

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
“ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ, МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ
ТА КОНТРОЛЬНІ ЗАВДАННЯ З КУРСІВ
«ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ» ТА «ПЕДАГОГІЧНА
ПСИХОЛОГІЯ»**

*для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр»
зі спеціальності 6.030102 “Психологія”*

Затверджено
Редакційно-видавничою
радою університету,
протокол № 1 від 04.06.2014 р.

Харків 2014

УДК 336.012.23

ББК 65.261.5

Р 69

Рецензенти:

Н.Е. Мілорадова

Конспект лекцій, методичні вказівки та контрольні завдання з курсів «Вікова психологія» та «Педагогічна психологія» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» зі спеціальності 6.030102 «Психологія» / Уклад. О.Г. Романовський, Т.В. Гура, Ж.Б. Богдан, Н.В. Подбужкая – Харків: НТУ «ХП», 2014. – 76 с. (рос. мовою)

© О.Г. Романовський,
Т.В. Гура,
Ж.Б. Богдан,
Н.В. Підбуцька
© Друкарня Мадрид

РАЗДЕЛ «ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

ТЕМА 1.

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

План

1. Определение и содержание предмета возрастной психологии
2. Структура возрастной психологии и ее связь с другими науками
3. Стратегии исследования и методы возрастной психологии

1. *Возрастная психология* определяется как наука о фактах и закономерностях психического развития здорового человека.

Предмет возрастной психологии составляют:

- 1) *изменения*, которые происходят в психике и поведении человека при переходе из одного возраста в другой;
- 2) *понятие возраста* – специфическое сочетание психики и поведения человека;
- 3) *закономерности*;
- 4) *детство* – период усиленного развития, изменений и обучения.

2. Возрастная психология изучает процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека.

Выделяется 3 раздела возрастной психологии:

1. детская психология (от рождения до 17 лет);
2. психология взрослых, зрелых возрастов;
3. геронтология или психология пожилого возраста.

Возрастная психология тесно связана с другими областями психологии: *общей психологией, психологией человека, социальной, педагогической и дифференциальной психологией*. Кроме наук психологического цикла возрастная психология связана с философией, анатомией, физиологией и педагогикой.

3. В истории возрастной психологии выделяются 3 основные стратегии:

1. *Стратегия наблюдения*.
2. *Стратегия естественно-научного констатирующего эксперимента*. Основная цель – установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики, дать качественное описание.
– *метод поперечного среза* – в достаточно больших детских группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития (уровень развития интеллекта).

– *лонгитюдный метод*, который часто называется “продольным исследованием”.

– *Стратегия формирующего эксперимента*. Основная цель – активное вмешательство в построение процесса с заданными свойствами (основатель метода Л.С. Выготский). Различают *лабораторный* и *естественный эксперимент*.

Вопросы для проверки знаний

1. Охарактеризуйте предмет возрастной психологии.
2. В чем принципиальное отличие методов поперечных и продольных срезов? Каковы области применения этих методов?
3. Общая характеристика эксперимента как метода возрастной психологии.

ТЕМА 2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ ВОЗРАСТА И ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

План

1. Основные подходы к исследованию развития психики ребенка в зарубежной психологии.
2. Факторы психического развития
3. Структура и динамика возраста

1. Анализ большинства зарубежных теорий позволяет выделить 3 подхода в исследованиях развития психики ребенка:

- В *биогенетическом направлении* ребенок рассматривается как существо биологическое, наделенное от природы определенными способностями, чертами характера, формами поведения.

- Противоположный подход в представлении о развитии психики ребенка наблюдается в *социологизаторском (социогенетическом) направлении*. Его истоки – в идеях философа XVII века, Джона Локка. Он считал, что ребенок появляется на свет с душой чистой, как восковая доска (или чистый лист бумаги). На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, не отягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые. Очевидно, что оба подхода – и биологизаторский, и социологизаторский – страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития.

– Вильям Штерн выдвинул принцип *конвергенции двух факторов*. По его мнению, оба фактора в равной мере значимы для психического развития ребенка и определяют две его стороны. Эти стороны развития (одна – созревание наследственно данных способностей и

черт характера, другая – развитие под влиянием ближайшего окружения ребенка) пересекаются, т.е. происходит конвергенция.

2. Биологический фактор включает, в себя, прежде всего, *наследственность*. Нет единого мнения по поводу того, что именно в психике человека генетически обусловлено. Отечественные психологи считают, что наследуются, по край ней мере, два момента – *темперамент и задатки способностей*.

Второй фактор – *среда*. *Природная среда* влияет на психическое развитие опосредованно – через традиционные в данной природной зоне виды трудовой деятельности и куль туру, определяющие систему воспитания детей.

Социальная среда – это и ближайшее социальное окружение, непосредственно влияющее на развитие психики ребенка: родители и другие члены семьи, позже воспитатели детского сада и школьные учителя (иногда друзья семьи или священник).

Л.С. Выготский установил четыре основные *закономерности или особенности детского развития*: *Цикличность, Неравномерность развития, “Метаморфозы” в детском развитии, Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка*.

3. Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом, – в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части.

Вследствие этого на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, так называемое ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть *центральными линиями развития* в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем *побочными линиями развития*. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и наоборот – побочные линии развития одного возраста вы-

двигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, поскольку меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. В каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. Новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития. Отношение между целыми и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие, как целого, так и его частей. Поэтому под динамикой развития и следует понимать совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста.

Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным.

Вопросы для проверки знаний

1. В чем заключается сущность биогенетического направления в возрастной психологии?
2. Как понимается роль среды в развитии высших психических функций?
3. Охарактеризуйте такую закономерность детского развития как неравномерность развития.
4. Дайте характеристику центральной и побочной линий развития.
5. Дайте определение социальной ситуации развития.

ТЕМА 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

План

1. Л.С. Выготский о стадиальности развития
2. Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину

1. Возрастное развитие, в особенности детское, – сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Для Л.С. Выготского развитие – это, прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются *возрастными новообразованиями*, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде.

Л.С. Выготский ввел понятие “*социальная ситуация развития*” – специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который

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

Л.С. Выготский рассмотрел динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут – быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития. Для *стабильного периода* характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Кроме стабильных, существуют *кризисные периоды* развития. Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с

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

2. Периодизация Д.Б. Эльконина – наиболее распространенная в отечественной психологии. Д.Б. Эльконин рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир – мир предметов и человеческих отношений, включая его при этом в две системы отношений: “ребенок – вещь” и “ребенок – взрослый”.

В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми.

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны.

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

Вопросы для проверки знаний

1. В чем сущность возрастных кризисов по Л.С. Выготскому?
2. Возрастная периодизация Л.С. Выготского.
3. Охарактеризуйте деятельность ребенка внутри систем “ребенок – общественный предмет” и “ребенок – общественный взрослый” по Д.Б. Эльконину.

ТЕМА 4.

МЛАДЕНЧЕСТВО (ДО 1 ГОДА). НОВОРОЖДЕННОСТЬ.

План

1. Общая характеристика периода.
2. Развитие психических функций.
3. Кризис 1 года.

1. Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно иные условия: холод, яркая освещенность, воздушная среда, требующая другого типа дыхания, необходимость смены типа питания. Приспособиться к этим новым, чуждым для него

условиям ребенку помогают наследственно закрепленные механизмы – *безусловные рефлексы*. Какие же безусловные рефлексы имеет новорожденный?

Это, прежде всего система пищевых рефлексов. При прикосновении к углам губ или языку появляются сосательные движения, и все остальные движения тормозятся. Поскольку ребенок полностью сосредоточен на сосании, эта реакция была названа “пищевым сосредоточением”.

Среди безусловных рефлексов выделяются защитные и ориентировочные.

Важные события в психической жизни ребенка – возникновение *слухового и зрительного сосредоточения*. Слуховое сосредоточение появляется на 2-3-й неделе. Резкий звук, скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений ребенка, он замирает и замолкает. Позже, на 3-4-й неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3-5-й неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд (разумеется, недолго) на ярком предмете.

Ребенок приходит в этот мир слабым и совершенно беспомощным. Ни одной своей потребности он не может удовлетворить самостоятельно. Такая беспомощность, полная зависимость от взрослого человека составляют специфику социальной ситуации развития младенца.

Комплекс оживления, включающий истинно человеческую особенность – улыбку, знаменует собой появление первой социальной потребности – потребности в общении. А становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит в новый период. Заканчивается переходный этап новорожденности. Начинается собственно младенчество.

2. Восприятие. К 2-3 месяцам младенцы обычно проявляют интерес к объектам, которые в какой-то мере отличаются от тех, что наблюдались ими раньше. Но реакция на новизну появляется только в относительно узком диапазоне изменений. Не только хорошо знакомые, но и совершенно новые объекты не привлекают надолго внимание ребенка. Более того, новые, значительно отличающиеся от ранее увиденных предметы могут вызвать тревогу, испуг или плач.

Движение и действия. В 5-6 месяцев ребенок уже может схватить предмет, что требует сложных зрительно-двигательных координации. Значение этого момента для дальнейшего развития велико: *хватание* – первое *целенаправленное действие* ребенка, оно является обязательным условием, основой освоения манипуляций с предметами.

Во втором полугодии движения рук и соответствующие действия интенсивно развиваются. Ребенок размахивает схваченными им

предметами, стучит, бросает и снова подбирает их, кусает, перекладывает из руки в руку и т.д. После 10 месяцев появляются первые *функциональные действия*, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых. Ребенок катает машинку, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком.

Восприятие и действие – та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах *наглядно-действенного мышления* в младенческом возрасте.

Память. Познавательное развитие младенца предполагает включение механизмов памяти, естественно простейших ее видов. Первым появляется *узнавание*. После 8 месяцев появляется *воспроизведение* – восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта.

На протяжении младенческого возраста наблюдается, наряду с познавательным, и эмоциональное развитие. Начинается в младенческом возрасте и речевое развитие. В первом полугодии формируется речевой слух, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно *гулением*. Во втором полугодии возникает *лепет*, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу 1 года ребенок *понимает* 10-20 слов, произносимых взрослыми, и сам *произносит* одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи. С появлением первых слов начинается новый этап в психическом развитии ребенка.

3. Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют кризисом 1 года. Как всякий кризис, он связан со всплеском самостоятельности, появлением аффективных реакций. Главное приобретение переходного периода – своеобразная *детская речь*, называемая Л.С. Выготским *автономной*.

Вопросы для проверки знаний

1. Каково проявление и значение “комплекса оживления”?
2. Каковы основные средства общения ребенка со взрослыми?
3. Каковы основные проявления и значение кризиса одного года?
4. Назовите одно из основных новообразований в младенческом возрасте.
5. Охарактеризуйте ведущую деятельность младенческого возраста

ТЕМА 5 РАННЕЕ ДЕТСТВО

План

1. Общая характеристика периода
2. Развитие психических функций
3. Развитие внутренней речи
4. Эмоциональное развитие
5. Кризис трех лет

1. Новая социальная ситуация: ребенок и взрослый отделились, но деятельность их все еще совместная. Своеобразие новой социальной ситуации состоит в том, что ребенок теперь живет не вместе с взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый действует не вместо него, а совместно с ним.

Ведущая деятельность в раннем детстве – *предметная деятельность* – это целенаправленная форма активности ребенка, в основе которой лежит его познавательная потребность, а основным ее содержанием является овладение объектом как предметом культуры, в котором аккумулирован общественно-исторический опыт данного общества. Сущность ее заключается в присвоении ребенком общественно выработанных способов употребления всех окружающих его вещей. По форме – это всегда совместная с взрослым деятельность, поскольку способ действия с предметом первоначально принадлежит взрослому, который передает его ребенку. Инициатива действия принадлежит ребенку, это именно индивидуальное действие по присвоению общественного способа употребления предмета.

2. Рассматривая развитие психических функций, следует отметить, прежде всего, что раннее детство сензитивно для развития *речи*. В раннем детстве развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых (*развитие пассивной речи*) и формируется собственная *активная речь* ребенка.

После полутора лет ребенок делает первое “языковое” открытие. Он открывает, что каждый предмет имеет свое название. Предложения первоначально состоят из 2-3 слов. Наряду с расширением словаря и уточнением произношения слов в раннем детстве происходит усвоение грамматического строя родного языка. Позже речь ребенка начинает приобретать связный характер и выражать простейшие отношения между предметами. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений.

3. Взаимосвязь развития речи с развитием мышления, прежде всего, проявляется в процессе формирования *внутренней речи*. Именно

она позволяет оперировать “понятиями”. Первоначально эта речь обслуживает автономную деятельность ребенка по решению практических задач в наглядно-действенном или наглядно-образном плане.

Ранний возраст (с двух лет) – это также начало сензитивного периода для развития *предметного восприятия*.

Восприятие ребенка на всем протяжении раннего возраста тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину, цвет предметов, их положение в пространстве в тех случаях, когда это необходимо для выполнения того или иного доступного ему действия.

Моторное научение осуществляется более эффективно благодаря *вниманию*. Для того чтобы ребенок обратил на что-то внимание, требуется определенный уровень бодрствования и вовлеченности в ситуацию. Под влиянием предметной деятельности и восприятия происходит развитие *мышления* в раннем возрасте. Решающую роль в этом процессе играет предметная деятельность. Обучаясь выполнять определенные действия, ребенок начинает ориентироваться на связь между предметами, в частности на связь орудия с предметом, и в дальнейшем переходит к установлению таких связей в новых условиях, при решении новых задач.

Мышление ребенка, осуществляемое при помощи внешних ориентировочных действий, носит название *наглядно-действенного*. Дети используют наглядно-действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире.

Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется *наглядно-образным*. В раннем детстве ребенок овладевает умением решать наглядно-образным путем только ограниченный круг простейших задач. Задачи более сложные им либо не решаются вовсе, либо решаются в наглядно-действенном плане.

Развитию *памяти* и *воображения* в раннем детстве также характерны свои особенности. Память, например, в этом возрасте носит произвольный характер. Хотя в этот период появляется воспоминание. *Воображение* в раннем возрасте, прежде всего, работает на воссоздание того, что предлагается в словесном описании или в рисунке.

4. Развитие психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы ребенка. Доминирующее в раннем возрасте восприятие аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает.

