

**Усманова М.Н.
Рахманова Д.Б.**

**ВОЗРАСТНАЯ И
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

учебно-методический комплекс

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

**Усманова М.Н.
Рахманова Д.Б.**

**ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

учебно-методический комплекс

Рекомендовано Учёным Советом БухГУ
(протокол № от 2014г.)

Бухара -2014

Усманова М.Н., Д. Б. Рахманова. Возрастная и педагогическая психология: учебно-методический комплекс. - Бухара: БухГУ, 2014 - 283 с.

Рецензенты:

БАРАТОВ Ш.Р. - доктор психологических наук, профессор

ХАЛИМОВ Э.З. - кандидат психологических наук, доцент

Учебно-методический комплекс составлен на основе типовой программы по возрастной и педагогической психологии для студентов педагогического направления бакалавриата.

Учебно-методический комплекс включает в себя разнообразные схемы, рисунки и таблицы и слайды. Лекционные и семинарские занятия построены на технологической основе (технологические карты занятий). Даны рекомендации по использованию интерактивных стратегий и приемов обучения, требования по составлению презентаций (слайдов).

Учебное пособие окажет методическую помощь и преподавателям вузов и колледжей, студентам, интересующихся проблемами возрастной и педагогической психологии.

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	5 – 6
Программа, учебно-тематические планы	7 – 15
Лекционные материалы Технологические карты	16 - 244
Рекомендации по проведению семинарских и практических занятий. Планы и методика проведения	245 – 254
Индивидуально – самостоятельная работа	255 - 265
Интерактивные методы обучения	266 – 269
Рейтинг-контроль и критерии оценивания	270 – 271
Промежуточный контроль Итоговый контроль	271 – 277
Словарь-справочник по теории воспитательных систем	278 – 280
Литература и Интернет-ресурсы	281 – 283

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

На IX сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан второго созыва 29 августа 2002г. Президент страны Каримов И.А. определил семь судьбоносных приоритетов дальнейшего углубления демократических преобразований и основ формирования гражданского общества в числе которых особый упор делается на человеческий фактор, человеческие измерения, которые определяют в конечном итоге главную направленность и результативность всех проводимых реформ.

В программных документах по реформированию системы образования Узбекистана поставлена цель - образование в республике должно достичь такого уровня, при котором оно будет в состоянии обеспечивать опережающую подготовку конкурентоспособных кадров.

Новое поколение должно обладать способностью ставить и решать задачи на перспективу, высокой культурой мышления и умением самостоятельно ориентироваться в политической и социально-экономической жизни.

Также актуально для республики является задача создания максимальной возможности для развития личности подрастающего поколения. Именно эта задача является определяющей для построения программ, учебников и учебных пособий по психологии.

Предмет курса - общие и специфические закономерности психического развития человека на разных возрастных этапах его жизни, методы изучения индивидуальных особенностей развития разных возрастных групп, практика учета возрастных особенностей детей и взрослых в воспитании и обучении.

Цель изучения данной учебной дисциплины состоит в усвоении студентами содержания детской, возрастной и педагогической психологии в контексте их профессиональной деятельности; подготовка студентов к решению теоретических и практических проблем, связанных с учетом возрастных психологических особенностей детей, а также освоение основных методов и методик психологической работы с различными возрастными группами.

Для достижения поставленной цели в процессе преподавания дисциплины решаются следующие **задачи**, которые позволят:

- Определить место и роль данной дисциплины в системе наук;
- Рассмотреть возрастную периодизацию психического развития личности в онтогенезе;
- Рассмотреть существующие психологические теории и выявить психологические проблемы в системе открытого образования;
- Дать психологическую характеристику ведущих элементов педагогической системы;
- Раскрыть содержание понятий учебная деятельность, педагогическое сотрудничество и педагогическое взаимодействие;
- Обосновать основные положения теории воспитания в современной системе образования, ее приложение на практике;
- Дать основы обучения в новых образовательных средах, базирующихся на использовании средств компьютерных и телекоммуникационных технологий;
- Ознакомить с научными идеями и инновационными направлениями в педагогике в психологическом контексте.

По окончании изучения указанной дисциплины **студент** получит **представление:**

- о предмете и структуре детской, возрастной и педагогической психологии как научной дисциплины;
- о задачах и перспективах развития данных отраслей психологической науки.

Узнает и сможет использовать:

- основные базовые теории психического развития и методы современного научного психологического исследования;
- особенности психического развития человека в разные периоды онтогенеза.
- использовать теоретические знания о закономерностях психического развития, особенностях каждого периода онтогенеза при решении профессиональных задач.

Получит навыки:

- Применения различных психологических методов в изучении личности человека в разные периоды онтогенеза;
- Психологической оценки поведения человека в различных жизненных ситуациях;
- Применения методов обучения и воспитания в практической деятельности.
- Изучение психологии развития и возрастной психологии базируется на знаниях общей психологии, психологической диагностики, обеспечивает изучение таких дисциплин как педагогическая психология, специальная психология, методология и методика преподавания психологии.

Новизна курса

Ориентируясь на образовательные задачи курса и современные тенденции развития образования освоение курса целесообразно осуществлять с позиций личностно-деятельностного подхода.

Наиболее целесообразными формами и методами обучения считаем: проблемные и обзорные лекции; практическая работа может быть включена в содержание лекций: анализа конкретных ситуаций, элементы проектного метода, метод групповой дискуссии.

На протяжении всего изучения курса организуется самостоятельная работа студентов по следующим **направлениям:**

- осмысление материалов лекций и учебных пособий,
- самостоятельное прочтение обязательных научных источников, анализ их содержания,
- самостоятельное проведение исследований с последующей обработкой материалов и интерпретацией полученных результатов,
- анализ художественных текстов, видеоматериалов с целью интерпретации феноменов развития, зафиксированных в данных материалах;
- психологическая оценка поведения общения и деятельности человека;
- применение интерактивных методов обучения.

СОДЕРЖАНИЕ

курса составлено на основе программы по возрастной и педагогической психологии, утвержденной минвузом руз 23 августа 2011г., приказ №263.

Тема 1.

Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии

Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии. Краткий исторический очерк возникновения и развития возрастной и педагогической психологии. Единство возрастной и педагогической психологии. Центральная проблема возрастной и педагогической психологии — условия и движущие силы психического развития.

К. Д. Ушинский о роли психологических знаний для педагогической теории и практики. Значение знаний о возрастных особенностях ребенка и закономерностях усвоения знаний и формирования личности для педагога-воспитателя. Возникновение педологии.

Основные направления в развитии современной возрастной и педагогической психологии.

Основные разделы возрастной психологии: психология дошкольника, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности.

Основные разделы педагогической психологии: психология воспитания и самовоспитания, психология учения, психология общего и профессионального обучения, психология педагогической деятельности и личности учителя. Связь возрастной и педагогической психологии с возрастной физиологией, общей психологией, педагогикой и частными методиками.

Методы возрастной и педагогической психологии: наблюдение, его виды, эксперимент и его виды. Тесты и условия их научного применения. Социометрическая методика при изучении детского коллектива. Анкета для обследования интересов и направленности личности и ее роль в предварительном ознакомлении с массовым материалом. Основные приемы математической обработки фактических данных возрастной и педагогической психологии.

Основные понятия: психическое развитие, индивидуальное сознание, онтогенез, ведущая деятельность, действия, интеллект, предмет научной дисциплины, метод, методика, проблемная ситуация, теоретическое мышление, психологические знания, психодиагностика.

Межпредметные связи. Возрастная физиология. Закономерности высшей нервной деятельности. Ведущая роль коры больших полушарий головного мозга в регуляции деятельности и поведения индивида. Общая психология. Сознание человека — продукт и результат его деятельности. Познавательные способности и характер личности. Педагогика. Формирование нравственных знаний, чувств, убеждений и навыков поведения в их единстве.

ТЕМА 2.

Закономерности и динамика психического развития и формирования личности в онтогенезе

Психическое развитие индивида и формирование его личности. Движущие силы психического развития ребенка. Мотивационно-потребностная сфера личности. Личность как сознательный субъект предметной деятельности и активный деятель социального прогресса общества. Проблема развития личности в современной западной психологии.

Интериоризация и интеллектуализация осваиваемых предметных знаний, умений и навыков в процессе познания и общественно-полезной деятельности.

Зависимость овладения ребенком новым видом деятельности и уровня перцептивного развития его личности.

Неравномерность психического развития ребенка и ее причины. Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. Причины задержки в психическом развитии как результат педагогической запущенности. Проблема акселерации (ускорения) психического развития. Периодизация психического развития человека. Возрастные и индивидуальные особенности психического развития в процессе обучения и воспитания.

Основные понятия: психическое развитие, акселерация, индивидуальное сознание, самосознание, нравственность, самооценка, возрастные особенности личности, индивидуальные особенности, знания как общественный опыт людей, умения и навыки, движущие силы психического развития, умственные действия: перцептивные, мыслительные, мнемические.

Межпредметные связи. Возрастная физиология. Учение И. П. Павлова об условных рефлексах. Общая психология. Биогенетическая и социогенетическая концепции психического развития личности в психологии и их недостатки. Структура личности и движущие силы ее развития. Понятие о мотивах поведения. Убеждения. Психические процессы и свойства личности. Педагогика. Педагогическое воздействие как стимулирование деятельности личности.

ТЕМА3.

Психическое развитие ребенка до поступления в школу

Периодизация психического развития дошкольника. Значение общения ребенка со взрослыми для его психического развития в младенческом и раннем возрасте. Развитие рецепторной и двигательной деятельности. Предметно-орудийная деятельность. Формирование мышления. Речь и ее эволюция в дошкольном возрасте. Раннее детство — сензитивный период в развитии речи ребенка. Кризис трех лет. Практическое овладение родным языком. Умственное развитие как результат овладения знаниями о социальном опыте людей и формирования отношения к окружающей действительности. Ведущая роль игры в психическом развитии дошкольника.

Элементы учения и труда в деятельности дошкольника, их место и роль в формировании личности. Познавательная деятельность, ее развитие у дошкольника. Формирование умений, навыков и привычек у дошкольника в условиях роста его умственной самостоятельности, нравственной воспитанности и социальной активности.

Формирование эмоциональной и волевой сферы дошкольника в процессе деятельности и общения со взрослыми и сверстниками.

Самооценка как результат развивающегося самосознания. Доминирующие мотивы деятельности и поведения ребенка в старшем дошкольном возрасте. Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с временной задержкой их умственного развития. Роль воспитателя детского сада в процессе развития и воспитания дошкольника.

Основные понятия: возрастная периодизация, ведущий вид деятельности в разные периоды дошкольного детства, сензитивные и кризисные периоды, непосредственно-эмоциональное и конкретно-образное отражение мира ребенком,

опосредованное и обобщенное отражение действительности, психологическая готовность к школьному обучению детей шести-семи лет.

Межпредметные связи. Возрастная физиология. Анатомо-физиологические особенности мозга ребенка. Условные и безусловные рефлексы ребенка. Специфика высшей нервной деятельности ребенка до 6—7-летнего возраста. Общая психология. Особенности мотивации — стержневое свойство личности. Темперамент и формирование характера. Дошкольная педагогика. Общая характеристика программы нравственного воспитания ребенка в детском саду.

ТЕМА 4.

Психическое развитие и формирование личности младшего школьника

Изменения объективных условий психического развития с приходом ребенка в школу. Характеристика основных показателей готовности ребенка шести- и семилетнего возраста к школьному обучению и воспитанию. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности, определяющий психическое развитие младших школьников. Динамика соотношения игровой и учебной деятельности на разных этапах начального обучения. Психологические особенности трудовой деятельности младших школьников. Формирование личности младшего школьника. Мотивы учения, общения и поведения и их изменения от I к IV классу. Особенности познавательных интересов младших школьников. Развитие произвольно-волевой регуляции и формирование характера. Особенности понимания и отношения младших школьников к нравственным явлениям жизни людей. Характеристика межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Развитие познавательной деятельности младшего школьника. Развитие внимания и внимательности. Развитие восприятия и наблюдательности. Развитие памяти и формирование приемов запоминания. Развитие мышления и формирование приемов и способов умственной деятельности. Развитие воображения. Развитие устной, письменной и внутренней речи в младшем школьном возрасте. Роль речи в психическом развитии младшего школьника.

Роль личности учителя в обучении и воспитании младшего школьника. Единство педагогических воздействий школы и семьи.

Готовность младших школьников к обучению и воспитанию на последующих этапах общеобразовательной школы. Объем, глубина и системность знаний. Приемы и способы учебной деятельности. Отношение к трудовой деятельности и трудовые навыки. Умственное развитие. Произвольная регуляция деятельности и поведения. Нравственное развитие. Опыт межличностных отношений.

Основные понятия: индивид, личность, индивидуальность, интеллектуальное развитие, эмоциональные реакции младших школьников, нравственные нормы поведения, мировоззрение, идейно-политическая направленность личности, познавательный интерес, убеждения, готовность к школьному предметному обучению.

Межпредметные связи. Возрастная физиология. Анатомо-физиологические особенности младшего школьника. Развитие аналитической и синтетической деятельности коры больших полушарий и их взаимодействие в процессе роста ребенка и его продвижения в учебной деятельности. Общая психология. Структура личности и ее важнейшие компоненты. Мотивационно-потребностная сфера личности, ее развитие в процессе познания, общения и труда. Познавательные процессы. Педагогика. Развитие устной и письменной речи младшего школьника: в процессе обучения. Формирование у учащихся представлений о законах развития природы и общества. Методика формирования знаний о моральных нормах и правилах поведения.

ТЕМА 5.

Психологические особенности развития и формирования личности в подростковом возрасте

Социальные факторы как ведущие детерминанты психического развития и формирования личности подростков: переход в среднюю школу и связанные с ним изменения учебной деятельности, общение школьников и учителей; расширение общественно полезной деятельности детей, изменение положения ребенка в семье. Биологические факторы — начало полового созревания, а также связанные с ним бурное развитие и перестройка всех органов, тканей и систем организма — как условия, необходимые, но недостаточные для полноценного психического развития, а только влияющие на особенности его протекания у детей подросткового возраста.

Диалектический характер взаимоотношений между биологическими и социальными факторами психического развития. Основное противоречие между резко возрастающей потребностью в самостоятельности и возможностями ее осуществления как движущая сила психического развития подростка.

Феноменологическая характеристика детей подросткового возраста—резкое увеличение отрицательных проявлений в поведении и их психологическое объяснение. Закономерные изменения в структуре личности как главные психологические новообразования подросткового возраста. Начало развития самосознания в подростковом возрасте как качественно новый этап в формировании личности ребенка. Резкое усиление потребности в самоутверждении и признании со стороны коллектива, обостренная чувствительность к оценке окружающих; особенности самооценки; потребность в дружбе, в общении, в образце для подражания, идеале; особенности сферы чувств, содержание интересов, качественное изменение мотивационной сферы; особенности воли; потребность в самовоспитании, как внутренние взаимосвязанные особенности формирующейся личности ребенка. Ведущая роль коллектива, референтной группы, взаимоотношений с людьми в формировании личности подростка. Взаимоотношения мальчиков и девочек в подростковом возрасте.

Качественные изменения в познавательной сфере подростков. Произвольный характер восприятия, памяти, фантазии, дедуктивный характер мыслительной деятельности как проявления интеграции познавательных процессов и влияния на них формирующейся личности. Качественные этапы в развитии психики подростка: младший и старший подростки, их сходство и различия. Общее и особенное в психологической характеристике мальчиков и девочек подросткового возраста. Индивидуально-психологические особенности (темперамент, развитость интеллекта, уровень общей культуры, способности, черты характера) и их влияние на проявление общих закономерностей развития психики и поведения в подростковом возрасте.

Причины отклоняющегося поведения «трудных» подростков как крайние проявления общих закономерностей развития личности в этом возрасте. Роль ошибок в семейном воспитании, в появлении отклоняющегося поведения у подростков. Изолированность в классном коллективе как фактор педагогической запущенности детей. Психические нарушения в психологической деятельности и их влияние на поведение у некоторых «трудных» подростков.

Психологическое обоснование особенностей учебно-воспитательной работы педагога с детьми подросткового возраста. Особенности педагогического такта, педагогического оптимизма, опоры на коллектив сверстников, формирования идеалов школьников работы с родителями.

Основные понятия: подростковый возраст, социальные и биологические факторы психического развития, половое созревание, личность, самосознание, самооценка, самовоспитание, коллектив, референтная группа, общение, дружба, идеал.

Межпредметные связи. Возрастная физиология. Анатомо-физиологические особенности детей подросткового возраста. Общая психология. Общие закономерности психического развития. Понятие «возраст» в психологии. Социальные и психологические факторы психического развития. Личность и закономерности ее формирования. Познавательные процессы и закономерности их развития. Индивидуально-психологические особенности личности: темперамент, характер, способности. Движущие силы психического развития и формирования личности.

ТЕМА 6.

Психологические особенности становления личности в юношеском возрасте

Понятие юности и ее возрастной группы. Благоприятные экономические и культурные условия демократического общества — важнейший фактор взросления и формирования социальной зрелости личности.

Учебно-профессиональная деятельность как ведущий вид деятельности юноши. Единство профессиональных и познавательных интересов и мотивов поведения и учебной деятельности в юношеском возрасте.

Развитие самосознания. Осознание себя как личности и индивидуальности. Формирование мировоззрения, естественно научных, политических, нравственных и эстетических убеждений. Особенности проявления способностей и склонностей. Соотношение оценки и самооценки. Единство общественных и личных потребностей и интересов. Особенности чувств и воли в юношеском возрасте. Формирование ценностных ориентации и целостного характера.

Особенности умственной деятельности в ранней юности (14— 17 лет). Формирование теоретического мышления и стиля умственной деятельности. Романтика, мечты и идеалы. Дружба и любовь в раннем юношеском возрасте. Эстетические чувства, интересы и вкусы, психологические особенности их формирования.

Межличностные отношения в классном коллективе и других группах сверстников. Взаимоотношения со старшими. Взаимоотношения между юношами и девушками.

Готовность старшего школьника к активной трудовой деятельности и профессиональному самоопределению.

Особенности развития познавательных психических процессов и свойств личности в старшем юношеском возрасте (18—25 лет). Умственное развитие и обучаемость. Избирательность в отношении к источникам информации. Объективные и субъективные возможности (условия) развития психики в старшем юношеском возрасте.

Психологические особенности формирования профессиональных интересов, склонностей и способностей в юношеском возрасте. Умственная самостоятельность как условие глубокого и прочного усвоения основ наук, профессиональных умений и навыков.

Основные понятия: личность, индивидуальность, мировоззрение, самосознание, социальная активность, учебно-профессиональная деятельность, трудолюбие, профессиональная ориентация, половое воспитание, образование и самообразование, самовоспитание, гражданская и социальная зрелость, возраст и обучаемость, умственная самостоятельность, творческое мышление, коллективизм и трудолюбие, мотивы учебной деятельности, умение учиться самостоятельно, профессиональная квалификация, мастерство.

Межпредметные связи. Возрастная физиология. Анатомо-физиологические особенности старшекласников (юноши и девушки). Половое созревание. Общая психология. Формирование личности в деятельности и общении. Направленность личности. Убеждения. Межличностные отношения. Эмоции и чувства. Способности. Педагогика. Методы самовоспитания. Специфика усвоения знаний различных учебных предметов. Формирование системы понятий в области школьного предмета. Методы раскрытия закономерностей развития объективного мира. Приемы практического применения знаний.

ТЕМА 7.

Психология учения как специфической формы самостоятельной познавательной деятельности человека

Процесс учения как теоретическая и прикладная проблема педагогической психологии. Умственная самостоятельность в учении как деятельность субъекта, выполняемая без посторонней помощи на основе имеющихся знаний, умений и жизненного опыта. Мотивы учения. Умение учиться самостоятельно — интегральное свойство личности, объединяющее практическую направленность, интеллектуальную способность и эмоционально-волевую сферу. Структурные компоненты учения: побудительные, программно-целевые, действенно-операционные, контрольно-регулирующие. Психологические условия формирования умения учиться самостоятельно — глубокое овладение знаниями, навыками работы с источниками и применения усвоенных знаний для овладения новыми знаниями.

Развитие самостоятельности личности в учении в общеобразовательной школе, лицее, колледже. Психологические факторы, определяющие успехи или неудачи в учении. Влияние познавательного интереса на развитие умения учиться самостоятельно. Роль педагога в формировании умения учиться самостоятельно. Психодиагностика умственной самостоятельности индивида в процессе его учебной деятельности.

Основные понятия: учение и непрерывное образование, обучение и научение, образование и самообразование, умственная самостоятельность, мотивы учения, познавательные интересы, склонности и способности.

Межпредметные связи. Общая психология. Взаимодействие интериоризации и экстериоризации в процессе учебной деятельности. Мотивация как проявление потребностей личности. Педагогика. Проблема цели воспитания и образования. Личность ребенка как объект и субъект воспитания. Основные этапы формирования и развития системы научных понятий учебного предмета, умений и навыков применения усвоенных знаний при решении учебных задач в процессе обучения и самообразования.

ТЕМА 8.

Психология обучения

Познавательная и коммуникативная модели обучения. Обучение — управление процессом общего и профессионального образования. Диалектика взаимодействия обучения и развития.

Ведущая роль учебной деятельности в развитии психических процессов, формировании научного мировоззрения и воспитания умственной самостоятельности в учении, общении и труде.

Возрастные особенности усвоения различного по сложности и объему учебного материала и их учет при построении методики обучения.

Классификация обучения по предмету (обучение языку, математике, обществоведению, истории, труду и т. д.), по психологическим задачам (формирование представлений, понятий, идей, навыков, умений, мыслительных операций), по типам

обратных связей (пошаговая, отсроченная, упреждающая, когнитивная), по обращенности к ученикам (фронтальное — классное, групповое, индивидуальное).

Дифференцированный подход к выбору задач, содержания, методов, форм обучения с учетом особенностей отдельных групп учащихся и уровня развития у них умений и навыков учебного труда. Учет уровня и достаточности психического развития, ориентация обучения на «зону ближайшего развития» и приуроченность обучения к сензитивным периодам развития психики — важнейшее условие оптимизации процесса обучения.

Личностный фактор эффективности образовательно-воспитательного процесса. Зависимость общей работоспособности школьника от психологической пресыщенности содержанием учебного материала и утомления. Психологическая характеристика форм передачи знаний. Объясняющее обучение, его преимущества и недостатки. Проблемное обучение, его психологические предпосылки, дидактические уровни постановки и решения проблем на уроке, возможности развития самостоятельности и критичности мышления. Формирование обобщенных умственных действий и операций по систематическому анализу учебных задач и основное содержание мыслительного процесса — основа развития продуктивного мышления, его иерархической организации в психическом отражении действительности.

Проблема расширения возрастных особенностей и границ усвоения знаний и социального опыта людей. Психические особенности детей шестилетнего возраста, их готовность к обучению в школе.

Основные понятия: образование, формы обучения и научения, «зона ближайшего развития», индивидуальные особенности учащегося, умственные действия и операции, сфера детерминации личности, сензитивный период обучения, рефлексия, компьютеризация обучения, коллектив, групповая дифференциация, упражнение как метод обучения, типы упражнений.

Межпредметные связи. Философия. Познание как отражение. Учение о ступенях познания. Возрастная физиология. Индивидуальные физиологические различия учащихся и их значение для процесса обучения. Влияние свойств нервной системы на работоспособность, темп, переключаемость и пр. Общая психология. Социально-опосредованный характер психического развития и формирования личности растущего человека. Познавательные процессы и свойства личности. Педагогика. Дидактические принципы обеспечения единства обучения, воспитания и развития. Урок как основная форма учебно-воспитательного процесса. Влияние целей воспитания, содержания обучения и форм организации учебного процесса на выбор методов обучения. Планирование, организация и проведение урока с учетом целей и задач обучения, специфики учебного материала и возрастных особенностей психического развития учащихся.

ТЕМА 9.

Психология педагогической деятельности и личности учителя

Требования к деятельности учителя в условиях развитого демократического общества. Психологическая структура педагогической деятельности. Учитель как организатор учебно-воспитательного процесса. Педагогические цели, планирование, организация и руководство их реализацией в учебной деятельности учащихся. Психологические требования к организации предметного содержания деятельности учащихся. Критерии оценки эффективности учебной деятельности учителя.

Профессионально-педагогическая направленность как интегральное свойство личности учителя, объединяющее его потребности, интересы, склонности, способности

и нравственные качества: честность, принципиальность, требовательность, доброжелательность, чувство долга и ответственности за воспитание подрастающих поколений. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся при организации различных форм учебной деятельности. Педагогическое общение. Стиль общения учителя с учащимися и его влияние на формирование личностных качеств учащихся. Использование психолого-педагогических знаний в практической деятельности учителя. Принципы составления психологической характеристики ученика. Психологические особенности педагогической оценки ученика и педагогическая этика учителя. Специфика самообразовательной деятельности учителя.

Основные понятия: педагогическая деятельность, педагогические функции учителя, педагогическое действие, педагогическая ситуация, коммуникативные и речевые способности, педагогические способности, педагогическое мастерство, стиль педагогической деятельности, педагогическое общение, педагогический такт, авторитет учителя.

Межпредметные связи. Общество и сознание. Социализация личности как фактор воспитания нового человека. Забота о школе и учителе — важнейшая государственная задача. Педагогика. Урок как основная форма учебно-воспитательной деятельности учителя. Методы обучения и их классификация. Методы воспитания и их классификация. Методика преподавания учебного предмета. Вооружение учащихся знаниями учебного предмета, развитие мышления и формирование научных взглядов о природе и обществе.

**РАЗБИВКА АУДИТОРНЫХ ЧАСОВ ПОУЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

для педагогического направления бакалавриата:

<i>№№</i>	<i>Содержание</i>	Лз	Ср	Сз	Ср
1.	Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии	2	2	2	2
2.	Закономерности и динамика психического развития и формирования личности в онтогенезе	2	4	2	4
3.	Основные концепции психического развития человека в онтогенезе	2	2	2	2
4.	Онтогенетическое психическое развитие человека: возрастные ступени	2	2	2	2
5.	Развитие педагогической психологии на современном этапе	2	2	2	4
6.	Дифференциальный подход в психологии воспитания	2	2	-	2
7.	Педагог – субъект педагогической деятельности Общение и педагогическое сотрудничество в процессе обучения	2	2	2	2
	Лз- лекционные занятия Ср – самостоятельная работа Сз- семинарские занятия				
	Всего: 60	14	16	12	18

Форма	Количество часов
Лекционные занятия	14
Семинарские занятия	12
Самостоятельная работа	34
Всего	60
Виды контроля	Баллы
Текущий контроль	30
Промежуточный контроль	40
Итоговый контроль	30

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ ЛЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ

Посредственный учитель рассказывает, хороший учитель объясняет,
замечательный учитель показывает, гениальный учитель вдохновляет.

Искусство обучения есть искусство будить в юных душах
любопытность и затем удовлетворять ее...

Анатолий Франс

№№	Название темы, план занятия	Стратегии и приемы ИАО	Оборудование
1.	<p>Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии – 2 часа</p> <p>1. Предмет возрастной и педагогической психологии</p> <p>2. Краткий исторический очерк возникновения и развития возрастной и педагогической психологии</p> <p>3. Теоретические и практические задачи возрастной и педагогической психологии на современном этапе</p> <p>4. Основные понятия возрастной психологии</p> <p>5. Основные разделы педагогической психологии</p> <p>6. Методы возрастной и педагогической психологии</p>	<p>Мозговой штурм, Фокусирующие вопросы, основные термины, кластер</p>	<p>Доска, мел, презентация</p>
2.	<p>Закономерности и динамика психического развития и формирования личности в онтогенезе – 2 часа</p> <p>1. Движущие силы, условия и источники психического развития личности.</p> <p>2. Закономерности и механизмы психического развития.</p> <p>3. Проблема акселерации психического развития.</p> <p>4. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды.</p>	<p>Мозговой штурм, Основные термины, Концептуальная таблица,</p>	<p>Доска, мел, слайды</p>
3.	<p>Основные концепции психического развития человека в онтогенезе -2 часа</p> <p>1. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона</p> <p>2. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже</p> <p>3. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития: Л.С. Выготский</p>	<p>Основные термины, Концептуальная таблица, Диаграмма Венна</p>	<p>Доска, мел, слайды, презентация</p>

	<p>4. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина</p> <p>5. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития</p>		
4.	<p>Онтогенетическое психическое развитие человека: возрастные ступени – 2 часа</p> <p>1. Проблема исторического происхождения возрастных периодов.</p> <p>2. Понятие и параметры возраста</p> <p>3. Психология раннего детства и дошкольного возраста</p> <p>4. Психическое развитие и формирование личности школьника (младший школьный, подростковый, юношеский возраст)</p> <p>5. Взрослость как психологический период</p> <p>6. Взрослость: старение и старость</p>	<p>Диаграмма Венна, основные термины, кластер, концептуальная таблица</p>	<p>Доска, мел, слайды, презентация</p>
5.	<p>Развитие педагогической психологии на современном этапе – 2 часа</p> <p>1. Основные этапы становления и развития педагогической психологии</p> <p>2. Структура педагогической психологии: психология обучения; психология воспитания; психология учителя.</p> <p>3. Учение как фактор непрерывного образования.</p> <p>4. Основные направления исследований в области психологии воспитания.</p>	<p>Диаграмма Венна, основные термины, кластер, концептуальная таблица</p>	<p>Доска, мел, слайды, презентация</p>
6.	<p>Дифференциальный подход в психологии воспитания – 2 часа</p> <p>1. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности</p> <p>2. Основные социальные институты воспитания</p> <p>3. Сущность воспитания. Цели воспитания.</p> <p>4. Воспитывающее обучение. Взаимосвязь обучения и воспитания.</p> <p>5. Концепция нравственного развития Л. Кольберга</p> <p>6. Психологические основы методов воспитания</p>	<p>Основные термины, кластер, концептуальная таблица</p>	<p>Доска, мел, слайды, презентация</p>
7.	<p>Педагог – субъект педагогической деятельности. Общение и педагогическое сотрудничество в процессе обучения - 2 часа</p> <p>1. Основные задачи психологии педагогической деятельности.</p> <p>2. Психологическая структура педагогической деятельности.</p> <p>3. Структура педагогических способностей.</p> <p>4. Профессионально важные качества учителя.</p> <p>5. Стили педагогической деятельности</p> <p>6. Социально-психологические аспекты</p>	<p>Мозговой штурм Кластер, синквейн,</p>	<p>Доска, мел, презентация</p>

педагогического общения.		
--------------------------	--	--

Тема 1.
ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ
Технология обучения

Вариант 1

Учебное время: 2 часа	Количество студентов: человек
Форма учебного занятия	Вводная лекция, лекция - визуализация
План учебного занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Предмет возрастной и педагогической психологии 2. Краткий исторический очерк возникновения и развития возрастной и педагогической психологии 3. Теоретические и практические задачи возрастной и педагогической психологии на современном этапе 4. Основные понятия возрастной психологии 5. Основные разделы педагогической психологии 6. Методы возрастной и педагогической психологии
Цель учебного занятия: Сформировать представление о содержании курса «Возрастная и педагогическая психология», ее предмете, методах, истории развития, задачах, связи с другими науками.	
Учебно-воспитательные цели: <ul style="list-style-type: none"> • Дать понятие о предмете и методах возрастной и педагогической психологии; • Ознакомить с историей развития возрастной и педагогической психологии; • Разобрать классификацию методов исследования возрастной и педагогической психологии 	Результаты учебной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> • дает определение предмета возрастной и педагогической психологии; • называет основные разделы возрастной и педагогической психологии; • перечисляет возрастные этапы развития психики ребенка; • перечисляет методы исследования возрастной и педагогической психологии путем составления кластера
Методы и техники обучения	рассказ, основные термины, мозговой штурм, фокусирующие вопросы, кластер
Формы обучения	Групповая работа
Средства обучения	Текст лекций, доска, мел, презентация
Условия обучения	Аудитория типовая
Мониторинг и оценка	Тесты, кластер

Технология обучения
Вариант 2

Тема: ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Количество часов – 2 часа

Изучив данную тему, студенты получают ответы на следующие вопросы:

1. Что является предметом изучения возрастной и педагогической психологии?
2. Как и когда началось изучение вопросов возрастной и педагогической психологии?
3. Из каких основных разделов состоит возрастная и педагогическая психология?
4. Какие методы исследования используются при изучении возрастных особенностей развития психики?

Ожидаемые результаты (ОР):

По окончании занятия студент:

- дает определение предмета возрастной и педагогической психологии;
- называет основные разделы возрастной и педагогической психологии;
- перечисляет возрастные этапы развития психики ребенка;
- перечисляет методы исследования возрастной и педагогической психологии путем составления кластера

Процессуально - временная карта

• Оргвопросы	5 минут
1. Предмет возрастной и педагогической психологии	10 минут
2. Краткий исторический очерк возникновения и развития возрастной и педагогической психологии	15 минут
3. Теоретические и практические задачи возрастной и педагогической психологии на современном этапе	10 минут
4. Основные понятия возрастной психологии	10 минут
5. Основные разделы педагогической психологии	10 минут
6. Методы возрастной и педагогической психологии	15 минут
• Обратная связь	5 минут

Конструктор урока

Этапы урока	Методы и приемы
1. Начало урока – активизация имеющихся знаний	Вопросы педагога, основные термины, мозговой штурм,
2. Изучение нового материала	Кластер, концептуальная таблица
3. Закрепление знаний	Тесты, кластер
4. Обратная связь	Фактологические вопросы
5. Педагогическая рефлексия	Выходная карта

ЛЕКЦИЯ 1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ – 2 часа

План:

1. Предмет возрастной и педагогической психологии
2. Краткий исторический очерк возникновения и развития возрастной и педагогической психологии
3. Теоретические и практические задачи возрастной и педагогической психологии на современном этапе
4. Основные понятия возрастной психологии
5. Основные разделы педагогической психологии
6. Методы возрастной и педагогической психологии

Основные понятия: психическое развитие, индивидуальное сознание, онтогенез, ведущая деятельность, действия, интеллект, предмет научной дисциплины, метод, методика, проблемная ситуация, теоретическое мышление, психологические знания, психодиагностика.

§ 1. Предмет возрастной и педагогической психологии

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин. Психология развития человека связана с изучением динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических свойств личности изменяющегося во времени человека.

Возрастная психология — это отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости. В возрастной психологии развитие рассматривается в привязке к определенным хронологическим периодам онтогенеза, тогда как психология развития рассматривает разнообразные процессы развития в целом.

Поэтому возрастную психологию можно считать скорее частью психологии развития, хотя эти термины часто используются как синонимы онтогенеза человека от рождения до старости.

Психология развития представляет собой более общий и теоретический курс по сравнению с возрастной и детской психологией, в принципе ее можно охарактеризовать как их методологическую базу. В центре внимания этой дисциплины находятся содержание и различные аспекты применения в психологии принципа развития — одного из важнейших методологических принципов всех наук, а новообразования и симптоматика отдельных возрастных периодов становятся тем материалом, на основании анализа которого выводятся общие закономерности становления психики.

Предметом возрастной психологии являются возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и качеств личности развивающегося человека, закономерности развития психических процессов.

Онтогенез (от греч. *on,ontos* — сущее, рождение, происхождение) — процесс индивидуального развития организма.

В психологии **онтогенез** рассматривается как формирование основных структур психики индивида в течение его детства; изучение онтогенеза — главная задача детской психологии.

С позиций психологии основное содержание онтогенеза составляют предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего, его совместная деятельность — общение с взрослым). В ходе интериоризации ребенок «вращивает», «присваивает» социальные, знаково-символические структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего и формируется его сознание и личность. Общим для отечественных психологов является также понимание формирования психики, сознания, личности в онтогенезе как процессов социальных, осуществляющихся в условиях активного, целенаправленного развития.

Таким образом, в центре изучения и исследования психологии развития и возрастной психологии находится **человек** — существо, воплощающее высшую ступень развития жизни, субъект общественно-исторической деятельности. Человек является системой, в которой физическое и психическое, генетически обусловленное и прижизненно сформированное, природное, социальное и духовное образуют нерасторжимое единство.

Возрастная психология изучает особенности протекания психических процессов, связанные с возрастом, возрастные возможности усвоения знаний, ведущие факторы развития личности, возрастные изменения и т.д.

Возрастные изменения подразделяются на: эволюционные, революционные и ситуационные.

К **эволюционным** изменениям относятся количественные и качественные преобразования, происходящие в психике человека при переходе из одной возрастной группы в другую.

Такие изменения протекают медленно, но основательно и охватывают значительные периоды жизни человека (от нескольких месяцев (для младенцев) до нескольких лет (для детей старшего возраста)). Они обусловлены следующими факторами: а) биологическим созреванием и психофизиологическим состоянием организма ребенка; б) его местом в системе социальных отношений; в) уровнем интеллектуального и личностного развития.

Революционные изменения осуществляются быстро, за короткий срок, они более глубоки, чем эволюционные. Данные изменения происходят в момент кризиса возрастного развития, возникающего на рубеже возрастов между сравнительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения.

Ситуационные изменения связаны с воздействием на психику ребенка конкретной социальной ситуации. Данные изменения отражают процессы, происходящие в психике и поведении ребенка под влиянием обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения устойчивы, необратимы, не требуют систематического подкрепления. Они преобразуют психологию человека как личности. Ситуационные изменения неустойчивы, обратимы и требуют закрепления в последующих упражнениях. Такие изменения направлены на преобразование частных форм поведения, знаний, умений и навыков.

Возрастная психология рассматривает изменения в темпе, содержании, доминирующих факторах, влияющих на развитие психики в течение всей жизни, большое значение придается сравнению закономерностей развития в разные периоды онтогенеза.

Возрастная психология изучает также механизмы, помогающие как в приобретении нового, так и в развитии, сохранении приобретенных знаний и умений в период снижения темпа развития, инволюции, в старости. Сопоставление этих механизмов, выявление факторов, влияющих на интеллектуальный и личностный рост, помогает раскрыть закономерности и соотношение биологического и социального, природного и приобретенного в психике человека.

В соответствии с изучаемыми периодами развития человека выделяются детская, подростковая, юношеская психология, психология взрослого человека, а также геронтопсихология.

Каждый **возрастной этап** характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития — основными достижениями, сопутствующими образованиями, определяющими особенности конкретной ступени психического развития, в том числе особенности развития самосознания.

Психология развития и возрастная психология изучают закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики — ее изменение в процессе деятельности, при общении, познании. Они рассматривают также влияние различных видов общения, обучения, разных культур и социальных условий на динамику формирования психики в разном возрасте и на разных уровнях психического развития.

Предмет педагогической психологии

Термином "**педагогическая психология**" обозначаются две разные науки. Одна из них - это базовая наука, которая является первой ветвью психологии. Она призвана изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания.

Под таким же термином - "**педагогическая психология**" развивается и прикладная наука, цель которой - использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики. За рубежом эту прикладную часть психологии часто называют школьной психологией.

Термин "педагогическая психология" был предложен П.Ф. Каптеревым в 1874 г. Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: "педология" (О. Хрисман, 1892), "экспериментальная педагогика" (Э. Мейман, 1907). Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания (Л.С. Выготский, П.П. Блонский). На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология - как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики.

Педагогическая психология - это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией.

При рассмотрении педагогической психологии, как и любой другой отрасли науки, необходимо, прежде всего, разграничить понятия ее объекта и предмета.

В общенаучной трактовке под **объектом** науки понимается та область действительности, на изучение которой направлена данная наука. Часто объект изучения фиксируется в самом названии науки.

Каждый объект может изучаться множеством наук. Так, человек изучается физиологией, социологией, биологией, антропологией и т.д. Но каждая наука имеет в основе свой предмет, т.е. то, что именно она изучает в объекте.

Как показывает анализ точек зрения различных авторов, многие ученые по-разному определяют статус педагогической психологии, что может свидетельствовать о неоднозначности решения вопроса о предмете педагогической психологии (см. анимацию).

Например, В.А. Крутецкий считает, что педагогическая психология "изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах... закономерности формирования у школьников творческого активного мышления... изменения в психике, т.е. формирование психических новообразований".

Совершенно другой точки зрения придерживается В.В. Давыдов. Он предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными учащимся. Такая позиция В.В. Давыдова обусловлена акцентированием им роли развития, его влияния на ход обучения. Обучение рассматривается им как форма, а развитие - как содержание, которое в ней реализуется.

Существует ряд и других точек зрения. Мы в дальнейшем будем придерживаться общепринятой трактовки, согласно которой **предметом** педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

Взаимосвязь педагогической психологии с возрастной психологией

Связь педагогической психологии со смежными науками, в том числе **возрастной** психологией, является двухсторонней. Она руководствуется методологией исследования, представляющей собой "проекцию" общепсихологической науки; использует данные, поставляемые возрастной психологией и другими науками. Одновременно педагогическая психология сама поставляет данные не только для педагогической науки, но и для общей и возрастной психологии, психологии труда, нейропсихологии, патопсихологии и др.

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.

Исходя из этого, В.В. Давыдовым был сформулирован ряд принципов возрастной психологии:

- Каждый возрастной период должен изучаться не изолированно, а с точки зрения общих тенденций развития, с учетом предыдущего и последующего возраста.
- Каждый возраст имеет свои резервы развития, которые могут быть мобилизованы в ходе развития особым образом организованной активности ребенка по отношению к окружающей действительности и к своей деятельности.
- Особенности возраста не являются статичными, а определены общественно-историческими факторами, так называемым социальным заказом общества и др.

Все эти и другие принципы возрастной психологии имеют огромное значение при создании психологической теории усвоения социокультурного опыта в рамках педагогической психологии. Например, на их основе можно выделить следующие принципы педагогической психологии (на примере ее раздела - психологии обучения):

- Обучение строится на основе данных возрастной психологии о резервах возраста, ориентируясь на "завтрашний день" развития.
- Обучение организуется с учетом наличных индивидуальных особенностей учащихся, но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых видов деятельности, новых уровней развития учащихся.
- Обучение не может быть сведено только к передаче знаний, к отработке определенных действий и операций, а есть главным образом формирование личности учащегося, развитие сферы детерминации его поведения (ценности, мотивы, цели) и др.

§ 2. Краткий исторический очерк возникновения и развития возрастной и педагогической психологии

В психологических учениях прошлых эпох (в период античности, в Средние века, в эпоху Возрождения) уже были поставлены многие важнейшие вопросы психического развития детей.

В работах древнегреческих ученых Гераклита, Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля рассматривались условия и факторы становления поведения и личности детей, развития их мышления, творчества и способностей, сформулирована идея гармоничного психического развития человека.

В период Средневековья, с III по XIV в., большее внимание уделялось формированию социально адаптированной личности, воспитанию требуемых качеств личности, исследованию познавательных процессов и методов воздействия на психику.

В эпоху Возрождения (Э. Роттердамский, Р. Бэкон, Я. Коменский) на первый план вышли вопросы организации обучения, преподавания на основе гуманистических принципов, с учетом индивидуальных особенностей детей и их интересов.

В исследованиях философов и психологов Нового времени Р. Декарта, Б. Спинозы, Дж. Локка, Д. Гартли, Ж.Ж. Руссо обсуждалась проблема взаимодействия факторов наследственности и среды и их влияния на психическое развитие. Наметились две крайние позиции в понимании детерминации развития человека, которые обнаруживаются (в той или иной форме) и в работах современных психологов:

- **нативизм** (обусловленность природой, наследственностью, внутренними силами), представленный идеями Руссо;
- **эмпиризм** (решающее влияние обучения, жизненного опыта, внешних факторов), берущий начало в работах Локка.

Постепенно знания об этапах становления психики ребенка, о возрастных характеристиках расширялись, но ребенок по-прежнему рассматривался как довольно пассивное существо, податливый материал, который при умелом руководстве и обучении взрослого мог быть трансформирован в любом желательном направлении.

