывается подтверждение или опровержение гипотезы, методика исследования; испытуемые (количество, возраст, пол, образование и другие интересующие нас сведения); материалы (т.е. описание того, что использовалось в эксперименте, например, слова для заучивания и другие стимулы), оборудование (приборы, использованные в эксперименте, дается их подробное описание); процедура (отмечаются этапы проведения эксперимента: инструкция, которая давалась, и описание ее исполнения); результаты

и их интерпретация в выводах (представляются анализируемые данные, обычно с таблицами или графиками); сноски (литература для подготовки к исследованию); примечания (для выражения благодарности кому-либо).

5.3. Критерии написания научной статьи

Курсовая работа подлежит публичной защите, а также автор может выступать с докладами на конференциях, подготавливать статьи для издания в сборнике материалов конференций, используя материалы курсовой работы. Автор работы выступает с коротким сообщением (до 10 мин) и отвечает на вопросы преподавателей, студентов. Сообщение включает: определение состояния проблемы, результаты опытно-экспериментальной работы (если она проводилась), выводы и предложения, перспективы исследования.

Цель публикации статьи – важность выбранной проблемы в теме курсовой работы. Научность статьи касается исследования и разработки чего-либо нового, использования научных методов познания, поэтому часто определяется по ключевым ссылкам в тексте, реализуемым методам исследования и выводами. Новизна выбранной темы статьи и оригинальность предлагаемой новой идеи (технологии, способа, приема или оригинальный вариант расширения, апробации, доказательства эффективности чей-то авторской идеи, метода, технологии) часто определяется сравнением с имеющимися разработками.

Требования к результату научной статьи: результат должен быть сформулирован в виде конкретного утвердительного суждения; быть обоснованным; должна быть показана новизна и актуальность результата исследования. Развитие научной гипотезы; осуществление обратной связи между разделами статьи; обращение к ранее опубликованным материалам по данной теме; четкая логическая структура компоновки отдельных разделов статьи.

План работы над статьей. Составьте подробный план построения статьи. Определите, можно ли ее публиковать в открытой печати. Найдите всю необходимую информацию (статьи, книги, словари, авторефераты, близкие к теме и др.) и проанализируйте ее. Поработайте над

названием статьи. Сформулируйте актуальность, в которой определите необходимость проведения работы и ее основные направления. В основной части статьи опишите методику исследования, полученные результаты и дайте их объяснение. Проведите авторское редактирование. Сделайте выводы, сократите все, что не несет полезной информации, вычеркните лишние слова, непонятные термины, неясности. Составьте список литературы. Отправляя статью в редакцию, прислушайтесь к редакторским замечаниям, но не допустите искажения статьи при редактировании. Если необходимо, составьте и напишите аннотацию.

Структура научной статьи зависит от продумывания и построения общего плана статьи. Начало работы заключается в необходимости добиться цельности и ясности изложения, если не продумаете общий план построения статьи. В том случае, если автор думает не до того, как начать писать, а в то время, когда пишет, неорганизованное писание без четкого плана может привести к неудачному результату. Следует посвятить время формулировке **названия статьи**. В связи с огромным потоком информации оно должно отражать содержание статьи. В формулировке заглавия должны отражаться основные выводы статьи. В начале написания статьи заголовки может быть «рабочим», когда статья закончена, его можно изменить, конкретизировать.

Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о содержании работы. Аннотация показывает, что, по мнению автора, наиболее ценно и применимо в выполненной им работе. Плохо написанная аннотация может испортить впечатление от хорошей статьи.

Вступление – доведение до читателя основных задач, которые ставил перед собой автор статьи. Не стоит сразу переходить к изложению полученных результатов, следует раскрыть теоретическое обоснование необходимости постановки проблемы и рассказать, какое место она занимает среди аналогичных отечественных и зарубежных разработок. Необходимо проанализировать литературные источники информации (статьи, авторефераты, отчеты, книги, словари и др.), подтверждающие правильность выводов автора статьи, а также работы, их опровергающие.