Развитие эмоционально-потребностной сферы зависит от характера общения ребенка с взрослыми и сверстниками. В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир

“взрослых” предметов, преобладают *мотивы сотрудничества*, хотя сохраняется и чисто эмоциональное общение, необходимое на всех возрастных этапах.

Для раннего возраста характерны яркие *эмоциональные реакции*, связанные с непосредственными желаниями ребенка. В конце этого периода, при приближении к кризису 3 лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок.

5. Кризис трех лет – граница между ранним и дошкольным детством – один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего “Я”.

Первый симптом, на который обращает внимание Л.С. Выготский, – *негативизм*. Вторым симптомом – *упрямство*. Упрямство, в отличие от настойчивости, состоит в том, что ребенок настаивает на чем-то лишь потому, что он этого потребовал. По сравнению с негативизмом упрямство проявляется в ситуациях, где исходно ребенок сам заявил некоторые требования. Третьим симптомом – *строптивость*. Строптивость безлична, она направлена скорее на всю ситуацию воспитания, чем на кого-то конкретно. Здесь сказывается строптивая установка ко всему образу жизни, который сложился до трех лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам. Четвертым симптомом – *своеволие*. Он заключается в тенденции к самостоятельности. В противоположность первым трем симптомам, своеволие это не протест, а наоборот, стремление к некоторому действию, предмету, ситуации.

Вопросы для проверки знаний

1. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития ребенка 1-3 года
2. Каким образом развивается речь в раннем детстве?
3. Охарактеризуйте особенности развития психических процессов в раннем детстве.
4. Характеристика кризиса 3-х лет.

ТЕМА 6. РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (3 ГОДА – 6–7 ЛЕТ)

План

1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте
2. Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста
3. Развитие психических функций в дошкольном возрасте
4. Особенности личности дошкольника

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

В результате кризиса 3-х лет происходит психологическое отделение ребенка от взрослого, что создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. Ребенок выходит за пределы своего семейного круга и установленных отношений с миром взрослых людей. Центром социальной ситуации является взрослый как носитель общественной функции (взрослый – мама, врач и т.д.). В тоже время ребенок не в состоянии реально участвовать в жизни взрослых. Такое противоречие разрешается в игре, как в ведущей деятельности.

2. В период дошкольного возраста *игра* становится единственной деятельностью, которая позволяет ребенку смоделировать жизнь взрослых и действовать в ней. Поэтому для этого возраста игру следует рассматривать как ведущий вид деятельности ребенка. Предметом игровой деятельности является взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей деятельности определенные правила. Главное изменение в поведении состоит в том, что желания ребенка отходят на второй план, и на первый план выходит четкое выполнение правил игры.

В каждой игре присутствуют свои *игровые условия* – участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы.

Структура сюжетно-ролевой игры: *тема, сюжет, роль, игрушки, игровой материал, игровые действия.*

В развитии игры выделяются 2 основные *фазы* или *стадии*. Для первой стадии (3-5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5-7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

3. Каждому возрастному периоду присущи характерные особенности развития психических функций. Для дошкольного возраста характерны такие особенности:

1) *Восприятие* в дошкольном возрасте становится более совершенным, осмысленным, целенаправленным, анализирующим.

2) *Память*. Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный (сензитивный) для развития памяти. У младших дошкольников память *непроизвольна*. В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться *произвольная память*.

3) *Мышление* и *восприятие* связаны настолько тесно, что говорят о *наглядно-образном мышлении*, наиболее характерном для дошкольного возраста.

4) *Речь*. В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык для ребенка становится действительно родным. Развивается *звуковая сторона речи*. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Интенсивно растет *словарный состав речи*.

4. *Эмоциональная сфера*. Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек и конфликтов по незначительным поводам. Изменяется в этот период и *структура* самих *эмоциональных процессов*. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать.

Мотивационная сфера. Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается соподчинение мотивов. *Самосознание* формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки (“Я хороший”) и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия, моральные качества и умения. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

Еще одна линия развития самосознания – *осознание своих переживаний*. Начинается *осознание себя во времени*.

Вопросы для проверки знаний

1. Как влияют различные виды детской деятельности на психическое развитие ребенка?
2. Каковы особенности личности дошкольника?
3. Каковы изменения в развитии коммуникативной сферы дошкольников?
4. Каковы особенности развития мотивов в дошкольном возрасте?
5. В чем сущность кризиса семи лет?

ТЕМА 7 РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА (6-7 – 10-11 ЛЕТ)

План

1. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте.
2. Учебная деятельность.
3. Развитие психических функций в младшем школьном возрасте.
4. Особенности личности младшего школьника.

1. С поступления ребенка в школу устанавливается новая социальная ситуация развития. Центром социальной ситуации развития становится учитель.

Изменение самосознания приводит к *переоценке ценностей*. То, что было значимо раньше становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет *обобщением переживаний*. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы при-

водит к возникновению *внутренней жизни* ребенка.

2. Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него, что происходит благодаря изменению социальной ситуации развития ребенка, ориентирующегося на общественную ценность того, что он делает.

Итак, в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени – 10 или 11 лет жизни. Естественно, она имеет определенную *структуру*. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина.

Первый компонент – *мотивация*. Второй компонент – *учебная задача*, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий. *Учебные операции* входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

Четвертый компонент – *контроль*. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством учителя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю – важная и сложная педагогическая задача.

Заключительным этапом контроля является *оценка*. Ее также можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки – насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий – освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны.

3. Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится *мышление*. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от *наглядно-образного* к *словесно-логическому мышлению*. Школьное обучение строится таким образом, что *словесно-логическое мышление* получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное мышление все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности.

В начале младшего школьного возраста *восприятие* недостаточно дифференцированно. *Память* в этот период развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети *непроизвольно*

запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, *произвольно* запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники так же, как и дошкольники, обладают хорошей *механической памятью*. Совершенствование *смысловой памяти* в этом возрасте даст возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания (деление текста на части, составление плана, приемы рационального заучивания и др.).

В младшем школьном возрасте активно развивается *внимание*, поскольку без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен.

4. Рассматривая особенности личности младшего школьника, основное внимание следует уделять мотивационной сфере, так как, по мнению А.Н. Леонтьева, она составляет ядро личности. Выделяют *внутренние и внешние мотивы*.

Самосознание. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникают тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление *самооценки*.

Полноценное развитие личности предполагает формирование *чувства компетентности*, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность – основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается.

Вопросы для проверки знаний

1. Какие перестройки в личностной сфере ребенка происходят в связи с началом обучения в школе?
2. Какие новообразования в области мотивационно-эмоциональной сферы формируются у ребенка в младшем школьном возрасте?
3. В чем проявляются особенности общения младших школьников со сверстниками?
4. Для развития чего младший школьный возраст является сензитивным?
5. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития младшего школьника.

ТЕМА 8 ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

План

1. Проблема ведущей деятельности в подростковом возрасте
2. Развитие психических функций
3. Подростковые реакции
4. Особенности личности подростков

1. Ведущей деятельностью подростка является общение со сверстниками. Главная тенденция этого возрастного периода – переориентация общения с родителей и учителей на сверстников.

Психологи считают, что общение включает в себя две противоречивых потребности: потребность *в принадлежности к группе* и *в обособленности* (появляется свой внутренний мир, подросток испытывает потребность остаться наедине с собой). Подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится внешне ничем не отличаться от сверстников. Типичной чертой подростковых групп является *конформность* – склонность человека к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей, подражательность.

2. В подростковом возрасте продолжает развиваться *теоретическое рефлексивное мышление*. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся *формально-логическими операциями*. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико-дедуктивно.

Подросток приобретает взрослую логику мышления. Происходит дальнейшая *интеллектуализация восприятия и памяти*. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. На уроках геометрии и черчения развивается восприятие; появляются умения видеть сечения объемных фигур, читать чертеж и т.д.

Развиваются различные формы *речи*, в том числе письменная. С общим интеллектуальным развитием связано и развитие *воображения*.

3. В подростковом возрасте для человека характерны сильные, иногда гипертрофированные потребности в самостоятельности и в общении со сверстниками. Подростковая самостоятельность выражается в основном в стремлении к эмансипации, освобождении от опеки взрослых, их контроля, а также в разнообразных увлечениях – неучебных занятиях. Эти потребности так ярко проявляются в поведении, что говорят о “подростковых реакциях”.

Увлечения – сильные, часто сменяющие друг друга, иногда “запойные” – характерны для подросткового возраста. Считается, что подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. Выбирая себе

занятие по душе, подросток удовлетворяет и потребность в самостоятельности, и познавательную потребность, и некоторые другие.

Общение со сверстниками у подростков столь же эмоционально, что и увлечения. Общение пронизывает всю жизнь подростков, накладывая отпечаток и на учение, и на неучебные занятия, и на отношения с родителями. Ведущей деятельностью в этот период становится *интимно-личностное общение*. Наиболее содержательное и глубокое общение возможно при дружеских отношениях. Подросток стремится иметь близкого, верного друга и лихорадочно меняет друзей. *Отношения со взрослыми*, прежде всего с родителями, – еще одна значимая сфера отношений подростков. В то же время для подростков характерно стремление к *эмансипации* от близких взрослых.

4. Центральное новообразование подростничества – “чувство взрослости” – отношение подростка к себе как к взрослому. Это выражается в желании, чтобы все – и взрослые, и сверстники – относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою “взрослую” позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, может быть – учебы. Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный “кодекс”, предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками.

Вопросы для проверки знаний

1. Почему подростковый возраст называют переходным и кризисным?
2. В чем состоят основные проблемы подросткового возраста?
3. Каковы основные преобразования подросткового возраста?
4. Каковы причины конфликтов в общении подростка со взрослыми и сверстниками?
5. Каковы основные характеристики развития самосознания в подростковом возрасте?

ТЕМА 9 СТАРШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ: РАННЯЯ ЮНОСТЬ (16, 17 ЛЕТ)

План

1. Общая характеристика
2. Условия развития
3. Стабилизация личности и самоопределение

1. Немаловажное значение в этот период для развития подростка имеет так называемый *переходный период*. Возраст 15 или 14-16 лет – переходный период между подростковым и юношеским возрастом. В 9-м классе возрастает тревожность, связанная с самооценкой. Дети чаще воспринимают относительно нейтральные ситуации как содержащие угрозу их представлениям о себе и из-за этого переживают страх, сильное волнение. Повышение уровня такого рода тревожности по сравнению с 8-м классом вызвано главным образом особым положением выпускного класса, а также предстоящими экзаменами, отбором в 10-й класс и возможно началом нового жизненного пути. Тревожность поэтому одинаково высока и у девочек, и у мальчиков, тогда как ранее мальчики были менее тревожными.

В переходный период притупляется острота восприятия сверстников. Большой интерес вызывают взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущей жизнью.

Что касается межличностных отношений, отношений в семье, то они становятся менее значимыми. Именно этот план больше всего волновал подростков раньше. Их суждения были пристрастными, эмоционально насыщенными.

2. Как протекает *процесс развития* в ранней юности?

Встречаются и такие два варианта развития:

1) Быстрые, скачкообразные изменения, которые благодаря высокому уровню саморегуляции хорошо контролируются, не вызывая резких эмоциональных срывов. Старшеклассники рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. Однако при высокой произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера.

2) Еще один вариант связан с особенно мучительными поисками своего пути. Такие дети не уверены в себе и себя плохо понимают. Недостаточное развитие рефлексии, отсутствие глубокого самопознания здесь не компенсируется высокой произвольностью.

Общение со сверстниками также необходимо для становления самоопределения в ранней юности, но оно имеет другие функции. Если к

доверительному общению с взрослыми старшеклассник прибегает в основном в проблемных ситуациях, когда он сам затрудняется принять решение, связанное с его планами на будущее, то общение с друзьями остается интимно-личностным, исповедальным.

Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви, возникающая в этот период, скажется в будущей взрослой жизни. Эти наиболее глубокие отношения определяют важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

3. Для ранней юности характерна устремленность в будущее. В этот относительно короткий срок необходимо создать *жизненный план* – решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение). *Самоопределение*, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем.

Поскольку в старшем школьном возрасте появляются планы и желания, реализация которых отсрочена, а в юности возможны существенные коррективы, иногда новообразованием считается не само самоопределение, а психологическая готовность к нему.

Самоопределение связано с новым восприятием времени – соотношением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается *временная перспектива*, “Я” охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и возможности и разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей *стабилизации* личности в этот период, начавшейся с формирования “Я-концепции” на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше. Интенсивно развивается *саморегуляция*, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15 лет.

Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой *мировоззрения*.

Вопросы для проверки знаний

1. Каковы задачи развития в ранней юности?
2. Каковы особенности общения со сверстниками и взрослыми в юности?
3. Как происходит развитие самосознания в ходе профессионального самоопределения?
4. Каковы возрастные особенности и предпосылки развития способностей в ранней юности?
5. В чем характерные отличия памяти старшеклассников?

ТЕМА 10 ЮНОСТЬ (ОТ 17 ДО 20-23 ЛЕТ)

План

1. Общая характеристика
2. Условия развития
3. Основные линии онтогенеза

1. Юность – это время выбора жизненного пути. Юноши строят планы, которым суждено или не суждено будет сбыться в зрелости. Начинается и реализация поставленных целей – работа по выбранной специальности, учеба в вузе, иногда создание семьи.

Кризис 17 лет возникает точно на рубеже привычной школьной и новой взрослой жизни.

Для тех, кто тяжело переживает кризис 17 лет, характерны различные страхи. Ответственность перед собой и своими родными за выбор, реальные достижения в это время – уже большой груз. К этому прибавляется страх перед новой жизнью, перед возможностью ошибки, перед неудачей при поступлении в вуз, у юношей – перед армией. Высокая тревожность и на этом фоне выраженный страх могут привести к возникновению невротических реакции, таких как повышение температуры перед выпускными или вступительными экзаменами, головные боли и т. п. Может начаться обострение гастрита, нейродермита или другого хронического заболевания.