Во второй половине XIX в. сложились объективные предпосылки для выделения детской психологии как самостоятельной отрасли психологической науки. Среди важнейших факторов — потребности общества в новой организации системы образования; прогресс идеи развития в эволюционной биологии; разработка объективных методов исследования в психологии.

Требования педагогической практики были осознаны в связи с развитием всеобщего обучения, которое стало потребностью общественного развития в новых условиях промышленного производства.

Педагогам-практикам понадобились обоснованные рекомендации относительно содержания и темпа обучения больших групп детей, оказались нужны методики обучения в группе. Были поставлены вопросы об этапах психического развития, его движущих силах и механизмах, т.е. о тех закономерностях, которые нужно учитывать при организации педагогического процесса.

Внедрение идеи развития. Эволюционная биологическая теория Ч. Дарвина привнесла в область психологии новые постулаты — об адаптации как главной детерминанте психического развития, о генезисе психики, о прохождении ею в своем развитии определенных, закономерных этапов.

Физиолог и психолог И.М. Сеченов развивал идею перехода внешних действий во внутренний план, где они в преобразованном виде становятся психическими качествами и способностями человека, — идею интериоризации психических процессов. Сеченов писал, что для общей психологии важным, даже единственным, методом объективного исследования является именно метод генетического наблюдения.

Свой вклад в становление детской психологии внес выдающийся русский педагог, основатель научной педагогики в России К. Д. Ушинский (1824—1870). В работе «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» он писал, обращаясь к учителям: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте в соответствии с этими законами и теми обстоятельствами, к которым вы их хотите приложить».

Появление новых объективных и экспериментальных методов исследования в психологии. Метод интроспекции (самонаблюдения) был неприменим для исследования психики маленьких детей.

Немецкий ученый, дарвинист В. Прейер в книге «Душа ребенка» (1882) представил результаты своих ежедневных систематических наблюдений за развитием дочери от рождения до трех лет; он пытался тщательно проследить и описать моменты возникновения познавательных способностей, моторики, воли, эмоций и речи.

В. Прейер наметил последовательность этапов развития некоторых сторон психики, сделал вывод о значимости наследственного фактора. Им был предложен примерный образец ведения дневника наблюдений, намечены планы исследований, обозначены новые проблемы (например, проблема взаимосвязи различных сторон психического развития).

Заслуга В. Прейера, который считается основателем детской психологии, состоит во введении метода объективного научного наблюдения в научную практику изучения самых ранних этапов развития ребенка.

Метод эксперимента, разработанный В. Вундтом для изучения ощущений и простейших чувств, оказался чрезвычайно важным для детской психологии. Вскоре была открыта доступность для экспериментального исследования и других, гораздо более сложных областей психического, таких, как мышление, воля, речь. Идеи исследования «психологии народов» с помощью анализа продуктов творческой деятельности (изучения сказок, мифов, религии, языка), выдвинутые Вундтом позже, также обогатили основной фонд методов возрастной психологии и открыли ранее недоступные возможности исследования детской психики.

В начале XX в. в практику стали внедряться методы экспериментального исследования умственного развития детей: тестирование, использование измерительных шкал и т.п.

Детская психология становится нормативной дисциплиной, описывающей достижения ребенка в процессе развития. Со временем ученые пришли к выводу, что необходимо выделить стадии развития личности в онтогенезе. Данной проблемой занимались К. Бюлер, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др. Они пытались осмыслить закономерности смены периодов развития и проанализировать причинно-следственные связи психического развития детей. Все эти изыскания породили множество теорий развития личности, среди которых можно

назвать, например, теорию трех ступеней детского развития (К. Бюлер), психоаналитическую концепцию (З. Фрейд), когнитивную теорию (Ж. Пиаже).

Возрастная психология поднялась на новую ступень с введением метода формирующего эксперимента, разработанного отечественным психологом Л. С. Выготским (1896—1934). Этот метод позволял определить закономерности развития психических функций.

Его использование также привело к появлению ряда теорий развития личности.

1. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. Ученый утверждал, что интерпсихическое становится интрапсихическим. Возникновение и развитие высших психических функций связано с употреблением знаков двумя и более людьми в процессе их общения. В противном случае знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

2. Теория деятельности А. Н. Леонтьева. Он считал, что деятельность сначала выступает как сознательное действие, затем — как операция и только потом, по мере формирования, становится функцией.

3. Теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина. По его мнению, формирование психических функций происходит на основе предметного действия: начинается с материального выполнения действия и затем через речевую функцию заканчивается умственной деятельностью.

4. Концепция учебной деятельности — исследования Д. Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности средствами учебной деятельности.

5. Теория «первоначального очеловечивания» И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова, в которой анализируются начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей.

В последние десятилетия психология развития изменилась как по своему содержанию, так и по междисциплинарным связям. С одной стороны, она оказывает влияние на смежные научные дисциплины, а с другой — сама испытывает влияние с их стороны, ассимилируя все то, что расширяет ее предметное содержание.

§ 3. Теоретические и практические задачи возрастной и педагогической психологии на современном этапе

Теоретические задачи возрастной психологии:

- изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека;
- периодизация психического развития в онтогенезе;
- изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания (возникновения, становления, изменения, совершенствования, деградации, компенсации) психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.);
- установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний;
- исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

Значение возрастной психологии весомо и в теоретическом плане. Вспомним о том, что практически все крупные ученые, оставившие свой след в науке, занимались и вопросами возрастной психологии. Изучение психологии ребенка — ключ к пониманию психологии взрослого человека. Л.С. Выготский отводил детской психологии фундаментальную роль в решении задачи создания «новой» психологии,

подчеркивая, что «единственно правильный путь — идти в изучении психики от ребенка к взрослому».

Путь преобразования психологии — «из описательной и отрывочной, констатирующей психологии в научно-объяснительную, обобщающую систему знания о поведении человека, о механизмах его движения и развития, о воспитательном управлении процессами его развития, формирования и роста».

Практическое значение возрастной психологии связано в первую очередь с научной разработанностью вопросов о нормативном развитии здорового ребенка, о типических возрастных проблемах, путях и способах их решения, стадиях становления взрослой полноценной личности, гражданина, профессионала, родителя.

Практические задачи возрастной психологии:

- определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека;
- создание службы систематического контроля за ходом психического развития, психического здоровья детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях;
- возрастная и клиническая диагностика;
- выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;
- наиболее оптимальная организация учебно - образовательного процесса, непрерывного образования (в том числе ориентированного на людей среднего и пожилого возраста).

Таблица №1

Возрастная психология как наука

Объект	Развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек
Предмет	Возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе
Теоретические задачи (проблемы)	<ul style="list-style-type: none"> • Проблема движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека • Проблема периодизации психического развития в онтогенезе • Проблема возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов • Проблема возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний • Проблема возрастного развития личности и др.
Практические задачи	<ul style="list-style-type: none"> • Определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека • Возрастная и клиническая диагностика • Контроль за ходом психического развития детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях • Психологическое сопровождение, помощь в кризисные периоды жизни человека • Организация учебно-образовательного процесса для людей всех возрастных категорий и др.

Возрастная психология тесно связана с другими отраслями психологической науки. Она опирается на представления о психике человека, разработанные в общей психологии, использует систему основных понятий общей психологии. В то же время исследование происхождения и начальных этапов становления высших психических функций (например, памяти или мышления) приводит к более глубокому пониманию развитых форм сложных психических процессов.

Изучение преобразования психических процессов у детей выступает как особый метод познания механизмов психического — генетический метод. Однако предмет генетической психологии не совпадает с таковым в возрастной психологии. В центре внимания генетической психологии — развитие психических процессов как таковых; для возрастной психологии важен развивающийся человек.

Много общего имеют возрастная психология и педагогическая психология, особенно в своем историческом развитии.

Реальное единство педагогической и возрастной психологии объясняется общим объектом изучения — развивающимся и изменяющимся в онтогенезе человеком. Но в педагогической психологии на первом плане — обучение и воспитание субъекта в процессе целенаправленного воздействия педагога, а возрастную психологию интересует, как протекает развитие в самых разнообразных социокультурных ситуациях.

Психическое развитие человека происходит внутри различных социальных общностей: семьи, группы сверстников во дворе или в детском саду, в школьном классе. Как субъект общения и межличностного взаимодействия, развивающийся индивид частично составляет предмет социальной психологии.

Соотношение типичного и индивидуального, общего и своеобразного, нормального и аномального, отклоняющегося рядов развития создает общие поля для возрастной психологии и психологии сравнительной, дифференциальной, патопсихологии и клинической психологии.

Возрастная психология имеет многообразные связи с широким спектром областей науки и культуры. Она опирается на знания из области естественных наук, медицины, педагогики, этнографии, социологии, геронтологии, культурологии, искусствоведения, языковедения, логики, литературоведения и других областей науки. И, в свою очередь, возрастная психология, раскрыв закономерности возрастного становления психики, делает их общим достоянием.

Задачи педагогической психологии

Общая задача педагогической психологии состоит в выявлении, изучении и описании психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса.

Соответственно задачами педагогической психологии являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта (социализация), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога;
- определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование на их основе операционального состава деятельности в процессе решения разнообразных задач;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы и др.

§ 4. Основные понятия возрастной психологии

Ключевое понятие возрастной психологии — понятие «развитие». Развитие — процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему. Развитие психики — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Рост — количественный аспект процессов развития. Главное отличие развития от роста: рост сводится к количественным изменениям, а развитие характеризуется качественными преобразованиями, появлением новообразований, новых механизмов, процессов, структур. Важно различать понятия развитие и созревание. Созревание для целого ряда зарубежных теорий возрастной психологии — важнейший фактор развития, причинно обуславливающий те или иные достижения.

Современная психология развития рассматривает созревание как психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, обеспечивающий условия для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения. С понятием созревания, зрелости связан один из основных принципов возрастной физиологии — принцип **гетерохронности** развития, который фиксирует то обстоятельство, что разные мозговые системы и функции созревают с разной скоростью и достигают полной зрелости на разных этапах индивидуального развития. Это означает, в свою очередь, что каждый возрастной этап имеет свою неповторимую психофизиологическую структуру, в значительной степени определяющую потенциальные психологические возможности данного возраста.

Выделен ряд особенностей процесса развития, важных для психологии и педагогики:

- тенденция к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования;
- необратимость развития (обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно);
- обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);
- неравномерность развития (периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений);
- зигзагообразность развития (связана с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые, — например, при переходе от ползания к ходьбе

ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);

- переход стадий развития в уровни (с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы); — тенденция к устойчивости (успешное развитие невозможно без сильной консервативной тенденции).

Различают несколько видов психического развития: филогенетическое, онтогенетическое, функциональное.

Филогенез психики — становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества.

Онтогенез психики — формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида.

В возрастной психологии проявляется все больший интерес к развитию психики человека во внутриутробном периоде, в период эмбрионального развития (от зародыша до рождения). В настоящее время пренатальное развитие, эмбриогенез психики рассматривается как своеобразный адаптационный период, в течение которого происходит приспособление организма к окружающей среде и даже создаются некоторые предпосылки усвоения той или иной культуры (например, предпосылки усвоения родного языка и эмоциональные предпочтения).

Функционалгенез, функциональное развитие психики — развитие психических функций; возникновение нового уровня решения интеллектуальных, перцептивных, мнемических и других задач, процесс овладения новыми умственными действиями, понятиями и образами. **Функционалгенез** психики — составная часть онтогенетического становления психических процессов человека.

Различают также **нормативное** психическое развитие и **индивидуальное**. Нормативность развития предполагает, что речь идет об общем, присущем большинству людей данного возраста характере изменений. В некоторых случаях о норме говорят как об идеале, наивысшем из возможных уровне психологического, личностного развития. **Индивидуальное** развитие связано с вариативностью нормы, с выявлением уникальности личности, с указанием на своеобразии некоторых ее способностей.

Важнейшее понятие психологии развития — **психологический возраст**. Он определяется как стадия развития индивида в онтогенезе — объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная. В зависимости от метода периодизации, от избранного основания (единицы периодизации) в разных психологических школах выделяют отличающиеся психологические возрасты.

§ 5. Основные разделы педагогической психологии

Структуру педагогической психологии составляют три раздела:

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

Предмет психологии обучения - развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление:

- взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем;
- соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения;
- возможностей управления процессами учения и развития ребенка;

- психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др.

Психология обучения исследует, прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.

Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что процесс усвоения - это выполнение человеком определенных действий или деятельности. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Учение - это система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса усвоения. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие (И.И.Ильясов).

Большинство исследований по психологии учения направлено на выявление закономерностей формирования и функционирования познавательной деятельности в условиях сложившейся системы обучения. В частности, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий учащимися средней школы. Изучена также роль жизненного опыта учащихся, характера предъявляемого учебного материала в усвоении знаний.

В 70-х гг. XX в. в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения. Исследования показали, что управление процессом учения существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей обучения и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся.

В российской педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий и др. Среди западных теорий учения наибольшее распространение получила бихевиористская теория.

Предмет психологии воспитания - развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т.п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

Исследования в этой области направлены на изучение:

- содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок;
- различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях;
- структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности;
- условий и последствий психической депривации и др. (О.В. Лишин).

Предмет психологии учителя - психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности.

Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются:

- определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;
- изучение эмоциональной устойчивости учителя;
- выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других (Л.М. Митина).

Результаты психолого-педагогических исследований используются при конструировании содержания и методов обучения, создании учебных пособий, разработке средств диагностики и коррекции психического развития.

§ 6. Методы исследования в возрастной и педагогической психологии

Комплекс методов исследования, которыми пользуются в возрастной психологии, состоит из нескольких блоков методик, заимствованных из общей, дифференциальной и социальной психологии и адаптированных для работы с представителями той или иной возрастной категории.

Из общей психологии взяты методы исследования когнитивных процессов и личности ребенка. Они адаптированы к возрасту ребенка и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи.

При помощи данных методов можно получить информацию о возрастных особенностях познавательных процессов детей и преобразованиях этих процессов при взрослении ребенка, т.е. о специфике перехода из одной возрастной группы в другую.

Методы изучения индивидуальных и возрастных различий детей заимствованы из дифференциальной психологии. Большой популярностью пользуется так называемый «метод близнецов», изучающий сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами. На основе полученных данных делаются выводы об органической (генотипической) и средовой обусловленности тех или иных явлений психики и поведения ребенка.

Социальная психология обеспечила возрастную психологию методами, позволяющими изучать межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми. К этим методам относятся: наблюдение, опрос, беседа, эксперимент, метод срезов, тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности. Все эти методы также адаптированы к возрасту ребенка. Рассмотрим их более подробно.

Наблюдение — основной метод при работе с детьми (особенно дошкольного возраста), так как тесты, эксперимент, опрос сложны для исследования детского поведения. Начинать наблюдение необходимо с постановки цели, составления программы наблюдения, разработки плана действий. **Цель** наблюдения заключается в том, чтобы определить, ради чего оно осуществляется и каких результатов можно ожидать на выходе.

Для того чтобы получить достоверные результаты, наблюдение необходимо вести регулярно. Это связано с тем, что дети растут очень быстро и изменения, происходящие в поведении и психике ребенка, так же быстротечны. Например, поведение младенца меняется на глазах, поэтому, пропустив один месяц, исследователь лишается возможности получить ценные данные о его развитии в этот период.

Чем младше ребенок, тем меньше должен быть интервал между наблюдениями. В период от рождения до 2—3 месяцев наблюдение за ребенком надо проводить ежедневно; в возрасте от 2—3 месяцев до 1 года — еженедельно; от 1 года до 3 лет — ежемесячно; от 3 до 6—7 лет — один раз в полгода; в младшем школьном возрасте и позднее — один раз в год.

Метод наблюдения при работе с детьми эффективнее прочих, с одной стороны, потому, что они ведут себя наиболее непосредственно и не играют социальных ролей, навязываемых взрослыми. С другой стороны, дети (особенно дошкольники) обладают недостаточно устойчивым вниманием и могут часто отвлекаться от своих обычных дел. Поэтому по возможности следует вести скрытое наблюдение, чтобы дети не видели наблюдателя.

Опрос может быть устным и письменным. При использовании данного метода могут возникать трудности следующего характера. Дети понимают задаваемый им вопрос по-своему, т.е. вкладывают в него иной смысл, нежели взрослый человек.

Это происходит потому, что система понятий у детей существенно отличается от той, которой пользуются взрослые. Данное явление отмечается и у подростков. Поэтому прежде чем получить ответ на задаваемый вопрос, надо убедиться в правильности его понимания ребенком, разъясняя и обсуждая неточности, и только после этого интерпретировать получаемые ответы.

Эксперимент является одним из самых надежных методов получения информации о поведении и психологии ребенка. Суть эксперимента состоит в том, что в процессе исследования у ребенка вызываются интересующие исследователя психические процессы и создаются условия, необходимые и достаточные для проявления этих процессов.

Ребенок, входя в экспериментальную игровую ситуацию, ведет себя непосредственно, эмоционально откликаясь на предлагаемые ситуации, не играет никаких социальных ролей. Это позволяет получить его истинные реакции на воздействующие стимулы. Результаты наиболее достоверны в том случае, если эксперимент проводится в форме игры. При этом важно, чтобы в игре выражались непосредственные интересы и потребности ребенка, иначе он не сможет в полной мере проявить свои интеллектуальные способности и необходимые психологические качества. Кроме того, включаясь в эксперимент, ребенок действует сиюминутно и спонтанно, поэтому на протяжении всего эксперимента необходимо поддерживать у него интерес к проводимому мероприятию.

Срезы — еще один метод исследования в возрастной психологии. Они делятся на поперечные и продольные (лонгитюдные).

Суть метода поперечных срезов состоит в том, что в группе детей (класс, несколько классов, дети разного возраста, но обучающиеся по одной программе) с помощью определенных методик исследуется какой-то параметр (например, интеллектуальный уровень). Преимущество данного метода заключается в том, что за короткое время можно получить статистические данные о возрастных различиях психических процессов, установить, как влияет возраст, пол или другой фактор на основные тенденции психического развития. Недостаток метода в том, что при исследовании детей разного возраста невозможно получить информацию о самом процессе развития, его природе и движущих силах.

При использовании метода продольных (лонгитюдных) срезов прослеживается развитие группы одних и тех же детей в течение длительного времени. Данный метод позволяет установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить причины этих изменений, а также изучить тенденции развития, незначительные изменения, которые не могут быть охвачены поперечными срезами.

Недостаток метода состоит в том, что полученные результаты базируются на изучении поведения небольшой группы детей, поэтому распространять подобные данные на большое количество детей представляется некорректным.

Тестирование позволяет выявить уровень интеллектуальных способностей и личностных качеств ребенка. Необходимо поддерживать у детей интерес к этому методу привлекательными для них способами, например поощрениями или какой-нибудь наградой. При тестировании детей используются такие же тесты, что и для взрослых, но адаптированные для каждого возраста, например детский вариант теста Кеттела, теста

Векслера и др. **Р. Б. Кеттел** (1905 —1997) англо-американский психолог, известный своими работами в области экспериментальной психологии мышления и личности с использованием математических методов анализа, в том числе факторного анализа. Создатель первого экспериментально обоснованного теста личности (шестнадцатифакторный тест Кеттела). **Д. Векслер** (1896—1981) — американский психолог, создатель известных тестов интеллекта для детей и взрослых.

Беседа — это получение сведений о ребенке при непосредственном общении с ним: ребенку задают целенаправленные вопросы и ожидают ответов на них. Данный метод относится к эмпирическим. Важным условием эффективности беседы являются располагающая обстановка, доброжелательность, тактичность. Вопросы необходимо подготовить заранее и фиксировать ответы, по возможности не привлекая внимания испытуемого.

Анкетирование — это метод получения информации о человеке на основании его ответов на заранее подготовленные вопросы. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным или групповым.

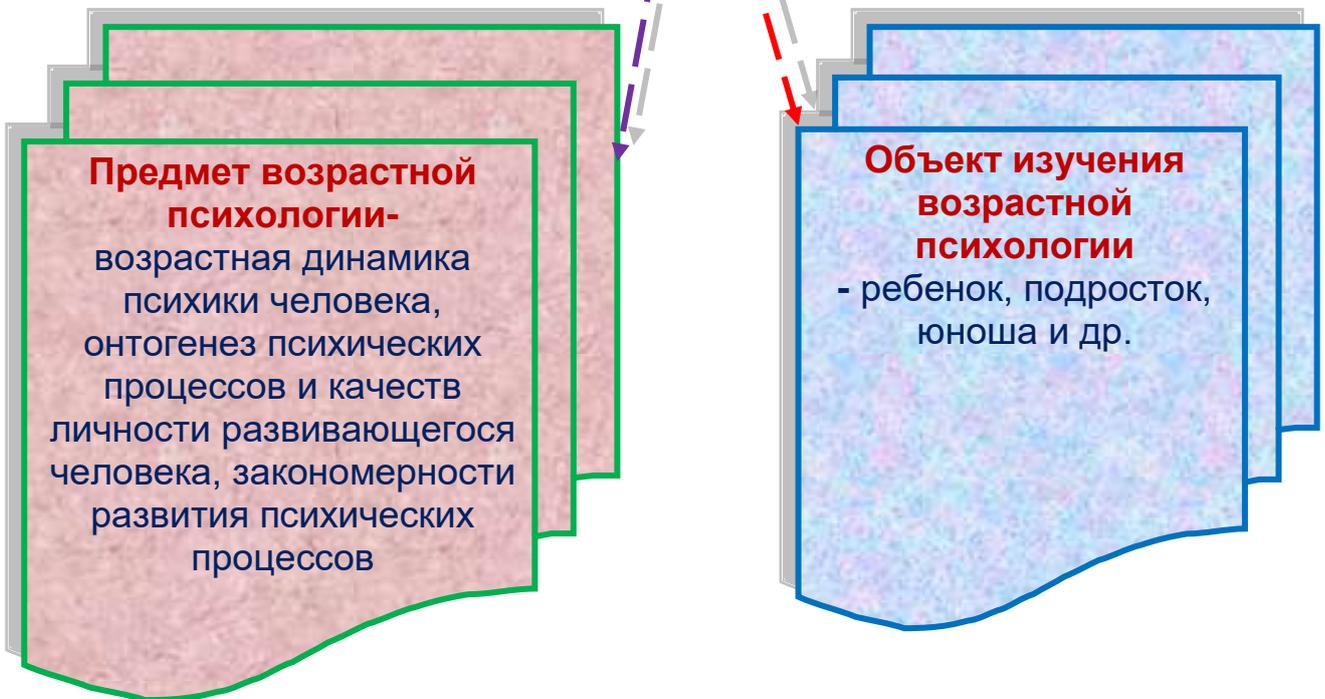
Анализ продуктов деятельности — это метод изучения человека посредством анализа продуктов его деятельности: рисунков, чертежей, музыкальных произведений, сочинений, учебных тетрадей, личных дневников и т.д. Благодаря данному методу можно получить информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающей действительности и людям, об особенностях его восприятия и других сторонах психики. В основу этого метода положен принцип единства сознания и деятельности, согласно которому психика ребенка не только формируется, но и проявляется в деятельности.

Рисуя или что-то создавая, ребенок предоставляет исследователям возможность раскрыть такие стороны его психики, о которые трудно было бы узнать при помощи других методов. На основании рисунков можно изучать познавательные процессы (ощущения, воображение, восприятие, мышление), творческие способности, личностные проявления, отношение детей к окружающим людям.

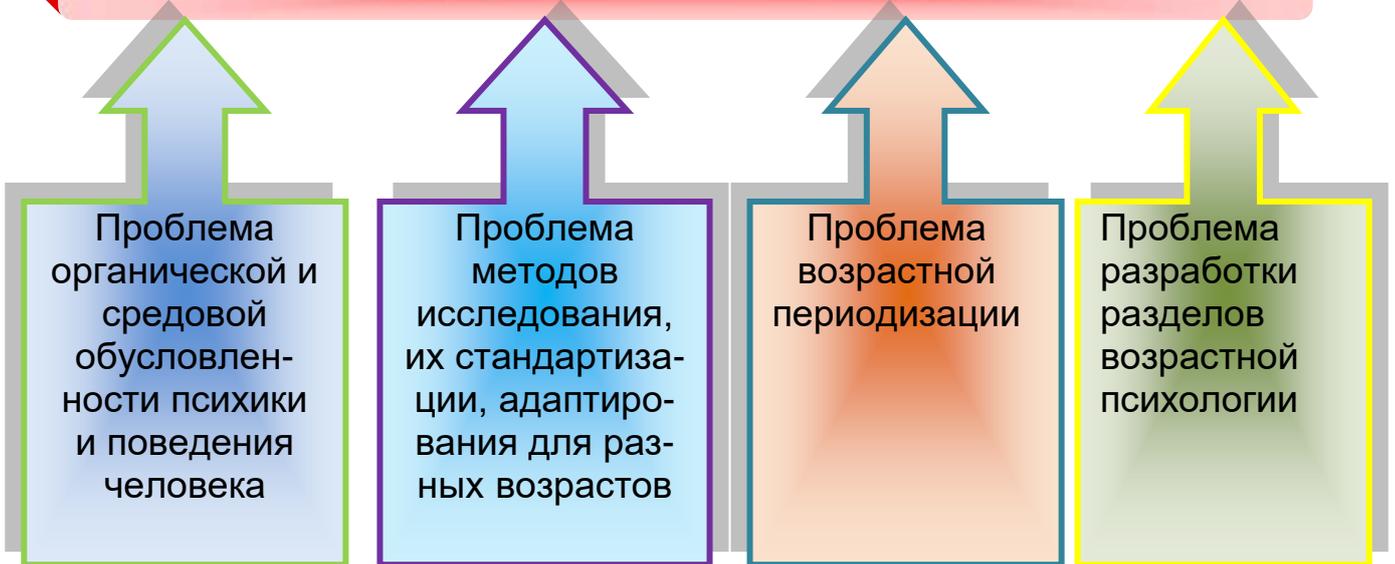
Контрольные вопросы.

1. Что является предметом возрастной и педагогической психологии?
2. Назовите основные задачи педагогической психологии.
3. В чем проявляется единство возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке?
4. Каковы основные сферы действия педагогической психологии и педагогики?
5. Назовите основные ветви педагогической психологии.
6. Дайте характеристику основным специальным методам педагогической психологии.
7. В чем специфика использования метода изучения "продуктов деятельности" в педагогической психологии?
8. Назовите основные виды эксперимента в педагогической психологии и дайте их сравнительную характеристику.

Возрастная психология – это отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости



Проблемы современной возрастной психологии:



ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с появлением книги П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология» (1876)

Первый этап - середина XVIIв. - конец XIXв. - общедидактический, согласно Песталоцци с явно «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику»

**Я.А.Коменский
(1592-1670)**

**Жан-Жак Руссо
(1712-1778)**

**Иоганн Песталоцци
(1746-1827)**

**Иоганн Гербарта
(1776-1841)**

**Адольф Дистерверг
(1790-1866)**

**К.Д. Ушинский
(1824-1870)**

**П.Ф. Каптерев
(1849-1922)**

Доминирование механистических представлений И. Ньютона, эволюционных идей Ч. Дарвина, ассоциативных представлений психической жизни, сенсуализмом Дж. Локка, учением о том, что основу психической жизни составляют чувственные впечатления

Это этап преимущественно умозрительных, логических построений, основанных на наблюдении, анализе и оценке педагогической действительности

ВТОРОЙ ЭТАП

с конца XIX века
до середины XX века

Педагогическая психология
начала оформляться в **само-**
стоятельную отрасль

Педагогическая психология развивается и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем, например системы М.Монтессори

Идет формирование особого психолого-педагогического направления — **педологии** (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.): комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития

Таким образом, в педагогическую психологию как бы с двух сторон входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками

ТРЕТИЙ ЭТАП

50-е гг. XIX века – наши дни
Разработка теоретических
основ педагогической
психологии

Б. Скиннер на основе психологической теории бихевиоризма выдвинул идею программированного обучения (1954)

В 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизированного обучения. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения

В 1960-70-х годах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызина разработали основные положения теории поэтапного формирования умственных действий

В это же время разрабатывается теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), дидактико-методическая система Л.В.Занкова и др.

Таким образом, на современном этапе происходит теоретическое обоснование наиболее эффективных систем обучения - учебной деятельности, развития способностей и личности учащегося

Педагогическая психология –

пограничная, комплексная область знания, которая занимает определенное место между психологией и педагогикой.

Педагогика исследует сущность обучения и воспитания, разрабатывает теории и технологии обучения и воспитания, определяет их принципы, содержание. Формы и методы.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств обучения и воспитания

ПРЕДМЕТ педагогической психологии определяется различными исследователями по-разному:

Закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, индивидуальные различия в этих процессах; закономерности формирования творческого мышления (В.А.Крутецкий)

Закономерности присвоения общественно выработанных способов действий и используемых в них знаний той или иной стадии развития, а также взаимосвязь процессов учения и развития (Т.В. Габай)

Закономерности развития в условиях обучения и воспитания (Л.И.Божович)

Факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человека, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (И.А. Зимняя)

ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ:

Раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого

Определение связи между уровнями интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия

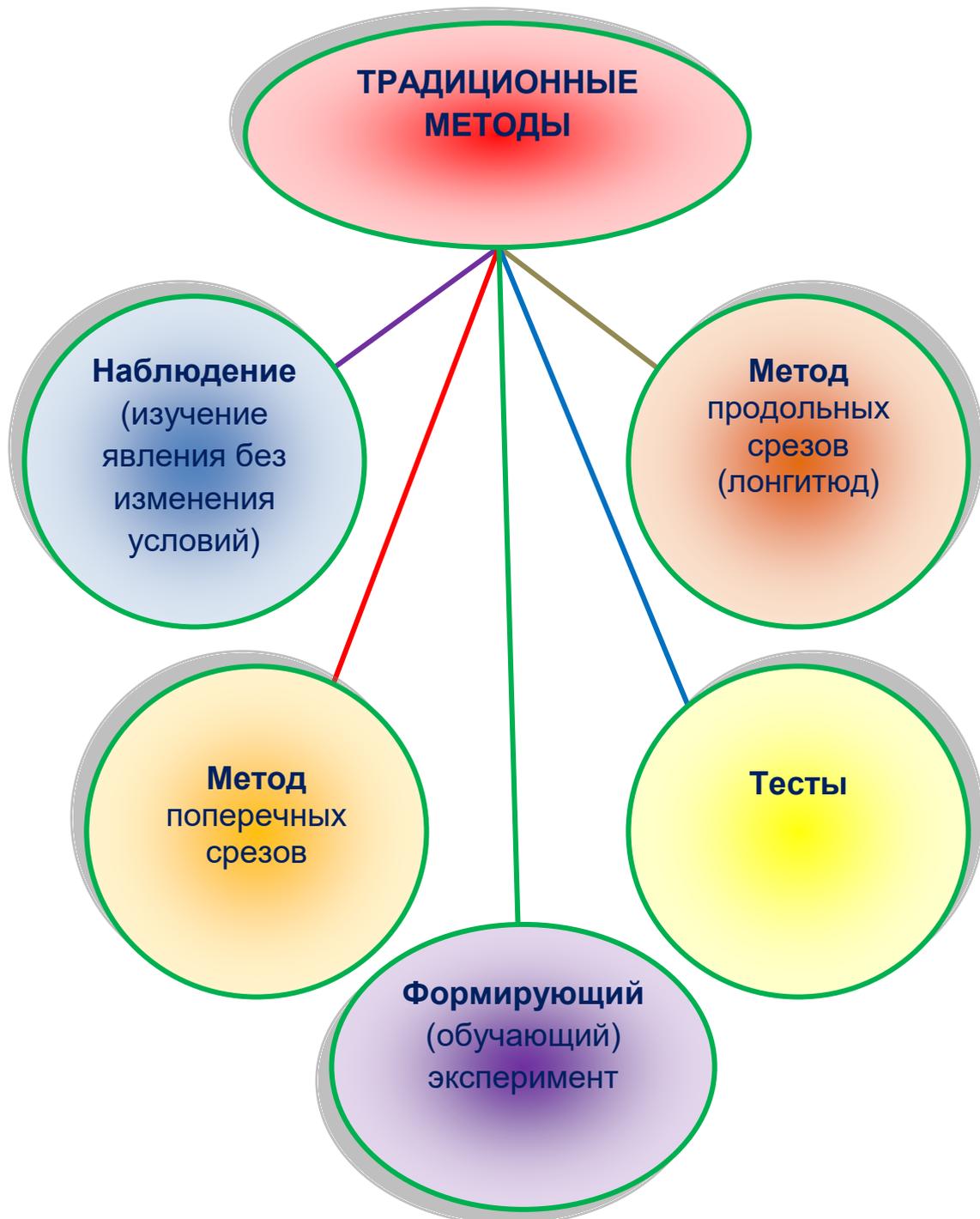
Изучение психологических основ деятельности педагога

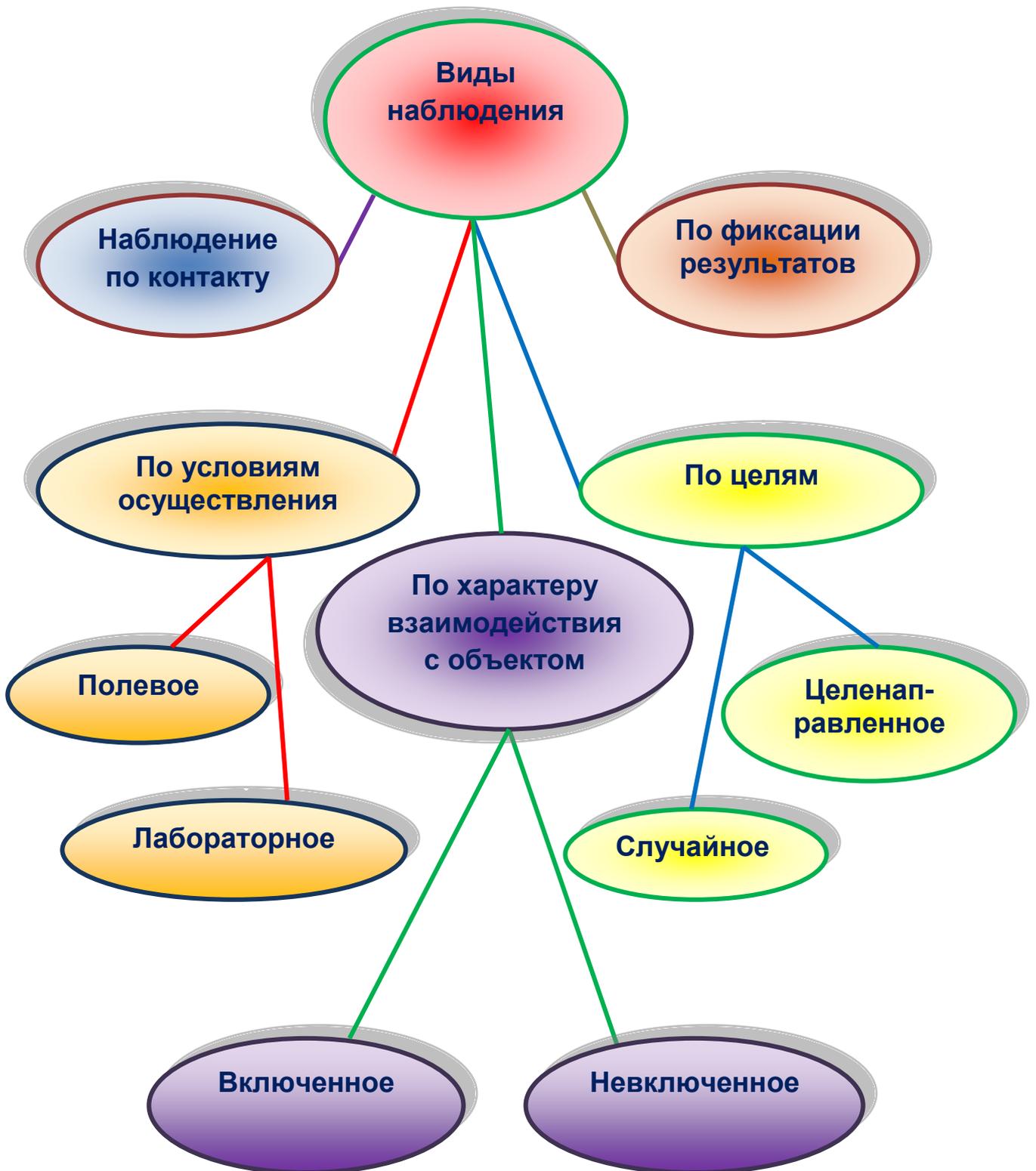
Определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами

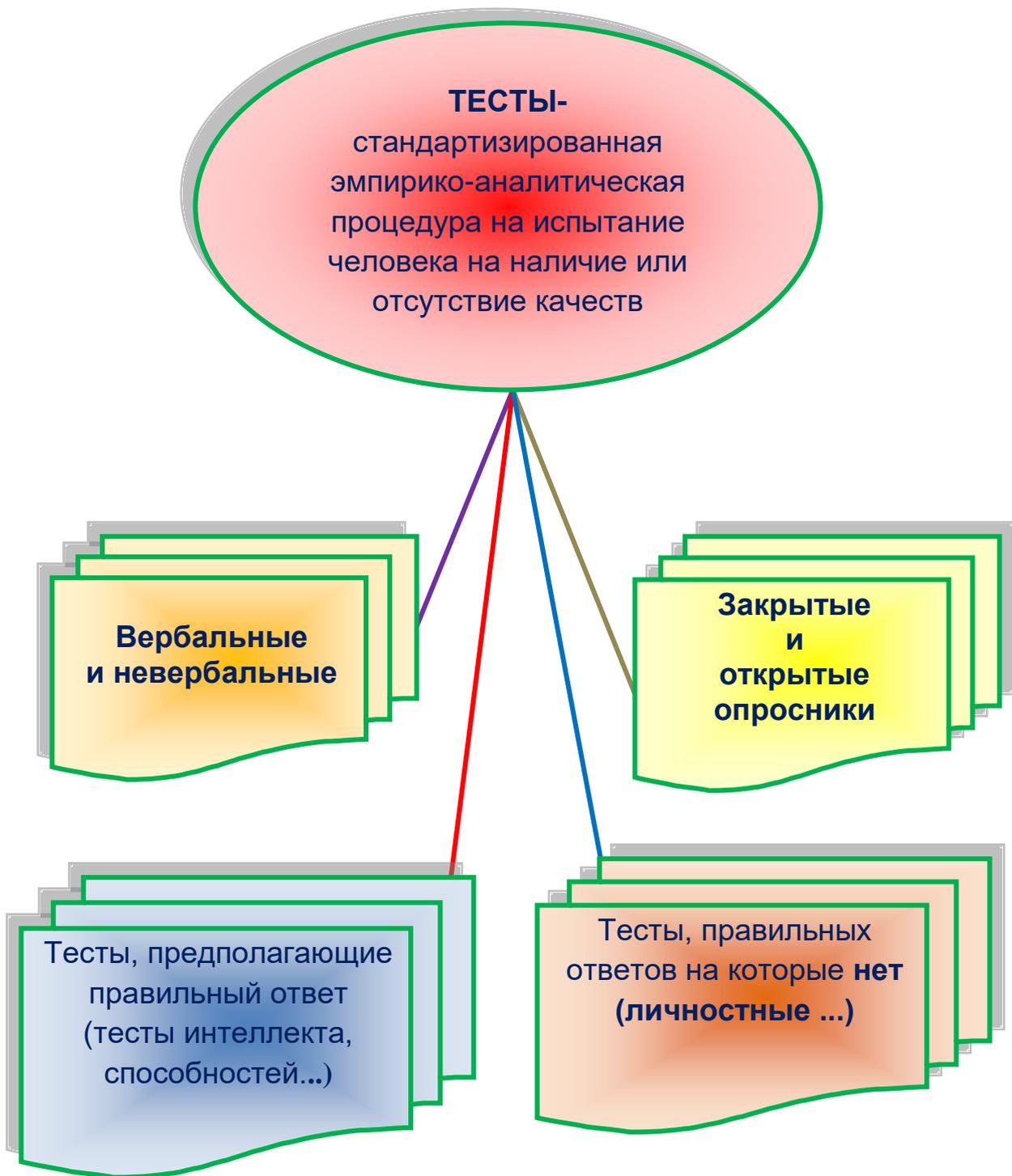
Определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирования операционального состава деятельности



МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ







ТЕМА 2.
ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ
Технология обучения

Учебное время: 2 часа	Количество студентов: человек
Форма учебного занятия	лекция - визуализация
План учебного занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Движущие силы, условия и источники психического развития личности. 2. Закономерности и механизмы психического развития. 3. Проблема акселерации психического развития. 4. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды. 5. Периодизация психического развития
Цель учебного занятия: Сформировать представление о закономерностях и динамике психического развития, о формировании личности в онтогенезе	
Учебно-воспитательные цели: <ul style="list-style-type: none"> • разобрать понятие о движущих силах психического развития ребенка; • ознакомить с основными положениями различных теорий психического развития; • дать представление об акселерации психического развития; • разобрать периодизацию психического развития 	Результаты учебной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> • дает определение акселерации психического развития; • характеризует достоинства и недостатки различных теорий о движущих силах психического развития; • перечисляет возрастные этапы развития психики ребенка; • дает характеристику критических и литических периодов развития психики; • дает характеристику «кризиса» трех лет и подросткового периода
Методы и техники обучения	рассказ, основные термины, мозговой штурм, концептуальная таблица
Формы обучения	Групповая, индивидуальная работа
Средства обучения	Текст лекций, доска, мел, слайды
Условия обучения	Аудитория типовая
Мониторинг и оценка	Вопросно-ответная беседа, концептуальная таблица

Процессуально - временная карта

1. Оргвопросы	5 минут
2. Движущие силы, условия и источники психического развития личности.	20 минут
3. Закономерности и механизмы психического развития.	15 минут
4. Проблема акселерации психического развития.	10 минут
5. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды.	10 минут
6. Периодизация психического развития	15 минут
7. Обратная связь	5 минут

Конструктор урока

Этапы урока	Методы и приемы
1. Начало урока – активизация имеющихся знаний	Вопросы педагога, основные термины, мозговой штурм
2. Изучение нового материала	Т-схема, концептуальная таблица. Презентация .ppt
3. Закрепление знаний	Концептуальная таблица
4. Обратная связь	Фактологические вопросы
5. Педагогическая рефлексия	Выходная карта

ЛЕКЦИЯ 2. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ – 2 ЧАСА

План:

1. Движущие силы, условия и источники психического развития личности.
2. Закономерности и механизмы психического развития.
3. Проблема акселерации психического развития.
4. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды.
5. Периодизация психического развития

Основные понятия: возрастная периодизация, ведущий вид деятельности в разные периоды детства, сензитивные и кризисные периоды, психическое развитие, акселерация, сензитивность, движущие силы психического развития, созревание, уровень актуального развития (УАР), зона ближайшего развития (ЗБР)

§ 1. Движущие силы, условия и источники психического развития личности.

Вопрос о детерминации (причинной обусловленности) психического развития первоначально был поставлен еще в философии. Длительную историю имеет спор о том, какие факторы (движущие силы) — биологические (внутренние, природные, связанные с наследственностью) или социальные (внешние, культурные, средовые) — играют в развитии важнейшую роль. Традиционно выделяют две крайние точки зрения на обусловленность развития — природой (наследственностью) или средой (воспитанием, обучением).

Природная позиция — **нативизм** — связывается с именем французского философа Ж.Ж. **Руссо** (1712—1778), который считал, что существуют естественные законы развития, и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны

взрослых. В биологии существовало направление, которое трактовало развитие как развертывание некоей заранее предусмотренной (преформированной) биогенетической программы, ее воплощение в реальном процессе жизни.