В кратком содержании в основной части необходимо подробно изложить процесс исследования, научные факты и открытия, на которые опирался или же которые опровергал автор. Текст должен быть легко читаемым и доступным для возможно большего круга людей. В текст статьи следует включать понятия, несущие основную «нагрузку», давать определения, меньше использовать в качестве терминов слова, заимствованные из иностранного языка, если существуют полностью эквивалентные понятия в русском языке. Необходим анализ и обобщение, а также критическое отношение автора к имеющимся в его распоряжении материалам. Важны стройность изложения и отсутствие логических разрывов. Текст полезно разбить на отдельные рубрики.

Цитирование как корректность может служить основой развития теоретических положений статьи, создания системы убедительных доказательств. Ссылки на источник цитирования обязательны, их нужно указать в квадратных или в круглых скобках (номер источника и страницу из алфавитного списка литературы). В вводной информации следует раскрыть уровень актуальности данной темы; назвать причины, по которым были начаты исследования; дать определение научной гипотезы; подробно объяснить оценку производимых ранее работ в данной области; привести доказательство того, является ли ваше исследование новаторским или повторяет подобные работы других авторов; подчеркнуть научную новизну предлагаемых идей; привести примеры практической апробации полученных результатов. В статье должны быть изложены основные результаты исследования.

Важнейшим элементом работы самостоятельного исследования является представление результатов работы и их объяснение: задача для исследования; имеющиеся средства для проведения исследования; представление результатов (что нового и полезного дало исследование) в наглядной форме (в виде количественного и процентного соотношения результатов, таблиц, графиков, диаграмм). Выводы должны показывать, что получено, в аннотации – что сделано. В вы-

воде достаточно трех-пяти ценных для науки и практики выводов в виде тезисов, доказательств. К каждому из них автор может добавить словосочетания-клише, например: «Таким образом, нами доказано...». Любая научная статья, в которой предлагаются новые методы, идеи или приводится аналитический обзор, должна завершаться выводами автора, что позволяет понять, чего можно добиться, используя описанную идею, кому это может быть интересно.

Практическая часть статьи включает: название; введение, описание, ради чего эксперимент был задуман и проведен; формулирование цели и задач исследования; гипотезу исследования; объект исследования; предмет исследования; краткое содержание; основной смысл того, что было сделано и что получилось в результате проведения исследования (эксперимента); рекомендации по результатам исследования; подробное описание того, как проводился эксперимент. В статье представляются дальнейшие пути усовершенствования эксперимента, указываются неопубликованные материалы, материалы проводящихся исследований и малотиражные работы, которые перечисляются в порядке их упоминания.

5.4. Самостоятельная работа студентов по организации описания диагностики в системе образования

Организация самостоятельной работы студентов связана с осуществлением диагностики в системе образования (в деятельности учителя начальных классов). Практическая значимость состоит в том, что применение и использование в практике результатов педагогической диагностики даст возможность студентам – будущим педагогам – проводить развивающие занятия с опорой на знание индивидуальных возможностей каждого ребенка в различных видах деятельности. План исследования – это проект исследовательских операций со специально отобранными группами. Он включает следующие элементы.

Рубрики плана

1. *Определение темы.* Тема ограничивает область исследований, круг проблем, выбор предмета, объекта и метода: первичная постановка проблемы, т.е. исследователь должен определить, чем он недоволен в современном психологическом знании, где он ощущает проблемы и какие он видит противоречия. Проблема должна отвечать критериям актуальности, новизны и практической значимости.

2. *Работа с научной литературой.* На данном этапе происходит знакомство исследователя с экспериментальными данными других психологов по интересующему вопросу, определение базовых понятий, составление библиографии по тематике исследования, знакомство с публикациями и т.д. Эта работа необходима для уточнения поставленной нами проблемы, выдвижения гипотезы и разработки идеи плана экспериментального исследования.