2. Социальная ситуация развития в юности (так же как и в старшем школьном возрасте) – ситуация выбора жизненного пути. Начинается реализация планов, намеченных в 16 – 17 лет, иногда удачная, приносящая удовлетворение, иногда приводящая к осознанию ошибочности сделанного выбора, разочарованию, метаниям, устремленности к новым целям. Цена сделанной в этот период ошибки велика: это не школьная двойка, а упущенные годы, необходимость начи-

нать все сначала. 19 – 20-летние юноши основные трудности своей жизни связывают с появлением ответственности, которой не было раньше. В то же время они ценят свой возраст, приносящий не только новые проблемы, но и новые, более широкие возможности.

Для юности характерны *три основных варианта жизненного пути*: обучение в вузе, поиски работы и для юношей служба в армии.

3. Как было сказано выше, после окончания школы и начала самостоятельной жизни продолжается выбор жизненного пути, завершающийся в конце периода окончательным самоопределением. Основные линии онтогенеза обусловлены сформировавшимися в ранней юности типами жизненного мира.

Линии онтогенеза, связанные с *гедонистической направленностью личности (атавистические аналоги простого и легкого и простого и трудного жизненного мира)*, вообще не предполагают самоопределения; “выбор” предопределен самой гедонистической установкой. В случае простого и легкого жизненного мира она реализуется посредством паразитического существования. Одним из его вариантов является существование за счет родителей. Неспособность к систематическому труду, сформировавшаяся на предыдущих возрастных этапах, приводит к неспособности самостоятельного обеспечения своей жизни.

Другой вариант данной линии онтогенеза связан с замужеством (женитьбой) с целью обеспечения паразитического существования за счет супруга (супруги).

Линии онтогенеза, связанные с эгоистической направленностью личности (сложным и трудным жизненным миром), в отличие от рассмотренных выше характеризуются достаточно сформированной иерархической системой ценностей и, соответственно, доминированием тех или иных эгоистических мотивов.

Вопросы для проверки знаний

1. Раскройте связь между кризисами 15-ти и 17-ти лет.
2. Каковы задачи развития в ранней юности?
3. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития в юности.
4. Дайте характеристику основных линий онтогенеза в ранней юности.
5. Каковы особенности общения со сверстниками и взрослыми в юности?

ТЕМА 11 МОЛОДОСТЬ (ОТ 20 – 23 ДО 30 ЛЕТ)

План

1. Общая характеристика
2. Главные стороны жизни
3. Кризис 30 лет. Проблема смысла жизни

1. Молодость охватывает период жизни от окончания юности (от 20-23 лет) примерно до 30 лет, когда человек “более-менее прочно утверждает себя во взрослой жизни” (А.В. Толстых). Верхняя граница молодости может существенно сдвигаться, особенно в сторону следующей за ней зрелости. Некоторые авторы продлевают ее до 35 лет. Молодость – это, прежде всего, время создания семьи и устройства семейной жизни, время освоения выбранной профессии, определения отношения к общественной жизни и своей роли в ней.

Молодости свойствен оптимизм. Человек приступает к реализации своего жизненного замысла, он полон сил и энергии, желая осуществить свои цели и идеалы. В молодости наиболее доступны самые сложные виды профессиональной деятельности, наиболее полно и интенсивно происходит общение, наиболее легко устанавливаются и наиболее полно развиваются отношения дружбы и любви. Молодость считается оптимальным временем для самореализации. Возникающие трудности не являются камнем преткновения, сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, активно ищутся новые возможности достижения целей.

2. Любовь и семья. Молодость часто называют возрастом любви. Для нее характерно оптимальное сочетание психологических, физиологических, социальных и других факторов, благоприятствующих выбору спутника жизни и созданию семьи.

Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. Человек реализует очень значимую для себя и других сторону своего предназначения, приобретает новый общественный статус, связанный с ответственностью за продолжение рода и воспитание будущего поколения, вступает в новый этап своего жизненного устройства.

Выбор спутника жизни и создание семьи – одна из сторон социальной ситуации развития в молодости. Соответствующая этой ситуации деятельность является одной из главных сторон жизни.

Профессиональная деятельность. Специфика молодости как возрастного этапа не исчерпывается выбором спутника жизни и созданием семьи. Вторая сторона социальной ситуации развития в этот период –

овладение выбранной профессией. Как и при других вариантах удачного профессионального самоопределения, вместе с мастерством обретается *чувство профессиональной компетентности*, чрезвычайно важное для личностного развития в молодости. Особенно благотворно развитие по этой линии идет, конечно, в том случае, когда выбранная профессия соответствует призванию, становится сущностной связью с миром.

Таким образом, в молодости, помимо выбора спутника жизни и создания семьи, человек развивается и реализуется, утверждая себя в выбранном деле, приобретая профессиональное мастерство и компетентность. *Центральными возрастными новообразованиями этого периода можно считать семейные отношения и чувство профессиональной компетентности.*

Дружба. Важной стороной жизни в молодости является также установление и развитие дружеских связей. По мнению многих психологов, дружба в этот период, как и любовь, выходит на новый качественный уровень. Дружба, в отличие от простых приятельских отношений, предполагает ту или иную духовную близость.

3. Приблизительно в возрасте 30 лет, иногда несколько позже, большинство людей переживают кризисное состояние. Оно выражается в изменении представлений о своей жизни, иногда в полной утрате интереса к тому, что раньше было в ней главным, в некоторых случаях даже в разрушении прежнего образа жизни. В чем же причина возникающей неудовлетворенности своей жизнью?

Кризис 30 лет возникает вследствие нереализованного жизненного замысла. Если же при этом происходит “переоценка ценностей” и “пересмотр собственной личности”, то речь идет о том, что жизненный замысел вообще оказался неверным. Кризис 30 лет нередко называют кризисом смысла жизни. Действительно, именно с периодом кризиса 30 лет (границы которого иногда могут сдвигаться в ту или другую сторону) обычно связаны поиски смысла существования. Эти поиски, как и весь кризис в целом, знаменуют переход от молодости к зрелости.

Вопросы для проверки знаний

1. Какова роль кризиса 30 лет в развитии личности?
2. Для развития чего молодость является сензитивной?
3. Каковы особенности динамики познавательных функций в зрелом возрасте?

ТЕМА 12 ЗРЕЛОСТЬ (ОТ 30 ДО 60- 70 ЛЕТ)

План

1. Общая характеристика
2. Особенности развития личности. Профессиональная продуктивность
3. Отношения с детьми

1. Зрелость – самый длительный для большинства людей период жизни. Его верхнюю границу определяют по-разному: от 50-55 до 65-70 лет. Обычно ее связывают со временем ухода на пенсию. Но даже если принимать ее по минимуму, продолжительность зрелости составляет около четверти века. Согласно Э. Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т.е. 40 лет жизни. Если же учесть, что верхняя граница зрелости зависит от индивидуальности человека и может отодвигаться в сторону еще большего возраста, продолжительность зрелости может быть оценена в широких пределах – от 25-30 до 40, иногда даже 50 и более лет.

Не менее существенна роль зрелости и как наиболее значимого возрастного периода, определяющего и характеризующего жизнь человека в целом. Зрелость считается порой полного расцвета личности, когда человек может реализовать весь свой потенциал, добиться наибольших успехов во всех сферах жизни. Это время исполнения своего человеческого предназначения – как в профессиональной или общественной деятельности, так и в плане преемственности поколений.

2. Э. Эриксон считает основной проблемой зрелости выбор между *продуктивностью* и *инертностью*, которые характеризуют, соответственно, прогрессивную и регрессивную линии развития. Понятие продуктивности включает в этом случае как творческую и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следующего поколения.

Важнейшей особенностью зрелости является осознание *ответственности* за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми.

У части людей в зрелом возрасте бывает еще один, “внеплановый” кризис, приуроченный не к границе двух стабильных периодов жизни, а возникающий внутри данного периода. Это так называемый кризис 40 лет. В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, вырабатывать во многом новую “Я-концепцию”.

Центральным возрастным новообразованием периода зрелости можно считать продуктивность, понимаемую вслед за

Э. Эриксоном как интегральное образование: профессиональной продуктивности, вклада в развитие и утверждение в жизни будущего поколения.

В процессе проявления кризиса 40 лет можно говорить еще об одном важном новообразовании зрелости: коррективах жизненного замысла и связанных с ними изменениях “Я-концепции”.

Проблемы профессиональной продуктивности многие психологи увязывают с понятием “акмэ” – вершины, поры расцвета. Оно появилось еще в античные времена. Восходящее к древним грекам понимание зрелости как поры “акмэ” нашло отражение и в названии той части возрастной психологии, которая изучает зрелость – “акмеология”.

3. Зрелость – время продуктивности во всех сферах жизни. Одна из самых важных задач взрослого человека – вырастить своих детей. Отношения с взрослеющими детьми складываются у родителей по-разному, в зависимости от различных обстоятельств. Одним из наиболее важных, зачастую решающим, становится то, какова эмоциональная база отношения каждого из родителей к ребенку. В психологии обычно рассматриваются три варианта: эмоциональной основой может стать безусловная любовь, обусловленная любовь и неприятие ребенка.

Вопросы для проверки знаний

1. Охарактеризуйте центральное возрастное новообразование периода зрелости.
2. Каковы фазы зрелости?
3. Дайте характеристику отношениям между родителями и взрослыми детьми в этом периоде?

ТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ

1. Общение как вид деятельности и его роль в психическом развитии
2. Мотив, мотивационная сфера и жизненный замысел
3. Критерии периодизации возрастного развития
4. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка
5. Девиантное поведение подростка
6. Основные линии онтогенеза в молодости
7. Мотив, мотивационная сфера и жизненный замысел
8. Жизненный мир и центральный жизненный принцип

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ ТЕМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Основные понятия возрастной психологии
2. Основные подходы к развитию психики ребенка
3. Перспективы развития возрастной психологии
4. Социальная ситуация развития ребенка раннего возраста
5. Эмоциональное развитие в раннем детстве
6. Игровая деятельность в дошкольном возрасте
7. Социальная ситуация развития ребенка в подростковом возрасте
8. Выбор жизненного пути в юношеском возрасте
9. Основные новообразования и ведущий вид деятельности в юношеском возрасте
10. Проектирование исследований в возрастной психологии
11. Методы психологического обследования ребенка дошкольного и младшего школьного возраста
12. Теория и практика возрастного психологического консультирования
13. Особенности психического развития в подростковом возрасте
14. Психическое развитие человека в зрелом возрасте
15. Роль общения в психическом развитии
16. Детско-родительская взаимодействие в период пре- и перинатального развития.
17. Диагностика и коррекция познавательного развития в детском и подростковом возрасте.
18. Психология семейных отношений и развитие личности
19. Диагностика и коррекция детско-родительских отношений
20. Диагностика и коррекция личностного развития детей и подростков
21. Психологические проблемы подросткового возраста
22. Диагностика и коррекция психологической готовности к школе
23. Актуальные проблемы практической психологии развития

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М., 2000. – 621 с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967. – 196 с.
3. Возрастная психология: от молодости до старости: Учебное пособие для студентов и преподавателей учеб. завед. / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Г.Г. Горелова, Л.М. Орлова. – М., 1999. – 269 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.

5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М.– Воронеж: МПСИ, 1997
6. Детская практическая психология / Под ред. профессора Т.Д. Марцинковской. – М., 2000. – 255 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя. – М.,1989. – 255с.,ил.
8. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 992 с.,ил.
9. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.– Воронеж: МПСИ, 1997
10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Уч. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обуч. По специальности “Педагогика и психология”. – М., 2000. – 180 с.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000. – 624 с.,ил.
12. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – Л.,1990. – 252 с.
13. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. – М.,1992. – 511 с., ил.
14. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.– Воронеж: МПСИ, 1997

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ДИСЦИПЛИНЕ «ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1. Предмет и задачи возрастной психологии.
2. Факторы, обуславливающие развитие возрастной психологии как науки.
3. Биогенетический, социогенетический и комплексный подходы в возрастной психологии.
4. Понятие «онтогенез».
5. Методы исследования в возрастной психологии.
6. Источники, движущие силы и условия психического развития.
7. Категория развития.
8. Понятие о количественном и качественном развитии в возрастной психологии.
9. Противоречия как источник и движущая сила развития.
10. Закономерности психического развития.
11. Понятие возраста в психологии.
12. Особенности возрастного развития: конкретно-исторические условия, наследственность, характер воспитания.
13. Социально-историческая природа детства.
14. Сущность понятия «кризис», «психическое новообразование», «сенситивный период» в возрастной периодизации.

15. Генетическая эпистемология: стадии когнитивного развития по Пиаже, Валлон.
16. Культурно-историческая концепция развития Л.С. Выготского.
17. Стадии нравственного развития по К. Колбергу.
18. Психоаналитическая традиция: стадии психосексуального развития по З. Фрейду.
19. Физическое и моторное развитие.
20. Сенсорное и перцептивное развитие.
21. Когнитивное развитие: игра с предметами, память, интеграции, развитие мозга и опыт.
22. Речевое развитие в детстве: в словесный период, первые слова и предложения. Условия раннего когнитивного и речевого развития.
23. Психосоциальное развитие в детстве. Комплекс оживления.
24. Типичные эмоциональные реакции ребенка.
25. Анатомо-физиологические особенности и физические особенности развития в раннем детстве: размеры и пропорция тела, развитие головного мозга, моторных навыков.
26. Когнитивное и речевое развитие.
27. Феномен автономной речи.
28. Эгоцентризм детского мышления (по Ж. Пиаже).
29. Кризис 3-х лет. Конфликты развития.
30. Физическое и моторное развитие: физический рост, морфо-функциональные изменения, внутренние изменения, развитие моторных навыков, создание условий для физического развития.
31. Когнитивное развитие.
32. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.
33. Психосоциальное развитие. Я-концепция, социальное познание, отношения со взрослыми и сверстниками, моральные суждения.
34. Кризис 7-ми лет.
35. Физическое и нравственное развитие: физический рост, морфо-функциональные изменения, внутренние изменения, развитие моторных навыков, создание условий для физического развития.
36. Когнитивное развитие.
37. Изменение социального статуса и Я-концепции младшего школьника: новые требования и ожидания, успехи в школе.
38. Взаимоотношения с родителями. Отношения со взрослыми и сверстниками, моральные суждения.
39. Обучение как ведущий вид деятельности. Методики диагностирования школьной тревоги.
40. Физическое и нравственное развитие: физический рост, морфо-функциональные изменения, внутренние изменения, развитие моторных навыков, создание условий для физического развития.
41. Понятие «пубертата» и кризис пубертатного возраста.