Преформизм — учение, в котором организм рассматривается как «биологическая матрешка», заключающая в себе зародыши всех последующих поколений, и поэтому ничего нового в нем появиться не может, не нужно ни совершенствования, ни эволюции. Нативисты-преформисты в психологии считали, что знания и навыки заложены в самой структуре организма человека, поэтому их репертуар носит врожденный характер и, следовательно, **наследственность** — определяющий фактор. В этом случае развитие приравнивается к процессам созревания и роста, к реализации наследственной программы поведения, что происходит в большой мере независимо от воспитания, обучения, сознательной деятельности человека и общества. Итак, такой тип развития, когда уже в самом начале predeterminedены те стадии, которые пройдет явление, и тот конечный результат, которого явление достигнет, называют **преформированным**. К преформированному типу относится, например, эмбриональное (внутриутробное) развитие организма. И в психологии также были предприняты попытки представить психическое развитие ребенка в целом как преформированное (концепция С. Холла).

Напротив, английский философ Дж. Локк (1632—1704) утверждал, что новорожденный ребенок подобен *tabula rasa* (чистой доске) и поэтому обучение и жизненный опыт, а отнюдь не врожденные факторы имеют самое важное значение в его развитии.

В биологии учение о развитии путем последовательных новообразований, когда путь развития не predeterminedен заранее, называется эпигенезом. В философии и психологии эта позиция представлена направлениями эмпиризма и сенсуализма. Ход биологической эволюции, историческое развитие общества представляют собой примеры непреформированного типа развития.

Современные исследователи пытаются раскрыть характер процесса развития, объединив представление о некотором общем конечном пункте развития и вариативных путях его достижения. Часто в качестве метафоры для обозначения процесса развития используют понятие «эпигенетический ландшафт», предложенное эволюционным биологом К. Уоддингтоном (1957). Развивающийся организм сравнивается с шаром, катящимся вниз с горы. Пространственное расположение холмов и впадин (ландшафт), по которым он может катиться, отображает возможные естественные пути развития и одновременно ограничения траектории движения.

Кроме того, некоторое событие в окружающей среде может привести к изменению курса шара, который попадет теперь уже в более глубокую впадину, которую труднее преодолеть, чем мелкую. Самый важный принцип развития, который иллюстрирует метафора, состоит в том, что один и тот же результат может быть достигнут разными путями, более быстро или более медленно.

Оригинальный взгляд на характер психического развития ребенка предложил Л.С. Выготский. По его мнению, детское развитие должно быть названо непреформированным в том смысле, что отсутствует predeterminedенность снизу, т.е. наследственная программа, диктующая содержание, формы и уровень достижений. Но это все же особый процесс развития, который детерминирован сверху — идеальными формами: историческими условиями, уровнем материальной и духовной культуры общества, формами практической и теоретической деятельности, которые существуют в обществе на данном этапе. А.Н. Леонтьев говорил по этому поводу, что конечные формы детского развития, которое происходит в форме усвоения социальных образцов, идеальных форм, не даны, но «заданы в объективных явлениях окружающего мира».

Развитие представляет собой качественные изменения – появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур.

Для них характерны следующие **закономерности**:

- поступательный характер, когда пройденные уже ступени как бы повторяют известные черты и свойства низших, но на более высоком уровне;
- необратимость, т. е. движение на новом уровне, где реализуются результаты предыдущего развития;
- развитие представляет собой единство борющихся противоположностей, которые являются движущей силой процесса развития. Именно разрешение внутренних противоречий приводит к новому этапу развития.

К основным признакам развития относятся:

- дифференциация, т. е. расчленение явления, ранее бывшего единым;
- появление новых сторон, новых элементов в развитии;
- перестройка связей между сторонами объекта. Современное представление о психическом развитии личности усматривает его причины в различных биологических и социальных факторах, в неповторимости пути становления каждой личности. Постепенно происходит расширение и уточнение понятийного аппарата, необходимого для раскрытия закономерностей развития человека. Появляется ряд понятий, уточняющих термин «развитие».

1. Эволюционное развитие, т. е. появление нового по сравнению с предыдущим этапом – сюда можно отнести новообразования возрастных периодов.

2. Инволюционные изменения. Это утрата ранее сформированных психических свойств и качеств, имевших место в предыдущем периоде. Такие изменения происходят не только в старости, но и в подростковом, юношеском возрасте – в результате накопления изменений, переходящих в новообразования.

3. Гетерохромное развитие. Это проявление психических качеств в различное время: одни функции опережают в развитии другие функции.

4. Биологическое развитие. Считается, что развитие определяется наследственными и врожденными факторами. Врожденное определяется внутриутробным развитием, а наследственное – появлением нового за счет генного аппарата.

5. Социальное развитие. Происходит под одновременным влиянием природной и социальной среды, исторического развития общества, национальной принадлежности и других факторов.

6. Специальное развитие. Это развитие психических функций, процессов, свойств личности в рамках профессиональной подготовки, например, развитие профессиональной памяти, мышления, внимания, способностей и др.

Становление личности – сложный процесс, имеющий свои тенденции, перспективы самоопределения, самореализации и включающий все вышеназванные этапы.

Под движущими силами развития личности понимают потребности самого ребенка, его мотивацию, внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей. Если цели воспитания и обучения соответствуют мотивации ребенка, то для развития будут созданы благоприятные условия с точки зрения движущих сил.

Потребности человека подразделяются по степени выраженности и необходимости, начиная от простых, низших, и заканчивая высшими.

1. Биогенные: потребность в безопасности и самосохранении, эмоциональном контакте, ориентировочная потребность, потребность в двигательной активности, игре.

2. Психофизические: потребности в эмоциональном насыщении, свободе, восстановлении энергии.

3. Социальные: потребность в самоуважении, общении, познании, самовыражении.

4. Высшие: потребность быть личностью, нравственные и эстетические потребности, потребность в поиске смысла жизни, подготовленности и преодоления трудностей, потребность в созидании и творческом труде.

Каждому возрасту соответствуют свои потребности, удовлетворение которых важно для нормального личностного развития. Задержка удовлетворения тех или иных потребностей или неполное их удовлетворение могут негативно сказаться на развитии личности.

Одним из важных моментов движущей силы является **мотивация**. Она выполняет несколько функций: побуждает поведение; направляет и организует его; придает ему личностный смысл и значимость (смыслообразующая мотивация).

Для того чтобы мотивация была устойчивой и положительной, необходимо наличие всех трех функций. Последняя функция – самая важная, она имеет центральное значение для характера мотивационной сферы. От того, какой смысл имеет для ребенка деятельность, зависят проявления побуждающей и направляющей функций. Следовательно, от того, насколько будет сформирована смыслообразующая функция, зависит успешность деятельности. Поэтому именно на эту функцию в первую очередь надо обращать внимание при воспитании.

Данные мотивационные функции реализуются многими побуждениями, среди них такие, как идеалы и ценностные ориентации, потребности, мотивы, цели, интересы и др. На разных возрастных этапах их значимость проявляется по-разному. Этот факт тоже необходимо учитывать при воспитании.

Процесс развития ребенка происходит в определенных условиях, в окружении предметов материальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Иными словами, развитие ребенка зависит от **социальной ситуации**. Социальная ситуация является исходным моментом для всех изменений, происходящих в развитии ребенка на протяжении периода взросления. Она определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Все это и есть **условия психологического развития ребенка**. Действительно, одни и те же дети, движущие силы развития которых одинаковы, в разных условиях могут развиваться по-разному. Чем более благоприятны условия для развития ребенка, тем большего он может достичь за короткий промежуток времени. Поэтому на социальные условия развития следует обращать особое внимание.

Источниками развития являются ведущая деятельность, ведущий тип общения и кризис развития.

Ведущий тип общения – это общение, в результате которого формируются и закрепляются основные положительные черты личности.

Ведущая деятельность – это деятельность, в результате которой достигаются наибольшие успехи в развитии познавательных процессов и происходит формирование новообразований на определенной ступени развития.

Каждый возрастной период характеризуется особым видом деятельности. При переходе из одного периода в другой меняется и ведущая деятельность.

Кризис развития в трактовке Л.С. Выготского – это сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л.С., 1991).

Л.С. Выготский считал, что сущностью каждого кризиса является перестройка внутренних переживаний, отношений ребенка и окружающих, изменений потребностей и побуждений. Кризис происходит на стыке двух возрастных периодов и характеризует окончание одного периода и начало другого.

§ 2. Закономерности и механизмы психического развития.

К закономерностям психического развития относятся неравномерность и гетерохронность, неустойчивость, сензитивность, кумулятивность, дивергентность – конвергентность.

Неравномерность и гетерохронность. **Неравномерность** – это неравномерное развитие различных психических функций, свойств и образований. Данный процесс характеризуется подъемом, стабильным течением и спадом, носит колебательный характер. Когда говорят о неравномерности психического развития, имеют в виду темп, направленность, длительность происходящих перемен. Было замечено, что наибольшая частота колебаний в развитии какой-либо функции приходится на период наивысших достижений этой функции. Е.Ф. Рыбалко говорил, что чем выше уровень продуктивности (достижений) в развитии, тем больше колебательный характер ее возрастной динамики.

Гетерохронность означает несовпадение во времени развития отдельных органов и функций. Если причиной неравномерности является нелинейная природа системы развития, то гетерохронность связана с особенностями ее структуры и неоднородностью ее элементов.

Физиолог П.К. Анохин (1898–1974) считал, что гетерохронность заключается в неравномерном развертывании наследственной информации. В качестве примера он приводил такой факт: вначале формируются более древние анализаторы, а затем более молодые.

Немецкий педагог и психолог Э. Мейман (1862–1915) показал следующее: чем нужнее та или иная функция, тем быстрее она развивается. Например, ребенок быстрее учится ориентироваться в пространстве, чем во времени.

Неустойчивость развития. Данная закономерность, тесно связанная с неравномерностью и гетерохронностью, ярко проявляется в кризисах развития. Это обусловлено тем, что развитие всегда проходит через неустойчивые периоды, в том числе кризисные. Устойчивость возможна при выполнении двух условий: 1) при частых мелкоамплитудных колебаниях; 2) при несовпадении во времени развития разных психических процессов, функций и свойств. Отсюда следует, что устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

Сензитивность развития. Как говорилось выше, сензитивным периодом развития называется период, когда разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей (см. 2.8). Отечественный психолог Б.Г. Ананьев понимал под сензитивностью временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсбилизированных к определенному моменту обучения.

Данные периоды ограничены во времени, и если в сензитивный период развитию определенного качества не уделялось должного внимания, то потом процесс его развития будет более долгим.

Кумулятивность. Эта закономерность развития состоит в том, что результаты развития предшествующего возрастного периода включаются в последующий, но с определенными изменениями. Например, в процессе развития мышления сначала развивается наглядно-действенное, затем наглядно-образное и наконец словесно-логическое мышление. Такой процесс свидетельствует о качественном преобразовании психического развития.

Дивергентность – конвергентность. Это две противоречивые, но взаимосвязанные тенденции. Дивергентность заключается в повышении разнообразия в процессе психического развития, конвергентность – в усилении избирательности.

Личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по

природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих (Р.С. Немов).

Вопрос развития личности интересовал многих ученых. В результате многочисленных исследований и экспериментов были выявлены механизмы развития личности. К ним относятся присвоение, обособление и идентификация.

В российской психологии утвердилось положение о том, что личность развивается через **присвоение** своей «всесторонней сущности»: личность человека тоже «производится», т. е. создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. Тем самым в психологии создается проблема внешней детерминации, обуславливающей развитие и становление личности.

Идея «присвоения» сама по себе была бы механической, если бы она не была представлена в диалектическом единстве с идеей о внутренней сущности человека, его активности и зависимости обстоятельств от «самоосуществления индивида». Люди творят обстоятельства и друг друга. Даже по отношению к самому себе человек выступает с субъект-субъектных позиций.

Обособление – это отстаивание отдельным индивидом своей природной и человеческой сущности. Другими словами, это стремление выделиться из числа других. Обособление выступает как процесс индивидуализации.

Обособление бывает внешним и внутренним. К **внешнему** обособлению относятся физические параметры, внешние данные, национальность, половая принадлежность и др., к **внутреннему** – индивидуальные психологические особенности, интеллектуальное развитие, черты характера, темперамент и др. Частным случаем обособления является отчуждение.

Идентификация – это процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом, переживание субъектом своей похожести (тождественности) с желаемым объектом. Поэтому идентификация выступает и как механизм «присвоения» индивидом своей человеческой сущности, и как механизм социализации личности.

Дети усваивают нормы, отношения и формы поведения, свойственные их родителям, сверстникам, окружающим людям. Процесс идентификации себя с ними протекает спонтанно. Ребенок перенимает их взгляды и жизненный опыт. Для детей раннего возраста основным источником идентификации служат родители, позже – сверстники и другие взрослые.

Процесс идентификации продолжается всю жизнь. Ее источником могут служить другие люди, являющиеся носителями тех качеств и форм поведения, которые человек хочет в себе выработать.

Самосознание – это совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности (И.С. Кон).

Самосознание отражает реальное бытие человека, и важно, чтобы он научился реально, адекватно оценивать себя. Но человеку это свойственно далеко не всегда. Даже стараясь дать объяснение своих поступков другим людям и себе, он не обязательно бывает искренен. В результате мотивы, побудившие его к действию, остаются неизвестными окружающим, а иногда и ему самому. Поэтому самосознание можно назвать процессом познания, в ходе которого человек осознает свои переживания и побуждения.

Самосознание не дается от рождения, это один из процессов развития. С годами, по мере накопления жизненного опыта, человек переосмысливает свою жизнь. Переосмысление определяет мотивы его деятельности и внутренний смысл задач, с которыми он сталкивается на жизненном пути. Способность понять, в чем состоит

смысл жизни, распознать, что в ней действительно важно, а что нет, определить жизненную цель и стремиться к ее осуществлению, успешно решать задачи, которые ставит жизнь, – это то, что называют мудростью и к чему необходимо стремиться. Это возможно только при нормальном развитии самосознания.

При формировании самосознания очень важно, чтобы человек мог выработать позитивное отношение к себе как к личности. Этого можно добиться при обобщении практических знаний о других людях. Ребенок рано начинает отделять в своем сознании людей от окружающего мира, а затем и отличать одного человека от другого, различать их жесты, движения, понимать, что взаимоотношения людей строятся по определенным правилам, и т. д. Благодаря этому он начинает овладевать движениями и производить действия, осознывая их с помощью оценок взрослых. Но требуется несколько лет жизни, чтобы у ребенка начали развиваться частичные формы самосознания. Это выражается в осознании себя в разных ситуациях, в отношении к разным вещам. Данное осознание ведет к становлению самосознания личности.

Всякое изменение жизненного положения в общественной, трудовой, личной жизни ведет к изменению отношения к себе как к деятелю и субъекту этого положения. Б.Г. Ананьев считал, что осознать себя – это значит осознать себя не только как психофизическое существо, но и прежде всего как трудящегося, семьянина, отца, воспитателя, товарища, как часть коллектива.

Структурными звеньями **самосознания** являются:

- 1) **идентификация** человека со своим телом, именем, т. е. ценностное отношение к телу и имени; что отмечается уже у детей месячного возраста, когда младенец начинает отличать ощущения, исходящие от его собственного тела, от ощущений, вызываемых внешними предметами;
- 2) **самооценка**, выраженная в контексте притязаний на признание;
- 3) **осознание** себя как представителя определенного пола, половая идентификация;
- 4) **представление** себя в аспекте психологического времени, индивидуальное прошлое, настоящее и будущее;
- 5) **социально-нравственная самооценка**, которая формируется в подростковом и юношеском возрасте.

Развитие **самооценки** в онтогенезе осуществляется следующим образом.

Сначала происходит стихийное, не направляемое самосознанием формирование личности, характеризующееся появлением полимотивированности и соподчиненности действий.

Развитие самосознания личности начинается с двух лет – в это время ребенок уже выделяет себя как персону и носителя определенного имени (имя собственное, местоимение «Я», определенный физический облик). Этот процесс продолжается на протяжении раннего и дошкольного возраста. С эмоционального отношения к людям начинает формироваться психологический «образ Я». Эмоциональная окраска этого образа может быть как положительной, так и отрицательной. «Образ Я» формируется и путем изъявления своей воли («Я хочу», «Я сам»), которая выступает как конкретная потребность ребенка. Затем начинает проявляться притязание на признание. Оно может иметь как позитивное, так и негативное направление. Потом у ребенка начинает формироваться чувство половой принадлежности, далее возникает ощущение себя во времени. У него появляется психологическое прошлое, настоящее и будущее. Он по-другому начинает относиться к себе, перед ним открывается перспектива развития самого себя.

§ 3. Проблема акселерации психического развития

Акселерация, на данном этапе развития человеческого общества, процесс, без которого трудно представить себе развитие современного подростка. Довольно трудно четко установить грань, когда ребенок становится подростком, подросток - юношей, юноша - взрослым. Такое понятие как «подросток» несколько условно и не всегда может быть определено четкой границей. Это разделение зависит еще и от индивидуальных особенностей организма.

В настоящее время ученые разделяют 2 подростковых возраста: 10-14 лет и 15-17 лет. В отличие от детского возраста в этот период начинает складываться организм взрослого человека, начинается психическое и половое созревание.

В психологическом плане подростки начинают осознавать свои возможности и задатки, что в свою очередь вызывает появление интереса к смыслу жизни, к проблеме выбора рода занятий или работы, своего места в семье и в обществе. В общем, происходит полная переоценка ценностей, психологическая возбудимость и нервозность повышаются, наблюдается, так называемый «максимализм».

Ни в коем случае нельзя забывать, что каждый человеческий организм сугубо индивидуален, и у каждого наступает подростковый возраст по-разному: у кого-то раньше, у кого-то позднее. Один мальчик в 14-15 лет выглядит уже взрослым, другой - только-только начинает расставаться с детством.

В точности такое же отличие существует в психологическом развитии, в интересах, в умственной зрелости, уровне самостоятельности. Кроме этого в каждом из подростков, даже в самом «возмужалом», наблюдаются внутренние диспропорции. Отдельные системы организма созревают в разное время. Это проявляется и в психике: «старший подросток может быть в одних отношениях уже взрослым, а в других - еще совершенно ребенком. Пласты детства в нем причудливо уживаются в нем с пластами взрослости».

Кроме этого социальное созревание не соответствует по времени физическому. **Физическое созревание** происходит гораздо раньше социального: сроки обучения за последнее время заметно удлинились, чем было в прошлом, зато молодежь раньше обзаводится семьей, чем это делало прошлое поколение, хотя большинство из них при этом сохраняют материальную зависимость от родителей. Отсюда происходит неопределенность нормативных критериев социальной зрелости в общественном и индивидуальном сознании.

Также «уровень физиологического развития и интенсивность роста зависят от наследственных факторов, условий жизни и климатических особенностей места проживания. Плохие условия и недостаточность питания могут привести к задержке роста и более позднему развитию». Именно из-за разности этих условий подростковый период наступает у всех по-разному.

В настоящее время фазы развития организма все более и более сдвигаются к ранним возрастам. Так за истекшие 100 лет прохождение наивысшей точки усиленного роста девушек снизилось с 16 до 12 лет и все продолжает понижаться примерно на 9 месяцев для каждого следующего поколения. Подобное явление и носит название **акселерация**.

Физиологическая акселерация

Акселерация - (от лат. *acceleratio* - ускорение) - отмечаемое за последние 100-150 лет ускорение (в среднем на 1-2 года) физического, интеллектуального и сексуального развития, в целом или парциально. Для парциальной акселерации характерны дизритмичность и неравномерность психофизического развития. Это обстоятельство при сохранении традиционно сложившихся условий воспитания и норм

поведения подростков в отдельных случаях становится источником психологических коллизий - возникновения смысловых барьеров, конфликтов, аффективных форм поведения. Впервые подобные явления отмечены в середине XIX в. При сопоставлении результатов антропометрических обследований, проведенных в начале XX в., с данными 30-х гг. XIX в. было установлено, что процесс акселерации охватил население всех экономически развитых стран.

Причины акселерации остаются малоизученными. Не изучена и распространенность акселерации как психопатологического феномена. Психическая акселерация, как правило, сопровождается ускорением физического развития.

Физиологические признаки акселерации отмечаются уже на стадии внутриутробного развития. Так, за последние 70-80 лет длина тела новорожденного увеличилась в среднем на 1 см, масса - на 100-300 г. Значительные изменения в темпах роста и развития наблюдаются у грудных детей: удвоение массы тела, происходившее ранее между 5-м и 6-м месяцем жизни, теперь наблюдается в 4 месяца; окружность груди ребенка становится больше окружности головы не в 6 месяцев, а в 2-5 месяцев. Дети раньше начинают держать головку, в более раннем возрасте у них зарастает родничок и прорезываются молочные зубы.

С возрастом темпы акселерации растут: длина тела 4-7-летних детей за каждое десятилетие в среднем увеличивается на 1,5 см, масса тела - на 0,5 кг. у детей 5-7 лет длина тела каждые 10 лет увеличивалась в среднем на 1,5 см, а вес - на 0,5 кг; у детей школьного возраста длина тела возросла на 10-15 см. Половое созревание наступает раньше в среднем на 1-2 года.

Гипотезы возникновения акселерации

В обоснование акселерации предложено множество разнообразных гипотез, которые условно можно разделить на несколько групп:

- прежде всего, **нутрицевтическая**, связанная с изменением (улучшением) характера питания, особенно в последние три десятилетия после второй мировой войны.
- гипотезы связанные с **биологическим** отбором, с увеличением числа гетеролокальных (смешанных) браков - гетерозис, влечением к городской жизни, в результате которого в города прибывают наиболее развитые жители из сельской местности, а также другие гипотезы о конституциональном отборе - к примеру, стремление занять высшие слои общества или о переселении в города людей с более развитым интеллектом.
- группа гипотез связанных с влиянием **факторов среды** (гипотезы 30-х годов) связывала изменения в скорости роста и развитии с естественными и искусственными изменениями условий среды. Кох в 1935 г. предложил термин 'акселерация', придавал значение гелиогенным влияниям, увеличению светового дня за счет электрического освещения.

Трейбер в 1941 г. связывал акселерацию с влиянием радиоволн - хотя ускорение роста детей началось раньше широкого распространения радио на Земле, а Миллс в 1950 г. - с повышением температуры атмосферы Земли.

Есть и другие гипотезы, например, связанные с радиацией или космическим излучением. Но тогда феномен должен был проявляться на всех детях одной местности. Однако, все авторы отмечают различия в скорости роста детей различных контингентов населения.

Прогноз изменения психического развития в виде акселерации в целом благоприятен, ибо, как правило, ее проявления с возрастом сглаживаются. В редких случаях интеллектуальная акселерация сохраняется, проявляясь выраженной

одаренностью в той или иной, а иногда и во многих сферах психической деятельности, но, по мнению некоторых специалистов, эти данные скорее свидетельствуют об имевшей ранее место недооценке интеллектуальных возможностей ребенка. Показано, что создание благоприятных стимулирующих условий и использование особых методик развития восприятия, внимания, речи и т.п. способствует более полной реализации возможностей ребенка. Психологи, однако, предостерегают против "искусственной акселерации", когда интеллектуальное развитие чрезмерно интенсифицируют, ставя перед ребенком завышенные требования. Надежным показателем соответствия развивающих воздействий возможностям ребенка служит его эмоциональная стабильность, готовность с энтузиазмом воспринимать новые стимулы и задачи.

Быстрое увеличение длины и массы тела не является однозначным показателем акселерации. Различают **паспортный (хронологический) и биологический возраст**, характеризующий фактическое развитие ребенка. У части детей эти возраста совпадают, однако большинство детей одного паспортного возраста находятся на разных стадиях биологического развития. Причем дети небольшого роста могут созревать соответственно своему биологическому возрасту, и, наоборот, при высоком росте может сохраняться инфантильность психического развития. Существует также акселерация внутри одного поколения. В рамках одной возрастной группы имеется около 8% детей, отличающихся ускоренным развитием, и примерно столько же детей, для которых характерна некоторая задержка физического развития.

Вопрос о степени синхронности ускорения физического и психического развития современных детей изучен недостаточно. Однако наблюдается увеличение разрыва между более ранней физической зрелостью детей и уровнем их интеллектуального и социального развития.

В целом акселерация представляет собой статистическую закономерность. Для каждого отдельного ребенка ее проявления имеют свои индивидуальные особенности, которые не следует расценивать как преимущества или недостатки.

Воздействие акселерации на биосоциальный статус и здоровье человека оценивается неоднозначно. Ускорение биологического развития может не сопровождаться одновременным ускорением "социального созревания", что создает определенные сложности в становлении личности. И наоборот, не по годам умственно развитый ребенок может отставать от своих сверстников в физическом плане. Крайние различия в темпах психического, физического и социального взросления вносят некоторую дисгармонию в жизнь организма ("синдром напряжения") и в конечном итоге могут снижать его адаптивные возможности (о дисгармонии, связанной с ранним половым созреванием человека, писал еще И.И. Мечников).

§ 4. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды.

Сензитивность – это характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям; обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. д.

Особенностям **сензитивного** периода уделяли внимание многие ученые. Так, Ц. Стоккард считал, что во время эмбрионального развития животных и человека есть периоды усиленного роста и повышенной чувствительности отдельных органов и систем к внешним воздействиям. И если по каким-либо причинам происходит торможение развития, то это ведет к его замедлению в будущем. Согласно этой точке

зрения, если в детстве в сензитивный период какая-то функция не развивается, то ее коррекция в дальнейшем невозможна.

М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев придерживаются противоположной точки зрения. По их мнению, наверстать упущенное в сензитивный период можно в более позднем возрасте, хотя при этом придется столкнуться с некоторыми трудностями.

Б.Г. Ананьев в лабораторных условиях установил благоприятные периоды для развития внимания, мышления, различных видов памяти и двигательных функций у детей и взрослых. Они имеют волнообразный характер, т. е. периоды активного развития сменяются небольшим спадом.

Л.С. Выготский ввел в психологию понятие «критический период». Под ним он понимал глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. **Критический** период бывает спокойным по развитию (лизис) и переломным (кризис). Л.С. Выготский отмечал, что данные периоды выступают как «поворотные пункты в детском развитии, принимающие иногда форму кризиса... развитие иногда приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер» и считал, что «развитие здесь в отличие от устойчивых периодов совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу» (Выготский Л.С., 1991). Но он отмечал и позитивные тенденции развития, которые составляют главный и основной смысл всякого критического периода. В конце каждого переходного периода формируются новые свойства и качества, которых не было в предыдущем периоде, – их называют **новообразованиями**.

Кризис - непродолжительный отрезок времени в онтогенезе, характеризуются резкими психологическими изменениями, связан с переходом на новый этап развития. На протяжении всей жизни человека отмечается не один критический период. Всего выделяют **восемь** возрастных кризисов. Пять из них приходятся на детский возраст. По времени они локализованы на границах стабильных возрастов.

Каждый этап жизни открывается кризисом (сопровождающимся появлением тех или иных новообразований), за которым следует период стабильного развития,

В физиологии **критические периоды** получили название **возрастных кризисов. Возрастные кризисы!** – это реакции организма человека на перестройку физиологических процессов в различные возрастные периоды. Это быстрые сдвиги, каждый из которых кладет начало новой фазе жизненного цикла. Переходы из одного возрастного периода в другой связаны с изменением физических данных и психологических характеристик ребенка, с целостной перестройкой его организма и поведения. Поведение детей во время такого перехода обычно меняется не в лучшую сторону, многие становятся замкнутыми, раздражительными, что вызывает беспокойство взрослых. Таким образом, возрастной кризис свидетельствует о том, что в организме и психологии ребенка происходят существенные перемены, что на пути физического и психологического развития возникли трудности, с которыми ребенок сам не может справиться. А преодоление кризиса является подтверждением тому, что ребенок уже находится на более высоком уровне и перешел в следующий психологический возраст.

Возрастные кризисы - это переломные точки на кривой развития, отделяющие один возраст от другого.

Л. С. Выготский разработал концепцию, в которой рассматривал возрастное развитие как диалектический процесс. Эволюционные этапы постепенных изменений в этом процессе чередуются с эпохами революционного развития - возрастными кризисами.

Психическое развитие осуществляется посредством смены стабильных и критических периодов. В рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, которые актуализируются в критическом возрасте. Л.С. Выготский описал следующие возрастные кризисы:

- **кризис новорожденности** - отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста;
- **кризис одного года** - отделяет младенчество от раннего детства;
- **кризис трех лет** - переход к дошкольному возрасту;
- **кризис семи лет** - соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом;
- **кризис тринадцати лет** - совпадает с переходом к подростковому возрасту.

Хронологические границы возрастных кризисов достаточно условны, что объясняется значительным различием индивидуальных, социокультурных и других параметров. Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных условий, особенностей воспитания в семье, педагогической системы в целом.

Д.Б. Элькониным был открыт **закон чередования**, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу. Она открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношения ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет по-новому представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики.

Так, в 3 года и в 12-13 лет имеют место кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях. В 1 год, 7 лет возникают кризисы мировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. **Кризис одного года** отделяет младенчество от раннего детства. **Кризис 3 лет** - переход от раннего детства к дошкольному возрасту. **Кризис 7 лет** является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, **кризис 13 лет** совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту.

Итак, возрастные кризисы - нормативные, закономерные явления, необходимые для поступательного развития личности, центральный механизм динамики возрастов.

Источником возникновения **кризиса** выступает **противоречие** между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности.

Причиной возникновения кризиса является **неудовлетворение** новых потребностей ребенка. Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях.

Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирание старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением

полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости, и составляет с ним неразрывное целое. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды - только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Кризис новорожденности.

Первый критический период развития - период новорожденности. Акт рождения в известном смысле есть переход от паразитарного типа существования к форме индивидуальной жизни. Это переход от темноты к свету, от тепла к холоду, от одного типа питания к другому. Вступают в действие другие виды физиологической регуляции поведения, и многие физиологические системы начинают функционировать заново. Кризис новорожденности - промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Если бы рядом с новорожденным не было бы взрослого человека, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть. Переход к новому типу функционирования обеспечивается только взрослым. Ребенок наиболее беспомощен в момент своего рождения. Период времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и составляет период новорожденности.

Поведение - это движение, связанное с выделением какого-то элемента из окружающей жизни. Оно имеет две части: ориентировочную и исполнительную.

Первый объект, который ребенок выделяет из окружающей действительности, - **человеческое** лицо. Может быть, так происходит потому, что это тот раздражитель, который чаще всего находится с ребенком в самые важные моменты удовлетворения его органических потребностей. Из реакции сосредоточения на лице матери в возрасте примерно двух с половиной месяцев возникает важное новообразование периода новорожденности - комплекс оживления.

Комплекс оживления - это эмоционально-положительная реакция, которая сопровождается движениями и звуками. Комплекс оживления - первый акт поведения, акт выделения взрослого. Это и первый акт общения (крик, плач для привлечения внимания к себе).

Комплекс оживления - основное новообразование критического периода. Оно знаменует собой конец новорожденности и начало новой стадии развития - стадии младенчества. Физиологический критерий конца новорожденности - появление зрительного и слухового сосредоточения, возможность формирования условных рефлексов на раздражители. Медицинским критерием является приобретение первоначального веса (возраст 0; 0,5), с которым он родился, свидетельствуя о том, что системы жизнедеятельности функционируют нормально.

Практически все отечественные психологи сходятся на том, что **улыбка на лице ребенка является концом кризиса новорожденности.**

Д.Б. Эльконин особо подчеркивал, что-то, что в критический период вызывает появление соответствующего новообразования, и представляет собой генеральную линию последующего развития в стабильном периоде.

Кризис первого года жизни.

Специфическая реакция улыбки на лицо матери есть показатель того, что социальная ситуация психического развития ребенка уже сложилась. Эта социальная ситуация связанности ребенка с взрослым Л.С. Выготский назвал ее ситуацией "МЫ", что означает неразрывное единство ребенка и взрослого.

Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности - непосредственного эмоционального общения ребенка и матери.

Общение ребенка с взрослым определяет все основные новообразования этого возраста. Как указывала Л.И. Божович, на протяжении первого года постепенно развивается сознание младенца: в нем выделяются отдельные психические функции, появляются первые чувственные обобщения, он начинает употреблять элементы слов для обозначения предметов. В связи с этим потребности младенца все больше и больше начинают воплощаться в предметах окружающей действительности.

С точки зрения возникновения новообразований возраста период младенчества можно поделить на подпериоды: с 2 до 5-6 месяцев и с 5-6 до 12 месяцев.

Первый подпериод характеризуется тем, что идет чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем. Развитие сенсорных механизмов составляет основу ориентировочных реакций (сосредоточение, слежение, круговые движения глаз). В 4 месяца появляется реакция на новизну, развивается слуховое восприятие, развивается тактильная чувствительность, голосовые реакции ребенка (гуление, гуканье, лепет).

Второй подпериод младенческого возраста связан с возникновением акта хватания - первого организованного, направленного действия.

Хватание, направленное к предмету стимулирует возникновение сидения, перед ним открываются новые предметы, которые начинают так интересовать ребенка, что это приводит к разрыву слитности ребенка со взрослым.

Как указывал Д.Б.Эльконин, в процессе развития у ребенка появляется нечто, взрывающее под влиянием общения изнутри самое общение. Ребенок становится на ноги.

В результате расширяется его пространство, он может передвигаться в нем, сам подползти и взять какой-либо предмет. Потребность в непосредственно-эмоциональном общении с взрослыми должна уменьшаться. Рождается жест, который означает: "Дай!", затем он начинает сопровождаться словом, потом остается только слово. Наконец, возникает ходьба. Ситуация слитности ребенка и взрослого разрывается изнутри. Появляются двое. **В этом заключается суть кризиса первого года.**

Этот кризис характеризуется разрушением прежней социальной ситуации развития ребенка и образованием иных форм общения, которые приводят к появлению новой социальной ситуации. По форме - это общение, а по содержанию - эмоционально-непосредственная связь ребенка с взрослым и с ситуацией. Ребенок и взрослый еще связаны общностью ситуаций, в которых возникают слова. Речь, как и все новообразования возраста, носит переходный характер.

Особенности такого кризиса в его новообразованиях заключается в следующем. Это, прежде всего "автономная речь" ребенка, которую понимает только его мама. Слова возникают у ребенка в эмоциональных ситуациях, которые воспринимаются им как нечто целое.

Затем ходьба, афферентация которой еще не налажена. Она состоит пока в медленном и неуверенном перемещении, полностью занимающем ребенка. Ребенок ходит, а взрослый, следя за ним, охраняет каждое его движение. **Ходьба знаменует разрыв старой ситуации развития.**

Л.И. Божович указывала, что центральным личностным **новообразованием**, возникающим в период кризиса одного года, является возникновение **эмоционально насыщенных представлений**, которые могут побуждать поведение ребенка вопреки конкретной ситуации. Наступает момент - примерно 1 года 2-3 месяцев, - когда ребенок подчиняется диктату внешних обстоятельств. Он часто начинает сопротивляться тому,

к чему его принуждает в этот момент взрослый, пытаясь осуществить свои собственные стремления. Иначе говоря, ребенок становится способным хотеть то, что отсутствует в данной ситуации, но что продолжает жить в его воспоминании. Внутренняя мотивация, возникающая под влиянием тех образов и представлений, которые сохранились у него от только что пережитой ситуации, преодолевает внешние воздействия, и ребенок оказывается способным противостоять им. Это в корне меняет взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью и людьми.

Таким образом, **сущность кризиса одного года заключается в разрыве полной слитности ребенка и взрослого.**

Подводя итог первой стадии развития ребенка, можно сказать, что с самого начала есть две взаимосвязанные линии психического развития: линия развития ориентации в смыслах человеческой деятельности и линия развития ориентации в способах человеческой деятельности. Освоение одной линии открывает новые возможности для развития другой.

Кризис трех лет.

Центральным личностным новообразованием, возникающим к концу раннего, является "система Я" и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому; как известно, она выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка - "Я сам". Сила этой потребности настолько велика, что она способна подчинить себе многие другие, также достаточно сильные потребности ребенка. Потребность в реализации и утверждении своего Я в этот период развития является доминирующей. Это становится характерным проявлением кризиса трех лет. Сущность кризиса трех лет, как и любого кризиса, заключается во "взрыве" прежней социальной ситуации развития. Д.Б. Эльконин проследил этапы развития, приведшие к этому "взрыву". Вначале предметное действие ребенка было "мое", но такое же, какое выполнял взрослый. Затем ребенок "увидел" за вещью человека, а за своими действиями действия взрослого, что в частности, выражается в названии ребенком себя чужим именем. Это в свою очередь влечет за собой выделение своего Я.

Основное новообразование - появление у ребенка "Я сам", следствием чего становится распад прежней социальной ситуации "мы". Возникает кризис трех лет, сопровождающийся следующими симптомами.

- 1. Симптом негативизма.** Отрицательная реакция ребенка на предложения взрослых. Однако эта же просьба, высказанная другим человеком (не включенным в конкретную ситуацию), легко ребенком выполняется.
- 2. Упрямство** - реакция не на предложение, а на свое собственное решение.
- 3. Симптом обесценивания.** Дети начинают любимых мам, пап, бабушек называть ругательными словами.
- 4. Строптивость.** Близка к негативизму и упрямству, но имеет свои специфические особенности. Строптивость носит более генерализированный и более безликий характер. Это протест против порядков, которые существуют дома.
- 5. Своеволие.** Стремление к эмансипации от взрослого. Ребенок сам хочет что-то делать. Отчасти это напоминает кризис первого года жизни, но там ребенок стремился к физической самостоятельности. Здесь речь идет о более глубоких вещах - о самостоятельности намерения, замысла.
- 6. Протест-бунт,** который проявляется в частых ссорах с родителями. "Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, постоянном конфликте с ними", - писал Л.С. Выготский.
- 7. Деспотизм.** Встречается в семье с единственным ребенком. Ребенок проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему и изыскивает для этого множество способов.

Перечисленные симптомы "вращаются" вокруг выделения ребенком своего Я, с одной стороны, и изменения социальной ситуации - с другой. Это кризис социальных отношений ребенка с взрослыми.

На границе раннего детства и дошкольного возраста симптомы упрямства и негативизма, возникающие в поведении ребенка, показывают, что отношения совместной деятельности пришли в противоречие с новым уровнем его развития. Но острота кризиса возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают сдерживать его самостоятельность, сохраняют старый тип отношений совместной деятельности, ограничивают активность ребенка, его свободу. Если же взрослые не противятся проявлению самостоятельности ребенка (конечно, в определенных пределах), то трудности или вовсе не возникают, или быстро преодолеваются.

Кризис семи лет.

Как отмечала Л.И. Божович, сознание своего **социального Я** и возникновение на этой основе внутренней позиции, т.е. некоторого целостного отношения к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают их новые потребности, но они уже знают, чего они хотят и к чему стремятся.

В результате игра, которая на протяжении всего возраста заполняла жизнь ребенка иллюзорным участием в общественно значимой жизни взрослых, к концу этого периода перестает его удовлетворять. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную общественно значимую деятельность. Невозможность реализовать эту потребность и порождает кризис семи лет.

Основная симптоматика кризиса:

- " потеря непосредственности: между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка;
- " манерничанье: ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта);
- " симптом "горькой конфеты": ребенку плохо, но он старается этого не показать;
- " трудности воспитания: ребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний. У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь не безразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение этого феномена - чрезвычайно важный факт: теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка.

Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний. Такое усложнение эмоционально - мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка.

К примеру, одна и та же отметка, полученная на уроке разными детьми, вызовет у них совершенно разный эмоциональный отклик: четверка для одного - источник бурной радости, для другого - разочарования и обиды, одним воспринимается как успех, другим - как неудача. С другой стороны, внутренняя жизнь - жизнь переживаний - влияет на поведение и тем самым на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка - звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями.

Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются. Симптомы же кризиса (кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения) преходящи. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Кризис семи лет связан с появлением нового, центрального для личности системного образования, который обозначается термином "внутренняя позиция". Ребенок на рубеже 7 и 8 лет начинает воспринимать и переживать себя в качестве "социального индивида", и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию.

Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу.

Нередко более высокую степень развития, который ребенок достигает к семи годам, смешиваются с проблемой готовности ребенка к школьному обучению.

Итак, к концу дошкольного возраста мы имеем дело три линии развития:

- " первая - линия формирования произвольного поведения;
- " вторая - линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности;
- " третья - линия перехода от эгоцентризма к децентрации.
- мотивационная готовность к школьному обучению.

Кризис подросткового возраста.

Подростковый возраст относится к числу переходных и критических периодов онтогенеза. Этот особый статус возраста связан с изменением социальной ситуации развития подростков - их стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира. В связи с этим характерным для подростка является чувство "взрослости", а также развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как к личности, к своим возможностям и способностям.

Центральным фактором физического развития в подростковом возрасте является половое созревание, которое оказывает существенное влияние на работу внутренних органов. Появляется половое влечение (часто неосознанное) и связанные с ним новые переживания, влечения и мысли.

Возникшее у подростка чувство взрослости проявляется, как субъективное переживание готовности подростка быть полноправным членом коллектива взрослых, выражающееся в стремлении к самостоятельности, желании показать свою "взрослость", добивается, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением. Переоценка своих возросших возможностей определяет стремление подростков к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость, повышенную критичность по отношению к взрослым.

Таким образом, социальная ситуация развития определяет переходность и кризисность этого возраста. Особенность протекания и проявления подросткового периода определяется конкретными социальными обстоятельствами жизни и развития подростков, его общественным положением в мире взрослых.

Переходный возраст всегда считался критическим из-за резких и всеобъемлющих изменений личности. Изменение личности связаны с особой социальной ситуацией в подростковом возрасте, но они связаны и с половым

созреванием ребенка. Последнее проявляется в том, что подростку, испытывающему множество физических, физиологических и психологических изменений (появление полового влечения изменяет всю систему мотивов), бывает трудно удерживать субъективное чувство целостности и стабильности своего Я, чувства идентичности.

Как отмечают Д. И. Фельдштейн и И.С. Кон, возможность осознать, оценить свои личные качества, удовлетворить свойственные ему стремление к самоусовершенствованию подросток получает в системе взаимодействия с "миром людей". И сам этот мир воспринимается им именно через посредство взрослых людей.

Подросток ждет от них понимания, доверия. Если же взрослые не считаются с тем, что подросток уже не маленький ребенок, то с его стороны возникают обиды и разнообразные формы протеста - грубость, упрямство, непослушание, замкнутость, негативизм. Однако непослушание, своеволие, негативизм, упрямство отнюдь не представляет собой обязательных черт характера подростка. Он всячески протестует, когда его мелочно контролируют, наказывают, требуют подчинения, послушания, не считаясь с его желаниями, интересами.

К сожалению, в школьной и семейной практике часть педагогов и родителей до сих пор в своих рассуждениях и действиях придерживаются "удобной" формулы: подросток - ребенок, и поэтому он должен беспрекословно слушаться учителя, родителей уже потому, что они взрослые.

Еще два **новообразования** возраста - это развитие **рефлексии** и на ее основе - **самосознания**. Развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, считал Л. С. Выготский, зависит от культурного содержания среды.

Анализируя кризис подросткового возраста (самый длительный и сложный из всех кризисов), Л.И. Божович указывала на его неоднородность: он характеризуется в первой фазе (12-14 лет) возникновением способности ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня ("способность к целеполаганию"). На второй фазе (15-17 лет) - осознанием своего места в будущем, т.е. рождением жизненной перспективы: в нее входит и представление о своем желаемом Я, и о том, что он хочет совершить в своей жизни.

Центральным моментом кризиса Л. И. Божович считала развитие самосознания подростков. Развитие самосознания и его важнейшей стороны - самооценки - это сложный и длительный процесс.

В основе развития самосознания, центрального, по мнению Л. И. Божович, новообразования подросткового возраста, лежит развитие рефлексии, побуждающей потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достигнуть избранного образца.