3. *Постановка и уточнение гипотезы, определение переменных.*

4. *Выбор экспериментального инструмента.* Выбранный инструмент должен отвечать следующим требованиям: управлять независимой переменной; регистрировать зависимую переменную. Здесь идет речь о конкретной методике и аппаратуре психологического эксперимента.

5. *Планирование экспериментального исследования.* Планирование необходимо для обеспечения внешней и внутренней валидности эксперимента.

6. *Отбор и распределение испытуемых по группам.* Выбор группы (испытуемых) зависит от целей исследования. Основное требование к выборке – это репрезентативность, т.е. выборка должна качественно и количественно представлять генеральную совокупность, основные типы потенциальных испытуемых, существующие в популяции.

7. *Проведение исследования.* В ходе экспериментального исследования или проведения диагностики исследователь организует процесс взаимодействия с испытуемым, зачитывает инструкцию, проводит, если это необходимо, обучающую серию. Он варьирует незави-

симую переменную (задачи, внешние условия и др.), проводит сам или с помощью ассистента регистрацию данных.

8. *Основные этапы* проведения экспериментального исследования или диагностики: подготовка экспериментального исследования (подготовка помещения и оборудования, разработка и уточнение инструкции); инструктирование и мотивирование испытуемых; процесс исследования.

9. *Выбор методов* статистической обработки, ее проведение и интерпретация результатов.

10. *Выводы и интерпретация результатов.* Происходит подтверждение или опровержение гипотезы, также высказываются предположения о возможности обобщения и переноса полученных данных на другие ситуации, популяции и т.д. Написание экспериментального или научного отчета, статьи и т.п.

Протокол исследования

Рубрики протокола включают: название; дату и время проведения эксперимента; цель исследования: конечный результат деятельности экспериментатора; задачи исследования: этапы достижения цели; описание выбранного метода исследования (указывается метод и методика, название, автор методики); материалы и оборудование, необходимые для реализации эксперимента; описание испытуемого или группы участвующих в обследовании; инструкцию для испытуемого (приводится из методики и читается вслух или дается для прочтения); ход исследования: дается полное в подробностях описание ситуации эксперимента, в которой были получены результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учебно-методическое пособие создано на базе конспектов лекций автора, опубликованных ранее методических рекомендаций, а также литературных источников и полностью соответствует требованиям образовательного государственного стандарта и программы курса «Психология».

Фундамент основных компетенций будущих педагогов, в подготовке которых большую роль играет самостоятельная работа, составляют раскрываемые в пособии следующие проблемы: индивидуальное развитие ребенка, школьника; особенности обучения и развития личности ученика в учебном процессе; взаимодействие педагога с учениками и особенности его профессиональной деятельности и др.

Автор выражает надежду, что приведенные в пособии методические рекомендации для самостоятельной подготовки к практическим занятиям, написанию докладов, рефератов, курсовых работ, статей, описанию диагностики, проведенной на практике, помогут студентам организовать учебную самостоятельную работу по изучению дисциплины «Психология» с целью приобретения профессиональных навыков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК *

1. *Анастази, А.* Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – 7-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
2. *Асмолов, А. Г.* Психология личности / А. Г. Асмолов. – СПб. : Питер, 2011. – 588 с.
3. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. Т. 1 (А-О) / Ребер Артур (Penguin). – М. : Вече, АСТ, 2012. – 592 с.
4. Большой психологический словарь / ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2007. – 672 с.
5. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под. ред. Д. И. Фельштейна. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1996. – 186 с.
6. *Братусь, Б. С.* Русская, советская, российская психология : Конспективное рассмотрение : учеб.-метод. пособие / Б. С. Братусь. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, : Флинта, 2000. – 88 с. – ISBN 5-89502-117-4; 5-89349-234-X.
7. *Бурлачук, Л. Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.
8. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / под ред. Л. А. Першина. – М. : Академ. Проект, 2004. – 255 с.
9. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский ; под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 2012. – 534 с.
10. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под. ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
11. *Гальперин, П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского ; сост. В. В. Мироненко. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2009. – С. 417 – 425.
12. *Гуткина, Н. И.* Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академ. Проект, 2000. – 184 с.