42. Половая идентичность и сексуальное поведение.
43. Когнитивные изменения в подростковом возрасте.
44. Когнитивные изменения в отрочестве.
45. Психосоциальное развитие: преодоление границ между родителями и старшеклассниками.
46. Профессиональное самоопределение в раннем юношеском возрасте.
47. Задачи развития в ранней взрослости.
48. Физическое и когнитивное развитие: физическая сила и выносливость: возрастные часы в контексте социальных норм, умение преодолевать кризисные жизненные ситуации.
49. Физическое развитие в средней взрослости, кризис «середины жизни».
50. Психосоциальное развитие в средней взрослости: семья, друзья, отношения с детьми, с родителями, что стареют, воспитание внуков.
51. Профессиональная деятельность: переоценка профессиональной карьеры в середине жизни.

РАЗДЕЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

ТЕМА 1

ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Предмет, объект и задачи педагогической психологии. Основная система понятий, используемых в педагогической психологии
2. Структура педагогической психологии. Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками

1. Предмет, объект и задачи педагогической психологии. Основная система понятий, используемых в педагогической психологии.

Педагогическая психология тесно связана с педагогикой, возрастной и дифференциальной психологией, психофизиологией – это отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса. Т.е. она исследует особенности развития человека в условиях учения и воспитания.

Учение – это специально организованная деятельность усвоения человеком социального опыта в условиях образовательного процесса при помощи педагога. Педагогическая психология изучает **процесс учения**: его структуру, характеристики, закономерности протекания. Педагогическая психология исследует также возрастные и индивидуальные особенности учения. Центральное место занимает изучение условий, дающих наибольший эффект развития.

В процессе учения человек усваивает не только интеллектуальный опыт, но и другие виды опыта: нравственный, эстетический и т.д. Когда речь идет об усвоении этих видов опыта, то этот процесс называют **воспитанием**. Таким образом, **объектом** педагогической психологии всегда являются процессы **учения и воспитания**.

Предметом педагогической психологии являются механизмы, закономерности и условия, которые обеспечивают процесс формирования личности в учебной деятельности. **Субъектом** педагогической психологии выступает человек, включенный в процесс учебной деятельности, которая организуется и управляется педагогом.

Задачи педагогической психологии: *изучение построения и закономерностей процесса учения; выявление условий; изучения возрастных возможностей детей; создание методического инструментария; изучение психологических особенностей участников образовательного процесса.*

Основная система понятий, используемых в педагогической психологии.

1. Самое широкое понятие – **учебная деятельность**. Этим понятием обозначается совместная деятельность учителя и деятельность

учащегося. Как эквивалентное этому понятию используется термин учебный процесс.

2. Под термином усвоение понимается процесс перехода элементов социального опыта в опыт индивидуальный. Такой переход всегда предполагает деятельность субъекта, усваивающего социальный опыт. Усвоение происходит в разных видах деятельности: в игре, труде, учении.

3. Учение – это деятельность ученика, включенного в учебный процесс. В этом случае процесс усвоения социального опыта специально организован представителем старшего поколения – учителем.

4. Деятельность учителя в учебном процессе называется обучением: ученик учится, а учитель обучает.

5. К числу основных понятий относится также термин формирование. Формирование – это деятельность или экспериментатора-исследователя, или учителя, связанная с организацией усвоения определенного элемента социального опыта (понятия, действия) учеником.

6. Используется также термин научение. В зарубежной психологии он употребляется как эквивалент учения. В отечественной психологии его принято использовать применительно к животным.

7. Термин развитие связан с процессом усвоения. Но под развитием понимают наличный уровень сложившегося, освоенного, что уже перешло из плана социального опыта в план опыта индивидуального и при этом привело к некоторым новообразованиям в личности, интеллекте и т.д.

8. Общие закономерности усвоения любого вида социального опыта совпадают. В то же время процесс усвоения нравственного, эстетического опыта имеет свои специфические особенности. В связи с этим, когда говорят об этих видах опыта, то используют термин воспитание. В этих случаях деятельность называется воспитывающей: учитель воспитывает, ученик воспитывается.

2. Структура педагогической психологии. Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками

Структуру педагогической психологии составляют три раздела:

- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология педагогической деятельности.

Взаимосвязь педагогической психологии с педагогикой и возрастной психологией

Взаимосвязь педагогической психологии и педагогики

Главный узел связи – предмет этих наук. Психология изучает законы развития психики человека. Педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование детей и взрослых есть не что иное, как целенаправленное изменение этой пси-

хики (например, мышления, деятельности). Следовательно, они не могут осуществляться специалистами, не владеющими психологическими знаниями.

Второй узел связи двух наук – показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Степень продвинутости знаний школьников регистрируется по изменениям памяти, запасов знаний, способностям использовать знания в практических целях, владению приемами когнитивной деятельности, скорости воспроизведения знаний, владению терминологией, навыками переноса знаний в нестандартные ситуации и т.п. Воспитанность же фиксируется в мотивированных поступках, системе сознательного и импульсивного поведения, стереотипах, навыках деятельности и суждений.

Третий узел связи – это методы исследования.

Взаимосвязь педагогической психологии с возрастной психологией

В последнее время возрастная психология приобретает все большее значение как фундамент для педагогической психологии. Возрастная психология – это теория развития психики в онтогенезе. Она изучает закономерности перехода от одного периода к другому на основе смены типов ведущей деятельности, изменения социальной ситуации развития, характера взаимодействия человека с другими людьми. Возраст характеризуется не соотношением отдельных психических функций, а теми специфическими задачами освоения сторон действительности, которые приняты и решаются человеком, а также возрастными новообразованиями. Все эти аспекты возрастной психологии имеют огромное значение при создании психологической теории усвоения социокультурного опыта в рамках педагогической психологии.

Вопросы для проверки знаний

1. Что является предметом педагогической психологии?
2. Что является объектом педагогической психологии?
3. Что изучает педагогическая психология?
4. Назовите основные задачи педагогической психологии
5. Какова структура педагогической психологии?
6. Какие термины входят в основную систему понятий педагогической психологии?
7. Учебная деятельность – это...
8. Усвоение – это...
9. Учение – это...
10. Обучение – это...
11. Воспитание – это...

ТЕМА 2 ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Первый этап - с середины XVII в. и до конца XIX в. – общедидактический.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827) швейцарский педагог – понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самостоятельности, саморазвития. Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребенка, Песталоцци подчеркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека.

Последователем И.Г. Песталоцци был *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1808-1866)* немецкий педагог, который основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность, самостоятельность. Дистервег подчеркивал, что только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоническое развитие детей. В психологии он видел «основу науки о воспитании», и полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания - обеспечить такое самостоятельное развитие.

Константин Дмíтриевич Ушинский (19 февраля (2 марта) 1824, Тула — 22 декабря 1870 (3 января 1871), Одесса) — русский педагог, основоположник научной педагогики в России, скончался 22 декабря 1870 года (3 января 1871 года). Воспитание ученый рассматривал как «создание истории». Предметом воспитания является человек, и если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях. Это означало изучение физических и психических особенностей человека, влияний «непреднамеренного воспитания» - общественной среды, «духа времени», его культуры и общественных отношений.

К.Д. Ушинский дал свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов:

- о психологической природе воспитания;
- пределах и возможностях воспитания, соотношении воспитания и обучения;
- пределах и возможностях обучения;
- соотношении воспитания и развития;
- сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания.

2. Второй этап - с конца XIX в. до начала 50-х годов XX в., когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий.

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления – **педологии** (Джеймс Марк Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, Павел Петрович Блонский, Лев Семёнович Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

Ряд работ Павла Петровича Блонского, работы Льва Семёновича Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды, создававшиеся в педологических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве, а психологические исследования Павла Петровича Блонского, Льва Семёновича Выготского обеспечили возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в нашей стране.

К **концу XIX в.** в русской психолого-педагогической науке были накоплены значительные данные, позволявшие сформулировать практические проблемы. Идея психофизиологического исследования ребенка и использования его результатов в педагогической практике получила подкрепление в обосновании возможности изучения психических явлений экспериментальным путем. Использование эксперимента в условиях обучения, предпринятое Иваном Алексеевичем Сикорским в 1879 г., вначале не получило широкого отклика в науке. Но с образованием психологических лабораторий, начиная с середины 80-х гг., эксперимент стал входить в жизнь, возникло активное стремление связать с ним педагогический процесс, т.е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении.

Развитие педагогической психологии в России с **начала XX в.** прочно стало на научные основы. Утвердился статус этой науки как самостоятельной отрасли знания, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования в этой области заняли ведущее место в отечественной психологической и педагогической науке. Это было связано с успехами в изучении возрастного развития, обеспечивающими авторитет возрастной и педагогической психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач воспитания и обучения.

Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования. Поэтому в разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности: Владимир Михайлович Бехтерев, Пётр Францевич Лесгафт, Иван Петрович Павлов. Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В эту плеяду входили прежде всего Павел Петрович Блонский, Пётр Фёдорович Каптерев, Александр Фёдорович Лазурский, Николай Николаевич Ланге, Александр Петрович Нечаев, Моисей Матвеевич Рубинштейн, Иван Алексеевич Сикорский, и др.

В отечественной педагогической психологии с 30-х гг. были развернуты исследования процессуальных аспектов обучения и развития:

1) взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности

(Сергей Леонидович Рубинштейн, С.Н. Шабалин);

2) соотношения памяти и мышления

(Алексей Николаевич Леонтьев, Леонид Владимирович Занков, Анатолий Александрович Смирнов, Пётр Иванович Зинченко и др.);

3) развития мышления и речи дошкольников и школьников

(Александр Романович Лурия, Александр Владимирович Запорожец, Даниил Борисович Эльконин и др.);

4) механизмов и этапов овладения понятиями

(Жозефина Ильинична Шиф, Наталья Александровна Менчинская, Григорий Силович Костюк и др.);

5) возникновения и развития познавательных интересов у детей

(Н.Г. Морозова и др.).

3. Третий этап – с середины XX в. и до настоящего времени. Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии.

Так, в 1954 г. Бёррес Фрédерик Скиннер (20 марта 1904 — 18 августа 1990) выдвинул идею программированного обучения; в 70-е-80-е гг. получает свое развитие целостная система проблемного обучения.

В период 40-50-х гг. Сергей Леонидович Рубинштейн (1889—1960) в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний.

В 50-70-х гг. на стыке социальной и педагогической психологии проводилось множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (Артур Владимирович Петровский, Яков Львович Коломинский и др.). Особая сфера исследования относится к вопросам обучения и воспитания трудных детей, формирования автономной морали у подростков в некоторых неформальных объединениях (Давид Иосифович Фельдштейн).

В этот же период наметились тенденции к постановке комплексных проблем - воспитывающего обучения и обучающего воспитания. Активно изучаются:

- психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению;
- содержание и организация начального образования;
- психологические причины неуспеваемости школьников;
- психолого-педагогические критерии эффективности обучения.

С конца 70-х гг. XX в. активизировалась работа в научно-практическом направлении - создании психологической службы в школе. В этом аспекте выявились новые задачи педагогической психологии:

- разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы,
- оснащение ее диагностическими средствами,
- подготовка практических психологов.

Таким образом, на этом этапе развития педагогическая психология становится все более объемной.

Вопросы для проверки знаний

Заполните таблицу

Периодизация	Характеристика	Представители

ТЕМА 3

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В педагогической психологии используются те же методы, что и в других ветвях психологической науки. Главными методами являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение – один из методов сбора данных путем прямого зрительного и слухового контакта с объектом изучения. Основные характеристики метода наблюдения – целенаправленность, планомерность. Наблюдение реализуется с помощью специальной методики, которая содержит описание всей процедуры наблюдения. Главные ее моменты следующие:

1. Выбор объекта наблюдения и ситуации, в которой он будет наблюдаться.
2. Программа наблюдений: перечень тех сторон, свойств объекта, которые будут фиксироваться.
3. Способ фиксации получаемой информации.

Метод наблюдения используется не только в исследовательской, но и в практической деятельности, в том числе и в педагогической. Учитель наблюдает за поведением детей, за тем, как они выполняют различные задания в классе, и использует полученную информацию для совершенствования своей работы как с классом в целом, так и с отдельными учениками. Однако и в этом случае правильное заключение о тех или иных особенностях внутренней жизни ребенка сделать непросто.

Самонаблюдение является разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями. Для его проведения у испытуемого должен быть сформирован высокий уровень абстрактно-логического мышления и способность к рефлексии. Дети-дошкольники легче наричают свое состояние, чем будут рассказывать о нем.

Эксперимент занимает главное место в психологических исследованиях. Его отличие от наблюдения состоит в том, что экспериментатор *воздействует* на исследуемый объект в соответствии с гипотезой исследования.

Различают два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Основное различие между ними состоит в том, что в лабораторном эксперименте испытуемый знает, что у него что-то проверяется, что он проходит какое-то испытание. В естественном эксперименте испытуемые этого не знают, так как эксперимент проводится в привычных для них условиях, о его проведении их не информируют.

Любой вид эксперимента включает следующие этапы:

1. Постановка цели: конкретизация гипотезы в определенной задаче.
2. Планирование хода эксперимента.
3. Проведение эксперимента: сбор данных.
4. Анализ полученных экспериментальных данных.
5. Выводы, которые позволяют сделать экспериментальные данные.

Как лабораторный, так и естественный эксперименты подразделяются на констатирующий и формирующий.

Констатирующий эксперимент используется в тех случаях, когда надо установить наличное состояние уже имеющихся явлений.

В области педагогической психологии особенно важен формирующий эксперимент. Как было указано, педагогическая психология призвана изучать закономерности учения. Главный путь для этого – проследить усвоение новых знаний и действий при введении различных условий в процесс их формирования, т.е. использовать формирующий эксперимент.

Кроме наблюдения и эксперимента педагогическая психология использует также такие методы, как метод беседы, метод изучения продуктов деятельности, анкетирование и др.