Юношеский возраст.

Кризис перехода к юности (15-18 лет) связан с проблемой становления человека как субъекта собственного развития.

Кризис идентичности в юности дополняется или же сменяется кризисом интимности. Межличностные отношения могут при этом стать стереотипными, а сам человек оказаться в состоянии психологической изоляции. Кроме того, на протекание юношеского кризиса влияют итоги развития в подростковом возрасте.

Юность - период в развитии, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Это определяет социальную ситуацию развития в этом возрасте: юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. Положение ребенка характеризуется его зависимостью от взрослых, которые определяют главное содержание и направление его жизнедеятельности. С усложнением жизнедеятельности у юноши происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и количественное их

изменение, появляется все больше взрослых ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности.

Неопределенность положения (в одних случаях признают взрослым, в других - нет) и предъявляемых к нему требований по-своему преломляются в юношеской психологии.

Хронологические границы юности определяются по-разному, наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет). Наиболее изученной в психологии является ранняя юность - старший школьный возраст.

К концу юношеского периода завершаются процессы физического созревания человека. Психологическое содержание этого этапа связано с развитием самосознания, решением задач профессионального самоопределения и вступлением во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность. В юношеском возрасте окончательно преодолевается свойственная предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности.

Социальная ситуация развития в юности определяет тот факт, что этот возраст характеризуется как "устойчиво концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности", стабилизируются все психические процессы, личность приобретает устойчивый характер.

Юность - это период перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости.

Подводя итог сказанному о развитии личности в юности, приведем обобщающие слова Д. И. Фельдштейна о том, что в юности приобретает та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает юного человека самостоятельной личностью для трудовой жизни и деятельности, формируется умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации.

Контрольные вопросы.

1. Кризисы психического развития, природа и значение.
2. Проблема движущих сил, условий и факторов развития в отечественной психологии.
3. Понятие развития и его закономерности в отечественной психологии.
4. Понятие нормы развития в современной психологии.
5. Роль среды и наследственности в психическом развитии ребенка

Генетический закон (Л.С. Выготский) существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения или деятельности:



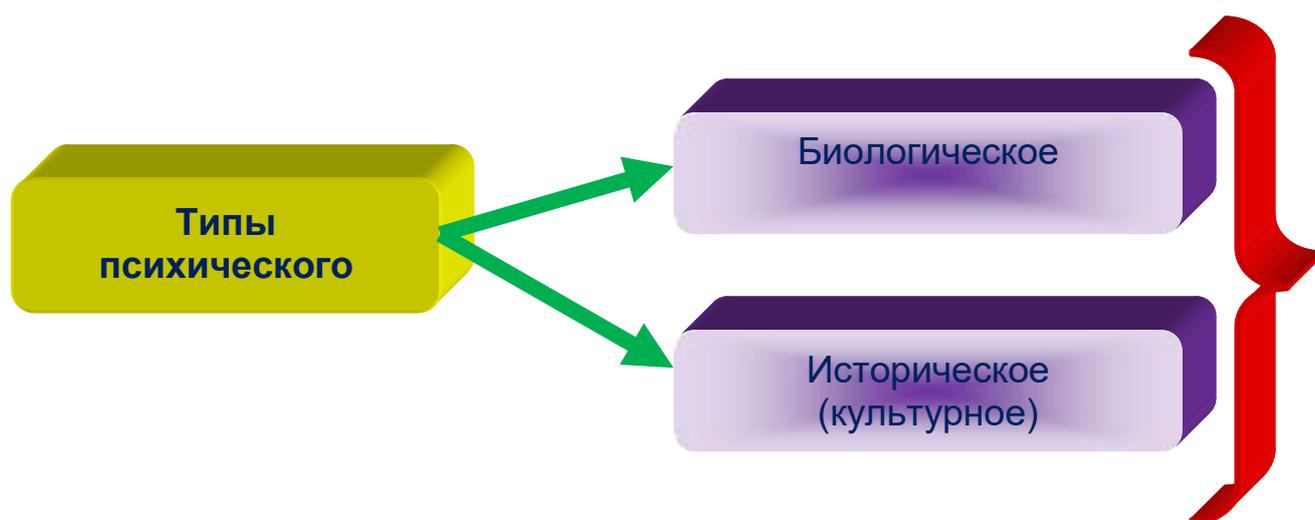
«... Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми... потом внутри ребенка...
Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности»

Слайд № 1



Различия между представлениями зарубежных и российских ученых по проблемам психического развития		
	Зарубежная психология: Ст. Холл, В. Штерн, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон	Российская психология: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, А.В. Давыдов
ход развития	от индивидуального к социальному (социализация)	от социального к индивидуальному (закон развития высших психических функций)
условия	наследственность и среда	морфо-физиологические особенности мозга и общение
источники	внутри индивида: в его природе	вне индивида: среда
форма развития	приспособление	присвоение
специфика развития	разные формы концепции рекапитуляции	развитие не подчиняется действию биологических законов, а починяется действию общественно-исторических законов
движущие силы развития	конвергенция двух факторов	обучение, деятельность

Приложение №2





В этот период происходят глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. Критический период бывает **спокойным** по развитию (лизис) и **переломным** (кризис).

В конце каждого переходного периода формируются новые свойства и качества, которых не было в предыдущие периоды – их называют новообразованиями



Это характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышении чувствительности к происходящим с ним событиям; обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т.д.



Кризисы открыты эмпирическим путем, причем, не по очереди, а в случайном порядке: 7, 3, 13, 1, 0. Во время критических периодов ребенок за очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Это революционное, бурное, стремительное течение событий как по темпу, так и по смыслу совершающихся перемен

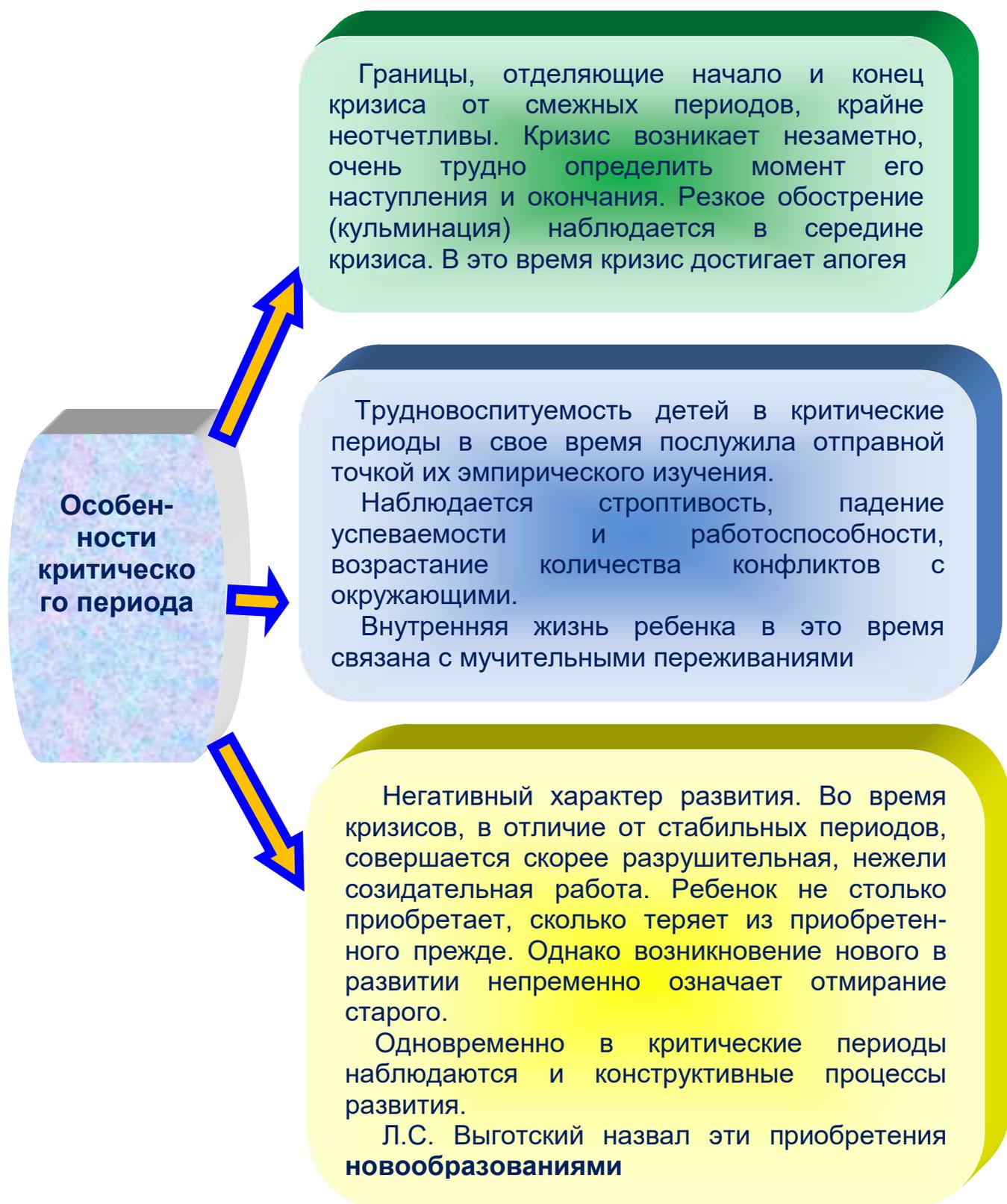


Во время стабильных периодов ребенок накапливает количественные изменения, а не качественные, как во время критических. Эти изменения накапливаются медленно и незаметно. Последовательность развития определяется чередованием стабильных и критических периодов



В эти периоды разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей, так как именно в это время будут наилучшим образом формироваться психологические и поведенческие свойства - развитие памяти, мышления, внимания и т.д.

Сензитивные периоды связаны, во-первых, с ведущей деятельностью, во-вторых, с актуализацией в каждом возрасте тех или иных потребностей





ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Зона ближайшего развития – это то, на что ребенок способен, но не умеет без помощи взрослых. Все обучение строится на принципе учета зоны ближайшего развития, с опережением актуального развития

Взаимодействие ребенка с социальной средой является не фактором, а источником развития. Иначе говоря, все, чему научится ребенок, должны дать ему окружающие его люди. Важно при этом, чтобы обучение (в самом широком смысле) шло с опережением

У ребенка есть некий уровень актуального развития (например, он может решить задачу самостоятельно, без помощи взрослого) и уровень потенциального развития, то есть в сотрудничестве со взрослыми

Ведущая деятельность - это деятельность, в результате которой достигаются наибольшие успехи в развитии познавательных процессов, и происходит формирование новообразований на определенной степени развития

Признаки ведущей деятельности
(Л.С.Выготский)

Она должна быть смыслообразующей для ребенка. Например, в 3 года бессмысленные ранее вещи приобретают для ребенка смысл в контексте игры. Например, в 3 года бессмысленные ранее вещи приобретают для ребенка смысл в контексте игры

Игра и есть ведущая деятельность и средство смыслообразования. В контексте этой деятельности складываются **базовые отношения** со взрослыми и сверстниками

В связи с освоением ведущей деятельности возникают основные **новообразования** возраста (круг способностей, которые позволяют эту деятельность реализовывать, например, речь)

Возрастная периодизация по Д.Б. Эльконину

Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
I	Младенчество (от рождения до 1 года)	Непосредственно-эмоциональное общение	Формирование потребности в общении, эмоциональное отношение
I	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенное мышление
II	Дошкольный возраст	Ролевая игра	Стремление к общественно-значимой деятельности
II	Младший школьник	Учебная деятельность	Произвольность психических явлений, внутренний план действий
III	Подросток	Интимно-личностное общение	Самооценка, критическое отношение к людям, стремление к взрослости, самостоятельности, подчинение коллективным нормам
III	Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование мировоззрения, профессиональных интересов, самосознания. Мечты и идеалы

Слайд №3





ТЕМА 3. ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ

Технология обучения

Учебное время: 2 часа	Количество студентов: человек
Форма учебного занятия	лекция - визуализация
План учебного занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона 2. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже 3. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития: Л.С. Выготский 4. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина 5. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития
Цель учебного занятия: Дать характеристику основных концепций психического развития человека в онтогенезе	
Учебно-воспитательные цели: <ul style="list-style-type: none"> • Охарактеризовать теорию психосоциального развития личности Э. Эриксона; • Остановиться на основных моментах культурно-исторического подхода Л.С. Выготский к пониманию психического развития; • Дать представление о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина; • Познакомить с современными тенденциями в решении проблемы периодизации психического развития 	Результаты учебной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> • дает характеристику основных теорий психического развития; • путем составления концептуальной таблицы рассказывает о теориях психического развития; • перечисляет возрастные этапы развития психики в онтогенезе;
Методы и техники обучения	рассказ, основные термины, мозговой штурм, фокусирующие вопросы, диаграмма Венна
Формы обучения	Групповая, индивидуальная работа
Средства обучения	Текст лекций, доска, мел, слайды, таблицы
Условия обучения	Аудитория типовая
Мониторинг и оценка	Концептуальная таблица

Процессуально - временная карта

1. Оргвопросы	5 минут
2. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона	10 минут
3. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже	15 минут
4. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития: Л.С. Выготский	15 минут
5. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина	15 минут
6. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития	15 минут
7. Обратная связь	5 минут

Конструктор урока

Этапы урока	Методы и приемы
1. Начало урока – активизация имеющихся знаний	Вопросы педагога, основные термины, мозговой штурм,
2. Изучение нового материала	Диаграмма Венна, концептуальная карта
3. Закрепление знаний	Концептуальная карта
4. Обратная связь	Фактологические вопросы
5. Педагогическая рефлексия	Выходная карта

ЛЕКЦИЯ 3. ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ - 2 ЧАСА

План:

1. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона
2. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже
3. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития: Л.С. Выготский
4. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина
5. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития

Основные понятия: *генезис*, филогенез, рекапитуляция (повторяемость), онтогенез, педология, научение, бихевиоризм, теория конвергенции двух факторов, ритуализация, ассимиляция, аккомодация, интеллект, зона ближайшего развития.

§ 1. Биогенетические и социогенетические концепции

Первые концепции психического развития детей возникли под влиянием закона эволюции Ч. Дарвина и так называемого биогенетического закона.

Первым шагом на пути возникновения биогенетических концепций была теория Ч. Дарвина о том, что развитие – *генезис* – подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

Немецкий естествоиспытатель Э. Геккель (1834–1919) и немецкий физиолог И. Мюллер (1801–1958) сформулировали **биогенетический закон**, согласно которому животное и человек во время внутриутробного развития кратко повторяют те стадии, которые проходит данный вид в филогенезе. Этот процесс был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка.

Биогенетический закон основан на принципе рекапитуляции (повторяемости). Он гласит, что историческое развитие вида отражается в индивидуальном развитии организма, принадлежащего к данному виду. Индивидуальное развитие организма (онтогенез) является кратким и быстрым повторением истории развития ряда предков данного вида (филогенеза). Это повторение никогда не бывает полным, но этапы внутриутробного развития индивида в основном воспроизводят этапы истории происхождения организма. Об истории развития организма человека свидетельствуют, например, атавизмы, возникающие на разных этапах эмбрионального генеза, — жаберные щели, волосяной покров.

Сторонники *биогенетической концепции* развития полагают, что основные психические свойства личности заложены в самой природе человека (биологическом начале), определяющей его жизненную судьбу. Они считают генетически запрограммированными интеллект, аморальные свойства личности и др.

Позже российские биологи А.Н. Северцов и И.И. Шмальгаузен доказали, что далее на уровне биологии происходит не простое воспроизведение исторической последовательности стадий, но их качественное перестраивание.

Однако в свое время принцип рекапитуляции оказал значительное влияние на идею развития в психологии. Под ее влиянием американский ученый С. Холл (1844—1924) создал первую цельную теорию психического развития в детстве. С. Холл занялся изучением детской психики, отвечая на общественный запрос по реорганизации школы и системы воспитания в США. Для этого он использовал метод анкетирования, разработав опросники для учителей, родителей и самих детей-подростков. Ученого интересовало, как дети представляют себе окружающий мир, какие чувства испытывают в различных ситуациях, каковы их ранние воспоминания, как они относятся к другим людям. С. Холл собрал и статистически обработал тысячи анкет. Он также анализировал детские игры, страхи, речь, сравнивал рисунки современных ему детей и древнюю наскальную живопись. На основании всех этих материалов он попытался «реконструировать» целостную картину психической жизни детей разных возрастов, используя упомянутый выше принцип рекапитуляции. С. Холл обнаружил черты сходства в развитии конкретного ребенка и в развитии человечества в прошлые эпохи (в социогенезе). Игры детей он истолковывал как атавизм, остаточное явление, оживание прошлого в настоящем. Так, игры с песком — это возврат к пещерной стадии в истории человечества, к периоду первоначального собирательства и выкапывания корней. Игры детей 5—12 лет напоминали Холлу охотничьи инстинкты первобытных людей; игры подростков соотносились им с воспроизведением образа жизни индейских племен, стадией обмена.

По мнению С. Холла, последовательность стадий психического развития заложена генетически (преформирована); биологический фактор, созревание инстинктов — основной в детерминации смены форм поведения. Отсюда был сделан закономерный **вывод** для педагогической практики: **поскольку отменить врожденные предрасположения невозможно, нужно создать условия, чтобы ребенок без задержек прошел от анимистической стадии до стадии, соответствующей развитию современного человечества, и «изжил» все пережитки прошлого.** Этот переход от одной стадии детства к другой помогают осуществить игры характерного, заданного рекапитуляцией, содержания. Так биогенетические

представления стали теоретической основой скаутинга как системы воспитания детей и подростков.

С. Холлу принадлежит идея создания **педологии** — специальной науки о детях, концентрирующей все знания о развитии ребенка из других научных областей (педагогике, медицине, биологии, социологии и т.д.) Педология активно развивалась в течение нескольких десятилетий, ориентируясь на практические нужды системы образования.

Таблица №1

ТЕОРИЯ РЕКАПИТУЛЯЦИИ С. ХОЛЛА

Основной предмет исследования	Поиск закономерностей психического развития ребенка
методы исследования	Анкетирование, сравнение рисунков детей и первобытных людей, анализ игр, страхов
Основные понятия	Рекапитуляция, игра, онтогенез, филогенез, педология
Основные идеи	Психическое развитие ребенка кратко воспроизводит социогенез человечества; выделены периоды (этапы) смены форм поведения детей в генетически заданной последовательности
Факторы развития	Биологический фактор, созревание инстинктов
Направления критики	Близость метода исследования к интроспекции, поверхностность аналогий, мифологичность, чересчур широкие обобщения
Ценное	Постановка проблемы взаимосвязи между историческим и индивидуальным развитием человека — первая ставшая известной теория психического развития в детстве

Собственно концептуальные положения С. Холла вызвали критику многих психологов. Однако теория **С. Холла** стала первой широко известной концепцией детского развития, пробудившей интерес и у других исследователей. Значение работ Холла состоит в том, что это был поиск закона, логики развития; была сделана попытка показать, что между историческим, социальным и индивидуальным развитием человека существует определенная взаимосвязь, установление точных параметров которой до сих пор остается задачей для ученых.

Диаметрально противоположного подхода к развитию психики ребенка придерживаются сторонники **социогенетической (социологизаторской) концепции**. Они считают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие — лишь продукт внешнего воздействия. Поэтому, манипулируя внешними воздействиями, можно добиться любых результатов.

Еще в XVII в. английский философ Джон Локк (1632–1704) считал, что ребенок рождается на свет с чистой душой, подобной белому листу бумаги, на котором можно написать все что угодно, и дитя вырастет таким, каким его хотят видеть родители и близкие. Согласно этой точке зрения наследственность не играет никакой роли в развитии психики и поведения ребенка.

Американский психолог **Дж. Б. Уотсон** (1878–1958) выдвинул лозунг: «Хватит изучать то, что человек думает, давайте изучать то, что человек делает!». Он считал, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие есть продукт внешней стимуляции. Следовательно, манипулируя внешними раздражителями, можно «создать» человека любого склада. В исследованиях **научения**, в которых учитывались экспериментальные результаты, полученные И.П. Павловым, на первый план вышла

идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов, был выделен временной параметр этой связи. Это легло в основу *ассоцианистической концепции научения* Дж. Уотсона и Э. Газри, которая стала первой программой бихевиоризма.

Бихевиоризм – это направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. По словам **Дж. Уотсона**, «все такие термины, как сознание, ощущение, восприятие, воображение или воля, могут быть исключены при описании человеческой деятельности». Поведение человека он отождествлял с поведением животного. Человек, по мнению Уотсона, – это биологическое существо, которое может быть изучаемо подобно всякому другому животному. Таким образом, в классическом бихевиоризме акцент делается на процессе научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривается среда, а активность ребенка не учитывается.

Теория конвергенции двух факторов детского развития

Теорию конвергенции, или, как ее еще называют, теорию двух факторов, разработал немецкий психолог **В. Штерн** (1875–1938), который был специалистом в области дифференциальной психологии, рассматривающей взаимоотношения биологического и социального факторов. **Суть этой теории заключается в том, что психическое развитие ребенка рассматривается как процесс, складывающийся под влиянием наследственности и среды. Основной вопрос теории конвергенции состоит в том, чтобы установить, как возникают приобретенные формы поведения, и какое влияние на них оказывает наследственность и окружающая среда.**

В это же время в психологии существовали две теоретические концепции, эмпиризм («человек – чистая доска») и нативизм (существуют врожденные идеи). **В. Штерн** полагал, что если есть основания для существования этих двух противоположных точек зрения, то истина заключается в их соединении. Он считал, что психическое развитие есть соединение внутренних данных с внешними условиями, но ведущее значение все равно остается за врожденным фактором. Примером тому может служить следующий факт: окружающий мир предоставляет ребенку материал для игры, а то, как и когда он будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры.

Теорию конвергенции развития подтверждают высказывания о том, что «яблоко от яблони недалеко падает» и «с кем поведешься, от того и наберешься». Английский психолог **Г. Айзенк** (1916–1997) считал, что интеллект на 80 % определяется влиянием наследственности и на 20 % – влиянием среды.

Психологи смогли установить влияние биологического и социального аспектов на процесс развития, наблюдая за близнецами и сравнивая полученные результаты. Этот метод назвали *методом близнецов*. Как показал **Д.Б. Эльконин**, с методологической точки зрения, в исследовании близнецов есть один серьезный недочет: проблема наследственного фонда рассматривается с позиций тождественности или нетождественности, а проблема средовых влияний всегда рассматривается с позиции тождественности. Но не существует одной (одинаковой) социальной среды, в которой воспитываются близнецы – обязательно надо учитывать, с какими элементами среды ребенок активно взаимодействует. Поэтому для получения достоверных результатов надо выбирать такие ситуации, в которых уравнение содержит не одно, а два неизвестных.

Отсюда вытекает вывод, что при помощи данного метода могут изучаться индивидуальные различия, а не проблемы развития.

В этой теории, в отличие от позиции **В. Штерна**, развитие рассматривается как результат конфронтации, или противоборства, двух факторов: биологического и социального. **З. Фрейд** считал, что развитие личности может быть понято исходя из изучения двух принципов - принципа стремления к удовольствию и принципа реальности. Стремление к удовольствию связано с удовлетворением сексуальных влечений, биологически заданных, врожденных и естественных, однако это стремление сталкивается с запретами и нормами, существующими в обществе, в социальной среде. В соответствии с принципом реальности человек вынужден считаться с теми отношениями, которые сложились в мире. Благодаря воспитанию удастся временно примирить те силы, которые сталкиваются из-за противоборства принципа реальности и принципа удовольствия.

Самые значимые факторы становления личности в классическом **психоанализе** — это биологическое созревание и способы общения с родителями. Неудачи приспособления к требованиям среды в раннем детстве, травматические переживания в детские годы и фиксация либидо определяют глубокие конфликты и болезни в будущем.

Таблица № 2

ПСИХОАНАЛИЗ З. ФРЕЙДА

Основной предмет исследования	Развитие личности
Методы исследования	Анализ клинических случаев, метод свободных ассоциаций, анализ сновидений, оговорок и т.д.
Основные понятия	Уровни психики (сознание, предсознание, бессознательное), структура личности (Ид, Эго, Супер-Эго), психологическая защита, сексуальная энергия (либидо), сексуальный инстинкт, инстинкт жизни, инстинкт смерти, стадии психосексуального развития, эрогенные зоны, принцип удовольствия, принцип реальности, Эдипов комплекс, комплекс Электры, идентификация, конфликт, остаточное поведение, фиксация, генитальный характер
Основные идеи	Изначальный антагонизм ребенка и внешнего мира, развитие личности как адаптация индивида к социальному миру. Развитие личности = психосексуальное развитие. Развитие личности наиболее интенсивно в первые 5 лет жизни, завершается с окончанием полового созревания. Стадии развития личности в неизменной, заданной биологическим созреванием последовательности: оральная, анальная, фаллическая, латентная, генитальная
Факторы развития	Внутренний (биологическое созревание, преобразования количества и направленности сексуальной энергии) и внешний (социальный, влияние общения с родителями)
Ценное	Динамическая концепция развития, показано единство душевной жизни человека, значимость детства, важность и долговременность родительского влияния. Идея чуткого внимания по отношению к внутреннему миру ребенка

<p>Направления критики</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Мифологичность • Отсутствие строгих формализованных методов исследования, статистических данных • Трудность проверки • Пессимистический взгляд на возможности развития за пределами подросткового возраста
-----------------------------------	---

Ценность психоаналитической концепции в том, что это динамическая концепция развития, в ней показана сложная гамма переживаний, единство душевной жизни человека, ее несводимость к отдельным функциям и элементам. Хотя эти представления в большой степени мифологичны, тем не менее они обнаруживают значимость детства, важность и долговременность родительского влияния. Общение с родителями в ранние годы, их влияние на способы решения типичных возрастных противоречий, конфликты и срывы адаптации сказываются впоследствии, проявляются характерными проблемами уже у взрослого человека. Психоаналитики настаивали на том, что негативный детский опыт приводит к инфантилизму, эгоцентричности, повышенной агрессивности личности и такой взрослый будет испытывать значительные трудности с собственным ребенком, в реализации родительской роли.

Важнейшей стороной психоаналитического подхода можно считать идею чуткого внимания к ребенку, стремление разглядеть за внешне обычными его словами и поступками вопросы, понастоящему беспокоящие или смущающие его.

Основы психоаналитического подхода к пониманию развития психики в онтогенезе заложены З. Фрейдом (1856—1939). Психическое развитие в психоанализе отождествляется с процессом усложнения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности, с усложнением ее структур и функций.

З. Фрейд выделял три уровня психики человека (по критерию принципиальной возможности осознания психических процессов) — сознание, предсознание и бессознательное. В центре его научных интересов был бессознательный уровень психики — вмещалище инстинктивных потребностей организма, влечений, в первую очередь сексуальных и агрессивных. Именно бессознательное изначально противостоит обществу. З. Фрейд рассматривал развитие личности как адаптацию (приспособление) индивида к внешнему социальному миру, чуждому ему, но совершенно необходимому. Личность человека, по З. Фрейду, включает в себя три структурных компонента — Оно, Я и Сверх-Я, которые возникают неодновременно.

Оно (Ид) — примитивное ядро личности; оно имеет врожденный характер, находится в бессознательном и подчиняется принципу удовольствия. Ид содержит врожденные импульсивные влечения (инстинкт жизни Эрос и инстинкт смерти Танатос) и составляет энергетическую основу психического развития.

Я (Эго) — рациональная и в принципе осознаваемая часть личности. Она возникает по мере биологического созревания между 12 и 36 месяцами жизни и руководствуется принципом реальности. Задача Эго — объяснить происходящее и построить поведение человека так, чтобы его инстинктивные требования были удовлетворены, а ограничения общества и сознания не были бы нарушены. При содействии Эго конфликт между индивидом и социумом в течение жизни должен ослабевать.

Сверх-Я (Супер-Эго) как структурная составляющая личности формируется последней, между 3 и 6 годами жизни. Супер-Эго представляет собой совесть, эго-идеал и строго контролирует соблюдение норм, принятых в данном обществе.

Тенденции со стороны Ид и Супер-Эго, как правило, имеют конфликтный характер, что порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ Эго

создает и использует ряд защитных механизмов, таких, как вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др. Однако пока Эго ребенка еще слабо, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера, т.е. фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства.

Таким образом, конфронтация двух факторов предстает как конфликт между обществом и влечениями личности, а во внутреннем плане выражается изначальным конфликтом между различными инстанциями самой личности - «Сверх-Я» и «Оно». «Сверх-Я» представляет собой усвоенные личностью социальные нормы, правила поведения, а «Оно» содержит глубинные влечения, отражающие природное начало в человеке.

§ 2. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона

Возникновению теории личности американского психоаналитика Э. Эриксона (1904–1994) способствовали труды по психоанализу. Э. Эриксон принял структуру личности З. Фрейда и создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Особое внимание он обратил на роль «Я» в развитии личности, считая, что основы человеческого «Я» кроются в социальной организации общества.

К этому выводу он пришел, наблюдая за личностными изменениями, произошедшими с людьми в послевоенной Америке. Люди стали более тревожными, жесткими, подверженными апатии, смятению. Приняв идею неосознанной мотивации, Э. Эриксон в своих исследованиях особое внимание уделял процессам социализации.

Работы Э. Эриксона знаменуют собой начало нового метода исследования психики – *психоисторического*, который представляет собой применение психоанализа к изучению развития личности с учетом того исторического периода, в котором она живет. С помощью этого метода Э. Эриксон проанализировал биографии Мартина Лютера, Махатмы Ганди, Бернарда Шоу, Томаса Джефферсона и других выдающихся людей, а также истории жизни современников – взрослых и детей. Психоисторический метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Основная задача Э. Эриксона состояла в разработке новой психоисторической теории развития личности с учетом конкретной культурной среды.

Проводя полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и сравнивая их с воспитанием детей в городских семьях США, Э. Эриксон обнаружил, что в каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Однако, как подчеркивал Э. Эриксон, стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит, – его племя, класс или каста. Каждой стадии развития соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли в основу двух наиболее важных понятий его концепции – групповой идентичности и эго-идентичности.

Групповая идентичность основана на том, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу и на выработку присущего этой группе мироощущения.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Опираясь на свои труды, Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Эриксону, зависит и от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет.

Таблица № 3

СТАДИИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ ПО Э. ЭРИКСОНУ

Старость	<u>Интеграция</u> разочарование в жизни
Зрелость	<u>Творчество</u> застой
Молодость	<u>Интимность</u> изоляция
Подростковый возраст (латент- ная стадия)	<u>Идентичность</u> диффузия идентичности
Школьный воз- раст (латентная стадия)	<u>Достижение</u> неполноценность
Возраст игры (фаллическая стадия)	<u>Инициативность</u> чувство вины
Ранний возраст (анальная стадия)	<u>Автономия</u> сомнение, стыд
Младенчество (оральная стадия)	<u>Доверие</u> недоверие

Кризисом развития сопровождается формирование всех форм идентичности. По мнению Э. Эриксона, основной кризис идентичности приходится на юношеский возраст. Если процессы развития идут удачно, то происходит обретение «взрослой идентичности», а при возникновении трудностей в развитии отмечается задержка идентичности.

Интервал между юностью и взрослым состоянием Э. Эриксон назвал «психосоциальным мораторием». Это время, когда молодой человек методом проб и ошибок стремится найти свое место в жизни. Бурность протекания данного кризиса зависит от того, насколько удачно были разрешены предыдущие кризисы (доверия, независимости, активности и др.) и от духовной атмосферы в обществе. Если кризис на ранних этапах не был успешно преодолен, может отмечаться задержка идентичности.

Э. Эриксон ввел в психологию понятие **ритуализации**. **Ритуализация** в поведении – это построенное на соглашениях взаимодействие двух и более людей, которое может возобновляться через определенные интервалы времени в повторяющихся обстоятельствах (ритуал взаимного узнавания, приветствия, критики и др.). Ритуал, однажды возникнув, последовательно включается в систему, возникающую на более высоких уровнях, становясь частью последующих стадий.

Концепция Э. Эриксона называется **эпигенетической концепцией жизненного пути** личности, согласно которой все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое.

Э. Эриксон считал, что последовательность стадий – это результат биологического созревания, а содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество. Он признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности, это лишь ключ к построению такой теории.

Таблица № 4

**ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
(эпигенетическая теория жизненного пути личности) Э. Эриксона**

Основной предмет исследования	Возрастное развитие личности, стадии жизни, характерные общие проблемы для каждой из стадий
Методы исследования	Метод анализа клинических случаев, кросс - культурное (этнографическое) исследование стилей воспитания, стилей материнства, психоисторический метод
Основные понятия	Я (Эго), идентичность, эго-идентичность, групповая идентичность, психосоциальные задачи развития, ритуализация
Основные идеи	Стадии развития предопределены генетически, универсальны; порядок их развертывания неизменен
Факторы развития	Внутренний (созревание) и внешний (требования и ожидания со стороны общества, социальные задачи)
Ценное	<ul style="list-style-type: none"> • Расширил и обогатил психоаналитическую теорию, анализировал возможности и трудности здорового развития, адаптивные функции Эго • Показал, что для формирования Эго имеет значение не только семейный контекст, но и широкие культурные, исторические условия • Одна из немногих теорий, охватывающая все жизненное пространство индивида: от младенчества до старости с выделением качественно различных ступеней • Сформулировал критерии психосоциального здоровья, наметил поведенческие и социальные индикаторы развития • Понимание источника и специфики многих проблем подросткового периода
Направления критики	Общая концептуальная расплывчатость всей теории и абстрактность отдельных, даже центральных понятий (например, понятий «идентичность», «верность», «надежда» и т.д.). Недостаточная эмпирическая проверка психосоциальной концепции

§ 2. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже

При изучении психологии развивающегося ребенка всегда уделялось большое внимание мышлению и речи, потому что они составляют основу интеллекта. Этой проблемой занимались Л.С. Выготский, Н.Б. Шумакова, Ж. Пиаже, Дж. Брунер и др.

Ж. Пиаже изучал механизмы познавательной деятельности ребенка. Становление интеллекта рассматривается **Ж. Пиаже** как стержневая линия психического развития ребенка, от которой зависят все другие психические процессы. Основные вопросы, поставленные в работах **Ж. Пиаже**: особенности детской логики; происхождение и развитие интеллекта у ребенка; способы и пути формирования фундаментальных физических и математических представлений и понятий (таких, как объект, пространство, время, причинность, случайность); развитие восприятия, памяти, воображения, игры, подражания, речи и их функций в процессе познания.

Ж. Пиаже детально изучил развитие мышления вплоть до того момента, когда оно соединяется с речью, особенно мышления наглядно-действенного и наглядно-образного. Он считал, что мышление складывается задолго до того, как оно становится речевым

Ж. Пиаже были выделены логические структуры мышления, названные операциями. *Операция* – это мыслительное действие, обладающее свойством обратимости, т. е. если ребенок выполнил нужное задание, то он может вернуться к его началу путем совершения обратного действия. (К обратимым можно отнести парные математические операции.) По мнению Пиаже, суть интеллектуального развития ребенка состоит в овладении операциями.

Знание для Ж.Пиаже – это процесс. Знать – значит действовать в соответствии с имеющимися знаниями. Действия могут осуществляться в уме или практически.

Основной целью разумного поведения, или мышления, **Ж. Пиаже** считал адаптацию к окружающей среде. Способы адаптации названы им схемами. *Схема* – это повторяющаяся структура или организация действий в определенных ситуациях. Это могут быть простые движения, комплекс двигательных умений, навыков или умственных действий. Грандиозная задача, поставленная и последовательно решаемая **Ж. Пиаже** начиная с 1930-х гг., — комплексный междисциплинарный анализ интеллекта как сложной системы одновременно с нескольких сторон: биологической, гносеологической, психологической, логической и социологической. Генетический метод психологии, контролируемые психологические исследования когнитивного развития детей, по мнению **Ж. Пиаже**, призваны экспериментально ответить на принципиальные вопросы теории познания: как происходит переход от незнания к знанию, от менее достоверного к более достоверному знанию; существуют ли врожденные идеи или наши знания целиком извлекаются из опыта; как формируются основные категории познания (объект, пространство, время, количество и др.).

Ж. Пиаже рассматривает интеллект человека как одну из форм приспособления к среде обитания. Любой живой организм имеет внутреннюю потребность в поддержании гармоничных взаимоотношений с окружающей средой, т.е. потребность в адаптации к среде (в равновесии со средой). Воздействия среды выводят организм из равновесия. Чтобы вновь достичь равновесия (адаптации), организм должен находиться в состоянии непрерывной активности, чтобы компенсировать разбалансированность. Например, порез пальца (т.е. повреждение извне, со стороны среды) активизирует процессы саморегуляции, которые должны в итоге восстановить стабильность, т.е. кожный покров на порезанном пальце. Тенденция к уравниванию признается **Ж. Пиаже** верховным принципом развития, в том числе и познавательного.

Основными механизмами, благодаря которым ребенок переходит с одной стадии развития на другую, Пиаже назвал ассимиляцию, аккомодацию и равновесие. **Ассимиляция** – это действие с новыми предметами на основе уже сложившихся умений и навыков. **Аккомодация** – стремление изменить свои умения и навыки в результате изменившихся условий и в соответствии с ними. Аккомодация, восстанавливая нарушенное **равновесие** в психике и поведении, устраняет несоответствие между имеющимися навыками, умениями и условиями выполнения действий.

Ж. Пиаже полагал, что надо стремиться к тому, чтобы ассимиляция и аккомодация всегда находились в равновесии, потому что, когда ассимиляция доминирует над аккомодацией, мышление становится ригидным, поведение – негибким. А если аккомодация превалирует над ассимиляцией, поведение детей становится непоследовательным и неорганизованным, наблюдается задержка в формировании устойчивых и экономных приспособительных умственных действий и операций, т. е. возникают проблемы в обучении. Равновесие между ассимиляцией и аккомодацией обеспечивает разумное поведение. Достижение равновесия – трудная задача. Успешность ее решения будет зависеть от интеллектуального уровня субъекта, от новых проблем, с которыми он столкнется. К равновесию необходимо стремиться, и важно, чтобы оно присутствовало на всех уровнях интеллектуального развития.

Благодаря ассимиляции, аккомодации и равновесию происходит когнитивное развитие, продолжающееся на протяжении всей жизни человека.

На основании теории развития, в которой основным законом служит стремление субъекта к равновесию с реальностью, Пиаже выдвинул гипотезу о существовании **стадий интеллектуального развития**. Это следующее (после эгоцентризма) крупное достижение Ж. Пиаже в области детской психологии.

По Ж. Пиаже, существует четыре такие стадии: сенсомоторная, дооперационная, стадия конкретных операций, стадия формальных операций.

Сенсомоторная стадия по длительности протекает от рождения до 18–24 месяцев. В этот период ребенок становится способным к элементарным символическим действиям. Происходит психологическое отделение себя от внешнего мира, познание себя как субъекта действия, начинает осуществляться волевое управление своим поведением, появляется понимание устойчивости и постоянства внешних объектов, осознание того, что предметы продолжают существовать и находиться на своих местах и тогда, когда не воспринимаются через органы чувств.

Дооперационная стадия охватывает период от 18–24 месяцев до 7 лет. Дети этого возраста начинают пользоваться символами и речью, могут представить предметы и образы словами, описать их. В основном ребенок использует эти предметы и образы в игре, в процессе подражания. Ему трудно представить, как другие воспринимают то, что наблюдает и видит он сам. В этом выражается эгоцентризм мышления, т. е. ребенку трудно встать на позицию другого человека, увидеть явления и вещи его глазами. В этом возрасте дети могут классифицировать объекты по отдельным признакам, справляются с решением конкретных проблем, связанных с реальными отношениями людей, – трудность заключается лишь в том, что им трудно выражать все это в словесной форме.

Стадия **конкретных операций** проходит с 7 до 12 лет. Этот возраст называется так потому, что ребенок, пользуясь понятиями, связывает их с конкретными объектами. Данная стадия характеризуется тем, что дети могут выполнять гибкие и обратимые операции, совершаемые в соответствии с логическими правилами, логически объяснять выполненные действия, рассматривать разные точки зрения, они становятся более объективными в своих оценках, приходят к интуитивному пониманию следующих

логических принципов: если $A = B$ и $B = C$, то $A = C$; $A + B = B + A$. В 6 лет усваиваются представления о сохранении числа, в 7 лет – массы, около 9 лет – веса предметов. Дети начинают классифицировать объекты по отдельным существенным признакам, выделять из них подклассы.

Рассмотрим освоение ребенком сериации на следующем примере. Детям предлагают разложить палочки по размеру, начиная от самой короткой и кончая самой длинной. У детей эта операция формируется постепенно, проходя ряд этапов. На начальном этапе дети утверждают, что все палочки одинаковые. Затем они делят их на две категории – большие и маленькие, без дальнейшего упорядочивания. Потом дети отмечают, что среди палочек есть большие, маленькие и средние. Далее ребенок методом проб и ошибок пытается упорядочить палочки, опираясь на свой опыт, но снова неверно. И только на последней стадии он прибегает к методу сериации: сначала выбирает самую большую палочку и кладет ее на стол, затем ищет самую большую из оставшихся и т. д., правильно выстраивая серию.

В этом возрасте дети могут упорядочивать объекты по различным признакам (высоте или весу), представлять в уме и называть серию выполняемых, выполненных действий или тех, которые еще надо выполнить. Семилетний ребенок может запомнить сложный путь, но графически способен воспроизвести его только в 8 лет.

Стадия формальных операций начинается после 12 лет и продолжается в течение всей жизни человека. На данной стадии становится более гибким мышление, осознается обратимость умственных операций и рассуждений, появляется способность рассуждать, используя абстрактные понятия; развивается способность к системному поиску способов решения задач с просмотром многих вариантов решения и оценкой эффективности каждого из них.

Ж.Пиаже считал, что на развитие интеллекта ребенка влияют созревание, опыт и действительное социальное окружение (обучение, воспитание). Он полагал, что биологическое созревание организма играет определенную роль в интеллектуальном развитии, а сам эффект созревания заключается в открытии новых возможностей организма для развития. Ж.Пиаже полагал также, что успех обучения зависит от уровня интеллектуального развития, уже достигнутого ребенком.

Таблица № 5

ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТА Ж. ПИАЖЕ

Основной предмет исследования	Когнитивное развитие ребенка от рождения до зрелости
Методы исследования	Свободное клиническое интервью, наблюдения за поведением младенцев, анализ решения специально сконструированных задач детьми разных возрастов
Основные понятия	Эгоцентризм, анимизм, артификализм, синкретизм, конкретные операции, формальные операции, схемы, стадии, символическое мышление, понимание сохранения, обратимость, ассимиляция, аккомодация, организация, уравнивание
Основные идеи	Интеллектуальное развитие представляет собой последовательность качественно различных стадий, порядок их прохождения неизменен, а скорость может быть разной. Интеллект — иерархия 3 стадий: сенсомоторный интеллект; конкретные операции; формальные операции
Факторы развития	Имеет значение определенный уровень созревания нервной

	системы; прослеживается влияние среды, которая стимулирует и испытывает ребенка, но когнитивные структуры в конечном счете выстраивает сам ребенок, в процессе спонтанных изобретений и открытий (т.е. ребенок учится сам, самостоятельно)
Ценное	<ul style="list-style-type: none"> • Постановка проблемы детского мышления как качественно своеобразного, имеющего уникальные достоинства • Выделение активности самого ребенка • Прослеживание генеза «от действия к мысли» • Открытие феноменов детского мышления («феномены Пиаже») и разработка методов его исследования («задачи Пиаже») • Идеи Пиаже послужили стимулом для множества других теоретических и эмпирических исследований интеллекта
Направления критики	<ul style="list-style-type: none"> • Функции и судьба эгоцентрической речи • Существование эгоцентризма ребенка • Сомнения относительно репрезентативности выборки и строгости используемых методов • Универсальность стадий (выполнение различных заданий во многих областях на одном и том же уровне, например на уровне конкретных операций), в том числе в разных культурах • Спонтанность когнитивного развития ребенка, неэффективность непосредственного обучения когнитивным операциям со стороны взрослых • Иные интерпретации феноменов Пиаже • Возможность достижения высших стадий формирования интеллекта

Критика основных положений теории Ж. Пиаже

Прежде всего подвергается экспериментальной проверке и критике само существование феномена эгоцентрической познавательной позиции ребенка или, по крайней мере, его выраженность, «глубина».