* Приводится в авторской редакции.

13. *Демидова, И. Ф.* Педагогическая психология : учеб. пособие / И. Ф. Демидова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 286 с.

14. *Дубровинская, Н. В.* Психофизиология ребенка : Психофизиологические основы детской валеологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. В. Дубровинская, Д. П. Фарбер, М. М. Безруких. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

15. *Евсюкова, Н. И.* Учебная программа и методические рекомендации к семинарским занятиям по предмету «Педагогическая психология» / Н. И. Евсюкова. – Владимир : ВГГУ, 2008. – 44 с.

16. *Евсюкова, Н. И.* Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в ВС : монография / Н. И. Евсюкова. – Владимир : ВГГУ, 2009. – 168 с.

17. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психолог. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2013. – 383 с.

18. *Казанская, В. Г.* Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2003. – 366 с.

19. *Канаржевский, Ю. А.* Анализ урока / Ю. А. Канаржевский. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 336 с.

20. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – Изд. 2-е., стер. – М. : Просвещение, 2010. – 160 с.

21. *Кульневич, С. В.* Совсем необычный урок : практ. пособие для учителей и клас. рук., студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПКРО / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2001. – 224 с.

22. *Маклаков, А. Г.* Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2005. – 583 с.

23. *Маркова, А. К.* Формирование мотиваций учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2004. – 186 с.

24. *Миронова, Е. А.* Методические рекомендации по организации и проведению практики для студентов всех курсов дневного отделения специальности «Социальная работа» / Е. А. Миронова, А. Ю. Шевченко. – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2003. – 19 с.

25. *Мухина, В. С.* Возрастная психология : Феноменология развития : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Academia, 2006. – 608 с.
26. *Нижегородцева, Н. В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : Просвещение, 2001. – 180 с.
27. *Обухова, Л. Ф.* Детская (возрастная) психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с.
28. Основы психологической диагностики : учеб. для вузов. В 3 ч. / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 2003.
29. Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 393 с.
30. Практикум по общей психологии : учеб. пособие / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко, С. Л. Семенова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : Модек, 2003. – 224 с.
31. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
32. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
33. Психологическая диагностика : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2007. – 652 с.
34. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 304 с.
35. *Ратанова, Т. А.* Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта ; Акад. пед. и соц. наук ; Моск. психолого-соц. ин-т. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта, 2008. – 320 с.
36. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога. В 2 кн. / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 386 с.

37. *Смирнова, Е. О.* Детская психология / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 366 с. – ISBN 5-691-00893-5.

38. *Солдатова, Е. Л.* Психология развития и возрастная психология / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-222-05268-0.

39. *Талызина, Н. Ф.* Педагогическая психология : учеб. для студентов учеб. заведений сред. проф. образования, обучающихся по пед. специальностям / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

40. *Шакуров, Р. Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3 – 17.

41. *Шакуров, Р. Х.* Эмоция. Личность. Деятельность (Механизмы психодинамики) / Р. Х. Шакуров ; Рос. акад. образования. Поволж. регион. отд-ние . – Казань : Центр инновац. технологий, 2001. – 180 с.

42. *Шивандрин, Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

43. *Шмелев, А. Г.* Основы психодиагностики : учеб. пособие для студентов педвузов / А. Г. Шмелев. – М., Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.

44. *Хьелл, Л.* Теории личности : монография / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.

45. *Берн, Эрик.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Эрик Берн ; пер. А. Грузберг. – М. : Эксмо, 2010. – 576 с.

Учебное издание

ЕВСЮКОВА Наталья Ивановна

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ»

Учебно-методическое пособие

Подписано в печать 02.10.14.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 6,51. Тираж 50 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.