Понятие «педагогический эксперимент»

Педагогический эксперимент – это своеобразно сформированный, осуществленный в поддающихся контролю условиях процесс обучения или воспитания, дающий возможность наблюдать педагогические явления, служащий для решения многих задач исследования, например:

- установления зависимости между определенным педагогическим воздействием и достигаемыми при этом результатами обучения, воспитания, развития;
- выявления зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий учителей и учащихся по достижению ожидаемых результатов;
- сравнения эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора из них оптимального варианта по какому-либо критерию (эффективности, затрат времени, усилий, средств и т.п.);
- доказательства рациональности определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;
- обнаружения причинных связей.

Различают следующие *виды педагогического эксперимента*: *естественный*, который проводится в обычных условиях обучения и воспитания,

лабораторный, для проведения которого создаются специальные условия, некая искусственная обстановка, необычная для детей, система заданий и условий их выполнения; испытуемый знает, что с ним проводят эксперимент, но обычно не в курсе задач этого эксперимента. Для педагогического исследования более характерно применение естественного эксперимента.

По логике поиска различают эксперимент *линейный*, когда изменения идут в одном варианте, и *вариативный*, когда сравнивается эффективность нескольких вариантов предлагаемых изменений.

2. Методические предписания к проведению педагогического эксперимента

Наиболее важные *условия* эффективности эксперимента:

– предварительный тщательный анализ явления, его исторический обзор, изучение массовой практики с целью максимального изучения поля эксперимента и его задач;

– конкретизация гипотезы. В этом смысле гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса, а высказывает предположение о том, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий;

– четкое формулирование задач эксперимента; определение признаков, критериев, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат.

Программа эксперимента представляет систему мероприятий, предусматривающую порядок, последовательность, сроки и средства их выполнения.

В проведении экспериментальной работы можно выделить несколько *этапов*:

1. *Подготовительный этап* предполагает планирование эксперимента.

2. *Этап проведения эксперимента*. В осуществлении данного этапа четко прослеживаются три стадии.

3. *Контрольный этап*. Третьей стадией практического этапа является тщательный сбор и регистрация (измерения, описание, оценки) всех показателей.

4. *Обобщающий этап*. Завершается эксперимент анализом его итогов:

- описанием результатов осуществления экспериментальных мер (конечное состояние исследуемого объекта);

- характеристикой условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты;
- описанием особенностей субъектов эксперимента (характеристики на учащихся);
- данными о затратах времени, средств.
- разработкой рекомендаций в адрес практических работников.

Вопросы для проверки знаний

1. Что такое педагогический эксперимент?
2. Какие задачи решает педагогический эксперимент?
3. Перечислите виды педагогического эксперимента.
4. Дайте определение естественного эксперимента.
5. Дайте определение лабораторного эксперимента.
6. Дайте определение линейного эксперимента.
7. Дайте определение вариативного эксперимента.

ТЕМА 4

СОЦИОМЕТРИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ.

Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Социометрическая процедура может иметь целью:

- а) измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
- б) выявление «социометрических позиций», т. е. соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»;
- в) обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

Использование социометрии позволяет проводить измерение авторитета формального и неформального лидеров для перегруппировки людей в командах так, чтобы снизить напряженность в коллективе, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых членов группы. Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат (до 15 мин.). Она весьма полезна в прикладных исследованиях, особенно в работах по совершенствованию отношений в коллективе. Но она не является ра-

дикальным способом разрешения внутригрупповых проблем, причины которых следует искать не в симпатиях и антипатиях членов группы, а в более глубоких источниках.

Надежность процедуры зависит прежде всего от правильного отбора критериев социометрии, что диктуется программой исследования и предварительным знакомством со спецификой группы.

Социометрическая процедура.

Общая схема действий при социометрическом исследовании заключается в следующем. После постановки задач исследования и выбора объектов измерений формулируются основные гипотезы и положения, касающиеся возможных критериев опроса членов групп. Здесь не может быть полной анонимности, иначе социометрия окажется малоэффективной. Требование экспериментатора раскрыть свои симпатии и антипатии нередко вызывает внутренние затруднения у опрашиваемых и проявляется у некоторых людей в нежелании участвовать в опросе. Когда вопросы или критерии социометрии выбраны, они заносятся на специальную карточку или предлагаются в устном виде по типу интервью. Каждый член группы обязан отвечать на них, выбирая тех или иных членов группы в зависимости от большей или меньшей склонности, предпочтительности их по сравнению с другими, симпатий или, наоборот, антипатий, доверия или недоверия и т. д.

При этом Социометрическая процедура может проводиться в двух формах. Первый вариант – непараметрическая процедура. В данном случае испытуемому предлагается ответить на вопросы социометрической карточки без ограничения числа выборов испытуемого. Если в группе высчитывается, скажем, 12 человек, то в указанном случае каждый из опрашиваемых может выбрать 11 человек (кроме самого себя). Таким образом, теоретически возможное число сделанных каждым членом группы выборов по направлению к другим членам группы в указанном примере будет равно $(N-1)$, где N — число членов группы. Точно так же и теоретически возможное число полученных субъектом выборов в группе будет равно $(N-1)$. Сразу уясним себе, что указанная величина $(N-1)$ полученных выборов является основной количественной константой социометрических измерений. При непараметрической процедуре эта теоретическая константа является одинаковой как для индивидуума, делающего выборы, так и для любого индивидуума, ставшего объектом выбора. Достоинством данного варианта процедуры является то, что она позволяет выявить так называемую эмоциональную экспансивность каждого члена группы, сделать срез многообразия межличностных связей в групповой структуре. Однако при увеличении размеров группы до 12-16 человек этих связей становится так много, что без применения вычислительной техники проанализировать их становится весьма трудно.

Другим недостатком непараметрической процедуры является большая вероятность получения случайного выбора. Некоторые испытуемые, руководствуясь личным мотивом, нередко пишут в Опросниках: «выбираю всех». Ясно, что такой ответ может иметь только два объяснения: либо у испытуемого действительно сложилась такая обобщенная аморфная и недифференцированная система отношений с окружающими (что маловероятно), либо испытуемый заведомо дает ложный ответ, прикрываясь формальной лояльностью к окружающим и к экспериментатору (что наиболее вероятно).

Анализ подобных случаев заставил некоторых исследователей попытаться изменить саму процедуру применения Метода и таким образом снизить вероятность случайного выбора. Так родился второй вариант — параметрическая Процедура с ограничением числа выборов. Испытуемым предлагают выбирать строго фиксированное число из всех членов группы. Например, в группе из 25 человек каждому предлагают выбрать лишь 4 или 5 человек. Величина ограничения числа социометрических выборов получила название «социометрического ограничения» или «лимита выборов». Многие исследователи считают, что введение «социометрического ограничения» значительно превышает надежность социометрических данных и облегчает статистическую обработку материала. С психологической точки зрения социометрическое ограничение заставляет испытуемых более внимательно относиться к своим ответам, выбирать для ответа только тех членов группы, которые действительно соответствуют предлагаемым ролям партнера, лидера или товарища по совместной деятельности. Лимит выборов значительно снижает вероятность случайных ответов и позволяет стандартизировать условия выборов в группах различной численности в одной выборке, что и делает возможным сопоставление материала по различным группам.

Недостатком параметрической процедуры является невозможность раскрыть многообразие взаимоотношений в группе. Возможно выявить только наиболее субъективно значимые связи. Социометрическая структура группы в результате такого подхода будет отражать лишь наиболее типичные, «избранные» коммуникации. Введение «социометрического ограничения» не позволяет судить об эмоциональной экспансивности членов группы.

Социометрическая карточка или Социометрическая анкета составляется на заключительном этапе разработки программы. В ней каждый член группы Должен указать свое отношение к другим членам группы по выделенным критериям (например, с точки зрения совместной работы, участия в решении деловой задачи, проведения досуга, в игре и т. д.) Критерии определяются в зависимости от программы дан-

ного исследования: изучаются ли отношения в производственной группе, группе досуга, во временной или стабильной группе.

Величины ограничения социометрических выборов

Число членов групп	Социометрическое ограничение d	Вероятность случайного выбора P(A)
5-7	1	0,20-0,14
8-11	2	0,25-0,18
12-16	3	0,23-0,19
17-21	4	0,22-0,19
22-26	5	0,22-0,19
27-31	6	0,22-0,19
32-36	7	0,21-0,19

Обработка результатов

Когда социометрические карточки заполнены и собраны, начинается этап их математической обработки. Простейшими способами количественной обработки являются табличный, графический и индексологический.

Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выборов по нескольким критериям, а также социоматрицы по данным межгрупповых выборов. Основное достоинство социоматрицы — возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияний в группе. На основе социоматрицы строится социограмма — карта социометрических выборов (социометрическая карта).

Социограмма. Социограмма — графическое изображение реакции испытуемых друг на друга при ответах на социометрический критерий. Социограмма позволяет произвести сравнительный анализ структуры взаимоотношений в группе в пространстве на некоторой плоскости («щите») с помощью специальных знаков (рис. ниже). Она даёт наглядное представление о внутригрупповой дифференциации членов группы за их статусом (популярностью).

Социограммная техника является существенным дополнением к табличному подходу в анализе социометрического материала, ибо она дает возможность более глубокого качественного описания и наглядного представления групповых явлений.

Анализ социограммы заключается в отыскании центральных, наиболее влиятельных членов, затем взаимных пар и группировок. Группировки составляются из взаимосвязанных лиц, стремящихся выбирать друг друга. Наиболее часто в социометрических измерениях

встречаются положительные группировки из 2, 3 членов, реже из 4 и более членов.

Социометрические индексы

Различают персональные социометрические индексы (П.С.И.) и групповые социометрические индексы (Г.С.И.). Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. Вторые дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур общения. Основными П.С.И. являются: индекс социометрического статуса i -члена; эмоциональной экспансивности j -члена, объема, интенсивности и концентрации взаимодействия ij -члена. Символы i и j обозначают одно и то же лицо, но в разных ролях; i — выбираемый, j — он же выбирающий, ij — совмещение ролей.

Социометрический статус — это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т. е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Такое свойство развито у элементов групповой структуры неравномерно и для сравнительных целей может быть измерено числом — индексом социометрического статуса.

Элементы социометрической структуры — это личности, члены группы. Каждый из них в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией и т. д. В то же время каждый член группы, являясь частью целого (группы), своим поведением воздействует на свойства целого. Реализация этого воздействия протекает через различные социально-психологические формы взаимовлияния. Субъективную меру этого влияния подчеркивает величина социометрического статуса. Но личность может влиять на других двояко — либо положительно, либо отрицательно. Поэтому принято говорить о положительном и отрицательном статусе. Статус тоже измеряет потенциальную способность человека к лидерству. Чтобы высчитать социометрический статус, необходимо воспользоваться данными социоматрицы.

Вопросы для проверки знаний

1. Для чего применяется социометрическая техника?
2. В каких формах может проводиться социометрическая процедура?
3. Что такое социограмма?
4. Дайте определение понятию «социометрический статус»?

ТЕМА 5 ОБЩИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Виды сотрудничества в учебной деятельности
2. Анализ деятельности учения
3. Действия, входящие в деятельность учения
4. Методы обучения и умственного развития ребенка

1. Виды сотрудничества в учебной деятельности.

В дошкольном возрасте ребенок включен в две системы социальных отношений: 1) отношения со взрослыми (воспитателем в детском саду, с родителями и другими близкими людьми дома); 2) отношения с детьми. Благополучие ребенка-дошкольника определяется отношениями в семье. Его игровые отношения с детьми не влияют на его отношения с родителями.

В школе сохраняются эти две системы социальных отношений, но они существенно перестраиваются. Прежде всего в системе отношений со взрослыми на первый план выходят отношения с учителем.

Специального рассмотрения требует вопрос о стиле отношений учителя и ребенка. **Совместная деятельность** – необходимый этап для становления индивидуальной деятельности. Руководящая роль должна принадлежать педагогу: именно он является носителем тех социальных образцов, которые должны быть усвоены учащимися. Между учителем и учениками должно быть реальное сотрудничество, партнерство, а не диктат со стороны учителя.

Успешное учение требует сотрудничества ребенка не только с учителем, но и с другими учащимися – со сверстниками. Учащиеся, работающие в кооперации со сверстниками, дают более высокие показатели в рефлексии (при оценке своих возможностей и своих знаний), чем ученики, работающие индивидуально. Сотрудничество со сверстниками способствует повышению качества усвоения. Кооперация детей в работе необходима также для формирования контрольно-оценочных действий, при этом отношения сверстников равноправные, этого не дает кооперация со взрослыми. Деятельность, выполняемая учениками в кооперации, по возможности должна быть продуктивной, а ее результат должен иметь социальную значимость.

2. Анализ деятельности учения

Деятельность субъекта всегда отвечает какой-то его **потребности**, направлена на предмет, способный удовлетворить эту потребность. Предмет побуждает и направляет деятельность субъекта. По-

этому учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае выступают как **мотив**, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность ученика, и одновременно выступают как **цель** деятельности учения. Если познавательной потребности у ученика нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. В последнем случае учение уже не является деятельностью, так как овладение знаниями само по себе не приводит к удовлетворению потребности субъекта, а служит лишь промежуточной целью.

Специфические особенности деятельности учения. Учение является одним из ведущих видов деятельности. Когда мы говорим о теории усвоения, то имеем в виду те общие закономерности, по которым происходит преобразование социального опыта в опыт индивидуальный. Но усвоение социального опыта может происходить и в трудовой, и в игровой деятельности. Чем же от них отличается учение? Его **особенность** состоит в том, что при выполнении деятельности учения у индивида нет других целей, кроме усвоения социального опыта. Этим отличается учение от других видов ведущей деятельности. Продуктом учения является изменение самого человека. Он изменяет самого себя, приобретая новые знания.

Компоненты деятельности учения.

Мотивационно-целевой компонент деятельности учения. Для понимания этого компонента необходимо обратиться к **потребностям** человека. Потребность на биологическом уровне – это объективная нужда организма в чем-то, лежащем вне его (потребность в воздухе, пище и т.д.). Характеристики потребности: 1) **предметность** (нужда в каком-то предмете), 2) особая **динамика**: они возникают, изменяют меру напряженности, угасают, а затем воспроизводятся вновь.

Стоит отметить, что потребности сами по себе еще не обеспечивают деятельность, приводящую к их удовлетворению. До встречи со «своим» предметом потребность порождает лишь **поисковое** поведение.

Побудителем **направленной** деятельности является не сама по себе потребность, а **предмет**, адекватный этой потребности. Такой предмет и называется **мотивом деятельности** (опредмеченная потребность).