Так, некоторые исследователи пытаются доказать, что задачи Ж. Пиаже трудны для ребенка потому, что бессмысленны, эмоционально безразличны для него. Или что дети совершают ошибки не из-за отсутствия логических структур, а потому, что плохо понимают формулировки вопросов, не умеют их запоминать, своеобразно истолковывают даже не задание как таковое, а всю экспериментальную ситуацию целиком.

Показано, что уже в дошкольном возрасте тенденция эгоцентризма успешно преодолевается в условиях специально организованного обучения по методу планомерного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Л.Ф. Обухова).

Отмечается, что эгоцентризм должен рассматриваться не как функция возраста, а как функция определенной организации деятельности ребенка (Л.С. Выготский, В.А. Недоспасова, Е.В. Филиппова). Эгоцентрические решения могут наблюдаться у

взрослых в ситуациях затруднений, но при этом отсутствовать у детей, которые прошли адекватное обучение.

§ 4. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития: Л.С. Выготский

Разработкой этой концепции занимался Л.С. Выготский с группой ученых – таких, как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др. Их экспериментальные исследования легли в основу культурно-исторической теории, согласно которой развитие психических функций (внимания, памяти, мышления и других) имеет социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредовано особыми средствами – знаками, возникающими в ходе человеческой истории. По мнению Л.С. Выготского, знак является для человека социальным средством, «психологическим орудием».

На начальном этапе создания этой теории Л.С. Выготский считал, что «элементарные функции» ребенка имеют природно-наследственный характер, т. е. еще не опосредованы культурными средствами – знаками, но позднее сделал такой вывод: «...Функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой... Детальный анализ структуры отдельных психических процессов. дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре».

Л.С. Выготский сформулировал генетический закон существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения или деятельности: «.Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми. потом внутри ребенка. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности».

Л.С.Выготский считал, что существует два типа психического развития: **биологическое и историческое (культурное)**. Он полагал, что эти типы реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе. В этом ученый видел величайшее и основное своеобразие психического развития ребенка. Он писал: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания».

По Л.С.Выготскому, идея созревания лежит в основе особых периодов повышенного реагирования – сензитивных периодов. **Сензитивным периодом развития** называется период, когда разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей, так как именно в это время будут наилучшим образом формироваться психологические и поведенческие свойства – развитие памяти, мышления, внимания, волевых качеств и др. Например, интенсивное развитие речи идет в возрасте от одного года до восьми лет, причем интонационный и грамматический строй речи хорошо развивается в возрасте от 1,5 до 3 лет, а фонетический слух – в возрасте 5 лет.

Положение Л.С.Выготского об образовании высших психических функций благодаря речевому общению людей опровергало представление классической психологии о внутренней природе психической деятельности. Положение о «врастании извне внутрь» высших психических функций, наметило новый путь их объективного изучения и привело к созданию нового метода – **экспериментально-генетического**.

Его применял Л.С. Выготский при исследовании происхождения и развития произвольного внимания, развития понятий.

Проблема «обучение и развитие»

Первоначально эта проблема была поставлена **Л.С.Выготским** в контексте развития высших психических функций и сознания человека.

Согласно **Л.С.Выготскому**, становление сознания является наиболее существенной линией развития человека. Человеческое сознание не может быть разложено на отдельные психические функции, оно представляет собой не механическую сумму, а структурное образование, систему высших психических функций, т.е. сознание имеет системное строение. Ни одна психическая функция не развивается изолированно. Напротив, ее развитие зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем детстве в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте узловая психическая функция — память, в школьном — мышление. Все остальные психические процессы развиваются под влиянием доминирующей функции.

Ребенок постепенно овладевает культурными средствами — речевыми знаками, значениями, которые всегда находятся между человеком и миром и раскрывают наиболее существенные его стороны.

Смысловая структура сознания — это уровень развития значений слов, словесных обобщений данного человека.

Тезис о влиянии обучения на психическое развитие ребенка **Л.С.Выготский** сформулировал в виде гипотезы о системном и смысловом строении сознания и его развитии в онтогенезе. По мнению **Л.С. Выготского**, вход в сознание возможен только через **речь**. Процесс психического развития (перестройка системной структуры сознания) обусловлен изменением уровня развития обобщений (смысловой стороны). Развивая значения слов, повышая уровень обобщений (через речевое общение людей), можно изменять системное строение сознания, т.е. управлять развитием сознания через обучение. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка свойств, исторически присущих человеку.

Экспериментальные исследования, прямо относящиеся к проблеме связи обучения и умственного развития, проведены **Л.С.Выготским** в 1931 — 1934 гг.: это сравнительное изучение усвоения детьми житейских и научных понятий, иностранного и родного языка, устной и письменной речи. Материалы этих исследований позволили выйти на новый уровень в понимании проблемы обучения и развития. Обучение не тождественно развитию. Не всякое обучение выполняет роль движущей силы развития, может случиться и так, что оно будет бесполезно или даже затормозит развитие. Чтобы обучение было развивающим, оно должно ориентироваться не на уже завершившиеся циклы развития, а на возникающие, на зону ближайшего развития ребенка.

Зона ближайшего развития охватывает становящиеся функции, это «функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития». Зона ближайшего развития определяется **Выготским** как разница, «расстояние» между уровнем актуального умственного развития ребенка и уровнем возможного развития. Уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно, обозначает актуальный уровень развития. Уровень трудности задач, решаемых под руководством взрослого, определяет потенциальный уровень. В зоне ближайшего развития находится психический процесс, формирующийся в совместной деятельности ребенка и взрослого; после завершения этапа становления он становится формой актуального развития самого ребенка.

Динамика изменений в зоне ближайшего развития ребенка вскрывает сложные взаимосвязи между развитием и обучением. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, но не всякое обучение является действенным, а только то, которое, по словам Выготского, «забегает вперед» развития.

Величина зоны ближайшего развития у отдельных детей различается, и определение ее глубины имеет практическое прогностическое значение. Нормативная возрастная диагностика должна включать в себя определение обоих уровней развития — актуального и возможного, а не «коллекционировать» лишь внешние, явные проявления достигнутого развития. Зона ближайшего развития глубоко характеризует потенциальные возможности ребенка, позволяет сделать научно обоснованный прогноз и дать практические рекомендации.

Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности, или особенности, детского развития.

1. Цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени, темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Подъем, интенсивное развитие сменяется замедлением, затуханием. Ценность месяца в жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: месяц в младенчестве не равен месяцу в подростковом возрасте.

2. Неравномерность развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Есть периоды, когда функция доминирует, — это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития, а остальные функции оказываются на периферии сознания и зависят от доминирующей функции.

Каждый новый возрастной период знаменуется перестройкой межфункциональных связей — в центр выдвигается другая функция, устанавливаются новые отношения зависимости между остальными функциями.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это не рост, а цепь качественных преобразований. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы инволюции закономерно включены в прогрессивное развитие. То, что сложилось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать.

Таблица №6

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Основной предмет исследования	Происхождение и развитие высших психических функций, строение и развитие сознания («вершинная психология»)
Методы исследования	Генетико - моделирующий метод (формирующий эксперимент)
Основные понятия	Опосредование, знак, стимул-средство, элементарные и высшие психические функции, идеальные образцы, присвоение, обучение, зона ближайшего развития
Основные идеи	<ul style="list-style-type: none"> • Опосредованный характер ВПФ

	<ul style="list-style-type: none"> • Интериоризация знаков как закон развития ВПФ • Гипотеза о системном и смысловом строении сознания • Принципиально новый, культурно - исторический подход в понимании психического развития (новое понимание источника, движущих сил, условий, направления развития) • Разработка нового экспериментально - генетического метода исследования в психологии • Анализ механизма влияния обучения на развитие
Факторы развития	Обучение
Ценное	<ul style="list-style-type: none"> • Заложил основы культурно - исторической парадигмы в исследовании психического развития человека • Ввел идею историзма в область психологии и предложил метод исследования высших форм психики и поведения • Разработал систему основных понятий и принципы возрастно-психологического анализа онтогенеза человека
Направления критики	<ul style="list-style-type: none"> • Недостаточная эмпирическая обоснованность теоретических положений • Интеллектуалистический характер общего представления о психическом развитии • Указания на переоценку культурного фактора и недооценку эффектов саморазвития ребенка

Современный психолог Л.Ф. Обухова, опираясь на позицию Л.С.Выготского относительно принципиальных различий «биологизаторского», «натуралистического» и культурно-исторического подходов к развитию, настаивает на выделении и существовании двух главных парадигм в исследовании детского развития: естественнонаучной и культурно-исторической. Вслед за Т. Куном она рассматривает понятие «**парадигма**» как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений». Обухова считает, что понятие «**парадигма**» ориентирует психологов на осознание основополагающих установок психологических школ и направлений, что чрезвычайно важно при сегодняшней открытости российской науки, при знакомстве психологов со множеством различающихся подходов и концепций.

Естественно-научная парадигма представлена множеством вариантов и в истории возрастной психологии, и на современном этапе ее развития. Принципиальные натуралистические установки лежат в основе таких внешне несходных теорий, как биогенетическая теория, нормативный подход, классический бихевиоризм, теория конвергенции двух факторов, психоаналитическое изучение ребенка, концепция интеллектуального развития Ж. Пиаже. Возникают новые концепции и направления изучения развития, базирующиеся на тех же натуралистических методологических позициях: этологическое, экологическое, инвайронментальное, социокогнитивное и др.

В рамках этой парадигмы накоплено множество эмпирических фактов о содержании и условиях психического развития, проведены плодотворные исследования, проанализированы основные аспекты человеческой жизни и психики: поведение, интеллект и эмоционально-волевая сфера.

Культурно-историческая парадигма, заложенная в работах Л.С. Выготского, продолжена в исследованиях российских психологов А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, В.В. Давыдова, Л.А.

Венгера, Н.Н. Поддьякова, Н.Ф. Талызиной, Н.Г. Салминой и многих других. Зарубежные последователи теории Л.С. Выготского — Дж. Брунер, М. Коул, С. Скрибнер, Р. Ван дер Веер, Дж. Верч и др.

Таблица №7

ДВЕ ПАРАДИГМЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Параметры психического развития человека	Естественно-научная парадигма	Культурно-историческая парадигма
Источник развития	Внутри индивида, в его природе	В социальной среде (как в «пространстве» существования идеальных форм, которые присваиваются индивидом в ходе онтогенеза и становятся формой реального развития)
Факторы (движущие силы) развития	Фактор наследственности: одаренность, задатки, способности как природные особенности; созревание; фактор среды: как обстановка развития, в сходном значении как для животных, так и для человека; взаимодействие факторов наследственности и среды	Обучение, деятельность самого ребенка
Условия развития	Наследственность и среда	Морфофизиологические особенности мозга; общение
Форма (трактовка процесса) развития	Приспособление (адаптация) ребенка к среде; по аналогии с развитием биологического типа — путем наследования свойств вида или путем накопления индивидуального опыта	Присвоение исторически сложившихся способностей, способов деятельности и мышления, овладение общественным опытом
Понимание хода (направления) развития	От индивидуального гуманоидного состояния к социальному существованию (социализация)	От социального к индивидуальному (индивидуализация) — по механизму интериоризации
Специфика развития человека	Отрицается, нивелируется, подчиняется общим биологическим законам	Подчиняется действию общественно - исторических законов

§5. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина

Д.Б. Эльконин (1904—1984) исследовал проблемы присвоения ребенком способов родовой человеческой деятельности как основы развития его специфически человеческих способностей. **Д.Б. Эльконин** признавал только формулу «ребенок в обществе» (а никак не «ребенок и общество»), подчеркивая, что ребенок с момента рождения является общественным существом. Психическое развитие ребенка протекает в системе отношений двух типов: «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый». «Общественный взрослый» выступает носителем «общественно выработанных способов действия» с предметами, воплощением смыслов и норм жизни. Овладевая основами культуры, ребенок не приспособливается к условиям жизни, а выступает как активный субъект деятельности, в процессе осуществления которой у него возникают и развиваются различные психические новообразования.

Развернутая периодизация психического развития ребенка от рождения до 17 лет была создана **Д.Б. Эльconiным** и представлена в статье «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» (1971). В развитии детей **Д.Б. Эльконин** считал необходимым выделение стадий, возрастных периодов, а не просто временных промежутков. Он рассматривал возраст как «относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития». Каждый психологический возраст характеризуется показателями, которые находятся между собой в сложных отношениях:

1. Социальная ситуация развития;
2. Ведущая деятельность;
3. Основные новообразования.

Социальная ситуация развития определяется как фактическое место ребенка в общественных условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них. С жизнью ребенка в определенной социальной ситуации неразрывно связаны и типичные для данного возраста деятельности ребенка, составляющие его вторую важнейшую характеристику.

Д.Б. Эльконин использовал понятие ведущая деятельность, разработанное **А.Н. Леонтьевым**, как критерий выделения психологических возрастов. В каждом возрасте имеется система различных видов деятельности, но ведущая занимает в ней особое место. Ведущая деятельность проходит длительный путь становления, развития (под руководством взрослых), а не возникает сразу в готовой форме.

Ведущая деятельность — это не та деятельность, которая занимает у ребенка больше всего времени. Это главная деятельность по ее значению для психического развития:

- в форме ведущей деятельности возникают и внутри нее дифференцируются другие, новые типы деятельности (так, в игре в дошкольном детстве впервые возникают и складываются элементы учения);
- в ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы (в игре формируются процессы активного воображения ребенка);
- от ведущей деятельности зависят наблюдаемые в данный период развития изменения личности ребенка (в игре ребенок осваивает мотивы и нормы поведения людей, что составляет важную сторону формирования личности).

Д.Б. Эльконин представил последовательность психологических возрастов в детстве следующим образом:

- кризис новорожденности;

- младенчество (2 месяца — 1 год) — непосредственно-
- эмоциональное общение со взрослым;
- кризис одного года;
- ранний возраст (1 — 3 года) — орудийно-предметная (предметно-манипулятивная) деятельность;
- кризис трех лет;
- дошкольный возраст (3 — 7 лет) — ролевая игра;
- кризис семи лет;
- младший школьный возраст (8—12 лет) — учебная деятельность;
- кризис 11 — 12 лет;
- подростковый возраст (11 — 15 лет) — интимно-личное общение со сверстниками;
- кризис 15 лет.

Внутри деятельности возникают и развиваются так называемые психологические **новообразования**. При смене одной ведущей деятельности другой (когда, например, игровая деятельность дошкольного возраста замещается другой ведущей деятельностью — учебной, характерной уже для младшего школьного возраста) происходит кризис. В зависимости от содержания выделяют кризисы отношений (3 года и 11 лет) и кризисы мировоззрения (1 год и 7 лет).

Д.Б. Эльконин в представленной им схеме психического развития в детстве разработал идею о периодической смене, чередовании в онтогенезе двух типов деятельности.

Этот шаг был подготовлен работами А.В. Запорожца и П.Я. Гальперина, посвященными анализу строения и формирования предметного действия. А.В. Запорожец считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов.

Так, восприятие — это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление — ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции — ориентировка в личностных смыслах. При исследовании произвольных движений и их формирования у детей А.В. Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия и о прохождении ориентировкой нескольких этапов — от внешней, развернутой, к внутренней, свернутой. П.Я. Гальперин изучал развитие внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия — ориентировки, исполнения и контроля — наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Постепенно (поэтапно) происходит интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное действие.

Итак, в каждом человеческом действии можно выделить две его стороны, две части — ориентировочную и исполнительную. Фаза ориентировки предшествует исполнению. Она особенно развернута на начальных этапах освоения нового предметного действия. Именно ориентировочная часть действия подвергается интериоризации, что и составляет основное содержание функционального развития психики.

В деятельности могут быть выделены две стороны — мотивационная и операционная; они развиваются неравномерно, причем темп развития отдельной стороны деятельности в каждом возрастном периоде изменяется. Согласно гипотезе Д.Б. Эльконина, все Детские возрасты могут быть разделены на два типа: — в возрастах первого типа (это младенчество, дошкольное детство, подростковый возраст) у ребенка развивается преимущественно общественно-мотивационная сторона некоторой деятельности; складывается ориентация ребенка в системе отношений, мотивов, смыслов человеческих действий;

— в возрастах второю типа, следующих за первыми (это раннее детство, младший школьный возраст, ранняя юность), у ребенка развивается уже операционная сторона этой деятельности.

Таблица № 8

**СХЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ДЕТСТВЕ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА**

Эпохи	Периоды	Хронологические границы	Вид ведущей деятельности	Тип деятельности	Преимущественное развитие
Раннее детство	Младенчество	0 — 1 год	Непосредственное-эмоциональное общение	I	Мотивационно-потребностная сфера
	Раннее детство	1—3 года	Предметно-манипулятивная деятельность	II	Интеллектуально-познавательная сфера
Детство	Дошкольный возраст	3—7 лет	Ролевая игра	I	Мотивационно-потребностная сфера
	Младший школьный возраст	7-10 лет	Учение	II	Интеллектуально-познавательная сфера
Подростничество	Подростковый	11-15 лет	Интимно-личное общение со сверстниками	I	Мотивационно-потребностная сфера
	Ранняя юность	15-17 лет	Учебно-профессиональная	II	Интеллектуально-познавательная сфера

Происходит закономерное чередование одних возрастов (в которых у детей по преимуществу развиваются потребности и мотивы) с другими возрастами (когда у детей формируются конкретные операции той или иной деятельности). Так, в младенчестве в эмоциональном общении с близким взрослым возникают потребности и мотивы делового сотрудничества и освоения предметного мира, которые реализуются в предметной деятельности в раннем возрасте, когда и складываются соответствующие операции. Но в дошкольном возрасте в игровой деятельности по преимуществу развиваются потребности и мотивы той деятельности, которая становится ведущей в следующем, младшем школьном возрасте. Поэтому два определенных смежных возраста как бы сцеплены друг с другом, и эта «сцепка» (или, говоря словами Д.Б.

Эльконина, «эпоха») воспроизводится на протяжении всего детства (или периодически повторяется).

Таким образом, Д.Б. Эльконин высказал предположение, что закономерность опережающего развития ориентировки по сравнению с исполнительной частью действует не только в функциональном, но и в возрастном развитии психики: в процессе развития ребенка сначала происходит освоение мотивационной стороны деятельности, а затем — операционально-технической. С точки зрения Д.Б. Эльконина, периодически возникает разрыв между уровнем развития операциональной и мотивационной сторон деятельности, одна вырывается вперед и опережает другую, и необходимо изменить деятельность, чтобы отстающая сторона достигла необходимого уровня развития. Движущие силы развития связаны с противоречием, которое складывается в процессе овладения ребенком мотивационной и предметной сторонами деятельности.

Гипотеза периодичности в психическом развитии ребенка, сформулированная Д.Б. Эльconiным, творчески развивает идеи Л.С. Выготского, она объясняет формирование у ребенка не только познавательной, но и мотивационно-потребностной сферы личности, освоение ребенком мира людей и мира предметов, раскрывает механизм самодвижения в психическом развитии.

Каждый период развития имеет свои особенности и границы, которые можно заметить, наблюдая за ребенком. В каждом психологическом возрасте необходимо применять особые приемы и методы обучения и воспитания, строить общение с ребенком, учитывая его возрастные особенности. Возрастные периоды сопровождаются развитием межличностного общения, направленного в основном на личностное и интеллектуальное развитие, характеризующееся формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционно-технических возможностей ребенка.

Переход от одного этапа развития к другому происходит в ситуациях, напоминающих *возрастной кризис*, т.е. при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционно-техническими возможностями ребенка.

Личностное развитие детей осуществляется через воспроизведение и моделирование межличностных отношений взрослых людей и проявляемых в них качеств личности, а также в процессе общения ребенка с другими детьми во время сюжетно-ролевых игр. Здесь он сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых трудно быть понятым сверстниками и выглядеть более взрослым.

Процесс развития начинается в младенческом возрасте с того, что ребенок начинает узнавать родителей и оживляться при их появлении. Таким образом, происходит общение ребенка с взрослым.

В начале раннего возраста происходит манипулирование предметами и начинает формироваться практический, сенсомоторный интеллект. Одновременно идет интенсивное развитие вербального (речевого) общения. Ребенок пользуется речью для установления контакта и сотрудничества с окружающими, но не как инструментом мышления. Предметные действия служат способом налаживания межличностных контактов.

В **дошкольном** возрасте ведущей деятельностью становится ролевая игра, в которой ребенок моделирует отношения между людьми, как бы выполняя их социальные роли, копируя поведение взрослых. В процессе ролевой игры идет личностное развитие ребенка, он овладевает предметной деятельностью и начальными навыками общения.

В младшем школьном возрасте основной деятельностью становится учение, в результате которого формируются интеллектуальные и познавательные способности. Через учение строится вся система отношений ребенка с взрослыми людьми.

В подростковом возрасте возникают и развиваются трудовая деятельность и интимно-личностная форма общения. Трудовая деятельность заключается в появлении совместного увлечения каким-либо делом. Подростки начинают задумываться о будущей профессии. Общение в этом возрасте выходит на первый план и строится на основе так называемого «кодекса товарищества». «Кодекс товарищества» включает в себя деловые и личностные взаимоотношения, похожие на те, которые имеются у взрослых.

В старшем школьном возрасте продолжают развиваться процессы подросткового возраста, но ведущим становится интимно-личностное общение. Старшеклассники начинают размышлять о смысле жизни, своем положении в обществе, профессиональном и личностном самоопределении.

Таковы основные положения концепции развития Д.Б. Эльконина. Она получила дальнейшее развитие в работах Д.И. Фельдштейна.

§6. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития

Вопросы возрастной периодизации развития психики подробно рассматривались в работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и других.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман проанализировали две наиболее авторитетные модели возрастной периодизации — концепцию Э. Эриксона и концепцию Д.Б. Эльконина. По их мнению, обе эти концепции страдают «несбалансированностью» и «неполнотой». Э. Эриксон выдвигает на первый план внутренние источники развития, а Д.Б. Эльконин — внешние, средовые. Авторы предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие «событийная общность», одновременно схватывающее две стороны развития — его объект и источник.

В построении любой человеческой (событийной) общности участвуют по крайней мере двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. В самом общем виде интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности и стадия становления самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности).

Не претендуя на полноту раскрытия подхода, кратко перечислим выделенные стадии:

I. Оживление (от рождения до 12 месяцев) — общность с родным взрослым. Ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность.

II. Одушевление (11 месяцев — 6,5 лет) — общность с близким взрослым. Ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое «Я сам!»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

III. Персонализация (5,5 — 18 лет). Партнером растущего человека становится общественный взрослый в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник и др. Человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии,

принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самоидентификации внутри совместного бытия с другими людьми.

IV. Индивидуализация (17—42 года). Партнером человека становится (в пределах) человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъекта — индивидуализация общественных ценностей по мерке личностной позиции человека. Человек становится ответственным за собственную самость.

V. Универсализация (39 лет и старше) — выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Бого-человечество как соучастник в построении и собеседник в осмыслении универсального события.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман уверены в большой практической ценности схем периодизации, сравнивая их значение с эволюционным деревом в биологии или таблицей Менделеева в химии: «Если общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно-образовательном пространстве, которое они строят для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов».

В последние годы получила дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение идея кризисов в психическом развитии.

Новообразования критических периодов были проанализированы Л.И. Бершедовой как формы психологической готовности к переходу на новый этап возрастного развития. В работах К.Н. Поливановой показано, что в онтогенетическом развитии в критические возрастные периоды происходит взаимопереход реальной и идеальной форм, вскрыт сложный внутренний механизм этого взаимодействия. В этой логике критический возраст с необходимостью включает целый ряд последовательных этапов.

Обращается внимание на то, что в поле зрения психологов должны попасть не только новообразования возраста, но и «исчезновения» (признаки нормальной возрастной инволюции); возрастная динамика должна рассматриваться не только с точки зрения взрослого (с позиции достигнутого ребенком соответствия культурной норме возраста и психофизиологической норме созревания), но и с учетом детских критериев «самочувствования».

Все чаще современные психологи обращают внимание на новые тенденции общественной жизни в постиндустриальную информационную эпоху. Конец XX — начало XXI в. характеризуется размыванием устойчивых возрастных ориентиров и границ традиционных периодов жизни. События-вехи все более индивидуализируются во времени и пространстве, варьируют в весьма широком диапазоне и время поступления в школу, и студенческая пора, и начало работы по специальности, а также вступление в брак, рождение ранних и поздних детей и пр. Категории «идея возраста», «культурный возраст», по мнению К.Н. Поливановой, пока сохраняют свое значение как инструмент отношения к человеку, определения его места в обществе, предъявления ему неких ожиданий и требований, однако современная ситуация представляется переходной от единой «лестницы возрастов» к неопределенности индивидуального развития.

Некоторые исследователи в качестве альтернативы периодизационному подходу предлагают развивать психологию жизненных событий.

Многое в этой проблеме остается еще не изученным, но путь ее исследования теоретически освещен достаточно отчетливо.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте наиболее важные понятия теории Э. Эриксона.
2. Назовите мотивы, лежащие в основе человеческого поведения по мнению З. Фрейда.
3. Опишите структуру личности и ее развитие в процессе онтогенеза.
4. Почему подход психоанализа к пониманию психического развития может быть охарактеризован как преформистский?
5. Что такое «феномены Ж. Пиаже», «задачи Ж. Пиаже»?
6. Какие стадии обязательно проходит индивид в своем когнитивном развитии?
7. Какие факторы влияют на особенности интеллектуального развития человека?
8. Сформулируйте гипотезу Д.Б. Эльконина об историческом происхождении и природе детства.
9. Какие исторические тенденции в развитии феномена детства вы можете обозначить?
10. Какие общественные и культурные изменения могут оказывать влияние на дифференциацию жизненного цикла человека?
11. Определите понятие «психологический возраст».
12. Какие показатели характеризуют каждый психологический возраст?
13. Назовите направления современных исследований проблемы периодизации жизни человека.
14. В чем существо гипотезы периодичности в психическом развитии ребенка, сформулированной Д.Б. Элькониным?

Приложение
Слайд №1

Теоретические основания возрастной психологии

РЕКАПИТУЛЯЦИЯ
(от лат. Recapitulatio – повторение) в биологии – явление повторения в индивидуальном развитии высших органических форм признаков их предков. Открытие явлений recapitulatio имело большое значение для доказательства теории Ч.Дарвина.

Источники
Учение Ч.Дарвина
Была четко сформулирована идея о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая теория была связана с поиском законов детского развития.
Г.Геккель, благодаря открытию явления recapitulatio, сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза. «онтогенез – есть краткое повторение филогенеза».

ТЕОРИЯ РЕКАПИТУЛЯЦИИ Стенли Холл (1846-1924)
Американский психолог, один из основателей педологии и американской экспериментальной психологии, автор работ по детской и

С.Холл
перенес биогенетический закон на процесс онтогенетического развития ребенка. Ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода.
•Развитие детского рисунка – отражает стадии изобразительного творчества в истории человечества.
•Игра – необходимое упражнение для утраты рудиментарных функций.

НОРМАТИВНЫЙ ПОДХОД

Теория рекапитуляции, несмотря на свою теоретическую несостоятельность, интересна тем, что это был поиск закона. Идеи С.Холла оказали значительное влияние на детскую психологию через исследования двух его учеников – **А.Гезелла и Л.Термена.**

Разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста, базирующаяся на систематических сравнительных исследованиях (НОРМЫ и разных форм ПАТОЛОГИИ)

А.Гезелл(1880-1961) – получил медицинское и педагогическое образование и затем более 30 лет работал в Йельской психоклинике, на основе которой был создан «Гезеловский институт детского развития»

Кино и фоторегистрация возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка.

АТЛАС поведения младенца, содержащий 3200 фотографий, фиксирующих двигательную активность и социальное поведение ребенка от рождения до двух лет (широко применяется в клинической практике).
Пытался сформулировать **ОБЩИЙ ЗАКОН ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ**

Снижение темпов развития с возрастом!

Для объективности наблюдений им впервые было использовано полупрозрачное стекло – «**ЗЕРКАЛО ГЕЗЕЛА**»

Ввел в психологию метод **ЛОНГИТУДИНАЛЬНОГО** изучения психического развития одних и тех же детей от рождения и до подросткового возраста. Использовал метод поперечных и проольных срезов, делая упор на количественное изучение сравнительных срезов развития.

Изучал монозиготных близнецов и один из первых использовал близнецовый метод для анализа отношений между **СОЗРЕВАНИЕМ** и **НАУЧЕНИЕМ**. Исследовал психическое развитие слепого ребенка для более глубокого понимания особенностей нормального развития

МЕТОДЫ

Л.Термен(1887-1956)
В 1916г. Стандартизировал на американских детях тесты А.Бине, расширил их шкалу и создал новый вариант тестов для измерения умственных способностей.

- Ввел понятие **КОЭФФИЦИЕНТА ИНТЕЛЕКТА (IQ)** и попытался на основе фактов обосновать положение о том, что он остается постоянным на протяжении всей жизни.
- С помощью тестов получил кривую нормального распределения способностей в популяции.
- Были начаты многочисленные исследования, которые ставили задачей выявить зависимость параметров интеллекта, от возраста, пола, порядка рождения, рассы, социоэкономического статуса семьи, образования родителей.
- Осуществил одно из самых длительных в психологии лонгитудинальных исследований, которое продолжалось в течение 50-ти лет.



Было отобрано 1500 одаренных детей с IQ=140 и выше и проследил их развитие. Исследование закончилось в середине 70-х годов уже после смерти Л.Термена. Результаты оказались самыми банальными. «**ГЕНИИ**» - ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной работоспособностью и достижениями в области образования, чем в остальной популяции!

- Положили начало становлению детской психологии как **НОРМАТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ**.
- Основной упор делали на роль наследственного фактора для объяснения возрастных изменений.

А.Гезелл и Л. Термен

ТЕНДЕНЦИИ

- **КАК РЕБЕНОК СЕБЯ ВЕДЕТ**
- **ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ**

РАЗВИТИЕ НОРМАТИВИЗМА

- 40-50гг. – нормативные исследования эмоциональных реакций у детей(А.Джерсидл).
- 70-е гг. – нормативное изучение детей разного пола (Е.Маккоби, К.Жаклин).
- исследования интеллектуального развития Ж.Пиаже ассимилировались в рамках американской нормативной традиции (Дж.Брунер, И.Вулвилл, А.Пинар, Г.Бейлин, Д.Элkind и др.)

ТРИ СТУПЕНИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ Карл Бюлер (1879-1963).

Немецко-австрийский психолог. Входил в Вюрцбургскую школу, где доказал «безобразность» процесса мышления. После первой мировой войны разрабатывал проблеме развития психики, выдвинув концепцию трех стадий детского развития.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ СТУПЕНЕЙ СВЯЗАНО:

- С созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой.
- Развитием аффективных процессов, с переживанием удовольствия, связанного с действием.

К.БЮЛЕР изучал психику ребенка с помощью **ЗООПСИХОЛОГИЧЕСКОГО** эксперимента

ИНТЕЛЕКТ Удовольствие появляющееся на этапе интеллектуального решения задачи – «предвосхищающее удовольствие».

НАВЫК На уровне навыков удовольствие переносится на сам процесс совершения действий – «функциональное удовольствие».

ИНКСТИНКТ Наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности – после выполнения действий.

ПЕРЕХОД УДОВОЛЬСТВИЯ «С КОНЦА НА НАЧАЛО» - ЕСТЬ ОСНОВНАЯ ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ ПОВЕДЕНИЯ В ФИЛОГЕНЕЗЕ К.БЮЛЕР ПЕРЕНЕС ЭТУ СХЕМУ НА ОНТОГЕНЕЗ

ТЕОРИЯ КОНВЕРГЕНЦИИ В.Штерна (1874-1938)

НАТИВИЗМ

«Существуют врожденные идеи» - решающее значение в развитии ребенка придается - фактору наследственности.

ЭМПИРИЗМ

«Человек – чистая доска» – внешние условия, окружающая среда формирует поведение ребенка.

Психическое развитие – не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это результат **КОНВЕРГЕНЦИИ** внутренних задатков с внешними условиями жизни при доминирующей роли фактора наследственности. Среда является фактором ускоряющим или тормозящим реализацию наследственно predetermined свойств и особенностей психики.

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием X-элементов наследственности и Y-элементов среды.

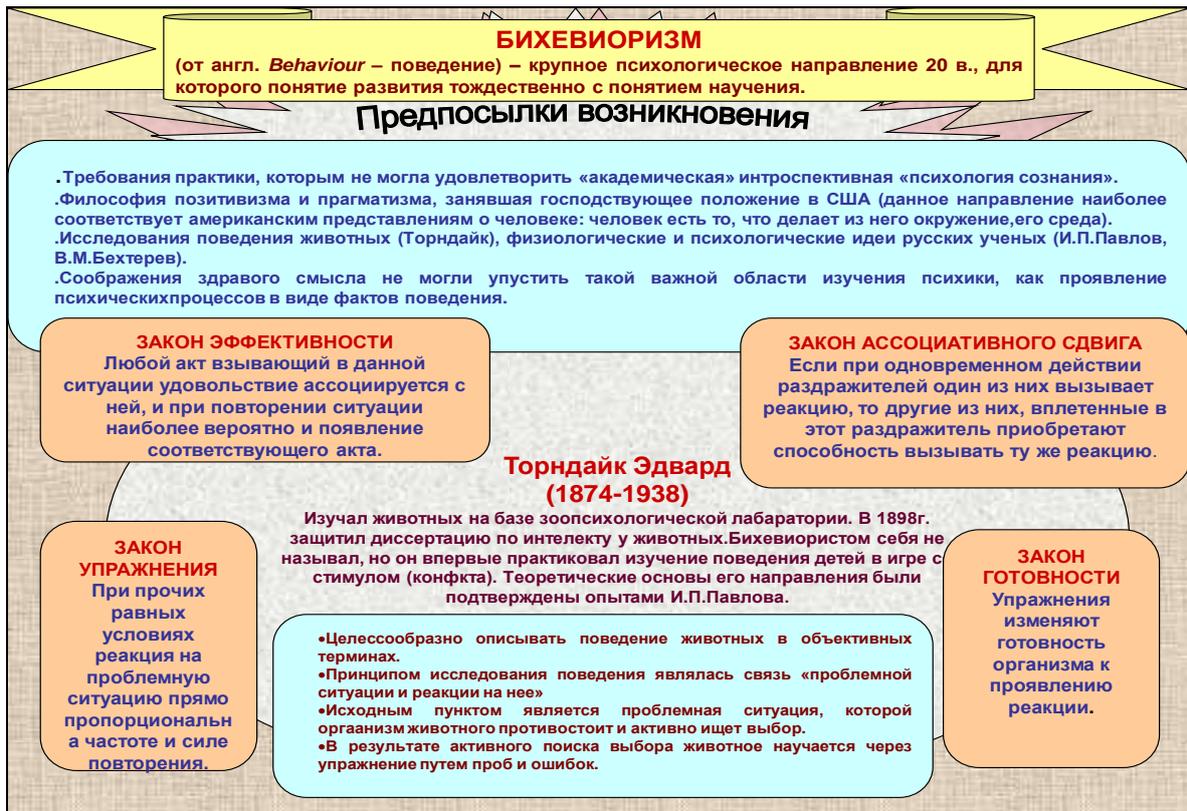
Самая распространенная концепция в современной психологии. Все современные теории отличаются друг от друга лишь тем, как они трактуют взаимодействие наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей в ходе психического развития.

Модели влияния опыта на поведение
(по взглядам Дж. Вулвилла)

- «больничная койка» – субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент.
- «луна-парк» - субъект выбирает развлечения, но не может изменить их последующего влияния на себя.
- «соревнование пловцов» – субъект осуществляет свой путь фактически независимо от внешних стимулов.
- «теннисный мяч» - осуществляется постоянное взаимодействие между влиянием среды и субъектом.

✓

- Различная трактовка роли опыта в динамике поведения поставила одну из ключевых проблем психологии – проблему **АКТИВНОСТИ** субъекта в процессе развития.
- Проблема факторов породила интерес к изучению **СЕНЗИТИВНЫХ** периодов детского развития.



**Концепция оперантного обусловливания
Б. Скинера (1904-1990)**
Поощрение и наказание как условия формирования нового поведения

Подкрепление

Увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий акт повторится снова

Объяснение поведения человека на основе внутреннего побуждения – ненаучно.
Поведение целиком определяется влиянием внешней среды.
Человеческое поведение так же, как и поведение животных, можно «сделать», создать и осуществлять контроль за ним

«Дайте мне положительно выраженное обусловливание ... и я выдам вам нужного человека!»
Б.Скинер

**Награда не тождественна подкреплению, которое усиливает поведение!
Награда не всегда способствует этому**

Теория социального научения
Самое значительное направление в исследовании детей в американской психологии. В конце 30-х годов ряд молодых ученых Йельского университета сделали попытку синтеза разных подходов в изучении социального развития. (Н.Миллер, Дж.Доллард, Р.Сирс и др.)

<p>1900-1938 Предшественники</p> <ul style="list-style-type: none"> • Психоанализ – З. Фрейд • Теория научения – И. П. Павлов, Э. Торндайк, Дж. Уотсон • Когнитивные теории – Дж. Болдуин, Ж. Пиаже • Теория поля – К. Левин 	<p>1938-1960 Первое поколение</p> <ul style="list-style-type: none"> • Социальное научение – Н. Миллер, Дж. Доллард, Дж. Роттер. • Оперантное обуславливание – Б. Скиннер 	<p>1960-1970 Второе поколение</p> <ul style="list-style-type: none"> • Социальное научение и развитие личности – А. Бандура, Р. Уолтерс • Анализ поведения – С. Бижу, Дж. Гевирц 	<p>1970- Третье поколение</p> <ul style="list-style-type: none"> • Интеракционный анализ – Г. Петтерсон, Р. Белл, В. Хартуп • Социально когнитивный анализ – В. Мишель, Е. Маккоби, Дж. Аронфрид • Структуры социального окружения – Х. Рауш, Р. Парк
--	---	--	--

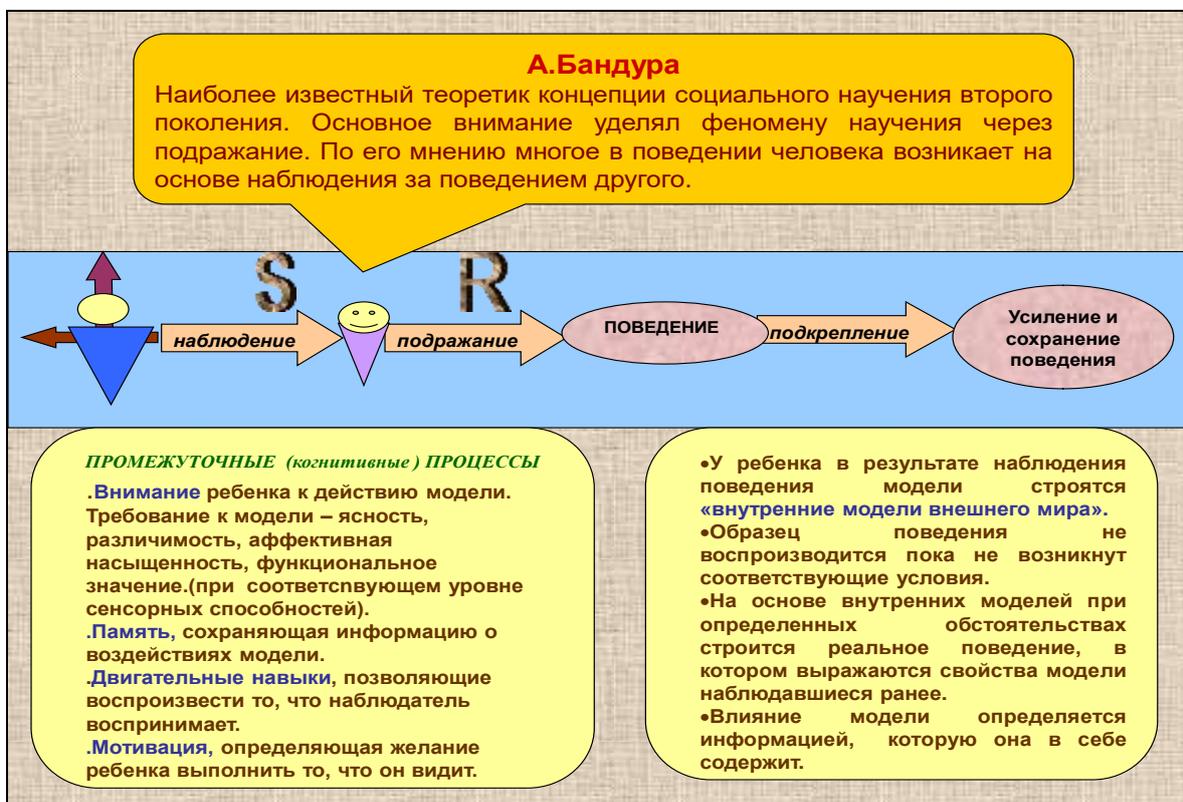
ПСИХОАНАЛИЗ ТЕОРИЯ НАУЧЕНИЯ

Попытка совместить психоаналитическую теорию личности и теорию научения.

НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ:

- Социальное научение в процессе воспитания.
- Кросскультурный анализ.
- Развитие личности.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – центральная проблема концепций социального научения; процесс усвоения ребенком правил и норм современного общества, являющийся результатом научения





Развитие идей Л.С. Выготского в российской психологии

Деятельностная концепция А.Н.Леонтьева
 В основе развития лежит собственная деятельность субъекта.
 Никакое воздействие взрослого на ребенка, учителя на ученика не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта

Личностно-ориентированный подход /В.Я. Ляудис/ -
 развитие личности в процессе обучения, нужно не только давать новые знания, но и формировать личность. В процессе обучения вводятся творческие задачи, решая эти задачи, каждый человек делает для себя открытия. Не каждый человек способен к партнерству. Расширение смыслов и целей учебной деятельности. Подход как бы совместил в себе идеи Леонтьева и Выготского

Психолого-педагогические идеи Д.Б. Эльконина
 Введено понятие **ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** /одни виды деятельности имеют главную роль в развитии личности другие нет – поэтому нужно говорить не о зависимости развития личности от деятельности вообще, а от ведущей деятельности:
 младший школьный возраст – **учебная деятельность**,
 подросток – **общественно- значимая деятельность**,
 старшие классы - **профессионально-учебная деятельность**

**ТЕМА 4. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ
ЧЕЛОВЕКА: ВОЗРАСТНЫЕ СТУПЕНИ**
Технология обучения

Учебное время: 2 часа	Количество студентов: человек
Форма учебного занятия	лекция - визуализация
План учебного занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проблема исторического происхождения возрастных периодов. 2. Понятие и параметры возраста 3. Психология раннего детства и дошкольного возраста 4. Психическое развитие и формирование личности школьника (младший школьный, подростковый, юношеский возраст) 5. Взрослость как психологический период 6. Взрослость: старение и старость
Цель учебного занятия: Характеристика психического развития человека на разных возрастных этапах	
Учебно-воспитательные цели: <ul style="list-style-type: none"> • Рассказать о проблемах исторического происхождения возрастных периодов; • Разобрать понятие возраста; • Охарактеризовать особенности развития психики на разных возрастных этапах 	Результаты учебной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> • Объясняет параметры возраста; • Перечисляет возрастные периоды жизни человека; • Дает сравнительную характеристику данных возрастных этапов; • Называет основные характеристики психического развития каждого возраста
Методы и техники обучения	рассказ, основные термины, мозговой штурм, фокусирующие вопросы, диаграмма Венна
Формы обучения	Групповая работа
Средства обучения	Текст лекций, доска, мел, слайды, таблицы
Условия обучения	Аудитория типовая
Мониторинг и оценка	Диаграмма Венна, вопросно-ответная беседа

Процессуально - временная карта

1. Оргвопросы	5 минут
2. Проблема исторического происхождения возрастных периодов.	10 минут
3. Понятие и параметры возраста	10 минут
4. Психология раннего детства и дошкольного возраста	15 минут
5. Психическое развитие и формирование личности школьника (младший школьный, подростковый, юношеский возраст)	15 минут
6. Взрослость как психологический период	10 минут
7. Взрослость: старение и старость	10 минут
8. Обратная связь	5 минут

Конструктор урока

Этапы урока	Методы и приемы
1. Начало урока – активизация имеющихся знаний	Вопросы педагога, основные термины, мозговой штурм,
2. Изучение нового материала	концептуальная таблица. Диаграмма Венна
3. Закрепление знаний	Тесты, кластер
4. Обратная связь	Фактологические вопросы
5. Педагогическая рефлексия	Выходная карта

ЛЕКЦИЯ 4. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: ВОЗРАСТНЫЕ СТУПЕНИ – 2 ЧАСА

План:

1. Проблема исторического происхождения возрастных периодов.
2. Понятие и параметры возраста
3. Психология раннего детства и дошкольного возраста
4. Психическое развитие и формирование личности школьника (младший школьный, подростковый, юношеский возраст)
5. Взрослость как психологический период
6. Взрослость: старение и старость

Основные понятия: биологический возраст, психологический возраст, периодизация психического развития, раннее детство, дошкольный период, подростковый возраст, юность, геронтопсихология,

§ 1. Проблема исторического происхождения возрастных периодов Детство как культурно - исторический феномен

Представление о предмете возрастной психологии на протяжении развития науки углублялось. Подчеркнем, однако, что и сам объект изучения — содержание и структура жизненного цикла человека — подвержен историческим изменениям. В этом смысле высказывался Л.С. Выготский, критикуя понимание «вечно детского» и выдвинув взамен этого положение об «исторически детском». Ход психического развития не подчиняется вечным законам природы и созревания организма, поэтому нельзя говорить о детстве «вообще». История детства как культурно-исторического феномена соотносится с историей общества.

Детство — это сложное социокультурное явление, которое имеет историческое происхождение и природу. В классических исследованиях французского историка Ф. Ариеса показано, как складывалось понятие детства на протяжении исторического развития человечества и чем оно отличалось в разные эпохи. Ф. Ариес проанализировал произведения живописи, литературные произведения, письма людей прошлых времен. Он пришел к выводу, что развитие общественной жизни, появление новых социальных институтов приводит к выделению возрастов человеческой жизни. Так, внутри семьи зарождается период раннего детства, связанный с «балованием» и «нежением» малыша. Школа как социальный институт принимает на себя обязанность регулярной подготовки детей к взрослой жизни, а классная организация школы дифференцирует понятие детства и отрочества более тонко («школьник 3-го класса», «пятиклассник» и пр.). Введение обязательной воинской повинности и военной службы сказывается на оформлении юношеского периода. Таким образом, Ф. Ариес стремился

показать историческую тенденцию удлинения детства за счет надстраивания нового периода над уже имеющимися.

Д.Б. Эльконин выдвинул оригинальную идею о том, что детство как период онтогенеза возникло тогда, когда у некоторых видов животных стали исчезать отдельные формы инстинктивного поведения. Для прижизненного приобретения этими животными нужных форм поведения и возникло **детство**.

Своеобразие человеческого детства состоит в том, что младенец рождается совершенно беспомощным существом, у которого полностью отсутствуют инстинктивные способы удовлетворения даже врожденных органических потребностей. Все поведение человека становится приобретенным. Поэтому ему необходимо весьма продолжительное детство, которое удлиняется по мере развития общества, выдвигающего всё более высокие требования к знаниям и умениям своих членов.

Д.Б. Эльконин показал, что закономерностью развития детства как социокультурного феномена является не простое его удлинение, а качественное изменение по структуре и содержанию.

С усложнением жизни общества положение ребенка в нем (т.е. социальный статус, круг прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, набор доступных для него видов и форм деятельности) существенно изменяется. На ранних стадиях общественного развития (и это подтверждается этнографическими кросс - культурными исследованиями) происходило непосредственное включение ребенка в производственные процессы (собирачество, выкапывание) и практическое освоение им способов добывания пищи, функций орудий труда, целей и задач общей деятельности. В определенный исторический период произошло такое усложнение орудий труда, при котором дети уже не могли непосредственно включаться в труд взрослых, поэтому специально для подрастающего поколения создаются особые предметы — игрушки, уменьшенные и видоизмененные орудия труда. Когда уменьшенные копии орудий не позволяют реально воспроизвести производительную деятельность, появляется игра. Действуя с игрушками, дети, с одной стороны, воспроизводили общий смысл труда взрослых, с другой — развивали у себя некоторые общие способности, необходимые им для овладения в последующем различными настоящими орудиями (зрительно-двигательные координации, ловкость и т.п.). Постепенно некоторые игрушки становились символическим замещением реальных орудий или различных других предметов общественной жизни людей. Д.Б. Эльконин показал социальную природу игры: «Ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению, по своей природе». Вместе с возникновением игры и игрушек складывается и новый период в развитии ребенка. В современной психологии и педагогике данный период назван дошкольным возрастом, ведущей деятельностью в нем начинает выступать игра.

Д.Б. Эльконин продемонстрировал исторический характер детства и историческое происхождение его отдельных периодов на примере появления одного из детских возрастов. Период игры «сдвигает» период овладения орудиями труда вверх, на более поздний хронологический возраст. Когда возникает новый период, стадии возрастного развития, находящиеся внизу, также не остаются неизменными.

Возникновение школьного обучения наполняет новым смыслом предшествующий «период игры», делая его дошкольным. Историческое происхождение имеют не только детские периоды жизненного цикла. Одно из исторически недавних приобретений человечества — выделение периода старости как

психологического возраста. Появление понятия «старость» как социальной и возрастной категории относят к XX в.

Исходя из схемы, намеченной Д.Б. Элькониным, современный исследователь В.Т. Кудрявцев показывает дальнейшее историческое развитие детства и выделяет **три исторических типа детства**:

1. **Квазидетство** — на ранних этапах человеческой истории, когда детское сообщество не выделено, а непосредственно включено в совместную со взрослыми трудовую деятельность и ритуальную практику (первобытное детство);

2. **Неразвитое детство** — мир детства выделен, и перед детьми возникает новая социальная задача — интеграция во взрослое сообщество. Ролевая игра берет на себя функцию преодоления межпоколенного разрыва, выступая как способ моделирования смысловых оснований деятельности взрослых. Социализация происходит по мере освоения ребенком строго очерченного

доля готовых смыслов деятельности. Пример — детство в Средние века и в Новое время.

3. **Развитое детство** (термин В.В. Давыдова) — складывается тогда, когда смыслы и мотивы деятельности взрослых не самоочевидны (современное детство). Образ взрослости, на который ориентируется ребенок, — принципиально неполный, незавершенный, и ребенок должен свободно и творчески «самоопределиваться в культуре». Современное «развитое» детство предполагает творческое освоение культуры как открытой многомерной системы. Продуктивный, творческий характер психического развития современного ребенка реализуется уже на ранних этапах в виде феноменов детской субкультуры, «умения ставить проблемы», «чувства комического», «коммуникативной инициативности» и т.д.

В.Т. Кудрявцев предлагает развернуть новую линию исследований детства, положив в основу принципиальную идею о том, что детство — это не только исторический продукт, производный от общественного развития, но и формообразующее, порождающее начало в культуре и истории, «источник саморазвития родовой культуры, ее генератор». Опираясь на идеи российских философов И.А. Ильина, П.А. Флоренского, М.М. Бахтина, В.Б. Шкловского и др., он формулирует новое понимание культуры как совокупного творческого опыта, как универсума кристаллизованных творческих возможностей людей. При таком ее понимании присвоение как механизм психического развития выходит за рамки репродукции (воспроизведения) идеальных образцов, а межпоколенная передача опыта обязательно предполагает креативность развивающегося субъекта, преодоление ограничений, «проблематизацию» образцов.

§ 2. Понятие и параметры возраста

Возраст - одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития. Уже самое общее, формальное его определение имеет 2 значения, оба из которых широко применяются как в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи - это абсолютный и условный возраст.

Возраст - качественно своеобразный период физического, психологического или поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями.

Периодизация – разделение жизненного цикла на отдельные периоды или возрастные этапы.

Разделение жизненного пути на периоды позволяет лучше понять закономерности развития, специфику отдельных возрастных этапов.

Абсолютный (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта до момента его измерения. Он характеризует время жизни ребенка в годах, месяцах и днях, прошедших с момента его рождения. Это - чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется датировкой.

Рассмотрим понятие возраста в каждой из этих систем.

I. Индивидуальное развитие: жизненный путь индивида. Поскольку индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой, его периодизация неизбежно покоится на выделении ряда универсальных возрастных процессов (рост, созревание, развитие, старение), в результате которых формируются соответствующие индивидуальные возрастные свойства (различия). То и другое обобщается в понятии возрастных стадий (фаз, этапов, периодов), или стадий развития (детство, переходный возраст, зрелость, старость и др.), известных с древности.

Возрастные свойства отвечают на вопрос: чем среднестатистический индивид данного хронологического возраста или находящийся на данной возрастной стадии отличается от среднестатистического индивида другого возраста? Возрастные процессы отвечают на вопрос, как формируются возрастные свойства и каким путем (постепенно или резко, скачкообразно) происходит переход из одной возрастной стадии в другую?

Термины, в которых психология развития описывает возрастные процессы (рост, созревание и т.п.), уходят своими корнями в биологию и подразумевают прежде всего онтогенез. Но реальная биография, жизненный путь индивида значительно богаче и шире онтогенеза - она включает историю «формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения». Здесь налицо взаимодействие двух рядов развития, которые Л.С. Выготский назвал натуральным (развитие организма) и социальным (приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова).

Анализ индивидуального развития человека показывает, что категория возраста с точки зрения жизненного пути конкретного человека может быть рассмотрена с нескольких позиций.

Биологический возраст определяется степенью созревания организма, состоянием нервной системы и ВНС, состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со средним статистическим уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста, - за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Благодаря полученным статистическим данным о том, в каком хронологическом возрасте какие изменения должны происходить, были установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он отстает в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического. Если, напротив, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, то говорят, что биологический возраст человека превышает его хронологический возраст.

Психологический возраст определяет особенности психологии и поведения, качественные изменения в психическом развитии - достигнутый к этому времени уровень психологического развития, устанавливается путем соотнесения уровня

психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным уровнем.

Р.С. Немов определил возраст как качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присутствием только ему особенностями.

По Л.С. Выготскому, **возраст – это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику.**

Психологический возраст, по Выготскому, – это качественно своеобразный период психического развития, характеризующийся прежде всего появлением новообразования, подготовленного всем ходом предшествующего развития. Другими словами, он указывает на достигнутый к определенному возрасту уровень психологического развития.

Иногда бывает так, что ребенку физически пять лет, а по психологическому развитию он соответствует шести– или семилетнему, а бывает и наоборот, но тут речь уже будет идти об отставании в умственном развитии.

Возраст – это временная характеристика онтогенетического развития человека. Б.Г. Ананьев, рассматривая «фактор возраста», указывал на единство влияний роста, общесоматического и нервно-психического созревания в процессе воспитания и жизнедеятельности человека. Во времени происходит индивидуальное развитие человека. Поэтому возраст – это не только количество прожитых лет, но и внутреннее содержание, духовное развитие человека, изменения в его внутреннем мире, произошедшие за эти годы. Именно внутренним миром люди отличаются друг от друга, благодаря ему можно говорить о непохожести, неповторимости и оригинальности людей.

Как человек в целом, так и его временные характеристики (имеется в виду возраст) есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения отдельных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими.

Социальный возраст определяется уровнем социальных ролей, функции человека (16 лет - права и обязанности). **Социальный возраст** измеряется посредством соотнесения уровня социального развития человека (например, меры овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников.

Существует также **субъективный возраст** личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Под этим понятием подразумевается **собственная оценка человеком своего возраста, возрастное самосознание, зависящее от напряженности, событийной наполненности жизни.** Основой субъективного возраста является **самоощущение.** Следовательно, субъективный возраст относительно свободен от хронологического возраста. Человек может ощущать себя старше своих лет, младше или соответственно своему возрасту.

Возраст и развитие личности

Можно ли ставить вопрос о преимуществах какого-либо возраста? Или же и в жизни человека, как и у природы, "нет плохой погоды", и любое время года, то есть любой возраст, "надо благодарно принимать"? Так или иначе, но возраст человека - вполне определенная жизненная данность. Его, как и опыт, нельзя ни прибавить, ни, к еще большему сожалению, убавить. Но знать о тех возможностях, которые дают человеку разные "времена года" жизни, надо.

Многочисленными исследованиями установлено, что в различные периоды существования человека наблюдается неравномерное развитие личности. Так, наиболее высокая степень восприимчивости социального и профессионального опыта у взрослого наблюдателя, в пору от 18 до 25 лет. Именно в эти годы происходят наибольшие изменения в интеллектуальных функциях. Это свидетельствует о подвижности и гибкости взаимосвязей между памятью и вниманием. Знание возрастных особенностей расширяет возможности специального воздействия на интеллектуальную сферу обучающихся в различных учебных заведениях или работающих на производстве. Например, в **26-29 лет** внимание по своему развитию опережает память и мышление. Это связано с резкой перестройкой личности: определяются жизненные позиции, меняется положение человека в семье, в трудовом коллективе. В **30-33 года** вновь наступает высокое развитие всех интеллектуальных функций - памяти, мышления и внимания, которое снижается к 40 годам. Затем быстрота приема информации, ее переработки и реакции на нее, интенсивность внимания, а также эмоциональная уравновешенность и другие психологические показатели понижаются. Такие же процессы наблюдаются и у 55 - 60-летних людей. Это связано с тем, что у лиц старше 55 лет происходит ослабление основных процессов высшей нервной деятельности - торможения и возбуждения.

В целом развитие интеллектуальных функций у взрослых характеризуется следующими данными: 18 - 25 лет - подъем уровня развития памяти, внимания и мышления; 26 - 29 лет - некоторый спад уровня памяти и мышления, подъем уровня внимания; 30 - 33 года - опять высокий уровень памяти, мышления и внимания; 34 - 40 лет спад и затем незначительный подъем уровня развития памяти, мышления и внимания. Многие авторы полагают, что пик развития интеллектуальных функций располагается между 18 и 20 годами. Если принять логическую способность 20-летнего человека за эталон, то в 30 лет она будет равна 96, в 40 - 87, в 50 - 80, в 60 лет - 75 процентам.

Свои возрастные особенности имеет и развитие чувствительности. Сенсорный оптимум приходится на 25-летний возраст, а период стабилизации чувствительности простирается от 25 до 50 лет, после чего наступает ее постепенный спад. По мнению чехословацких психологов и педагогов, способность к обучению нарастает примерно до 25-летнего возраста, затем снижается ежегодно на один процент.

Существует множество попыток периодизации психического развития. Л. С. Выготский выделил три группы периодизации, предложенных как зарубежными, так и отечественными психологами в начале и первой половине XX в.

I. Периодизации детского развития по внешнему критерию.

Для первой группы характерно построение периодизации на основе внешнего критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по биогенетическому принципу.

Периодизация Штерна создана по биогенетическому принципу (онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез, поэтому процесс индивидуального развития соответствует основным периодам биологической эволюции и исторического развития человечества).

Периодизация Р. Заззо выстроена в соответствии с принятыми во Франции ступенями обучения и воспитания детей. Этапы детства совпадают со ступенями системы воспитания и обучения детей.

Периодизация А.В. Петровского. В качестве внешнего критерия выступают различные социальные группы, с которыми ребенок вступает во взаимодействие по мере своего взросления.

II. Периодизации детского развития по внутреннему критерию.

В этой группе периодизаций используется не внешний, а внутренний критерий. Этим критерием становится какая-либо одна сторона развития, например, развитие костных тканей у П.П. Блонского, развитие детской сексуальности у З.Фрейда, развитие морального сознания у Л. Колберга.

III. Периодизации детского развития по совокупности внутренних критериев

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития на основе существенных особенностей этого развития. Это периодизация Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина.

Выделяют четыре критерия периодизации психического развития:

- **Социальная ситуация развития** – характерная для каждого возрастного периода система отношений субъекта и социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности.
- **Ведущий тип деятельности** – это та деятельность, с которой на данном этапе развития связано появление важнейших психических новообразований.
- **Основные новообразования (достижения)** – то новое, что появилось в данный период развития.
- **Кризисы развития** – это условное наименование переходных этапов возрастного развития.

В основе возрастных периодов лежат определенные закономерности развития, знание которых необходимо педагогу при обучении и воспитании развивающейся личности.

Как возникает возраст:

- 1) подготавливается социальная ситуация развития - изменяется внутренняя позиция человека,
- 2) это побуждает человека включаться в новые виды деятельности,
- 3) к концу возрастного этапа возникают новые психологические качества-новообразования,
- 4) далее - все начинается снова - изменение социальной ситуации развития - затем изменение ведущей деятельности - затем опять возникновение новообразований.

Параметры возраста

Среди параметров возраста выделяют две группы: основания развития и результаты развития.

Основания развития включают в себя:

- социальную ситуацию развития;
- круг отношений;
- ведущий тип деятельности;
- сензитивность.

Результаты развития включают в себя:

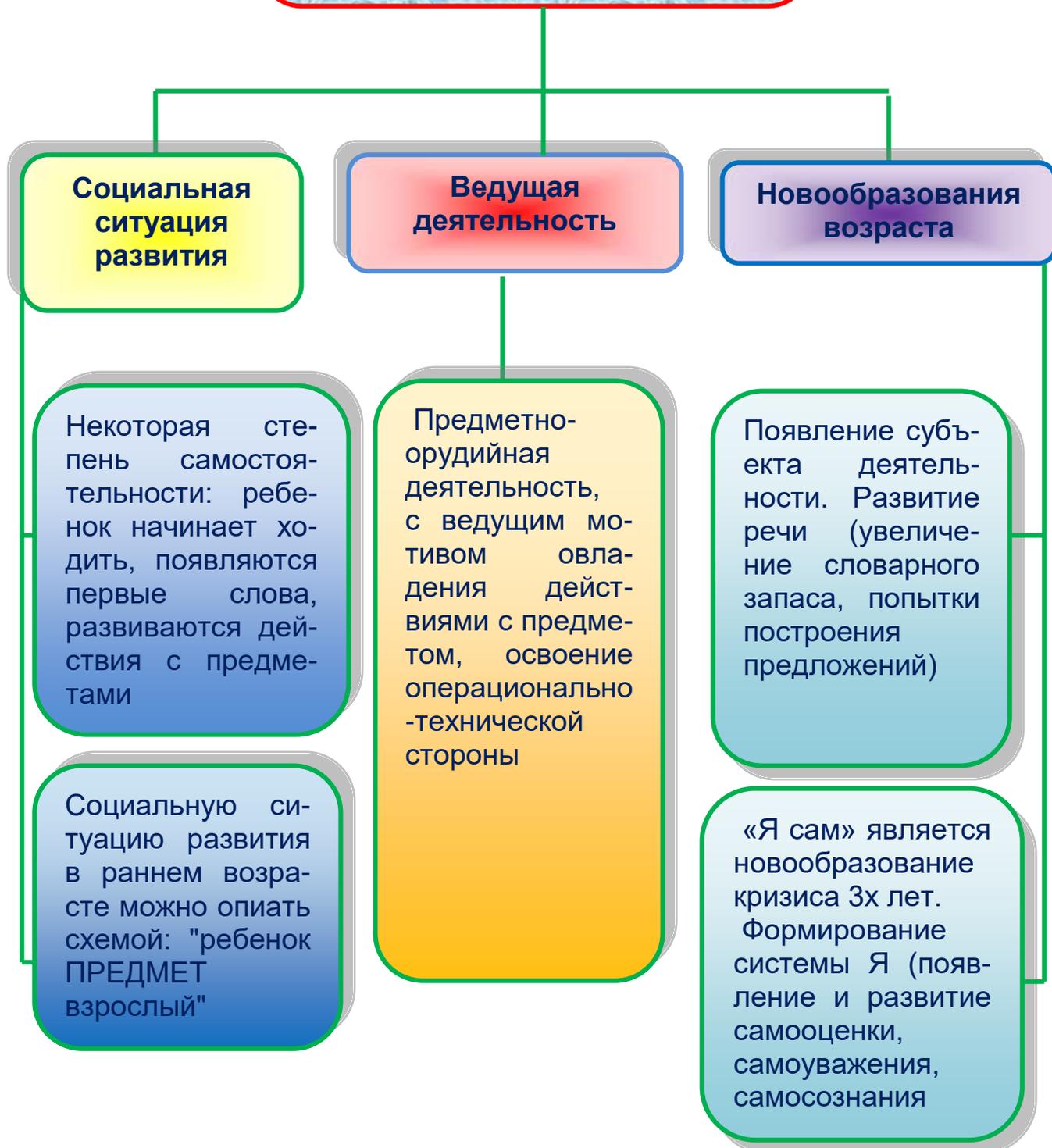
- новообразования личности;
- формы общения;
- эмоционально-волевую сферу;
- способности общения;
- новый вид деятельности.

Составляя описание личности с учетом данных параметров, можно получить полную характеристику ее возраста.

§ 3. Психология раннего детства и дошкольного возраста



РАННЕЕ ДЕТСТВО
(от 1 года до 3 лет)



ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (от 3 до 7 лет)

Социальная ситуация развития

Ребенок выходит из кризиса 3х лет с желанием действовать автономно и с системой самооценки

Задача ребенка в этом периоде развитие этих смыслов, путем участия в человеческих отношениях. В играх он моделирует мир взрослых и правила функционирования в нем

Ведущая деятельность

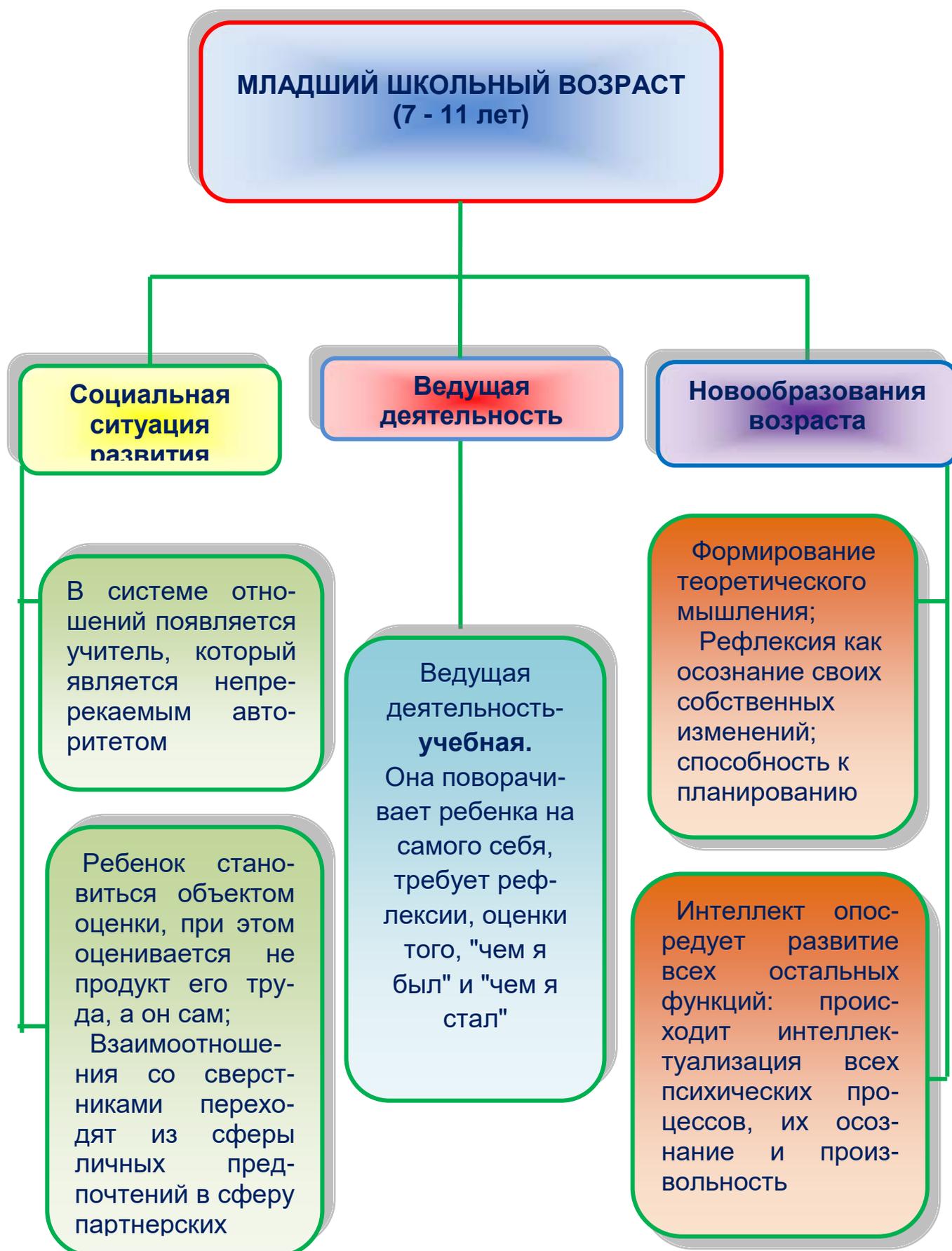
Сюжетно-ролевая игра
К концу этого периода эти игры приобретают «режиссерский» характер). Они позволяют постигнуть систему отношения между людьми и способствуют развитию знаково-символической функции и речи

Новообразования возраста

Произвольность
(как возможность приостанавливать аффект для оценки ситуации и прогнозирования); появление «внутреннего мира»

Наглядно-действенное мышление
Временные новообразования: появление манерничания и кривляния как гипертрофированного подражания взрослым

§ 4. Психическое развитие и формирование личности школьника (младший школьный, подростковый, юношеский возраст)



СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ



КРИЗИС ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Подростковый кризис приходится на возраст 12-14 лет

Более быстрый темп физического и умственного развития приводит к образованию потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников (Л.И. Божович)

В этом возрасте меняются взаимоотношения с окружающими. Они начинают предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым, протестуют против обращения с ними как с маленькими

Кардинально меняется поведение детей. Поведенческие изменения проявляются в желании "испытать все, пройти через все", склонность к риску

В этом возрасте происходит духовный рост, меняется психический статус. Рефлексия приводит к внутренним противоречиям, в основе которых лежит потеря идентичности с самим собой, несовпадение прежних представлений о себе с сегодняшним образом

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПОДРОСТКОВЫЙ КРИЗИС



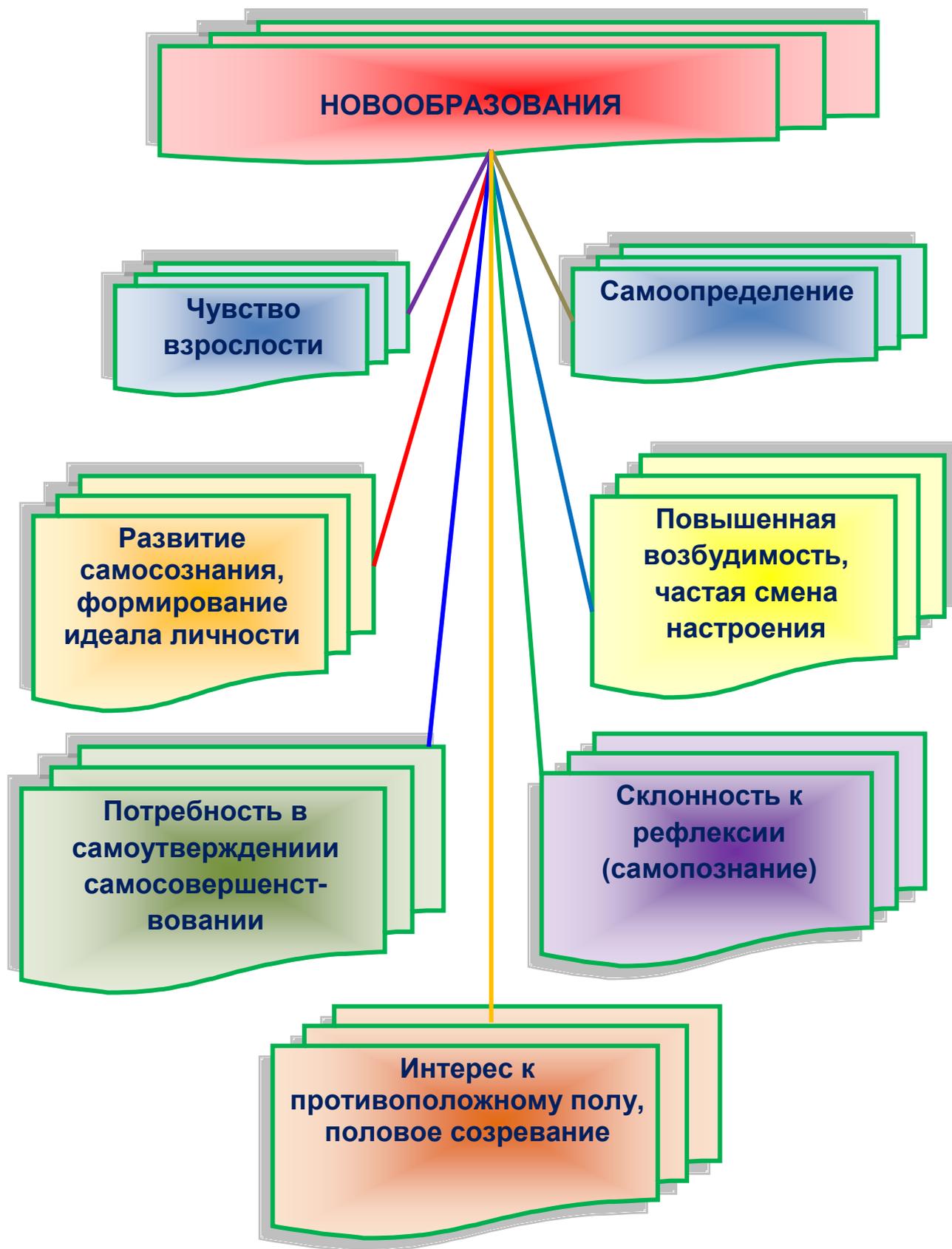
1. Продолжающийся контроль со стороны взрослых, зависимость и опека, которые кажутся подростку чрезмерными.

2. Подросток находится в сложной ситуации: с одной стороны, он действительно стал взрослее, но с другой, в его психологии и поведении сохранились детские черты – не серьезен, не может действовать ответственно и самостоятельно



Отражение личностного развития подростка. Изменяются привычки и черты характера. Появляется стремление к личностному самосовершенствованию, которое происходит через развитие самопознания (рефлексию), самовыражения, самоутверждения. Подросток критически относится к своим недостаткам, как физическим, так и личностным (особенностям характера)

НОВООБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА



Студент. Студенчество — это возраст юности. Студенчество — это особая социальная категория молодежи, организационно объединенной институтом высшего образования. Студенчество отличается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью, достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Для студента характерна профессиональная направленность на подготовку выбранной будущей профессии и пора сложнейшего структурирования интеллекта человека, которое очень индивидуально и вариативно. Для студента ведущими видами деятельности становятся профессионально-учебная и научно-исследовательская при резком росте самостоятельном учебной, экономической и др. Как правило, приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности.

Время учебы в вузе совпадает с первым периодом зрелости и характеризуется становлением личностных свойств. Заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой, наблюдается усиление социально-нравственных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам — образу и смыслу жизни, долгу и ответственности, любви и верности и др.

Факт обучения в вузе укрепляет веру молодого человека в свои собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную в профессионально-творческом плане и интересную жизнь и деятельность.

Студенты гуманитарных специальностей характеризуются широтой познавательных интересов, эрудированностью по многим проблемам культуры, истории, искусства, языка, имеют богатый словарный запас и высокий уровень развития речи, живут в мире «слов и образов».

Будущие специалисты естественно-математического профиля и практико-ориентированных специальностей чаще обращаются к абстракциям и оперируют предметным миром вещей. Всю совокупность современных студентов по признаку отношения к образованию в вузе и получению специальности разделяют на три группы.

Первую группу составляют студенты, ориентированные на образование как ценность, и на профессию в процессе обучения в вузе.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Они не проявляют интерес к научным изысканиям как основе получения профессии и видят в образовании инструмент и средство для создания в будущем собственного дела.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать неопределившимися или озабоченными проблемами личного, бытового плана, для которых проблема профессионального самоопределения еще не решена.

По характеру отношения к учебе в вузе выделяют следующие группы студентов.

К первой группе относят студентов, которые стремятся овладеть системой знаний, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные знания и умения. Учебная деятельность для них — путь к овладению избранной профессией.

Ко второй группе относят студентов, которые стремятся приобрести хорошие знания по всем учебным дисциплинам. Для них характерно увлечение многими видами деятельности, что может приводить к удовлетворению поверхностными знаниями.

К третьей группе относят студентов, которые имеют ярко выраженный профессиональный интерес. Поэтому такие студенты целенаправленно и усердно приобретают знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Они читают дополнительную литературу, глубоко изучают только те предметы, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью.

К четвертой группе относят студентов, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно и посещают лекции, семинары только интересных с их точки зрения учебных дисциплин. Профессиональные интересы у таких студентов еще не укрепились.

К пятой группе относят лодырей и лентяев. К учебе такие студенты равнодушны, учатся в вузе либо по настоянию родителей, или для того, чтобы не идти работать или не попасть в армию.

§ 5. ВЗРОСЛОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПЕРИОД

Период взрослости — наиболее продолжительный период онтогенеза (в развитых странах составляет три четверти человеческой жизни). Обычно выделяют три подпериода, или три стадии взрослости:

- ранняя взрослость (молодость),
- средняя взрослость,
- поздняя взрослость (старение и старость).

Понятие взрослости и критерии достижения взрослости.

Учитывая многомерность процесса развития и гетерохронность достижений в разных сферах, можно выделить множество признаков взрослости:

- новый характер развития, теперь в меньшей степени связанный с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;
- способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;
- преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других;
- некоторые черты характера (твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и др.);
- социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т.д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости.

Понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны. **Зрелость** — это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности; это период взрослости, когда может осуществиться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Древние греки называли этот возраст и состояние духа «акме», что означает «вершина», высшая ступень, цветущая пора.

В теории Э. Эриксона **зрелость** — это возраст «совершения деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе. Главные линии развития человека средних лет — это генеративность, производительность, созидательность (в отношении вещей, детей и идей) и неуспокоенность — стремление

стать как можно лучшим родителем, достичь высокого уровня в своей профессии, быть равнодушным гражданином, верным другом, опорой близким.

Работа и забота — добродетели зрелых людей. Если личность оказывается «успокоенной» в каком-либо отношении, то начинается застой и деградация, которые проявляются в инфантильности и самопоглощенности — в излишней жалости к себе, в потакании своим прихотям. Успешное разрешение конфликта между неуспокоенностью и застоєм в установке на преодоление проблем и трудностей, а не в бесконечном сетовании на них.

В гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) центральное значение придавалось процессу самореализации, самоактуализации взрослого человека. По мнению А. Маслоу, самоактуализирующиеся люди не ограничиваются удовлетворением элементарных (дефицитарных) потребностей, но привержены высшим, предельным, бытийным ценностям, среди которых истина, красота, добро. Они стремятся достичь в своем деле высот (или возможно более высокого уровня).

На основе анализа биографий ряда самоактуализирующихся личностей (зрелых, разумных) А. Маслоу обнаружил присущие им качества: более эффективное восприятие действительности и более комфортные взаимоотношения с ней; принятие себя, других и природы; спонтанность; сосредоточенность на проблеме; отстраненность (как потребность в уединении и самодостаточности); независимость от культуры и окружения; постоянная свежесть оценок; социальное чувство; глубокие, но избирательные социальные взаимоотношения; демократический характер; нравственная убежденность; невраждебное чувство юмора; креативность.

Чтобы совершенствоваться, продвигаться в направлении самоактуализации, нужно помнить прежде всего, что это продолжающийся процесс, требующий упорного труда над собой:

- необходимо стремиться самозабвенно отдаваться переживаниям, раскрывая свою человеческую сущность взамен демонстрации позы, маски, психологической защиты;
- в каждый момент жизни делать выбор, ведущий к личностному росту, через преодоление страха и стремления к безопасности;
- прислушиваться к внутреннему голосу, дать возможность проявиться своей самости, начиная с самых простых вещей (вроде доверия своему собственному вкусу при оценке кушанья или напитка);
быть честным с самим собой и принимать на себя ответственность; не бояться не понравиться другим людям;
- необходимо преодолеть иллюзии, выявить и отказаться (как бы ни было это болезненно) от психологических защит, понять свои потенциальные возможности и желания.

Г. Олпорт считал, что зрелость личности определяется степенью функциональной автономии ее мотивации. Взрослый индивид здоров и продуктивен, если он превзошел ранние (детские) формы мотивации и действует вполне осознанно. Г. Олпорт, проанализировав работы многих психологов, представил описание самореализующейся личности в виде следующего перечня черт:

- 1) интерес к внешнему миру, сильно расширенное чувство Я;

- 2) теплота (сострадание, уважение, терпимость) в отношении к другим;
- 3) чувство фундаментальной эмоциональной безопасности (принятие себя, самоконтроль);
- 4) реалистическое восприятие действительности и активность в действиях;
- 5) самообъективация (самопонимание), привнесение своего внутреннего опыта в актуально переживаемую ситуацию и чувство юмора;
- 6) «философия жизни», которая упорядочивает, систематизирует опыт и сообщает смысл индивидуальным поступкам.

Необходимо поощрять развитие человеческого потенциала с детства и до конца жизни.

Б.Г. Ананьев в своей книге «Человек как предмет познания» (1969) подчеркивал, что **психология среднего возраста** — сравнительно новая отрасль возрастной психологии. **Психология зрелости** оказалась на периферии психологического познания. С одной стороны, она оттеснена подходами генетической психологии, для которой зрелость выступает лишь как продукт и своего рода финал индивидуально - психического развития человека. С другой стороны, **геронтология** анализирует зрелость как период, в котором сосредоточены истоки процессов старения. Тем не менее данные из истории изучения взрослости позволили выделить произошедшие за последнее столетие явные онтогенетические сдвиги: ускорение процессов созревания и замедление процессов старения, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека, что привело к расширению диапазона зрелости — с точки зрения ее продолжительности и потенциала.

Период взрослости, основной этап жизнедеятельности человека, заслуживает того, чтобы четко были сформулированы собственные социальные и психологические задачи развития именно этого периода.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман считают, что суть первой ступени **взрослости** (17—42 года) состоит в индивидуализации системы общественных ценностей и идеалов соответственно личностной позиции человека, который становится субъектом общественных (не узкосоциальных) отношений. Формулой субъектности, по мнению авторов интегральной периодизации психического развития, могут стать слова Мартина Лютера: «На том стою и не могу иначе».

Завершающая ступень (после 39 лет и далее) — **универсализация** — полагается как потенциальная возможность достижения высшего уровня духовного развития, вхождения в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей.

Проблема периодизации взрослости

Пестрота терминологии и разнообразие временных рамок отдельных этапов взрослости указывают на сложность проблемы и становящийся характер этого раздела психологии развития.

Одна из первых периодизаций принадлежит Ш. Бюлер, которая выделила пять фаз развития взрослого человека на основании осуществления самоопределения.

- **Первая фаза** (16—20 лет) — предшествует собственному самоопределению.

- **Вторая фаза** (с 16—20 лет до 25 — 30 лет) — фаза проб и поиска (профессии, спутника жизни и т.п.). Жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям.
- **Третья фаза** (с 25—30 до 45—50 лет) — пора зрелости: человек находит свое дело в жизни, обзаводится семьей. Субъективно этот возраст переживается как апогей жизни, желания становятся реалистичными, оценки трезвыми. К 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой отражаются результаты жизненного пути как целого.
- **Четвертая фаза** (с 45—50 до 65—70 лет) — стареющий человек: завершение профессиональной деятельности, исчезновение активного самоопределения и постановки целей.
- **Пятая фаза** (старше 70 лет) — старый человек: обращение к прошлому и желание покоя.

Известный голландский психолог и психотерапевт Б. Дивехуд приводит в качестве примера периодизацию Уотеринга, который выделяет семилетние фазы в жизни взрослого человека:

- 21 — 28 лет — завоевание жизненного базиса,
- 28—35 лет — подтверждение и сличение найденных основ жизни,
- 35—42 года — вторая половая зрелость, переориентация в профессиональных целях,
- 42—49 лет — маниакально-депрессивный период,
- 49 — 56 лет — борьба с собственным закатом,
- 56 — 63 года — мудрость,
- 63 года — 70 лет — возможность еще раз осознанно достичь кульминации своей жизни, возможность «второй молодости».

Однако эти периодизации жизненного пути человека носят скорее описательный характер и не опираются на сколько-нибудь серьезные эмпирические основания. Хронологические рамки периода зрелости достаточно условны и зависят от времени завершения юности и начала периода старения.

Нижняя граница взрослости связывается антропологами и физиологами с возрастом 17 лет (Д. Биррен), 21 год (Д.Б. Бромлей), 20 лет для женщин и 21 год — для мужчин (по международной классификации), 25 лет (В.В. Бунак) и т.д.

Некоторые ученые начало зрелости называют юностью, другие — ранней взрослостью или молодостью; одни выделяют юность как отдельную фазу, а другие рассматривают ее как часть молодости.

Еще большей неопределенностью отличаются характеристики и временные границы среднего возраста, или средней взрослости: от 20 до 35 лет (Д. Векслер), 25—40 (Д.Б. Бромлей), 25—50 (Д. Биррен), 36 — 60 лет (согласно международной классификации возрастов).

Чрезвычайно труден и вопрос дробления самой зрелости на качественно своеобразные фазы, или периоды, установления переходов и границ, например, между молодостью и средним возрастом, средним возрастом и пожилым. Актуальна задача выделения моментов перехода — качественных преобразований как прогрессивного, так и инволюционного характера, переломных («критических») моментов развития, что необходимо для построения теории индивидуального развития человека.

Стадия ранней зрелости (молодости) характеризуется получением избирательного права, полной юридической и экономической ответственности, возможностью включения во все виды социальной активности. На этой стадии принимаются смысложизненные решения, выстраивается стратегия (стиль жизни), продолжается или завершается получение профессионального образования, осваиваются профессиональные роли и складывается соответствующий круг общения. Большинство людей образует собственную семью, появляются первые дети. Осваиваются и реализуются супружеские и родительские роли.

Представители **поколения средней зрелости** занимают срединное положение между родителями, вступающими в старость, и взрослеющими детьми, начинающими самостоятельную жизнь, покидающими родительскую семью. Как правило, в социальном плане достигается относительная материальная независимость, высокий уровень профессиональной и общественной карьеры, выполняются функции кормильца и главы семьи, управления в обществе.

Социальная ситуация развития предполагает активное включение человека в сферу общественного производства, в сферу трудовой деятельности, а также в создание собственной семьи и воспитание детей. С внутренней стороны социальная ситуация развития в период зрелости определяется стремлением к самостоятельности, независимости и, главное, отношением к ответственности. Осознание личной ответственности за свою жизнь и жизнь близких и готовность принять эту ответственность — ключевое переживание социальной ситуации развития зрелости.