Мотивы деятельности учения делятся на внешние и внутренние. Внешние мотивы не связаны с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью. В подобном случае учение служит учащемуся средством достижения других целей.

Характер учебных мотивов является решающим звеном, когда речь идет о путях повышения эффективности учебной деятельности.

3. Действия, входящие в деятельность учения

Все действия, входящие в деятельность учения, можно поделить на два класса:

- а) общие (не специфические),
- б) специфические.

Общие виды познавательной деятельности (общие приемы) потому и называются общими, что они используются в разных областях, при работе с разными знаниями. К их числу относятся, например, умение планировать свою деятельность, умение контролировать выполнение любой деятельности и др. К общим видам познавательной деятельности относятся и все приемы логического мышления: они независимы от конкретного материала, хотя всегда выполняются с использованием каких-то предметных (специфических) знаний. К числу логических приемов относятся: *сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации* и др. К общим видам деятельности относятся и такие, как *умение запоминать, умение быть внимательными, умение наблюдать* и др. Условно их можно объединить в группу «психологических»: они изучаются в психологии.

Специфические действия отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами специфических действий могут служить звуковой анализ, сложение и др.

Логические приемы мышления:

С чего же начинать формирование логического мышления?

1. Первое, чему необходимо научить учащегося, – это умению выделять в предметах свойства.

2. Как только дети научатся выделять в предметах множество различных свойств, можно переходить к следующему компоненту логического мышления – формированию понятия об общих и отличительных признаках предметов.

3. Следующий шаг в формировании логического мышления учащихся – знакомство их с признаками необходимыми и достаточными.

4. Следующий логический прием, который широко используется в процессе обучения и без которого невозможно полноценное мышление человека, – прием выведения следствий с соблюдением требований закона контрапозиции.

5. Очень важным приемом логического мышления, используемым в процессе всего школьного обучения, является также прием классификации.

При отборе логических приемов, которые должны быть усвоены при изучении какого-то предмета, следует учитывать межпредметные связи. Если какие-то логические приемы мышления были сформированы ранее - при изучении предыдущих предметов, то при усвоении данного предмета нет необходимости формировать их заново. Эти приемы просто используются для усвоения данных знаний. Предметом специального усвоения должны быть только такие логические приемы, с которыми учащиеся встречаются впервые.

Психологические умения

Как часто учитель, обращаясь к детям, предлагает им послушать, посмотреть, запомнить, быть внимательным. Если ученики овладели всеми этими умениями, то от учителя ничего больше и не требуется, кроме как активно использовать возможности детей. К сожалению, учителя, как правило, не заботятся о формировании этих необходимых умений.

1. Не всегда школа формирует и рациональные приемы запоминания.

2. Другим важным умением, необходимым для любой деятельности, является умение быть внимательным.

Только в 70-х гг. нашего столетия П.Я. Гальпериным было установлено, что **внимание выполняет контрольную функцию**, и его воспитание надо начинать с обучения учащихся контролю. **Внешний контроль, превращенный в контроль внутренний, автоматизированный, и есть внимание**. И теперь можно дать учителю конкретную методику, как работать с учащимися, у которых внимание не сформировалось в их прошлом опыте. Понятно теперь, почему так велика роль внимания в учебной, как и во всякой другой деятельности.

Не останавливаясь на других общих умениях, отметим лишь, что многие из них необходимо формировать у учащихся в начальной школе, чтобы обеспечить им успешное выполнение не только учебной, но и других видов деятельности: трудовой, спортивной и т.д. К числу таких умений относится умение планировать свою деятельность, а также время жизнедеятельности в целом; умение сотрудничать с другими людьми и др.

4. Методы обучения и умственного развития ребенка

Психологические исследования установили, что в старшем дошкольном и первом школьном возрасте происходит глубокое *изменение мышления* – переход от его дологических к собственно логиче-

ским формам. В конце концов сложилась система условий, которая получила название «*поэтанного формирования*» или «*планомерно-поэтанном формированием умственных действий и понятий*».

Эта система намечает четыре больших группы условий: формирования достаточной (а лучше – адекватной) мотивации действий ученика; обеспечения правильного выполнения нового действия; воспитания его желаемых свойств и, последняя, его превращения в умственное действие (в его желаемую форму). В каждой из этих групп много условий, которые должны учитываться в определенном четком соотношении...

Достаточно полный (для данного ученика) набор условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия (которое ученик выполнять не умеет) называется «*схемой полной ориентировочной основы действия*». Эта схема получает вид алгоритмического предписания, ее основное назначение заключается в том, чтобы раскрыть перед ребенком объективную структуру материала и действия, выделить в материале ориентиры, а в действии – последовательность его отдельных звеньев, чтобы вместе они позволяли ребенку с первого и до последнего шага правильно выполнить все задание.

Для уверенного воспитания действия его материал и отдельные его звенья должны выполняться или на оригинальных предметах, или на моделях, схемах, чертежах, изображениях материально. А это, естественно, выдвигает последующую задачу – «перенести» все действие (в перцептивных, физических и речевых действиях) в умственный план. Этот внутренний план может быть сформирован только на основе речи, и поэтому только через промежуточные этапы «громкой, социализованной речи» и «внешней речи про себя». Этот процесс (который обычно называют «*интериоризацией*», т. е. переносом действия извне во внутренний план) на самом деле на каждом этапе представляет собой воссоздание действия заново.

Вопросы для проверки знаний

1. Учение тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет ...
2. Знания, на овладение которыми направлено учение выступают как ... и ...
3. Виды деятельности
4. Особенность учения состоит в том, что его основная цель – это...
5. Действия, входящие в деятельность учения, можно поделить на два класса: ...
6. Перевод внешней речи во внутренний план называют ...

ТЕМА 6

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ

1. Мотивация учения.
2. Программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников.
3. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться.

1. Мотивация учения.

Структура учебных мотивов. Учебная деятельность всегда полимотивирована. В системе учебных мотивов переплетаются *внешние и внутренние мотивы*. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач. Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса *внутренней мотивации* учения.

Классификация мотивов учения. Здесь выделяют две основные группы мотивов.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

- а) мотивы, связанные с содержанием учения;
- б) мотивы, связанные с самим процессом учения.

2. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

- а) широкие социальные мотивы;
- б) узколичностные мотивы.

Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения. Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, более внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития.

Мотивация достижения. Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Другими словами, все люди обладают способностью интересоваться достижением успеха и тревожиться по поводу неудачи. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи – с тревожностью и защитным поведением.

2. Программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников.

2.1. Умение учиться и изучение мотивации учения

Предметом анализа учителя должны стать такие компоненты мотивационной сферы ученика, как его мотивы, цели, эмоции, а также состояние его умения учиться, весьма сильно влияющего на мотивацию.

В практике эффективность учебной работы, успеваемость школьников оцениваются без учета их мотивации, а мотивация и познавательные интересы школьников изучаются в отрыве от анализа умения учиться.

Исследования учебной деятельности и ее мотивации позволяют выделить для учителя несколько ступеней включенности ученика в процесс учения. Каждая из этих ступеней характеризуется:

Во-первых, некоторым общим отношением к учению, которое, как правило, достаточно хорошо фиксируется и обнаруживается (по таким признакам, как успеваемость и посещаемость уроков, общая активность ученика по количеству его вопросов и обращений к взрослому, по добровольности выполнения учебных заданий, отсутствию отвлечений, широте и устойчивости интересов к разным сторонам учения и т.д.).

Во-вторых, за каждой из ступеней включенности школьника в учение лежат разные мотивы, цели учения. Поэтому следующим шагом учителя должно быть проникновение в сущность того, что побуждает ученика, какие цели он умеет ставить и реализовывать.

В-третьих, каждой из ступеней включенности школьника в учение соответствует то или иное состояние умения учиться. Учителю необходимо определить этот уровень умения учиться, чтобы понять причину тех или иных мотивационных установок, барьеров, ухода ученика от трудностей в работе и т. д.

Программа изучения мотивации включает несколько блоков: собственно мотивационный, целевой, эмоциональный, познавательный.

2.2. Изучение мотивов учения школьников (ради чего учится школьник, что его побуждает к учению)

Мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней. К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах.

И познавательные и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

1. Так, *познавательные мотивы* имеют уровни:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями),
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний),
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

2. *Социальные мотивы* могут иметь следующие уровни:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения),
- узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение),
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Качества мотивов могут быть содержательными, связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.), и динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т. д.

Мотивы будут проявляться по-разному в зависимости от того, в каких ситуациях оказывается ребенок. Более того, мотивы не во всех ситуациях достаточно явно обнаруживаются. Надо не просто долго

наблюдать, а наблюдать в таких ситуациях, где изучаемые качества могут проявиться. Выбор наблюдаемых ситуаций зависит от той задачи, которую ставит перед собой учитель.

Сочетание выделенных выше параметров мотивов (виды, уровни, этапы, качества, проявления) целесообразно изучать и диагностировать в разнообразных ситуациях реального выбора. Ситуации выбора имеют то преимущество, что они выявляют не только осознаваемые, но и реально действующие мотивы. Важно только, чтобы ученик понимал, что его выбор может привести к реальным последствиям для его жизни, а не останется только на словах. Именно тогда результатам такого выбора можно доверять.

После обсуждения вопроса о том, что важно изучать учителю в мотивах учения и где, в каких ситуациях выбора это следует делать, перейдем к характеристике того, как изучать, т. е. к конкретным диагностическим приемам.

Перечислим возможные приемы:

- 1) выбор из предлагаемых учебных предметов и внешкольных занятий;
- 2) выбор учебных заданий разного уровня (репродуктивных и продуктивных, проблемных);
- 3) выбор из решенных задач разной трудности некоторых наиболее понравившихся;
- 4) выбор из трех видов деятельности (учебных предметов или заданий) той, которая понравилась этому ученику более или менее всего;
- 5) выбор из двух заданий, где в одном варианте надо находить несколько способов решения задачи, а в другом варианте – быстро получить результат;
- 6) выбор занятий в одной из трех групп, где учат:
 - а) сопоставлению нескольких способов решения;
 - б) быстрому решению;
 - в) красивому оформлению работы;
- 7) выбор в ситуации с ограничительными условиями, например при наличии объективного дефицита времени, когда ученику дается меньше времени на решение задачи, и субъективного дефицита, когда времени столько же, но школьнику говорится, что времени дается меньше;
- 8) выбор в условиях попарного сравнения, когда, например, каждый учебный предмет попарно сравнивается с каждым и делается выбор.

Инструкция к названным приемам выбора может носить отвлекающий характер, чтобы замаскировать подлинную цель проверки (например, отметкой оценивается быстрота выбора, а не его характер).

При анализе результатов заданий на выбор учитель может оценивать:

- 1) готовность школьника к решению познавательных задач, в том числе и на неучебном материале, не относящемся к школьной программе;
- 2) сам процесс решения (поиск адекватных способов, решение задачи обобщенным способом, поиск дополнительных средств и опор, перебор нескольких вариантов с целью выбора лучшего или, напротив, стремление выполнить задание скорее, не задумываясь о правильности результата или оптимальности способа);
- 3) намерение ученика самостоятельно оценить процесс и результаты своего выбора;
- 4) время, затраченное на выбор, устойчивость выбора, его повторяемость;
- 5) самостоятельность выбора или ориентация при выборе на оценку взрослого.

3. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться.

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. Каждое из учебных действий претерпевает свои процессы становления.

Учебная задача, завершающая ориентировочные действия, проходит этапы принятия готовых задач учителя через переосмысление их к самостоятельной постановке отдельных задач.

Учебные исполнительные действия складываются как овладение отдельными операциями внутри действий, при этом младший школьник опирается на материализованные средства (моделирование) и речевые опоры (проговаривание).

Контрольно-оценочные действия осуществляются пока в своих простых формах – в виде итогового контроля по результату сделанной работы. Но в процессе работы уже начинается становление действия контроля по способу решения, что является основой формирования внимания, корректирования работы в ходе ее выполнения. Ряд исполнительных и контрольно-оценочных учебных действий в младшем школьном возрасте при правильном формировании может превратиться в умения и навыки, выполняться как бы «автоматически».

Мотивация учения в младшем школьном возрасте также развивается в нескольких направлениях. ***Широкие познавательные моти-***

вы (интерес к знаниям) могут уже к середине этого возраста преобразоваться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний); мотивы самообразования представлены пока самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг. Широкие социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя.

В среднем школьном возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, способами самостоятельного перехода от одного вида действия к другому (от ориентировочных учебных действий к исполнительным и затем контрольно-оценочным), что является важной основой самоорганизации учебной деятельности.

Учебные действия объединяются в приемы, методы, в крупные блоки деятельности. Отдельные действия и операции свертываются, переходят в умственный план, что позволяет быстрее осуществлять учебную деятельность.

Существенно развивается умение находить и сопоставлять несколько способов решения одной задачи, поиск нестандартных способов решения, что переводит учебную деятельность с репродуктивного на продуктивный уровень.

Происходит становление прогнозирующих, планирующих форм контрольно-оценочных действий. Это дает возможность корректировать учебную работу до начала ее выполнения.

В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств.

Наиболее зримо в этом возрасте совершенствуются социальные мотивы учения.

К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов».

В старшем школьном возрасте возникает потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Учебные действия могут перерастать в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с элементами исследовательской. Ориентировочные и исполнительные учебные действия могут выполняться не только на репродуктивном, но и на продуктивном уровне. Особую роль приобретает овладение кон-

трольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе – приемов самообразования.

В старшем школьном возрасте широкие познавательные мотивы укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательный мотив (интерес к способам добывания знания) совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления (участие в школьных научных обществах, применение исследовательских методов анализа на уроке). Мотивы самообразовательной деятельности в этом возрасте связываются с более далекими целями, жизненными перспективами выбора профессии.

Складывается четко выраженный интерес к рациональной организации умственного труда, а также стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, определение сильных и слабых сторон своей учебной работы.

В этом возрасте укрепляются широкие социальные мотивы гражданского долга, отдачи обществу.

Происходит рождение новых мотивов профессионального и жизненного самоопределения. Изложенные этапы учебной деятельности и ее мотивации характеризуют тот высокий их уровень, который может быть достигнут у школьников. При изучении состояния мотивации каждого конкретного ученика учитель может соотносить его реальные достижения (в учебной деятельности и мотивации) с этими возрастными характеристиками и делать вывод о еще не реализованных особенностях этого ребенка, которые могут быть актуализированы в пределах возможностей его возраста.

При проведении практической работы по формированию мотивов учения и учебной деятельности учителю желательно:

- 1) опираться на достижения предыдущего возраста;
- 2) стремиться мобилизовать потенциальные возможности данного возраста, а именно, приступив к работе с классом, определить для себя, сформированы ли у учеников в классе те уровни учебной деятельности и мотивации, которые составляют резервы этого возраста;
- 3) в ходе работы с каждым возрастом учителю важно также подготавливать «почву» и для последующего возраста, т. е. ориентироваться не только на наличный уровень, но и на зону ближайшего развития мотивов и учебной деятельности.

Вопросы для проверки знаний

1. Мотивы делятся на ...
2. К внутренним мотивам относят...
3. К внешним мотивам относят...

- 4 Представьте классификацию мотивов учения...
5. Перечислите типы отношения к учению...

ТЕМА 7

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ И КОНФЛИКТЫ

1. Особенности педагогических ситуаций и конфликтов.
2. Виды педагогических ситуаций и конфликтов.
3. Ситуации и конфликты поступков.
4. Ситуации и конфликты отношений.

1. Особенности педагогических ситуаций и конфликтов

Определения и примеры. Взаимодействие с учениками учитель организует через разрешение педагогических ситуаций. ***Педагогическая ситуация*** определяется как реальная обстановка в учебной группе и в сложной системе отношений и взаимоотношений учащихся, которую нужно учитывать при принятии решения о способах воздействия на них.

В педагогических ситуациях перед учителем наиболее отчетливо встает задача управления деятельностью ученика. При ее решении учителю надо уметь вставить на точку зрения ученика, имитировать его рассуждения, понимать, как ученик воспринимает сложившуюся ситуацию, почему он поступил именно так. В педагогической ситуации учитель вступает в контакт с учеником по поводу его конкретного поступка, действия.

В сложных ситуациях большое значение имеют эмоциональное состояние учителя и ученика, характер сложившихся отношений с соучастником ситуации, влияние присутствующих при этом учеников, а результат решения всегда имеет лишь определенную степень успешности по причине трудно прогнозируемого поведения ученика в зависимости от многих факторов, учесть которые учителю практически невозможно.

При разрешении педагогических ситуаций действия учителей часто определяются их личной обидой на учеников. У учителя тогда проявляется стремление выйти победителем в противоборстве с учеником, не заботясь о том, как ученик выйдет из ситуации, что усвоит из общения с учителем, как изменится его отношение к себе и взрослым. Для учителя и ученика различные ситуации могут быть школой познания других людей и самого себя.

Конфликт в психологии определяется как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей,

связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями. **Конфликт в педагогической деятельности** часто проявляется как стремление учителя утвердить свою позицию и как протест ученика против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности, поступка.

Ученику трудно каждый день выполнять правила поведения в школе и требования учителей на уроках и переменах, поэтому естественны незначительные нарушения общего порядка: ведь жизнь детей в школе не ограничивается учебой, возможны ссоры, обиды, смена настроения и т. п.

Правильно реагируя на поведение ребенка, учитель берет ситуацию под собственный контроль и восстанавливает порядок. Поспешность в оценках поступка часто приводит к ошибкам, вызывает возмущение у ученика несправедливостью со стороны учителя, и тогда педагогическая ситуация переходит в конфликт.

В педагогической деятельности нет четкой границы между ситуацией и конфликтом, так как ученики не всегда могут открыто заявить о своих позициях, отстаивать свою правоту. Учитель вместе с дипломом как бы негласно присваивает позицию быть всегда правым во взаимодействии с учениками и настойчиво отстаивает ее.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между учителем и учениками, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой. Такое состояние усугубляется сознанием того, что успех в педагогической работе зависит от поведения учеников, появляется состояние зависимости учителя от «милости» учеников.

2. Виды педагогических ситуаций и конфликтов.

Среди потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие:

- ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации (конфликты) поведения (поступков), возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, и вне школы;
- ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

3. Ситуации и конфликты поступков.

Педагогическая ситуация может приобрести характер конфликта в том случае, если учитель допустил ошибки в анализе поступ-

ка ученика, сделал необоснованный вывод, не выяснил мотивы. Следует иметь в виду, что один и тот же поступок может вызываться совершенно различными мотивами.

Учителю приходится корректировать поведение учеников через оценку их поступков при недостаточной информации об обстоятельствах и подлинных причинах. Учитель не всегда бывает свидетелем детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступка, плохо знает отношения между детьми, поэтому вполне возможны ошибки при оценке поведения, и это вызывает вполне оправданное возмущение учеников.

Учителя, оценивая поступки учеников, не всегда ответственно относятся к последствиям таких оценок для ученика и недостаточно заботятся о том, как повлияют такие оценки на последующие взаимоотношения учителя с учеником.

Исходя из внешнего восприятия поступка и упрощенной трактовки его мотивов, учитель часто дает оценку не только поступку, но и личности ученика, чем вызывает обоснованное возмущение и протест у учеников, а иногда стремление вести себя так, как нравится учителю, чтобы оправдать его ожидания. В подростковом возрасте это приводит к конфликту в поведении, слепому подражанию образцу, когда ученик не затрудняет себя стремлением «заглянуть в себя», самому оценить свой поступок.

Учителя часто торопятся принять меры, наказать учеников, не считаясь с их позицией и самооценкой поступка, в результате ситуация теряет свой воспитательный смысл, а иногда и переходит в конфликт.

4. Ситуации и конфликты отношений.

Конфликты отношений часто возникают в результате неумелого разрешения педагогом ситуаций и имеют, как правило, длительный характер.

Конфликты отношений приобретают личностный смысл, порождают длительную неприязнь или ненависть ученика к учителю, надолго нарушают взаимодействие с учителем и создают острую потребность в защите от несправедливости и непонимания взрослых.

По содержанию ситуаций, возникающих между учителем и учениками, можно узнать о характере сложившихся взаимоотношений между ними, позициях учителя и учеников – в этом проявляется познавательная функция педагогических ситуаций и конфликтов. Учителю трудно судить о характере взаимоотношений с учениками класса: среди них есть согласные с учителем, нейтральные, следующие за большинством, и противоборствующие, несогласные с учителем.

Тяжело переживается учителями конфликт отношений, когда он происходит не с одним учеником, а с группой, поддержанной уче-

никами всего класса. Это бывает в том случае, если учитель навязывает ребятам свой характер взаимоотношений, ожидая от них ответной любви и уважения.

Особенности педагогических конфликтов.

Среди них можно отметить следующие:

- профессиональная ответственность учителя за педагогически правильное разрешение ситуации: ведь школа – модель общества, где ученики усваивают социальные нормы отношений между людьми;
- участники конфликтов имеют различный социальный статус (учитель – ученик), чем и определяется их разное поведение в конфликте;
- разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте, порождает разную степень ответственности за ошибки при их разрешении;
- различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному), поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;
- присутствие других учеников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них; об этом всегда приходится помнить учителю;
- профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;
- всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики;
- конфликт в педагогической деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.

Вопросы для проверки знаний

1. Дайте определение понятию «конфликт»?
2. Перечислите виды педагогических ситуаций.
3. Охарактеризуйте особенности педагогических конфликтов.

ТЕМА 8 НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

1. Проблема обучаемости.
2. Психологические особенности неуспевающих учащихся.
3. Типы неуспевающих.
4. Почему ребенок плохо учится?

1. Проблема обучаемости

Где же скрыты причины, порождающие неуспеваемость? Педагоги-ученые видят их прежде всего в несовершенстве методов преподавания. Многие же учителя склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда и стремление к карательным мерам.

В течение ряда лет проблема неуспеваемости исследуется группой ученых. В основу психологической характеристики неуспевающих учеников было положено понятие ***обучаемости***, т. е. восприимчивости к усвоению знаний и способов учебной деятельности.

Обучаемость не следует смешивать с умственным развитием. С высоким уровнем развития иногда может сочетаться низкая обучаемость, компенсируемая старанием и трудолюбием. Умственное развитие может достигать с возрастом высокого уровня, в то время как обучаемость может сохраняться более или менее постоянной длительное время.

Раскрывая содержание этого понятия, исследователи подчеркивают необходимость различать общую обучаемость и специальную. Первая проявляется при обучении всем учебным предметам, вторая обнаруживается лишь при изучении какого-то одного.

Ученые считают, что важнейшими среди психических процессов, накладывающими отпечаток на обучаемость школьника, являются ***особенности его мышления***, а не памяти и внимания, как это обычно считают в школе.

2. Психологические особенности неуспевающих учащихся

Проводя обучение слабоуспевающих и исследуя их мышление в специальных экспериментальных ситуациях, ученые пришли к выводу, что эти дети не умеют делать дедуктивные умозаключения, для них трудно произвести обобщение на основе выделения существенных признаков, особенно если таких признаков несколько. Отмечены также трудности при проведении соотносительного анализа; уровень абстрагирования и обобщения, как правило, ниже того, который требуется для продуктивного решения проблемы.

Развитие словесно-логического мышления у неуспевающих учащихся значительно отстает от наглядно-действенного, что приводит либо к непониманию формулировок правил, либо к тому, что фор-

мальное знание правил не сопровождается правильным решением задачи.

Именно эти особенности мышления накладывают отпечаток на протекание иных психических процессов, в частности памяти и внимания, которые, как мы уже отмечали, сами по себе существенно не отличаются от соответствующих психических функций хорошо успевающих детей. Так, хорошо запоминая отдельные цифры и слова, неуспевающие учащиеся при запоминании смыслового материала воспроизводили значительно меньше звеньев доказательства, пропуская порой самые существенные из них.

Указанные особенности психических процессов тесно связаны и со слабой самоорганизацией этих школьников, неумением произвольно управлять вниманием, нежеланием и неумением прилагать усилия для его концентрации.

Одна из важных побудительных сил учения – мотив достижения успеха – у этой категории школьников постепенно исчезает. К плохим оценкам они привыкают и начинают воспринимать их как нечто должное и неотвратимое.

3. Типы неуспевающих

Различались три основных типа неуспевающих:

В основу деления на подтипы положены два показателя:

1) средства, при помощи которых школьники компенсируют неуспех в учении;

2) наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем.

1. первый характеризуется низкой обучаемостью, сочетающейся с положительным отношением к учению и сохранением позиции школьника;

В зависимости от этого среди первого типа школьников различают два подтипа.

- 1.1) к одному из них отнесены учащиеся, стремящиеся компенсировать неуспех в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности.

Для учащихся этого подтипа характерно также наличие направленности на определенный вид деятельности в будущем, более или менее ясное представление о желаемой профессии. Обычно эта направленность зависит от содержания практической деятельности, которой они компенсируют свои неудачи в учении. В связи с этим такие учащиеся дают себе объективную самооценку.

- 1.2) Для школьников второго подтипа характерно стремление избегать всяких трудностей в учебной работе. Пытаясь добиться успехов в учебе, они прибегают к недозванным средствам: списыванию, подсказкам и т. д. Эти дети относятся и ко всякой иной работе так же,

как к учебной. У них весьма ограниченный запас представлений об окружающем мире. В отличие от школьников первого подтипа они даже не пытаются вникнуть в смысл учебного задания. Как правило, они не думают о будущем.

2. для второго показательно высокое качество мыслительной деятельности, сочетающееся с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной утрате позиции школьника;

Среди школьников второго типа также можно выделить два подтипа.

2.1) К первому относятся учащиеся, которые свой неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе компенсируют внеклассной интеллектуальной деятельностью. Их, например, может интересовать чтение не связанных с программой книг по зоологии, астрономии или космонавтике. Их мечты о будущем связаны именно с этими областями внеклассных увлечений. У таких ребят не сформированы широкие социальные мотивы учения.

2.2) Неуспех в учении у школьников второго подтипа приводит их к поискам связей с другими, чаще всего внешкольными сообществами. У этих детей наблюдаются нередко интересы и склонности, имеющие отрицательную социальную направленность. Такие школьники часто теряют позицию ученика. Они грубо нарушают дисциплину и имеют плохую репутацию у учителей.

3. третий проявляется в низкой обучаемости, сочетающейся с отрицательным отношением к учению при частичной или полной утрате позиции школьника.

Характеристику неуспевающих третьего типа нетрудно представить, суммируя особенности слабой обучаемости, свойственные первому типу, и черты антисоциальной направленности, проявляющиеся у школьников, отнесенных ко второму подтипу второго типа.

4. Почему ребенок плохо учится?

На первых этапах обучения в **младшем школьном** возрасте любознательность, непосредственный интерес к окружающему с одной стороны, и стремление выполнить общественно значимую деятельность – с другой, определяют положительное отношение к учебе и связанные с этим эмоциональные переживания по поводу полученных оценок. Отставание в учении, плохие оценки чаще всего остро, до слез переживаются детьми.

Подростки уделяют учебным занятиям уже гораздо меньше внимания. Сфера их жизнедеятельности заметно расширяется: они участвуют в различных кружках, занимаются спортом, много времени отводят играм и развлечениям. В подавляющем большинстве подрост-

ки относятся к учебе довольно равнодушно, и успеваемость в средних классах обычно снижается.

Учащимся **старших классов** свойственно дифференцированное отношение к учебным предметам в зависимости от их профессиональных намерений. Этим объясняется и обычно разное отношение к оценкам, полученным по отдельным предметам. Если неудовлетворительная оценка получена по предмету, не входящему в сферу будущих профессиональных интересов школьника, то отношение к ней будет более спокойным, чем к оценке по интересующему его предмету.

Кроме того, отношение к оценке зависит от личностных особенностей школьника, таких как мотивация, взаимоотношения с учителями, родителями, учащимися, характера самооценки и др.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, мы объединили в две группы, к первой из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй – недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

Анализируя причины первой группы, мы будем вести речь о тех случаях, когда школьник плохо понимает, не способен усваивать качественно школьные предметы, не умеет на должном уровне выполнять учебные действия. Среди психологических причин первой группы выделим следующие три:

- 1) несформированность приемов учебной деятельности;
- 2) недостатки развития психических процессов, главным образом мыслительной сферы ребенка;
- 3) неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности.