Представления о ведущей деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониним для периода детства, нуждаются в углубленном понимании ее сущности в зрелом возрасте.

В период зрелости ведущим типом деятельности является **труд**. С позиции **акмеологии** уточняется, что ведущей деятельностью становится не просто включение в производительную жизнь общества (в самом широком смысле этого понятия), но максимальная реализация сущностных сил человека в ходе такой деятельности. Таким образом, речь идет о стремлении к высшим достижениям человека в разных областях — физической, нравственной, интеллектуальной, профессиональной.

С ценностной стороны зрелость связывают с воспроизводством и творчеством в системе общественных деятельностей и творчеством в системе экзистенциальных ценностей.

Нормативные кризисы зрелости

Развитие личности в период **зрелости** по-прежнему остается одной из самых сложных и недостаточно исследованных проблем психологии. Например, психоаналитические теории сосредоточены скорее на случаях аномалий личности, патологических вариантах. **Норма** полагается как состояние отсутствия симптомов болезни. Другой подход, развиваемый с позиций гуманистической психологии, абсолютизирует выдающихся представителей человечества, самоактуализирующихся личностей.

Период зрелости личности иногда рассматривается как некое целевое состояние, к которому направлено социальное и психологическое развитие, а далее происходит простое изменение личностных свойств. Многие современные

отечественные и зарубежные психологи считают, что личность способна к саморазвитию особенно в пору зрелости. Однако простой констатации этого положения совершенно недостаточно; необходимо полное, глубокое и точное знание о закономерностях и факторах этого развития.

Возрастно-психологическое и акмеологическое представление о зрелости. Н.А. Рыбников в 1920-х гг. предлагал назвать «акмеологией» специальный раздел возрастной психологии, изучающий закономерности развития взрослого человека. Эта идея воплотилась в последние десятилетия в выделении самостоятельной научной дисциплины акмеологии, исследующей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости.

Акмеология изучает пути, способы, условия расцвета человека как индивида (физическое совершенство), как яркой личности, талантливого субъекта деятельности и самобытной индивидуальности, а также как гражданина, родителя, супруга, друга.

Акмеология и возрастная психология используют биографический метод в разных его формах: сбор и сопоставление биографического материала, спонтанные и спровоцированные автобиографии, синтезирование типичных историй движения личности в зрелом возрасте, опросники, интервью, тесты, свидетельства очевидцев, контент - анализ дневников, записных книжек, писем. Для анализа привлекается также литературный и клинический материал.

Феномен «акме». По мнению А.А. Бодалева, «вершина в развитии» взрослого человека, вершина зрелости, **феномен акме — это многомерное состояние, вариативное и изменчивое**, причем пики в разных «ипостасях», как правило, достигаются одновременно.

Прослеживание жизненного пути человека, характеристик развития по отдельности и их интеграции свидетельствует о важности каждой «ступени» (младенчества, преддошкольного и дошкольного возрастов и т.д.) в подготовке содержания и формы проявления будущего макроакме человека. В биографиях выдающихся людей, оставивших заметный след в культуре и науке, просматриваются микроакме на каждом возрастном этапе их жизни, своеобразные предвестники будущих достижений.

Сравнение акме у разных людей показывает, что его проявление может быть локальным, в пределах одной области деятельности, одной области знаний, а может быть широким, охватывающим большой спектр (яркий пример акме — у Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносова, которые состоялись как ученые-энциклопедисты и одновременно как деятели искусства). По уровню, по «калибру» акме может быть чрезвычайно высоким, общественно значимым прорывом, а может быть ординарным и репродуктивным и даже псевдоакме (дутые достижения, авторитет, признание). Другие характеристики феномена акме — время достижения его человеком и продолжительность реализации.

Личностное акме как одна из важнейших составляющих вершины зрелости имеет в основе духовно-нравственные ценности, ставшие глубоко значимыми собственными ценностями человека, которые он готов действительно отстаивать. Цельность человека как личности определяется гармоничностью ансамбля отношений к

разным сторонам действительности, к прошлому и будущему, к близким и далеким людям и доминированием тех или иных ценностей.

В экстремальных условиях глубина приверженности определенным ценностям и ориентациям обнаруживается предельно четко. Преследуемый гонителями генетики академик Н.И. Вавилов сказал: «Гореть будем, а от убеждений своих не откажемся».

Выделяется ряд факторов, помогающих или мешающих достижению акме человеком:

— социальные макрофакторы (социально-экономические условия современного ему общества, конкретно-историческое время его жизни, социальная принадлежность, конкретная социальная ситуация, возраст человека, его пол);

— социальные микрофакторы (семья, школа, другие учебные заведения, производственный коллектив, влияние отдельных членов семьи, учителей, круг общения);

— фактор саморазвития — собственная работа человека над собой, непрерывная активность внутреннего мира.

По мнению А.А. Бодалева, прогресс саморазвития взрослого человека предполагает следующие новообразования:

1) изменения в мотивационной сфере с усиливающимся отражением общечеловеческих ценностей;

2) возрастание интеллектуального умения планировать и затем практически осуществлять деяния и поступки в соответствии с названными ценностями;

3) появление большей способности мобилизовывать себя на преодоление трудностей объективного характера;

4) более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон, степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам.

Существенный момент — неравномерность или гетерохронность появления новообразований, взаимосвязь в их развитии, когда появление одних является условием запуска развития других или достижения ими более высокого уровня. Так, усиление мотивации достижения создает условия для развития способностей человека, что позволяет решать более трудные задачи, достичь успеха и прочувствовать его, порождает постановку новых целей.

Значимым направлением исследований является проблема «смысл жизни и возраст». Смысл жизни рассматривается как интегрирующее образование в психическом развитии человека, которое позволяет субъекту преобразовать представления о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в «единую линию жизни».

Возрастные кризисы взрослости

В западной психологии рассмотрение возрастных кризисов составляет один из важнейших подходов к анализу развития в период взрослости. Можно обозначить некоторые возрастные периоды, на которые чаще всего приходится личностные сдвиги: около 20 лет, около 30 лет (28—34), 40—45, 55—60 лет и, наконец, в позднем возрасте. Хронологические сроки нормативных возрастных кризисов имеют весьма приблизительный характер. Момент возникновения, продолжительность, острота прохождения кризисов в период взрослости могут заметно варьировать в зависимости

от личных обстоятельств жизни. **Движущей силой развития** признается внутреннее стремление к росту и самосовершенствованию, имеет значение также ряд внешних факторов, действующих по принципу «спускового крючка». Среди обстоятельств, провоцирующих кризис, выделяют резкие изменения состояния здоровья (внезапная болезнь, длительное и тяжелое заболевание, гормональные сдвиги), экономические и политические события, смену условий, требований, социальных ожиданий и т.д. Под давлением общественных катаклизмов возможно возникновение двойного кризиса (наложения социального кризиса на возрастной), что обостряет его протекание и настраивает на более глубокое осмысление всей жизни.

Причем форма протекания критического периода может быть разная. Не все исследователи поддерживают представление о «кризисности» этого периода. Модель кризиса включает заведомо негативный компонент: слабость в противостоянии изменившимся обстоятельствам, крушение иллюзий, неудачи, болезненное переживание неудовлетворенности. Некоторые считают более подходящей модель перехода, когда предстоящие перемены (статуса и пр.) планируются и личность способна справиться с трудностями.

«Вторая половина жизни» человека весьма интересовала еще К. Юнга. Середину жизни он рассматривал как критический момент, когда происходит «глубинное, удивительное изменение души». Форсированная социализация сменяется линией саморазвития. В зрелом возрасте человек должен осуществить внутреннюю работу самопознания, которую Юнг называл «индивидуацией».

В этом возрасте человек способен интегрировать в своем Я как «женское», так и «мужское» начало, объединить все аспекты личности вокруг самости, обрести гармонию между собой и окружающим миром. Во второй половине жизни человек посредством уравнивания и интегрирования различных элементов личности может обрести высочайший уровень развития своей личности, опираясь на символический и религиозный опыт. По мнению Юнга, очень немногие достигают этого высочайшего уровня развития личности.

Так, **первый кризис** (20 — 22 года) — переход к ранней взрослости, **кризис «отрывания от родительских корней»**. Основные задачи и проблемы молодости: уточнение жизненных планов и начало их осуществления; поиски себя, выработка индивидуальности; окончательное осознание себя как взрослого человека со своими правами и обязанностями, выбор супруга и создание собственной семьи; специализация и приобретение мастерства в профессиональной деятельности.

ОКОЛО 30 лет — переход к средней взрослости, «золотому возрасту», периоду наивысшей работоспособности и отдачи. **30 лет — это возраст нормативного кризиса взрослости**, связанного с расхождением между областью наличного и областью возможного, желаемого, переживаемый в виде беспокойства и сомнений. **Кризис 30-летия** связан с задачей коррекции плана жизни с высоты накопленного опыта, создания более рациональной и упорядоченной структуры жизни и в профессиональной деятельности, и в семье. Пытаясь преодолеть неприятные чувства, человек приходит к переоценке прежних выборов — супруга, карьеры, жизненных целей. Часто наблюдается стремление к коренной смене образа жизни; распад ранних браков; профессиональная переориентация, которые без личностной перестройки, без

углубленной рефлексии часто оказываются всего лишь «иллюзорными» путями выхода из кризиса.

Период после 30 лет — «корни и расширение» — связан с решением материальных и жилищных проблем, продвижением по служебной лестнице, расширением социальных связей, а также с анализом своих истоков и с постепенным принятием частей своего Я, которые ранее игнорировались.

Кризис середины жизни, кризис 40-летия, получил наибольшую известность и одновременно наиболее противоречивые оценки. Первые признаки кризиса, разлада внутреннего мира — изменение отношения к тому, что раньше казалось важным, значимым, интересным или, напротив, отталкивающим. Кризис идентичности выражается в переживании чувства нетождественности самому себе, того, что стал иным.

По крайней мере, один из моментов кризиса связан с проблемой убывающих физических сил, привлекательности. Открытие убывающих жизненных сил — жестокий удар по самооценке и Я-концепции.

Период от 30 до 40 лет часто называют **«десятилетием роковой черты»**. Это возраст подведения предварительных итогов, когда сравниваются мечты и представления о будущем, созданные в юности, и то, чего удалось достичь реально. Подобные кризисные противоречия обычно осознаются самим человеком как явное расхождение, угнетающее несоответствие между Я реальным и Я идеальным, между областью наличного и областью возможного, желаемого. Особенно остро переживают этот кризис люди творческих профессий.

Кроме того, изменяются социальные ожидания. Пришло время оправдать надежды общества и создать какой-то социально значимый продукт, материальный или духовный, иначе общество переносит свои ожидания на представителей более молодого поколения.

Кризис 40-летия осмысливается как время опасностей и больших возможностей. Осознание утраты молодости, угасания физических сил, изменение ролей и ожиданий сопровождаются беспокойством, эмоциональным спадом, углубленным самоанализом.

Сомнения в правильности прожитой жизни рассматриваются как центральная проблема данного возраста.

Г. Шихи выделила несколько моделей (стилей) проживания жизни и мужчинами, и женщинами: «неустойчивые», «замкнутые», «вундеркинды», «воспитатели», «скрытые дети», «интеграторы» и др.

Кроме того, Г. Шихи показала специфику возрастных кризисов женщин в отличие от мужчин. Этапы жизненного пути у женщин в гораздо большей степени связаны со стадиями и событиями семейного цикла: заключение брака; появление детей; взросление и обособление детей; «пустое гнездо» (выросшие дети оставили родительскую семью).

Знание о **кризисе** все-таки дает преимущество: человек осознает, что не стоит искать кого-то другого на роль «испортившего жизнь», винить посторонние препятствия; надо переосмыслить прожитое и наметить себе ориентиры, выводящие на ценности более высокого порядка.

По Э. Эриксону, в период средней зрелости человек развивает чувство сохранения рода (генеративности), выражающееся главным образом в интересе к следующему поколению и его воспитанию.

Этот этап жизни отличается высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Наибольший риск для развития личности представляет сведение жизни к удовлетворению исключительно собственных потребностей, оскудение межличностных отношений, застывание супружеской жизни в состоянии псевдоблизости.

Р. Пекк, развивая идеи Э. Эриксона, выделяет четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием для последующего личностного развития:

- развитие у человека уважения к мудрости (в противоположность физической храбрости);
- смена сексуализации отношений социализацией (ослабление сексуальных ролей);
- противостояние аффективному обеднению, связанному с потерей близких людей и обособлением детей; сохранение эмоциональной гибкости, стремление к аффективному обогащению в других формах;
- стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности), поиск новых форм поведения.

Для удачного преодоления кризисных переживаний человек должен выработать эмоциональную гибкость, способность к эмоциональной отдаче по отношению к подрастающим детям и стареющим родителям. Разрешение подкризисов средних лет — пересмотр жизненных целей в сторону большей сдержанности и реалистичности, осознание ограниченности времени жизни, коррекция условий жизни, выработка нового образа Я, придание все большего значения супругам, друзьям, детям, восприятие своего положения как вполне приемлемого, что приводит к периоду новой стабильности.

Нахождение новой цели, значимой и одновременно более реалистичной, позволяет выстроить новую структуру жизни и новую теплоту отношений. У людей, успешно преодолевших кризис, после 50—60 лет отодвигаются повседневные проблемы, расширяются горизонты. Возможно достижение второй творческой кульминации на основе обобщения жизненного опыта, упорядочения, привнесения его в работу и передачи его молодым людям, наблюдение за профессиональным и личностным становлением которых приносит радость.

Неразрешенность кризисных переживаний, отказ от активности обновления возвращает кризис с новой силой к 50 годам. Тогда в будущем, игнорируя происходящие с ним изменения, человек погружается в работу, цепляясь за свою административную позицию, за свое должностное кресло. Человек, «застрявший» на ценностях достижения в безнадежных попытках укрепить свой авторитет, относится к молодым как к угрозе своему положению: «Я еще здесь, со мной надо считаться, еще несколько лет дело будет находиться в моих руках».

Нередко наблюдающееся в зрелые годы нежелание идти даже на оправданный риск приводит к замедлению в накоплении новых возможностей человека, в конечном итоге к потере чувства нового, отставанию от жизни, снижению профессионализма. Причем в результате невиданных темпов ускорения развития общества в эпоху

информатизации наблюдается тенденция помолодения кризиса, наступления характерных для него переживаний в сравнительно более молодом возрасте.

Ближе к 60 годам происходит изменение всей мотивации в связи с подготовкой к **пенсионному** периоду жизни.

Таким образом, за границей юношеского возраста развитие никогда не идет линейно, просто как накопление и расширение раз выработанных мотивационных устремлений и смыслового отношения к миру. Время от времени закономерно возникают достаточно драматические переходы к иным мотивационным путям, к иной смысловой ориентации основных видов деятельности.

Отличия нормативных кризисов взрослости от детских кризисов:

- в зрелом возрасте перечень, номенклатура основных деятельностей нередко остается постоянной (трудовая, производительная деятельность, семья, общение и т.д.) в отличие от периода детства, когда происходит периодическая смена ведущих деятельностей;
- глубокие изменения происходят внутри самих основных деятельностей взрослого человека, в их соотношении между собой;
- кризисы зрелости возникают реже, с большим временным разрывом (7—10 лет), они гораздо в меньшей степени привязаны к определенному хронологическому возрасту и более тесно зависят от социальной ситуации, личных обстоятельств жизни;
- развитие в интервалах между кризисами происходит более сглаженно, хронологические рамки достаточно условны;
- кризисы зрелости проходят более осознанно и более скрытно, недемонстративно для окружающих;
- выход из кризиса, его преодоление связано с необходимостью собственной активной внутриличностной работы; решающая роль в становлении личности во всей ее полноте и уникальности принадлежит самому человеку.

Таким образом, **нормальная зрелая личность** — это не личность, лишенная противоречий и трудностей, а личность, способная принимать, осознавать и оценивать эти противоречия, продуктивно разрешать их в соответствии со своими наиболее общими целями и нравственными идеалами, что ведет к новым стадиям, ступеням развития.

Развитие психофизиологических функций носит двухфазный характер.

Первая фаза — фронтальный прогресс в развитии функций — наблюдается от рождения до ранней и средней зрелости.

Вторая фаза — специализация психофизиологических функций — начинает активно проявляться после 26 лет. С 30 лет специализация доминирует, что связано с приобретением жизненного опыта и профессионального мастерства.

Сложная, противоречивая структура развития психофизиологических и психологических функций взрослого человека включает совмещение процессов повышения, стабилизации и понижения функционального уровня отдельных функций и познавательных способностей. Выявленная закономерность относится и к

нейродинамическим, психомоторным характеристикам, и к высшим психическим функциям, таким, как вербальный и невербальный интеллект, память.

Гетерохронность (неравномерность) развития — несопадающий темп развития и уровней достижений человека как индивида, личности и субъекта деятельности, в том числе и внутри каждой из сторон в отдельности.

Динамика познавательных функций. На протяжении периода от 17 до 50 лет обнаруживается неравномерность в развитии вербально-невербальных компонентов интеллекта, изменяется структура их соотношения.

Для ранней зрелости (от 18 до 25 лет) свойственно усиленное развитие психических функций (фронтальный прогресс). Характерны конструктивные, положительные сдвиги — «пики», или «оптимумы», внимания, памяти, мышления. В этом возрасте обнаруживается большее число оптимумов в развитии мышления и памяти.

Достигнутый уровень развития функций сказывается на второй фазе и времени ее наступления.

Стабилизация наблюдается в микропериод 33—35 лет. До 35 лет продолжается становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека. В период 30—33 года наблюдается высокое развитие внимания, памяти, мышления, которое снижается к 40 годам. После 35 лет уменьшается возможность новообразований под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями. В микропериод 41—50 лет отмечается статистически значимое снижение уровневой оценки мышления по сравнению с 36—40 годами.

Средний максимум творческой активности для многих специальностей наблюдается в 35—39 лет. Однако в таких науках, как математика, физика, химия, пик творческих достижений зафиксирован до 30—34-летнего возраста; у геологов, медиков — в 35—39 лет, а для философии, психологии, политики — несколько позже, между 40 и 55 годами.

§ 6. ВЗРОСЛОСТЬ: СТАРЕНИЕ И СТАРОСТЬ

Поздняя зрелость, старость как психологический возраст — это заключительный период жизни, включающий изменение позиции человека в обществе и играющий свою особую роль в системе жизненного цикла.

Старость рассматривается как сложное биосоциопсихологическое явление. Как биологический феномен, старость связана с возрастанием уязвимости организма, с увеличением вероятности смерти. Как социальное явление,

старость обычно ассоциируется с выходом на пенсию, с изменением (снижением) социального статуса, с потерей важных социальных ролей, с сужением социального мира. Издавна бытуют представления о старости как о тяжелом, инертном, «закатном» времени жизни. Распространенные стереотипы, социальные ожидания относительно старости нашли отражение во множестве пословиц и поговорок русского народа: «Пора списать в архив», «пора сойти с круга», «пора на мыло», «пора с ярмарки», «был конь, да изъездился», «укатали сивку крутые горки». Дж. Холл, основоположник социальной геронтологии, писал: «Познание старости есть долгий, сложный, мучительный опыт: с

каждым новым десятилетием сжимается кольцо Великой усталости, ограничивая интенсивность и продолжительность нашей деятельности».

На психологическом уровне речь идет об осознании происходящих изменений и более или менее успешном приспособлении к ним.

Что приносит с собой старость для человека? **Старение** может стать периодом потерь или утрат (экономических, социальных, индивидуальных), которые приведут к состоянию зависимости, часто воспринимаемому как унижительное и тягостное. Но в **позитивном варианте старость** — это обобщение опыта, знаний и личностного потенциала, помогающее решить задачу адаптации к новым требованиям жизни и возрастным изменениям. В период старости можно глубоко понять и уяснить жизнь как целое, ее сущность и смысл, ее обязательства перед предшествующими и последующими поколениями.

Определить хронологические границы начала старости весьма сложно, поскольку диапазон индивидуальных различий в появлении признаков старения огромен. Эти признаки выражаются в постепенном снижении функциональных возможностей человеческого организма. Однако старость следует характеризовать не только с негативной стороны, выделяя угасание определенных способностей по сравнению со зрелостью. Необходимо установить качественные отличия психики пожилого человека, выявить и показать особенности психического развития, происходящего на фоне ухудшающейся психофизиологии, в условиях инволюционных изменений нервной системы.

В мировой науке отмечается большой интерес к изучению **старости**.

Как социальная категория, **старость**, по мнению Ф. Ариеса, была выделена лишь в XX в. Это вызвано в первую очередь демографической ситуацией, складывающейся на планете Земля в последние 100 лет. Происходит старение населения мира, т.е. увеличение доли пожилых людей в популяции, особенно очевидное в высокоразвитых странах.

Среди причин постарения населения — сокращение рождаемости, улучшение здравоохранения, снижение уровня смертности в младенческих и старших возрастах, увеличение индивидуальной продолжительности жизни. Историческая тенденция роста продолжительности жизни наиболее отчетливо проявилась в прошлом веке.

Средняя продолжительность жизни в бронзовом веке составляла всего 18 — 20 лет, в Средние века — 35 лет, в XIX в. — 44 года. В XX в. средняя продолжительность жизни возросла до 68 — 72 лет. При этом почти с каждым поколением увеличивается и нормальная индивидуальная продолжительность жизни.

Феномен постарения населения, превращения общества в «седеющее», в «мир старых людей», порождает новые медицинские, финансовые, юридические, политические и другие вопросы и проблемы. Значимую часть избирателей и потребителей товаров и услуг теперь составляют пожилые, что требует определенной переориентации всей системы. Все чаще мы видим политическую и коммерческую рекламу, специально предназначенную для пожилых людей.

Самая же острая проблема — организация пенсионного обеспечения и социальной поддержки в старости, для чего необходимы большие материальные средства (а это — увеличение нагрузки на работающих членов общества) и

человеческие ресурсы (огромная армия социальных работников). Даже экономически стабильные государства Европы и Америки полагают, что решать эту задачу им будет все труднее и труднее (ее даже называют «демографической бомбой замедленного действия»). В некоторых государствах уже поставлен вопрос о пересмотре пенсионного возраста (например, в Великобритании после 2010 г. пенсионный возраст для женщин увеличится до 65 лет).

Старость как возрастной период стала массовым явлением; вполне реально прожить еще 15 — 20 лет после выхода на пенсию, что приблизительно составляет четверть жизни. Старение рассматривается и как общественная, и как личностная проблема. Познание закономерностей старения, расширение возрастных рамок активной трудоспособности и полноценной жизнедеятельности, разработка способов оптимизации старения — важнейшая комплексная проблема геронтологии, геронтологии, геронтопсихологии.

Геронтопсихология — раздел возрастной психологии, посвященный проблемам старения, недавно выделившийся и недостаточно разработанный, но привлекающий все большее внимание исследователей в последние десятилетия.

Теории старения и старости

Существует множество подходов к пониманию и изучению старости. Очень важно отдавать отчет, какое базовое представление о старости лежит в основе того или иного подхода, поскольку специфика восприятия старости одновременно диктует спектр теоретических вопросов и предписывает пути разрешения многочисленных практических проблем.

Старость как биологическая проблема. Старость как базовое биологическое свойство всех живых организмов рассматривается в теориях «программированного» и «непрограммированного» старения, в теориях «изнашиваемости», «клеточных отбросов», старения иммунной системы и цитологической теории. В каждой из этих теорий обосновывается своя модель механизма старения организма. К биологическим теориям можно отнести и теорию основоположника отечественной геронтологии А.А. Богомольца, который главным фактором старения считал нарушение гармонии физиологических процессов организма, и теорию старения как интоксикации И.И. Мечникова.

Геронтолог В.В. Фролькис определял старость как время сокращения приспособительных возможностей организма. Анализируя фундаментальные механизмы старения, Фролькис не только констатировал факт снижения приспособительных возможностей организма, но показал тенденции саморегуляции, которые противостоят разрушению и направлены на стабилизацию жизнедеятельности организма и увеличение продолжительности жизни. Понятие антистарения, или витаукта (от лат. вита — жизнь, ауктум — увеличивать), составляет важный аспект предложенной им адаптационно-регуляторной теории старения.

Подход, в основу которого положено представление о старении, запрограммированном эволюцией, включенном в генетический код («программированное старение»), и подход, согласно которому повреждения клеток не предопределены генетически, а происходят случайно, в результате сбоев

(«непрограммированное старение») имеют весьма общий биологический характер в объяснении причин инволюции в старости. Важно, что в зависимости от предполагаемого механизма старения выстраивается система предсказаний будущего состояния организма, мер профилактики негативных последствий, однако роль психологического фактора в удлинении человеческой жизни при этом не учитывают.

Старость как социальная проблема. В теории разобществления (теория освобождения, «выхода из игры») считается неизбежным процесс последовательного разрушения социальных связей.

Явление разобществления выражается в изменении мотивации, в сосредоточении на своем внутреннем мире и спаде коммуникативности. Объективно «разобществление» проявляется в утрате прежних социальных ролей, в ухудшении состояния здоровья, в снижении дохода, в утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно переживается индивидом как ненужность, сужение круга интересов, сосредоточение их на себе.

Суть теории заключается в том, что процесс разобществления биологически и психологически обоснован и неизбежен. Разрыв между личностью и обществом происходит вскоре после выхода на пенсию, по инерции пожилой человек продолжает поддерживать старые связи, интересуется тем, что происходит на работе. Затем эти связи становятся все более искусственными и постепенно прерываются. Количество поступающей человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает активность, в связи с чем ускоряется процесс старения.

Теория активности («новой занятости») противоположна теории разобществления; во главу угла она ставит положительную взаимосвязь уровня активности и удовлетворенности жизнью. Теория активности предполагает, что старые люди должны быть вовлечены в жизнь общества, это должно означать, что чем некто активнее, тем он и удовлетвореннее. Концепция непрерывной жизненной пути трактует старость как поле битвы за сохранение прежнего стиля жизни.

К социальным подходам к старости можно отнести рассмотрение более частных проблем взаимоотношений старого человека и других людей (членов его семьи, социальных работников). Это весьма актуальные проблемы «напряжения помощника», жестокого отношения к пожилым, домашнего насилия.

Старость как когнитивная проблема. В основе этого подхода лежит так называемая «модель дефицита» — процесс потери или снижения эмоциональных и интеллектуальных способностей. Теория ингибции (сдерживания) полагает, что старые люди становятся менее умелыми по причине затруднений в восприятии внешней информации и поэтому они концентрируются на задачах уровня «ручных» дел. Согласно теории «неупотребления», интеллектуальные умения в поздней жизни ухудшаются в результате недостаточного использования.

Другой вариант когнитивной теории старения относится к личной, персональной стороне старения. В ней рассматривается, каким образом пожилой человек истолковывает происходящие с ним изменения. При этом главную роль играют три области: личные переживания (ухудшение самочувствия, уменьшение привлекательности), особенности социального статуса (включение, интеграция или изоляция), осознание конечности собственного бытия.

Комплексные теории старения. Теориям, акцентирующим одну из сторон старения, противопоставляются комплексные теории. Старение многогранно, оно состоит из нескольких взаимосвязанных биологических, социальных, психологических процессов. Нет просто старения, старения вообще — у каждого человека свой собственный, персональный путь старения. Так, например, Дж. Тернер и Д. Хелмс выделяют три взаимосвязанных и взаимоперекрывающихся процесса:

- **психологическое старение** — как индивид ощущает и представляет себе свой процесс старения, как относится к процессу своего старения, сравнивая его со старением других людей;
- **биологическое старение** — биологические изменения организма с возрастом (инволюция);
- **социальное старение** — как индивид связывает старение с обществом; как выполняет социальные роли.

Проблема возрастных границ старости

Ученые разных специальностей (антропологи, геронтологи, психологи) имеют различные точки зрения на периодизацию человеческой жизни и возрастной отсчет старения, но большинство эмпирически выбирают возраст 60—65 лет как начало старости. В качестве иллюстрации можно привести несколько точек зрения.

Чешский профессор **Б. Пржигода**: старение — от 60 до 75 лет, старческий возраст — от 75 до 100 лет.

Э.Б. Харлок: старость или старение — от 60 лет до смерти.

Дж. Биррен: поздняя зрелость — 50—75 лет, старость — от 75 лет.

Д.Б. Бромлей: в условиях Англии цикл старения из 3 стадий:

удаление от дел — 65 — 70 лет; старость — 70 лет и более; дряхлость, болезненная старость и смерть — до 110 лет.

Один из основоположников российской геронтологии **И.В. Давыдовский** считал, что никаких календарных дат наступления старости не существует. Другой известный геронтолог **Н.Ф. Шахматов**, разрабатывавший подход к проблемам старения с позиции биологических закономерностей и тенденций, рассматривал психическое старение как результат возрастнo-деструктивных изменений в высших отделах центральной нервной системы. Он стремился доказать, что хотя процесс старения — это закономерный процесс возрастных изменений в органах и системах в ходе онтогенеза, приводящий к старости, но он имеет ярко выраженный индивидуальный характер. Место и время возникновения, преимущественное распространение, скорость прогрессирования определяют различные формы, или варианты, психического старения, так же как и продолжительность жизни. Поэтому даже с биологической точки зрения трудно выделить некую дату наступления старости. Термин «стареющие», предлагаемый Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), указывает на постепенность и непрерывность процесса.

В соответствии с классификацией Европейского регионального бюро ВОЗ, **старение (пожилой возраст)** длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин — с 55 до 74 лет. С 75 лет наступает старость (преклонный возраст). Период старше 90 лет — **долгожительство (старчество)**.

Социальный критерий перехода к старости часто связывают с официальным возрастом выхода на пенсию. Однако в разных странах, для различных профессиональных групп, для мужчин и женщин пенсионный возраст неодинаков (в основном от 55 до 65 лет).

Другие социально-экономические показатели «порога», перехода к старшему возрасту — это изменение основного источника дохода, изменение социального статуса, сужение круга социальных ролей.

Довольно существенным является различие так называемой «молодой старости», «третьего» возраста (обычно до 75 лет) и «старой старости», «четвертого» возраста (после 75 лет). Различие основано на применении функционального критерия — возможности для старого человека вести активную и независимую жизнь или же нуждаться в постороннем уходе.

Психологические критерии завершения, исчерпывания периода зрелости и перехода к старости четко не сформулированы. Разрешение этого вопроса во многом связано с дискуссией по поводу специфических жизненных задач этого периода и существа кризиса перехода к поздней зрелости и старости. Очевидно, что внутри периода поздней зрелости (старости) должны быть выделены отдельные стадии психического развития.

Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости

Кризис на границе зрелости и старости датируют примерно возрастом 55—65 лет. Содержание его в психологии представлено весьма смутно и мозаично. Метафорические описания («юность старости», «возраст увядания», «крутой поворот психической жизни», «борьба с собственным закатом» и т.п.) соседствуют с указанием на конкретные факторы, которые могут быть рассмотрены как причина кризиса.

Так, иногда кризис старшего возраста называют предпенсионным, тем самым выделяя в качестве главной детерминанты такой социальной фактор, как достижение пенсионного возраста или выход на пенсию. Действительно, на современном историческом этапе «объективной меткой», маркерным событием начала периода старости служит наступление официального пенсионного возраста. Выход на пенсию кардинально изменяет образ жизни человека, включая потерю важной социальной роли и значимого места в обществе, отделение человека от своей референтной группы, сужение круга общения, ухудшение материального положения, изменение структуры психологического времени, вызывая иногда острое состояние «шока отставки».

Этот период оказывается трудным для большинства стареющих людей, вызывая негативные эмоциональные переживания. Однако индивидуальная выраженность и напряженность переживания пенсионного кризиса весьма различаются в зависимости от характера труда, от ценности его для индивида, от степени психологической подготовленности человека, его личностных особенностей и жизненной позиции, сложившейся в предшествующие годы. Так, расставание с тяжелой физической работой или нелюбимым профессиональным занятием может пройти совершенно безболезненно, даже радостно, как освобождение и возможность заняться чем-то другим, более приятным.

Л.И. **Анцыферова** делает вывод о том, что по совокупности характеристик (уровень активности, стратегии совладания с трудностями, отношение к миру и себе, удовлетворенность жизнью) можно различить два основных личностных типа пожилых людей.

Пожилые люди первого типа мужественно переживают уход на пенсию, переключаются на занятие новым интересным делом, склонны устанавливать новые дружеские связи, сохраняют способность контролировать свое окружение. Все это ведет к переживанию ими чувства удовлетворенности жизнью и даже увеличивает ее продолжительность.

Пожилые люди второго типа характеризуются как пассивно относящиеся к жизни, испытывающие отчуждение со стороны окружающих. У них наблюдается сужение круга интересов, снижение показателей интеллекта по тестам, потеря уважения к себе, ощущение ненужности и личностной неадекватности.

Наиболее результативной стратегией смягчения кризисной ситуации отставки признана техника «антиципирующего совладания». Выработка психологической готовности к новой социальной позиции включает предварительное планирование свободного времени, поиск нового жизненного уклада, новых путей включения в общество, предвидение негативных состояний и событий; стремление воспринять «отставку» в позитивном плане как освобождение деятельности от жестких ограничений по содержанию и времени, как переход в более свободное пространство, позволяющее проявиться новым способностям человека. Противодействие социальному старению — сложный процесс обдумывания своей жизни и соответствующей деятельности, заблаговременное планирование жизни после прекращения профессиональной деятельности.

Другая точка зрения на кризис перехода к старости состоит в том, что это прежде всего кризис идентичности, внутриличностный кризис. Его предпосылки связаны с тем, что приметы старения, как правило, раньше и четче замечаются окружающими, а не самим субъектом. Процессы физиологического старения в силу их постепенности долгое время не осознаются, возникает иллюзия «неизменности» самого себя. Осознание старения и старости бывает неожиданным (например, при встрече с одноклассниками) и мучительным и приводит к различным внутренним конфликтам. Несоответствие между постаревшим телом и не изменившимся сознанием личности приводит к внимательной фиксации на ощущениях собственного тела, наблюдению его, прислушиванию к своему организму.

Иногда **кризис идентичности**, вызванный осознанием старости, сравнивают с подростковым (там тоже есть задача выработки нового отношения к своему изменившемуся телу), но кризис в позднем возрасте гораздо болезненнее.

Р. Пекк, развивая идеи Э. Эриксона, утверждал, что человеку необходимо преодолеть три подкризиса (или разрешить три конфликта), чтобы чувство цельности (полноценности) полностью сложилось.

1. Переоценка собственного Я помимо профессиональной роли или какой-то другой социальной роли. Надо суметь перейти к новому рассмотрению себя, своей уникальности не через призму одной роли (профессионала или родителя), а с других позиций.

2. Осознание факта ухудшения здоровья и старения тела, выработка необходимого «равнодушия», терпимости. Успешное старение возможно, если человек сможет приспособиться к неизбежному физическому дискомфорту или найдет такое занятие, которое поможет ему отвлечься.

Как утверждал один из современных сатириков, здоровье после 50 лет — это когда каждый день болит в другом месте.

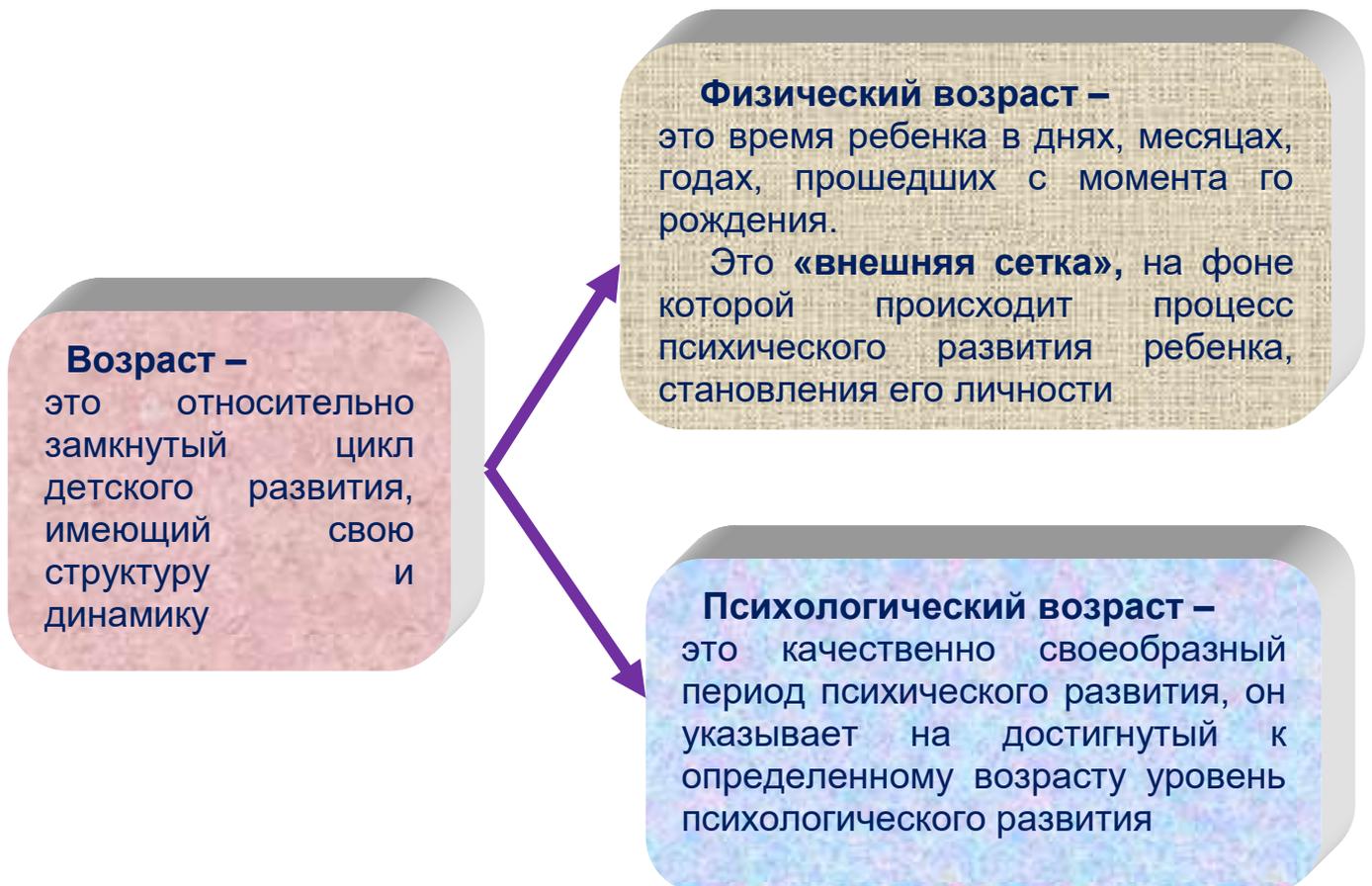
3. Преодоление озабоченности перспективой близкой смерти, принятие мысли о смерти без ужаса, продление собственной жизненной линии через участие в делах молодого поколения.

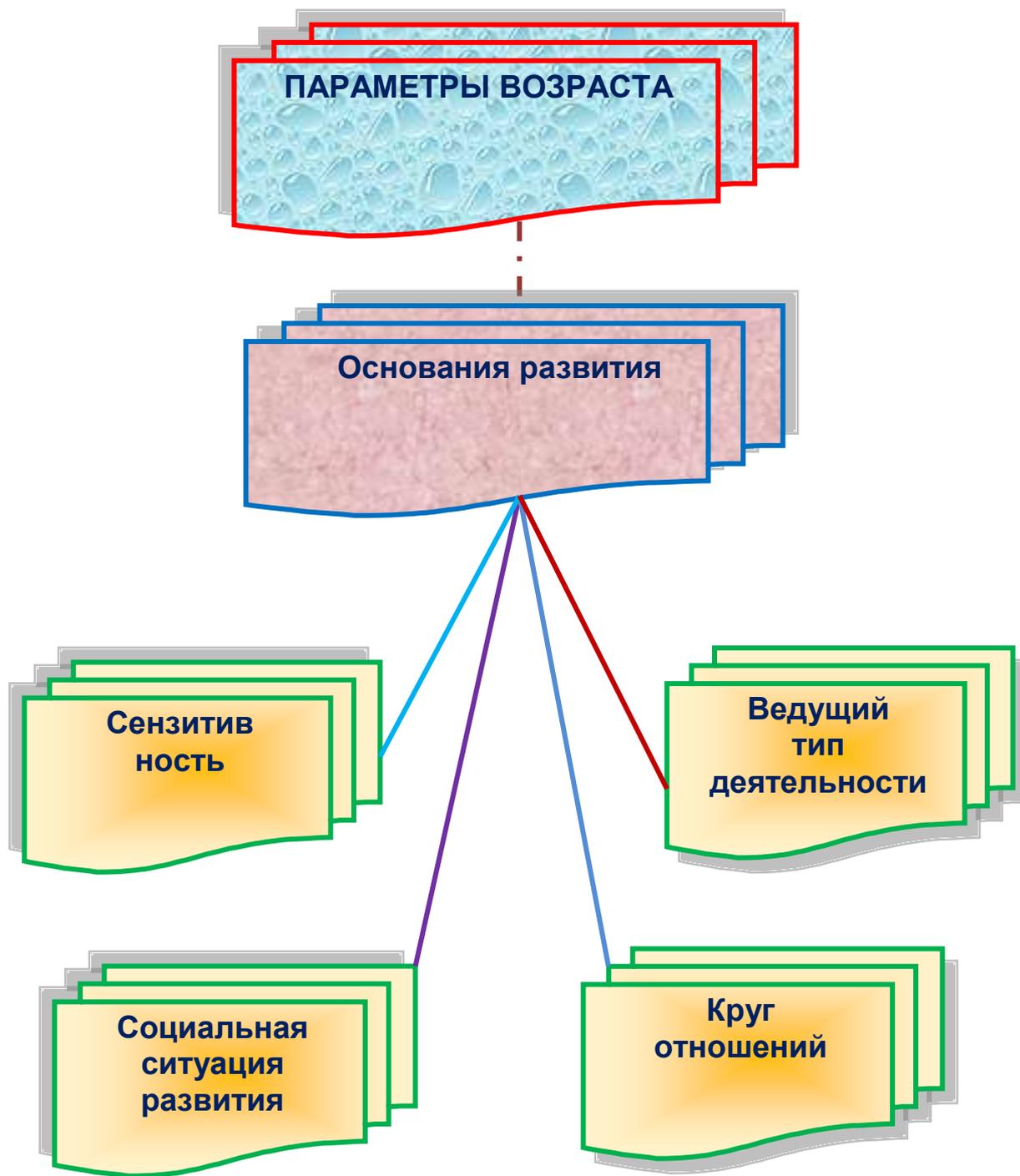
По данным Н.Ф. Шахматова, многие пожилые люди, хотя и не проявляют глубокого интереса к вопросам смерти, но и не испытывают травмирующих переживаний от беседы на эту тему (конечно, при условии соблюдения такта и осторожности).