Вопросы для проверки знаний

1. Дайте определение понятию «обучаемость».
2. Раскройте основные психологические особенности неуспевающих учащихся.
3. Перечислите типы неуспевающих.

ТЕМА 9 ЧТО ТАКОЕ ШКОЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА

1. Нужен ли школе психолог?
2. Современное состояние школьной психологической службы.
3. Предмет и задачи школьной психологической службы.

1. Нужен ли школе психолог?

Администрация школы и учителя считают, что психолог может им помочь в выявлении причин неуспеваемости и недисциплинированности отдельных учащихся, в составлении программы работы с «трудными» классами, прежде всего с подростковыми, в определении уровня подготовленности к обучению в школе детей при наборе в первые классы. Они хотели бы помощи в выборе средств и методов работы с детьми из неблагополучных семей, в преодолении конфликтов отдельных учащихся с родителями, в налаживании взаимодействия между школой и семьей, в организации продленного дня в средних классах школы, в развитии ответственности учащихся, их интереса к учебной и иной деятельности и др. Начинающие учителя хотели бы, чтобы психолог помог им приобрести профессиональные умения и навыки, сформировать личностные качества, необходимые для педагога. Родителей беспокоит плохая успеваемость ребенка, формирование негативных личностных особенностей, состояние психического здоровья, его жизненные перспективы. Они ждут помощи от психолога в установлении нарушенного контакта с собственным ребенком, в налаживании внутрисемейных отношений между взрослыми членами семьи, в установлении взаимопонимания с учителями и пр. Учащиеся ждут от психолога ответов на вопросы о том, как овладеть определенными учебными умениями и навыками, как преодолеть сложности в общении со сверстниками, во взаимоотношениях с учителями и родителями, как развивать те или иные личностные качества, как составить программу самовоспитания, какую профессию выбрать в будущем и др.

2. Современное состояние школьной психологической службы.

Школьная психологическая служба возникла не сегодня, во многих странах она давно и успешно развивается. Наиболее представлена эта служба в США, где она в настоящее время является одной из наиболее жизненных и действенных дисциплин современной психологии.

В 1960-х гг. в США была создана профессиональная организация школьных психологов, которая стала изучать цели и роль школьной психологической службы, ее этические и юридические основания,

проблемы профессионализации школьного психолога, содержание программ обучения школьного психолога и т. д. В 1980-х гг. в США была организована Национальная ассоциация школьных психологов.

Основная цель школьной психологической службы – способствовать психическому здоровью и образовательным интересам детей и юношества. Это предполагает: а) психологическое и психолого-педагогическое измерение и оценку «школьного функционирования» детей и юношества; б) возможности активного вмешательства психолога, направленного на обеспечение полноценного влияния школы на когнитивное (познавательное), аффективное (эмоциональное) и социальное развитие детей; в) помощь педагогическому персоналу и родителям прежде всего в плане заботы о ребенке (специальные программы обучения персонала школы и родителей и пр.), консультирование и совместную работу с персоналом школы и (или) родителями по разрешению личных проблем учащихся, связанных со школой, консультирование педагогов по разрешению их профессиональных проблем.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX–XX вв. и связаны с так называемой педологией, которую И. А. Арямов определяет как науку о развивающемся, растущем человеке, охватывающую все его социально-биологические особенности, и в которой М. Я. Басов видел «научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека».

3. Предмет и задачи школьной психологической службы.

Школьная психологическая служба как интегральное образование рассматривается ее в трех аспектах:

1) как одно из направлений педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико – прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы (научный аспект);

2) как психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов (прикладной аспект);

3) как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми в школе (практический аспект).

Только единство этих трех аспектов и составляет предмет школьной психологической службы. Каждый из них имеет свои зада-

чи, решение которых требует от исполнителей определенной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает разработку методологических проблем школьной психологической службы.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками народного образования.

Практический аспект службы обеспечивают школьные психологи, задача которых – работа с детьми, коллективом класса, учителями, родителями для решения конкретных проблем.

На современном этапе существуют два направления деятельности школьной психологической службы – актуальное и перспективное.

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании школьников, нарушениями в их поведении, общении, формировании личности.

Перспективное направление нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка, на формирование его психологической готовности к созидательной жизни в обществе. Психолог вносит в деятельность педагогического коллектива основную психологическую идею – возможность гармонического развития личности каждого школьника – и содействует ее реализации в практической работе. При этом его основная задача – создание психологических условий для развития способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития способностей у детей будет различным, различными будут и задачи, которые решает психолог по отношению к каждому ребенку.

Эти два направления неразрывно связаны между собой: психолог, решая перспективные задачи, оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней ученикам, их родителям, учителям. И все-таки главная цель школьной психологической службы связана с перспективным направлением ее деятельности. Причем эта цель реализуется только тогда, когда практическими психологами достигается стыковка начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребенку.

Начальная цель взаимодействия психолога с ребенком – это определение (и в случае необходимости формирование) его готовности к школе (ее интеллектуальных, мотивационных, поведенческих характеристик), выявление индивидуальных особенностей на любом уровне их развития как основы поиска оптимальных для данного ребенка способов обучения и воспитания.

Конечная цель взаимодействия психолога со школьником – формирование его психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное и профессиональное самоопределение.

Вопросы для проверки знаний

- 1.Какая основная цель школьной психологической службы?
- 2.В каких аспектах рассматривается школьная психологическая служба?
- 3.Сколько на современном этапе существует направлений деятельности ШПС? Какие?

ТЕМЫ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ

1. Структура педагогической психологии.
2. Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками
3. Анализ деятельности учения
4. Действия, входящие в деятельность учения
5. Методы обучения и умственного развития ребенка
6. Программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников.
7. Ситуации и конфликты отношений.
8. Проблема обучаемости
9. Современное состояние школьной психологической службы

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ ТЕМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Методы исследования, применяемые в педагогической психологии.
2. Формирующий эксперимент в педагогической психологии.
3. Значение и возможности педагогической психологии в совершенствовании деятельности учебных заведений по обучению и воспитанию.
4. Основные линии психического развития в учебном процессе.
5. Соотношение обучения и развития.
6. Обученность и обучаемость.
7. Психологические особенности усвоения знаний, умений, навыков.
8. Психология взаимодействия в системе «учитель – ученик – класс».
9. Индивидуальная работа с учащимися по формированию учебной мотивации.
10. Социально-психологические аспекты обучения и воспитания.
11. Отклоняющееся поведение.
12. Педагогическое общение как основа педагогической деятельности.
13. Стили педагогического руководства.
14. Причины педагогических конфликтов.
15. Проблемы нравственного воспитания.
16. Социально-психологические аспекты обучения и воспитания.
17. Педагогическое общение как основа педагогической деятельности.

18. Личностные характеристики учителя и их влияние на процесс и результат труда.
19. Психологические характеристики профессии «учитель».
20. Учитель как субъект педагогической деятельности.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айсмонтас Б.Б. «Педагогическая психология: схемы и тесты» - М., 2004.
 2. Василенко Т.Д., Никишина В.Б., «Психология: тестовый контроль знаний» - М., 2005.
 3. Габай Т.В. «Педагогическая психология» - М., 2003.
 4. Григорович Л.В. «Педагогическая психология» - М., 2003.
 5. Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. «Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия» - М., 2003.
 6. Зимняя И.А. «Педагогическая психология» - М., 2002.
 7. Казанская В.Г. «Педагогическая психология» - М.- СПб, 2005.
 8. Климов Е.А. «Психология: воспитание, обучение» - М., 2000
 9. Ключева Н.В. «Педагогическая психология» - М., 2004.
 10. Мандель Б.Р. «Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы»- Р-н-Д, 2007
 11. Логвинов И.Н., Сарычев С.В., Силаков А.С. «Педагогическая психология в схемах и таблицах» - СПб, 2005.
 12. Овчарова Р.В. «Справочная книга школьного психолога» - М., 1996.
 13. Ольшанский Д.В. «Новая педагогическая психология» - М., 2002.
 14. Скороходова Н.Ю. «Психология ведения урока» - СПб, 2002.
 15. Столяренко Л.Д. «Педагогическая психология» - Р-н-Д., 2000.
 16. Талызина Н.Ф. «Педагогическая психология» - М., 1998.
 17. Якунин В.А. «Педагогическая психология» - СПб, 1998.
- Дополнительная литература.
1. Аминов Н.А. «Диагностика педагогических способностей» - М., 1998.
 2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. «Как преодолеть трудности в обучении детей» - М., 2005.
 3. Анцупов А.Я., Шипилов И.И. «Конфликтология» - М., 2002.
 4. Божович Л.И. «Педагогическая психология// Педагогическая энциклопедия» - М., 1999.
 5. Выготский Л.С. «Педагогическая психология» - М., 1999.
 6. Давыдов В.В. «Проблемы развивающего обучения» - М., 1996.
 7. Ильин Е.П. «Мотивация и мотивы» - СПб, 2000.

- 8.Занков Л.В. «Развитие школьников в процессе обучения» - М.,2000.
- 9.Ильясов И.И. «Структура процесса учения» - М.,1986.
10. Канн-Калик В.А «Учителю о педагогическом общении» - М.,1987.
- 11.Крутецкий В.А. «Основы педагогической психологии» - М.,1972.
- 12.Маркова А.К. «Психология труда учителя» - М.,1993.
- 13.Митина Л.М. «Учитель как личность и профессионал» - М.,1994.
14. «Практическая психология образования» (под ред. А.И.Дубровиной) – М.,1997.
15. Реан А.А. «Психология педагогической деятельности» - Ижевск, 1994.
16. Реан А.А., Коломенская Я.Л. «Социальная педагогическая психология» - СПб, 1999.
17. Рыбакова М.М. «Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе» - М.. 2001.
18. Скороходова Н.Ю. «Психология ведения урока» - СПб, 2002.
- 19.Степанов В.Г. «Психология трудных школьников» - М..1997.
- 20.Унт И. «Индивидуализация и дифференциация обучения» - М.,1990.
21. Шадриков В.Д. «Деятельность и способности» - М.,1994.
22. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. «Развитие личности в обучении» - М.,2000.
- 23.Якиманская И.С. «Личностно-ориентированное образование в современной школе» - М.,1996.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1. Что является предметом педагогической психологии?
2. Что является объектом педагогической психологии?
3. Что изучает педагогическая психология?
4. Назовите основные задачи педагогической психологии
5. Какова структура педагогической психологии?
6. Какие термины входят в основную систему понятий педагогической психологии?
7. Что такое педагогический эксперимент?
8. Какие задачи решает педагогический эксперимент?
9. Перечислите виды педагогического эксперимента.
10. Дайте определение естественного эксперимента.
11. Дайте определение лабораторного эксперимента.
12. Дайте определение линейного эксперимента.
13. Дайте определение вариативного эксперимента.
14. Для чего применяется социометрическая техника?
15. В каких формах может проводиться социометрическая процедура?
16. Что такое социограмма?
17. Дайте определение понятию «социометрический статус»?
18. Представьте классификацию мотивов учения...
19. Перечислите типы отношения к учению...
20. Дайте определение понятию «конфликт»?
21. Перечислите виды педагогических ситуаций.
22. Охарактеризуйте особенности педагогических конфликтов.
23. Дайте определение понятию «обучаемость».
24. Раскройте основные психологические особенности неуспевающих учащихся.
25. Перечислите типы неуспевающих.
26. Какая основная цель школьной психологической службы?
27. В каких аспектах рассматривается школьная психологическая служба?
28. Сколько на современном этапе существует направлений деятельности ШПС? Какие?

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел «Возрастная психология»	
Тема 1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии	3
Тема 2. Психологическое понятие возраста и проблема периодизации психического возраста	4
Тема 3. Психологическое развитие личности в зарубежной и отечественной психологии.....	7
Тема 4. Младенчество (до 1 года). Новорожденность.....	8
Тема 5. Раннее детство	11
Тема 6. Развитие психики ребенка в дошкольном возрасте (3 года – 6-7 лет).....	14
Тема 7. Развитие психики младшего школьника (6-7 – 10-11 лет)	16
Тема 8. Подростковый возраст	19
Тема 9. Старший школьный возраст: ранняя юность (16, 17 лет)	21
Тема 10. Юность (от 17 до 20-23 лет)	23
Тема 11. Молодость (от 20-23 до 30 лет).....	25
Тема 12. Зрелость (от 30 до 60-70 лет).....	27
Темы практических работ	28
Перечень рекомендуемых тем самостоятельной работы	29
Список рекомендуемой литературы	29
Контрольные вопросы к дисциплине «Возрастная психология»	30
Раздел «Педагогическая психология»	
Тема 1. Предмет и задачи педагогической психологии	33
Тема 2. Исторические аспекты педагогической психологии.....	36
Тема 3. Методы педагогической психологии.....	40
Тема 4. Социометрия: исследование межличностных отношений в группе.....	43
Тема 5. Общий анализ учебной деятельности.....	48
Тема 6. Общие закономерности мотивации учения	53
Тема 7. Педагогические ситуации и конфликты.....	60
Тема 8. Неуспеваемость школьников	64
Тема 9. Что такое школьная психологическая служба.....	68
Темы практических работ	71
Перечень рекомендуемых тем самостоятельной работы	71
Список рекомендуемой литературы	72
Контрольные вопросы к дисциплине «Педагогическая психология»	74

РОМАНОВСЬКИЙ Олександр Георгійович
ГУРА Тетяна Віталіївна
БОГДАН Жана Борисівна
ПІДБУЦЬКА Ніна Вікторівна

**Конспект лекцій, методичні вказівки та контрольні завдання
з курсів «Вікова психологія» та «Педагогічна психологія»
для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр»
зі спеціальності 6.030102 «Психологія» (російською мовою)**

Навчальне видання

Відповідальний за випуск проф. *Романовський О.Г.*
Роботу до видання рекомендував проф. *Ігнатюк О.А.*

В авторській редакції

Підписано до друку 25.09.2014 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times. Ум. друк. арк. 4,42.
Наклад 300 прим. Зам. № 21460

Видавець і виготовлювач:
ТОВ «ДРУКАРНЯ МАДРИД»
61024, м. Харків, вул. Ольмінського, 11
Тел.: (057) 756-53-25
www.madrid.in.ua info@madrid.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК №4399 від 27.08.2012 року