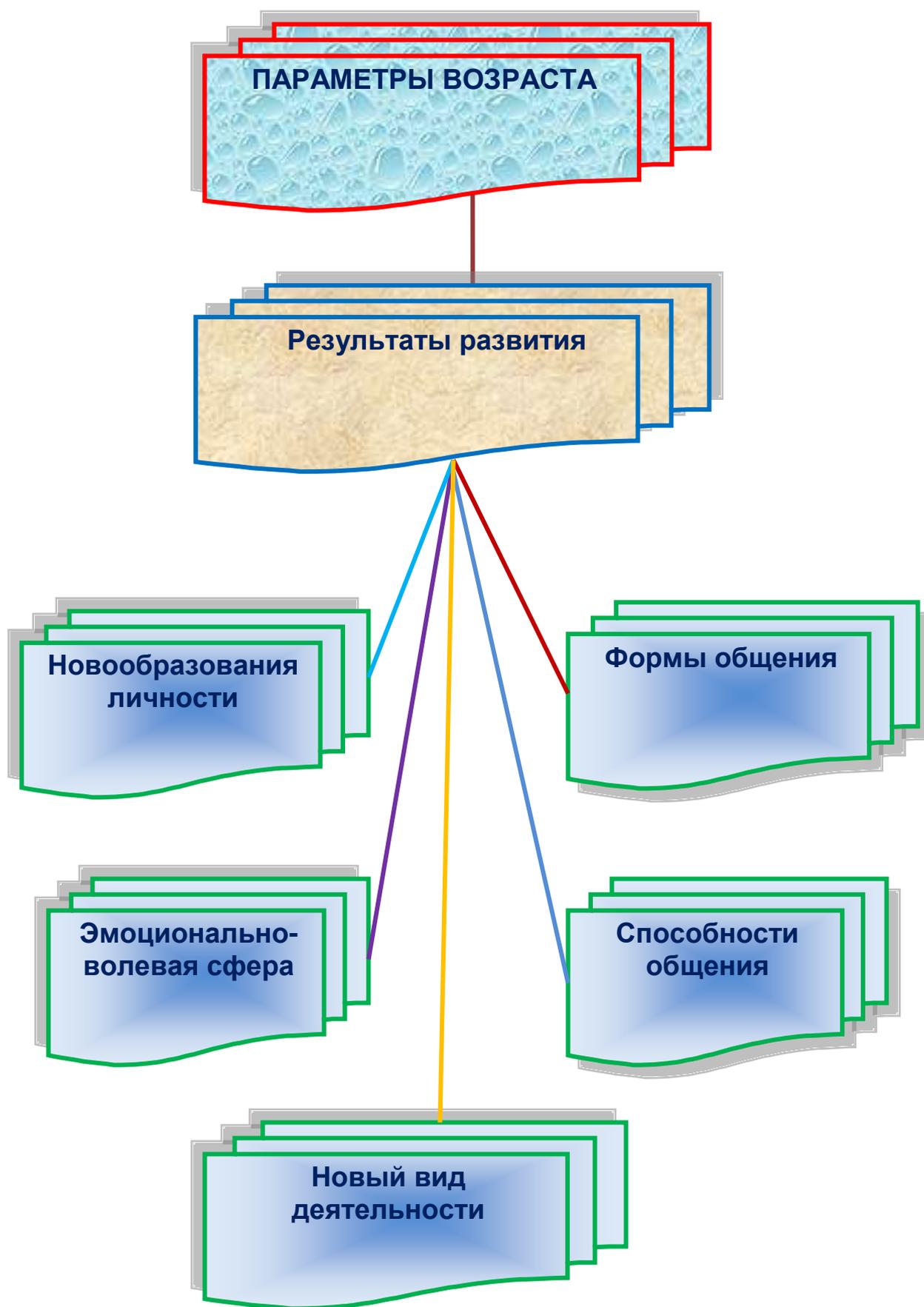
Контрольные вопросы:

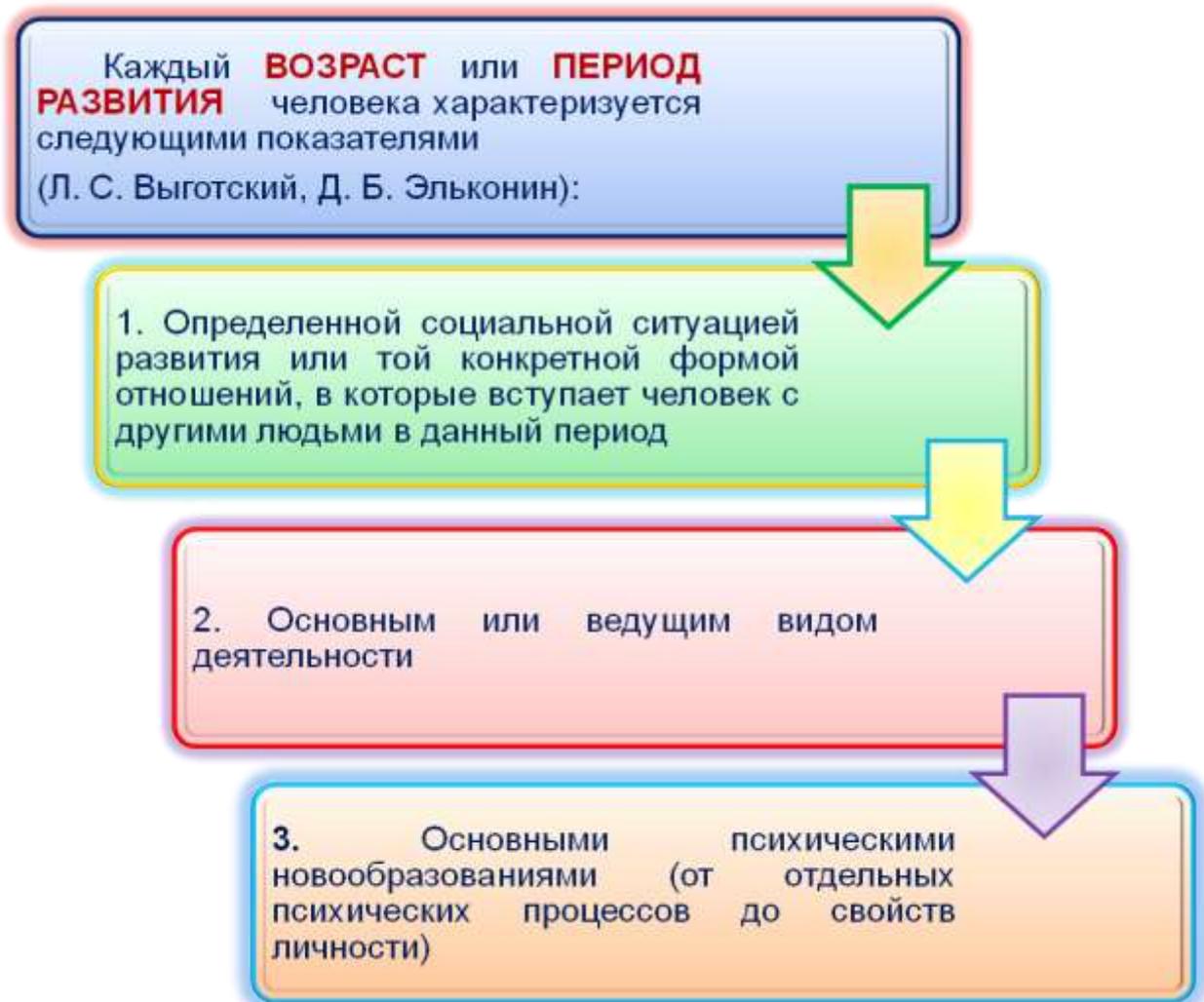
1. В чем сложность определения понятия «взрослость»?
2. Каковы критерии достижения взрослости как психологического возраста?
3. Сравните различные теоретические подходы к пониманию взрослости.
4. В чем состоит специфика социальной ситуации развития в период зрелости?
6. Охарактеризуйте феномен акме и его значение для психологии развития.
8. Какие пути преодоления возрастных кризисов предлагаются как наиболее перспективные?

Понятие возраста (по Л.С. Выготскому)









Стадии целостного жизненного пути развития человека
по Э. Эриксону



**ТЕМА 5. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА
СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.
ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ – 2 ЧАСА**

Технология обучения

Учебное время: 2 часа	Количество студентов: человек
Форма учебного занятия	лекция - визуализация
План учебного занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Основные этапы становления и развития педагогической психологии 2. Структура педагогической психологии: психология обучения; психология воспитания; психология учителя. 3. Учение как фактор непрерывного образования. 4. Основные направления исследований в области психологии воспитания
Цель учебного занятия: Характеристика учения и обучения как целенаправленного процесса развития и формирования личности	
Учебно-воспитательные цели: <ul style="list-style-type: none"> • Дать понятие об учении и обучении; • Разобрать психологические условия формирования умения учиться самостоятельно; • Дать характеристику понятий: образование, обучение, развитие 	Результаты учебной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> • Анализирует понятие «учение» и «обучение»; • Перечисляет этапы становления педагогической психологии; • Анализирует основные направления исследований в области психологии обучения
Методы и техники обучения	рассказ, основные термины, мозговой штурм, фокусирующие вопросы, диаграмма Венна
Формы обучения	Групповая работа
Средства обучения	Текст лекций, доска, мел, таблицы, слайды
Условия обучения	Аудитория типовая
Мониторинг и оценка	Диаграмма Венна, тесты

Процессуально - временная карта

1. Оргвопросы	5 минут
2. Основные этапы становления и развития педагогической психологии	20 минут
3. Структура педагогической психологии: психология обучения; психология воспитания; психология учителя.	20 минут
4. Учение как фактор непрерывного образования.	15 минут
5. Основные направления исследований в области психологии воспитания	15 минут
6. Обратная связь	5 минут

Конструктор урока

Этапы урока	Методы и приемы
1. Начало урока – активизация имеющихся знаний	Вопросы педагога, основные термины, мозговой штурм,
2. Изучение нового материала	Концептуальная таблица, диаграмма Венна
3. Закрепление знаний	Тесты, кластер
4. Обратная связь	Фактологические вопросы
5. Педагогическая рефлексия	Выходная карта

ЛЕКЦИЯ 5. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ - 2 часа

План:

1. Основные этапы становления и развития педагогической психологии
2. Структура педагогической психологии: психология обучения; психология воспитания; психология учителя.
3. Учение как фактор непрерывного образования.
4. Основные направления исследований в области психологии обучения.

Основные понятия. Учение и непрерывное образование, обучение и научение, мотивы учения, познавательные интересы. Инновации в обучении: компьютеризация обучения, педагогические технологии и интерактивные методы обучения.

§ 1. Основные этапы становления и развития педагогической психологии

Педагогическая мысль впервые была отрефлексирована и оформлена в работе Яна Амоса **Коменского** "Великая дидактика" (1657). В ней положено начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения.

Только в конце **XIX в.** педагогическая психология стала оформляться как самостоятельная наука и прошла три больших периода.

I период: середина XVII в - конец XIX в.

Общедидактический период, с явно "ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику" (И.Г.Песталоцци). Наибольший вклад в этот период в развитие педагогической психологии внесли Ян Амос Коменский (1592-1670), Жан Жак Руссо (1712-1778), Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827), Иоганн Герbart (1776-1841), Адольф Дистерверг (1790-1866), К. Д. Ушинский (1824-1870), П.Ф. Каптерев (1849-1922).

Анализируя вклад Г. Песталоцци, **П.Ф. Каптерев** отмечает, что "И.Г. Песталоцци понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самодеятельности, саморазвития". Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребенка, И.Г. Песталоцци подчеркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека.

Идею о развивающем обучении **К.Д. Ушинский** назвал "великим открытием И.Г. Песталоцци". **Основной целью обучения** И.Г. Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность

усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определенной последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности. Однако задаче развития учащихся И.Г. Песталоцци в некоторой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения - вооружение учащихся знаниями. Критикуя современную ему школу за вербализм и зубрежку, притупляющие духовные силы детей, ученый стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с "естественным путем познания" у ребенка. Исходным моментом этого пути И.Г. Песталоцци считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

Последователем И.Г. Песталоцци был **Ф.А. Дистервег**, который основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Ф.А. 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. Самодеятельность ученый понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и неперемное условие всякого образования.

Ф.А. Дистервег определял ценность отдельных учебных предметов исходя из того, насколько они стимулируют умственную активность учащегося; противопоставлял развивающий метод обучения научному (сообщающему). Основы **дидактики** развивающего обучения он сформулировал в четких правилах.

В 1885 г. П.Ф. Каптерев в книге "Дидактические очерки. Теория образования" делает первые попытки научного осмысления процесса развития педагогической психологии на основе глубокого и системного анализа этого периода развития педагогической теории. П.Ф. Каптереву принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов не только великих дидактов (И.Г. Песталоцци, А. Дистерверга), но и представителей так называемой экспериментальной дидактики, по сути, экспериментальной психологии в обучении и для обучения. Задачей авторов этих работ, согласно П.Ф. Каптереву, было исследование умственной работы учащихся, значения движения в умственной работе, предметных и словесных представлений учащихся, типов одаренности школьников и других проблем.

П.Ф. Каптерев по праву считается **одним из основателей** педагогической психологии. Само понятие "педагогическая психология", по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением книги Каптерева "Педагогическая психология" (1877). Более того, именно П.Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное научное понятие "**образование**" как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. В той же книге были рассмотрены педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие. Существенно, что сам образовательный процесс рассматривался П.Ф. Каптеревым с психологической позиции.

Большую роль в становлении педагогической психологии в этот период сыграла работа К.Д. **Ушинского** "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии", в которой предложена целостная концепция развития человека. Ребёнок стоит в центре воспитания и обучения, причем решающее значение отводится воспитанию. Психолого-педагогические проблемы памяти, внимания, мышления, речи в процессе обучения выступают в качестве предметов специального анализа и задачи развития.

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

Существенен вклад в становление педагогической психологии представителя зарождавшейся в то время социальной педагогики С.Т. **Шацкого** (1878-1934), разработавшего целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека.

II период: конец XIX в. - начало 50-х гг. XX в.

В это время **педагогическая психология** оформляется в **самостоятельную отрасль**. Как самостоятельная область знания педагогическая психология начала складываться в середине XIX в., а интенсивно развиваться - с 80-х гг. XIX в.

Значение первоначального периода развития педагогической психологии определяется в первую очередь тем, что в 60-е гг. XIX в. были сформулированы принципиальные положения, определяющие **становление** педагогической психологии как самостоятельной научной дисциплины. В то время были поставлены задачи, на которых должны быть сосредоточены усилия ученых, обозначены проблемы, которые необходимо было исследовать, чтобы поставить педагогический процесс на научную основу.

Руководствуясь потребностями воспитания и обучения, задачей формирования всесторонней личности, ученые того периода подняли вопрос о широком комплексном изучении ребенка и научных основах руководства его развитием. Идея целостного разностороннего исследования ребенка прозвучала с большой убедительностью. Сознательно не желая ограничивать теоретическое обоснование педагогики одной психологией, они стимулировали развитие исследований на стыке разных наук..

К концу XIX в. в русской психолого-педагогической науке не только сформировались основные области научной деятельности, но и 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 И.А. 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.

Успехи психолого-педагогической науки вызывали интерес, с одной стороны, у педагогов-практиков, и с другой стороны, у философов и психологов, ранее не занимавшихся вопросами школьного образования. Педагоги почувствовали явную необходимость в прочных психологических знаниях, а психологи поняли, как много интересного и поучительного содержится в школьной жизни. Состояние науки и практики ясно показало, что школа и наука должны пойти навстречу друг другу. Но

весь вопрос состоял в том, как это сделать, как организовать психологические исследования так, чтобы они прямо направлялись на решение педагогических задач. Столь же неизбежно встал вопрос о том, кто должен проводить такие исследования.

Решение сложных теоретических и методологических проблем педагогической психологии становилось невозможным без их обсуждения и всестороннего анализа. Этого требовало и дальнейшее развитие конкретных исследований, определение главных направлений движения исследовательской мысли. Иными словами, необходимо было значительное расширение научно-организационной деятельности.

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.

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления - **педологии** (Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, **П.П. Блонский**, **Л.С. Выготский** и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

Педология (от греч. pais - дитя и logos - слово, наука) - течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Основателем педологии признан американский психолог **С. Холл**, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик - О. Крисмент. Но еще в 1867 г. К.Д. Ушинский в труде "Человек как предмет воспитания" предвосхитил появление педологии: "Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях".

На Западе педологией занимались С. Холл, Ж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основателем российской педологии является блестящий ученый и организатор **А.П. Нечаев**. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый **В.М. Бехтерев**.

Первые 15 послереволюционных лет были благоприятными: шла нормальная научная жизнь с бурными дискуссиями, в которых выработывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки трудности в развитии.

Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. **П.П. Блонский** (1884-1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды.

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика **психодиагностики**. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике, психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропометрии, антропологии, социологии, причем теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.

В 30-е гг. XX в. началась критика многих положений педологии (проблем предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др.), результатом чего явились два постановления ЦК ВКП(б). Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педологические институты и лаборатории. Педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Щедро наклеивались ярлыки: Л.С. Выготский объявлен "эклектиком", М.Я. Басов и П.П. Блонский - "пропагандистами фашистских идей". К счастью, многие смогли избежать подобной участи, сумев переквалифицироваться. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии - Басов, Блонский, Выготский, Корнилов, Костюк, Леонтьев, Лурия, Эльконин, Мясищев и другие, а также педагоги Занков и Соколянский были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Л.С. Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии.

Ряд работ П.П. Блонского, работы Л.С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды И.М. Щелованова, М.П. Денисовой, Н.Л. Фигурина, 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 П.П. Блонского, Л.С. Выготского обеспечили возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в стране.

Связь психологии с педагогикой дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обуславливающих детское развитие. Стремление сделать педагогику психологической, внедрить психологию в педагогический процесс стало тем базисом, на котором была построена система **педагогической психологии** (хотя сам термин "педагогическая психология" в тот период еще не употреблялся), обусловило участие ученых разных специальностей в разработке ее проблем.

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: В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов. Сформировалась целая плеяда психологов (П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.), активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению развития детей при некоторых учебных заведениях, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки желающих направить свои усилия на совершенствование воспитания и обучения. Педагогическая психология стала составной частью

содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии.

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

- взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности (С.Л. Рубинштейн, С.Н. Шабалин);
- соотношения памяти и мышления (А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко и др.);
- развития мышления и речи дошкольников и школьников (А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.);
- механизмов и этапов овладения понятиями (Ж.И. Шиф, Н.А. Менчинская, Г.С. Костюк и др.);
- возникновения и развития познавательных интересов у детей (Н.Г. Морозова и др.).

В 40-х гг. появилось много исследований, посвященных психологическим вопросам усвоения учебного материала различных предметов: а) арифметики (Н.А. Менчинская); б) родного языка и литературы (Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, О.И. Никифорова) и др. Ряд работ связаны с задачами обучения чтению и письму (Н.А. Рыбников, Л.М. Шварц, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин и др.).

Основные результаты исследований получили отражение в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т.д., а также в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнсиса, Эд. Клапереда; в экспериментальном изучении особенностей научения (Дж. Уотсона, Эд. Толмена, Г. Газри, Т. Халла, Б. Скиннера); в изучении развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского Ш. И. К. Бюллеров, В. Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем - Вальдорфской школы (Р. Штейнер), школы М. Монтессори.

В педагогическую психологию как бы с двух сторон входили объективные методы измерения, сближая ее с естественными науками. Были предприняты попытки научной рефлексии образовательного процесса, его строгого теоретического осмысления. Реализация этих начинаний развернулась в третьем периоде.

III период: с начала 50-х гг. XX в. и по сегодняшний день

Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии.

В этот период создается целый ряд собственно психологических теорий обучения, т.е. разрабатываются теоретические основы педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой - соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П.П. Влонский, С.Л. Рубинштейн).

В 50-е годы появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем Н.Ф. Талызиной, в которых излагались исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы

педагогической психологии. В это же время разрабатывается теория развивающего обучения, описанная в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.). Развивающее обучение нашло свое отражение и в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В этот же период С.Л. Рубинштейн в "Основах психологии" дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Появившаяся в 1970 г. книга И. Лингарта "Процесс и структура человеческого учения" и в 1986 г. книга И.И. Ильясова "Структура процесса учения" позволили сделать широкие теоретические обобщения в этой области.

Все многообразие этих теоретических разработок было направлено на решение задачи теоретического обоснования теории, наиболее адекватной, с точки зрения их авторов, требованиям общества к системе обучения (или учения, учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений выявились и общие проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающегося как цель и др.

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

Итак, педагогическая психология - это наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления педагогическим процессом, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов и т.п.

§ 2. Структура педагогической психологии: психология обучения; психология воспитания; психология учителя

Педагогическая психология имеет определенную структуру, в ее состав входят:

- психология воспитания и самовоспитания;
- психология учения;
- психология обучения;
- психология педагогической деятельности и личности учителя.

Психология воспитания изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса.

Предмет психологии воспитания - развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования **мировоззрения**, убеждений и т.п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

Исследования в этой области направлены на изучение:

- содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок;
- различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях;
- структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности;

- условий и последствий психической депривации и др.

Учение - это система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса **усвоения**. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие.

Большинство исследований по психологии учения направлено на выявление закономерностей формирования и функционирования познавательной деятельности в условиях сложившейся системы обучения. В частности, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий учащимися средней школы. Изучена также роль жизненного опыта учащихся, характера предъявляемого учебного материала в усвоении знаний.

В 70-х гг. XX в. в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения. Исследования показали, что управление процессом **учения** существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей **обучения** и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся.

Педагогическая психология изучает также зависимость **усвоения** знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей учащихся. В российской педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий и др.

Психология обучения изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной «Я-концепции» ребенка. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков и обеспечивающих развитие психологически здоровой личности

Предмет психологии обучения - развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление:

- взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем;
- соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения;
- возможностей управления процессами учения и развития ребенка;
- психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др.

Психология обучения исследует прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.

Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что **процесс усвоения** - это выполнение человеком определенных действий или **деятельности**. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Психология педагогической деятельности исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций. В последнее время внимание ученых и практиков обращено к разработке технологий, позволяющих обеспечить профессиональное и личностное развитие педагогов, создать оптимальные условия для их взаимодействия с управленцами образовательного учреждения.

Предмет психологии учителя - психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности.

Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются:

- определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;
- изучение эмоциональной устойчивости учителя;
- выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других.

Соотношение обучения и развития

В российской психологии соотношение понятий «обучение и развитие» впервые было исследовано Л.С. Выготским. По его концепции психическое развитие индивида происходит более успешно, если обучение осуществляется в **«зоне ближайшего развития»** – ребенок под руководством взрослого должен выполнить то, чего он не мог бы выполнить самостоятельно, он должен обучиться, несколько опережая свои актуальные возможности. Педагогическая психология разработала специальную **теорию развивающего обучения** (Л.В. Занков, Д.К. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), составной частью которого является теория проблемного обучения (М.И. Еникеев, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин).

Л.С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития - это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что **ЗБР** определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребёнка. **Зона ближайшего развития** - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. **"Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идёт впереди развития"**. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может

ориентироваться на уже пройденные циклы развития - это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на ещё не созревшие функции, на ЗБР, - это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР даёт представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребёнка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. В этом аспекте **зона ближайшего развития** может быть использована как показатель индивидуальных различий детей. В отечественной и зарубежной психологии проводятся исследования с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить ЗБР.

ЗБР может быть выявлена и при изучении личности ребёнка, а не только его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Оптимальные условия для выявления ЗБР личности создаёт интеграция её в коллективе.

Обучением именуется деятельность учителя по передаче учащимся знаний и жизненного опыта, формированию у них умений и навыков.

Понятие **«учение»** подразумевает активность самого учащегося, его действия, направленные на приобретение знаний, умений и навыков, развитие способностей, самосовершенствование.

Таким образом, процесс образования протекает как единство активности учителя (педагогической деятельности) и ученика (учебной деятельности). Во-вторых, со стороны обучающего образовательный процесс практически всегда представляет собой единство обучения и воспитания. В-третьих, сам процесс такого воспитывающего обучения с позиции обучающегося включает освоение знаний, практические действия, выполнение учебных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.

Термин **«развитие»** указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций. Другими словами, для специалистов в области возрастной психологии, да и не только для них, может представлять интерес хотя бы примерный временной график появления конкретных форм поведения в жизни детей. Такой график позволил бы изучающим детское развитие сравнивать время появления определенных форм поведения у разных детей, принадлежащих как к одинаковым, так и к различным культурам или социальным группам.

Установление приблизительных возрастных норм компетентности ребенка в основных сферах жизнедеятельности позволяет оценить, насколько конкретный ребенок опережает сверстников в своем развитии (или, наоборот, отстает от них). Возрастные нормы могут быть полезны при разработке программ помощи детям, отстающим в развитии, или, например, при оценивании влияния различных условий жизни на развитие.

Развитие происходит в трех областях: **физической, когнитивной и психосоциальной.**

К **физической** области относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные (или двигательные) навыки.

Когнитивная область (от лат. «cognitio» – знание, познание) охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, решение задач, речь, суждение и воображение.

В **психосоциальную** область входят свойства личности и социальные навыки. К ней относят присущий каждому из нас индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования, т. е. то, как люди воспринимают социальную действительность и реагируют на нее. Развитие человека в этих трех областях происходит одновременно и взаимосвязанно, что можно продемонстрировать на примере развития ребенка в первый год жизни.

Развитие человека происходит в ходе овладения общественно-историческим опытом (миром человеческих предметов и миром человеческих отношений). Каждый человек входит в культурное общество, присваивая ее материальное и духовное воплощение в окружающем его культурно-историческом пространстве.

Именно этому социальному наследованию и обязана эволюция человека:

- изменению общей структуры его поведения;
- появлению новых его форм и видов структур отражения действительности.

Психика ребенка развивается при активном освоении им внешнего мира в разных видах деятельности. В совместной деятельности ребенка и взрослого с предметами внешнего мира формируется психика ребенка. **Руководство** деятельностью ребенка со стороны взрослого осуществляется в специально организованных способах передачи общественно-исторического опыта – **воспитания и обучения**.

Опосредствуют деятельность и процесс обучения, знаки и речь как средство фиксации и передачи опыта.

В процессе исторического развития ребенка развиваются средства передачи общественно-исторического опыта. Овладение этими средствами и определяет процесс психического развития ребенка, его индивидуальности.

Наиболее общим понятием является **научение**. Интуитивно каждый из нас представляет, что такое **научение**. О научении говорят в том случае, когда человек стал знать и (или) уметь то, чего не знал и (или) не умел раньше. Эти новые знания, умения и навыки могут быть следствием деятельности, направленной на их приобретение, или выступать как побочный эффект поведения, реализующего цели, не связанные с данными знаниями и умениями.

Научение обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли). Такие привычные и распространенные понятия, как эволюция, развитие, выживание, приспособление, отбор, совершенствование, имеют некоторую общность, наиболее полно выражающуюся в понятии **научения**. Понятие развития, или эволюции, невозможно без предположения о том, что все эти процессы происходят вследствие изменения поведения живых существ. А в настоящее время единственным научным понятием, полно охватывающим эти изменения, является понятие **научения**. Живые существа научаются новым видам поведения, которые обеспечивают более эффективное выживание. Все, что существует, приспособляется, выживает, приобретает новые свойства, и это происходит по законам научения. Итак, выживание в основном зависит от способности к научению.

Научение можно рассматривать не только как процесс, но и как **результат учения**, под которым понимают деятельность, направляемую познавательными мотивами и целями. Классически в педагогической психологии **учение** рассматривают как процесс предпринимаемых учеником учебных действий, направленных на развитие способностей, приобретение новых знаний, умений и навыков.

В свою очередь, процесс обучения предполагает совместную учебную деятельность учащихся и учителя и характеризует процесс передачи знаний, умений и навыков. Здесь акцент делается на то, что делает учитель. **Учебной деятельностью** называют процесс, в результате которого человек сознательно и целенаправленно приобретает новые или совершенствует имеющиеся у него знания. Все три понятия относятся к содержанию учебного процесса.

Успех **научения** зависит от многих факторов, в том числе и психологических. Эти факторы относятся к трем сферам: учащемуся, учителю и учебному материалу. Из психологических факторов, определяющих успешность научения учащихся относятся: его мотивация учения, произвольность познавательных процессов, развитость волевых качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности, аккуратности) и др.

Важную роль играет и развитие коммуникативных качеств и навыков учащегося: умения взаимодействовать с людьми, прежде всего с учителями и товарищами по учебной группе, умения обратиться в случае необходимости за помощью и самому оказать другому помощь при затруднениях.

Учителя касаются такие обстоятельства, обуславливающие успех научения, как наличие у него необходимых для осуществления педагогической деятельности психологических качеств: увлеченности преподаваемым предметом, умения передать эту увлеченность учащимся, использования соответствующих возрасту и интеллектуальному развитию учащихся методов обучения.

§ 3. Учение как фактор непрерывного образования

Система образования — это множество образовательных (как государственных, так и негосударственных, неформальных, альтернативных) заведений, отличающихся самыми различными характеристиками, прежде всего по уровню и профессиональному направлению. Такое разнообразие образовательных заведений само по себе еще не может служить основанием для придания образованию статуса системы.

Образование — это процесс движения к заданной цели путем субъективно-объективных действий педагогов и обучаемых. Образовательный процесс характеризуется целеориентированными шагами, ступенями достижений, которые определены целями обучения.

Образование как качественная характеристика — это результат государственного, общественного и личностного присвоения всех тех ценностей, которые возникли в процессе образовательной деятельности, которые значимы для экономического, морального, интеллектуального состояния всех потребителей продукции образовательной сферы — государства, общества и каждого человека.

Один из ведущих ученых-исследователей и в области высшего образования А.А. Вербицкий выделил следующие тенденции в образовании, которые проявляются и будут проявляться в разной степени в XXI веке.

Первая тенденция — осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования.

Вторая тенденция — индустриализация обучения, т. е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действительно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

Третья тенденция — переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, как метафорично отмечает А.А. Вербицкий, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

Четвертая тенденция соотносится, по А.А. Вербицкому, «с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...». Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и педагога и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится «с обучающей деятельности педагога на познающую деятельность обучающегося».

Тенденции изменения общей ситуации образования в начале XXI столетия совпадают с общими принципами его реформирования в мире и в Узбекистане. Хотя эти принципы были сформулированы применительно к среднему образованию, они распространяются на все уровни общей образовательной системы, на все образование в целом.

Образованием называется специально организованная система условий, которая создается в обществе для развития человека. Специально организованная образовательная система — это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров.

В образовательной системе осуществляется прием и передача опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, с помощью которой происходит управление развитием человека.

В буквальном смысле **образование** означает создание образа, некоторую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому образование понимают как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.

Образовательная деятельность представляется единством деятельности **педагога (преподавания) и деятельности обучаемых (учения)**.

Образование можно рассматривать в разных смысловых плоскостях:

1. образование как система имеет определенную структуру и иерархию элементов в виде учебных и научных заведений разного типа (дошкольное, начальное, среднее, среднеспециальное, высшее образование, постдипломное образование);
2. образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса; технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования;
3. образование как результат свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта сертификатом.

Образование обеспечивает в своем конечном итоге какой-то определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, а также определенный уровень знаний, умений, навыков, подготавливающий его к тому или

иному виду практической деятельности. Существует **общее и специальное образование**. **Общее образование** может обеспечить каждому человеку знания, умения, навыки, которые будут необходимы ему для всестороннего развития и будут являться базовыми для получения в дальнейшем специального профессионального образования. По уровню и объему содержания общее и специальное образование бывает начальным, средним и высшим. Также существует **поствузовское образование**, которое называют еще термином «образование взрослых». Под содержанием образования понимается содержание единого целостного процесса, который характеризуется:

1. обучением, т. е. усвоением опыта предшествующих поколений;
2. воспитанием, т. е. воспитанием типологических качеств личности;
3. развитием человека, умственным и физическим.

Из этого следуют три компонента образования: обучение, развитие, воспитание.

Если проанализировать эти понятия, то можно составить более глубокое представление о внутреннем содержании категории образование, чтобы ответить на вопрос, из чего она состоит и что в себе содержит.

Современное понимание образования можно найти в Законе РУз «Об образовании»: «Под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)».

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта. Это ядро образования – **обучение**.

Обучение – конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. Как процесс обучение включает в себя две части: **преподавание**, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и **учение** (деятельность ученика) как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Среди основных направлений реформирования образовательных систем мирового сообщества (по материалам ЮНЕСКО) выделяются: общепланетарный глобализм и гуманизация образования; культуроведческая социологизация и экологизация содержания образования; междисциплинарная интеграция в технологии образования; ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции.

Учение – одна из основных форм деятельности организма. По существу, учение едино, но эволюционно разрозненно и качественно различно на разных эволюционных стадиях. В учении можно выделить очень много аспектов (психологический, педагогический, социальный, антропологический, кибернетический и т. п.).

Психология, рассматривая учение с эволюционной точки зрения, исходит из биологических и физиологических основ учения. **Учение** – это общее явление в жизни организмов. Его можно определить, как такие изменения в поведении, которые возникают на основе приспособления индивида к изменяющимся условиям жизни.

В отношении человека необходимо учитывать активный характер учения. В этом смысле **учение** – это такая форма деятельности, в ходе которой индивид изменяет свои психические свойства и поведение не только под влиянием внешних условий, но и в зависимости от результатов своих собственных действий.

В процессе **учения** происходят различные сложные изменения познавательных и мотивационных структур, на основе которых поведение индивида принимает целевой характер и становится организованным. Эти системы изменения носят вероятностный характер.

Специфичность **учения** в психологии обусловлена тем, что оно рассматривается прежде всего как **активность субъекта**. Здесь увязываются воедино структурный и функциональный метод и идея развития. В ходе процесса учения совершаются качественные превращения.

В зависимости от врожденных особенностей в процессе учения у индивида вырабатываются структуры способностей и характерологических особенностей, являющихся вместе с сознанием высшими регулятивными инстанциями поведения человека.

Эволюционная точка зрения учитывает место учения в онтогенезе и определяет учение как основной фактор психического развития: на его основе развивается человеческая личность. Само же развитие – сложный многоплановый процесс, а не простая сумма выученного.

Процесс учения зависит от многих условий, в том числе и социальных: влияние группы на учение, этнические влияния, социальная обусловленность психических изменений и т. д.

Учение играет огромную роль в социализации ребенка, которая осуществляется при контактах с другими людьми и продуктами культуры на основе усвоения культурно-исторического опыта, вложенного в предметы, язык, познавательные системы (А.Н. Леонтьев). Социальный контроль в данном случае осуществляется путем использования специфических отношений и социальной обратной связи.

В жизни общества учение выполняет следующие функции:

1. передает общественный опыт последующим поколениям, которые развивают и обогащают его;
2. способствует выработке у человека речи, которая используется для хранения, переработки и передачи информации.

Поскольку любое управление не обходится без информации, без учения невозможно управление обществом и его развитие. Передача необходимой для общества информации происходит либо спонтанно (непроизвольное учение и научение), либо целенаправленно (учебно-воспитательная система). Внутри этой новой системы возникают и новые социальные связи.

Учение в психологическом словаре определяется как процесс приобретения и закрепления или изменения наличных способов деятельности индивида. Результатом учения выступают элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыка).

Всякое взаимодействие с миром приводит к удовлетворению потребности индивида и к более полному и точному отражению им условий деятельности. Кроме того, изменение содержания предметной деятельности вызывает и изменение самого субъекта. Способы продуктивно-ориентированной деятельности человека с использованием им орудий труда передаются следующим поколениям через эти орудия и продукты труда, язык и т. п. Тем самым учение начинает выступать как процесс усвоения индивидом сформировавшихся способов деятельности. Поскольку эти способы существуют в неявной, свернутой форме, они не могут быть усвоены без предварительного их развертывания. Такое развертывание способов деятельности с целью их усвоения другими людьми и составляет сущность обучения.

Очевидно, что **обучение** становится необходимым условием **учения** человека. Поначалу новое для него действие могло быть им воспринято лишь во внешней (материальной) среде. В дальнейшем с помощью языка это действие переносится на

знаковый уровень и посредством речи – в умственный (идеальный) план. Перенесение в идеальный план материальных действий является уникальным психологическим механизмом учения. В процессе учения перестраиваются, формируются психологические механизмы, которые составляют основу возникновения и развития способностей индивида. Таким образом, учение – это необходимое условие и основной механизм психического развития человека.

Дидактика (т. е. теория обучения) как наука имеет свой предмет изучения: это закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы и средства обучения. В педагогике под обучением традиционно принято понимать планомерную и систематическую работу преподавателя со студентами, основанную на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в данной личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями в собственной практической деятельности. Приобретая знания об окружающей действительности и о себе, студент (обучаемый) приобретает и способность принимать решения, регулирующие его отношение к этой действительности. Одновременно он познает моральные, социальные и эстетические ценности и, переживая их в различных дидактических ситуациях, формирует свое отношение к ним, создает свою систему ценностей. Таким образом, обучение – это процесс управляемого познания явлений окружающего мира, их закономерностей, истории развития и освоения способов деятельности в результате взаимодействия преподавателя со студентом (обучаемым).

Это упорядоченное взаимодействие преподавателя с обучаемыми, направленное на достижение дидактической цели, включает в себя следующие главные звенья взаимодействия:

1. деятельность педагога:

- разъяснение студентам целей и задач обучения;
- ознакомление с новыми знаниями;
- управление процессом осознания и приобретения знаний и умений;
- управление процессом познания научных закономерностей и законов, перехода от теории к практике;
- организация эвристической и исследовательской деятельности;
- проверка и оценка изменений в обученности и развитии обучаемых;

2. деятельность обучаемых:

- собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения;
- восприятие новых знаний, умений, анализа, синтеза, сопоставления и систематизирования закономерностей и законов;
- понимание причинно-следственных связей; приобретение умений и навыков, их мотивация;
- практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем; самоконтроль и самооценка достижений.

Обучение находится в прямой зависимости от общественных и социальных условий, от определенного влияния людей, содержания научного знания и опыта человечества. Важнейшим условием учения является его опора на естественный язык, речевое мышление и языки науки, что обеспечивает в процессе обучения переработку, хранение, передачу информации. Не менее существенным условием учения является всестороннее развитие личности, единство рациональной, умственной и практической деятельности при гармоничном сочетании умственного и физического начал.

Теории учения

Начиная со второй половины XVIII в. процесс образования становится объектом теоретического педагогического и психологического осмысления. Выделяют несколько психологических направлений, с помощью которых формулируются основные положения теории обучения. Отличия между теориями определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса.

До окончания XIX в. преимущество принадлежало **ассоциативной теории**. Еще в древности **Аристотелем** было введено понятие ассоциации и ее видов. Но признание ассоциаций как основы обучаемости было постулировано представителями ассоциативной психологии. Причины образования ассоциаций, представлений или идей в дальнейшем рассматривались **Дж. Ст. Миллем**, который утверждал, что представления у человека зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они – **копия**.

Ассоциация идей – главный закон, а причины ассоциации – это живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации. Анализ основных законов образования ассоциаций (ассоциации по сходству, по смежности – совпадению по месту или времени, причинно-следственные ассоциации и др.) и вторичных законов их образования, к числу которых отнесены длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени, привел к выводу, что эти законы являются не чем иным, как перечнем условий лучшего запоминания. Соответственно запоминание определялось действием законов ассоциации.

Ассоциативная психология рассматривала мышление как репродуктивную функцию памяти, где движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти. Закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения оставался одним из основных законов репродуктивного мышления. Ассоциативной психологией была утверждена значимость частоты повторения для образования и упрочения ассоциаций. Это утверждение стало теоретическим обоснованием требования заучивания материала с помощью механического многократного повторения, которое выдвигалось в это время педагогами.

Бихевиористские теории учения характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только внешние стимулы, оказывающие воздействие на обучаемого, а также его ответные реакции на эти стимулы. Полезны только те реакции организма, которые помогают ему приспособиться к окружающей среде. Приобретение индивидуального опыта, или научение, осуществляется через закрепление навыков, которые являются упроченной связью стимула и реакции. Согласно этой теории процесс учения заключается в установлении определенной связи между стимулами и реакциями, укреплении этих связей. Закон повторяемости (упражняемости), законы эффекта и готовности были названы основными законами образования и закрепления связей между стимулом и реакцией.

Закон эффекта гласит, что связь между стимулом и реакцией закрепляется, если после правильной реакции организм получает положительное подкрепление, обуславливающее состояние удовлетворения. Отрицательное подкрепление, наказание, порицание, переживание разочарования и неуспеха действует разрушающе на образовавшуюся связь, приводит к ее уничтожению.

Закон упражняемости заключается в том, что чем чаще повторяется временная последовательность стимула и соответствующей реакции, тем прочнее будет связь.

Закон готовности указывает на зависимость скорости образования связи от соответствия ее наличному состоянию субъекта, т. е. реакция человека или животного зависит от его подготовленности к этому действию. Только голодная кошка будет искать пищу, со слов Э. Торндайка.

Э. Торндайк выделил среди факторов научения еще **принцип переноса навыка**. Такой перенос осуществляется только при наличии идентичных элементов в различных ситуациях. При научении человека важна такая закономерность научения, как знание результатов. Э. Торндайк указывал, что как бы длительна ни была практика, без знания результатов она бесполезна.

Гештальтпсихология исходила из понятия гештальта, целостной структуры, при этом возникновение структуры является спонтанной, мгновенной самоорганизацией материала в процессе восприятия или припоминания материала в соответствии с действующими независимо от человека принципами сходства, близости, замкнутости, хорошего продолжения, хорошей формы самого объекта восприятия. Поэтому главной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения всех частей целого, причем такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения – инсайта. При этом многократное бессмысленное повторение может принести только вред, вначале необходимо понять суть действия, его схему или гештальт, а потом уже повторять это действие. Даже обучение путем подражания происходит не методом слепого бессмысленного копирования, у человека преимущественно понимание образца предшествует подражательному действию. Кофка считал, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть усвоены только с помощью подражания, и ситуация обучения улучшается при наличии четкого образца для подражания.

Необихевиоризм Э. Толмена, А. Халла, Д. Газри, Б. Скиннера, введя понятия промежуточных переменных, познавательной (когнитивной) карты, матрицы ценностей, цели, мотивации, антиципации, управления поведением, существенно изменил общее содержание ортодоксального бихевиоризма **Дж. Уотсона**. Сформировались необихевиористские теории когнитивного бихевиоризма **Э. Толмена** (с центральной категорией образа), гипотетико-дедуктивно-го бихевиоризма **А. Халла** (с центральной категорией мотивации, антиципации) и оперантный бихевиоризм **Б. Скиннера** (с центральной категорией управления). Именно в необихевиоризме были уточнены законы упражнения и закон эффекта Э. Торндайка. Первый закон дополнялся действием не только частоты повторения, но и образованием целостной (гештальт) структуры, когнитивной карты, влияющей на эффективность научения.

Закон эффекта (или подкрепления) соотносится не только с удовлетворением потребности, но и с подтверждением (на основе антиципации) когнитивной карты.

Теория социального научения показывает, что награды и наказания недостаточно, чтобы научить новому поведению. Научение через имитацию, подражание, идентификацию – важнейшая форма научения. **Идентификация** – процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства и действия от другой личности, выступающей в качестве модели.

Ребенок в раннем детстве ощущает, что его личное благополучие зависит от его готовности вести себя так, как ожидают другие, ребенок начинает осваивать действия, которые приносят удовлетворение для него и удовлетворяют его родителей, обучается действовать как другие.

В схему «стимул – реакция» **А. Бандура** включает четыре промежуточных процесса для объяснения, как подражание приводит к формированию новой реакции:

1. внимание ребенка к действию модели-образца для подражания. Требования к модели – ясность, различимость, эмоциональная привлекательность, функциональное значение;
2. память, сохраняющая информацию о воздействиях модели;
3. наличие у ребенка необходимых сенсорных возможностей и двигательных навыков, позволяющих воспроизвести то, что он воспринимает у модели подражания;
4. мотивация, определяющая желание ребенка выполнить то, что он видит у модели подражания.

Когнитивные теории учения можно разделить на две группы. В первую входят информационные теории, рассматривающие учение как вид информационного процесса. Фактически познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться. Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать этот процесс с помощью основных психических функций: восприятия, мышления, памяти и т. п.

Когнитивный психолог **Дж. Брунер** подчеркивает, что при изучении того или иного предмета обучаемые должны получить некие общие исходные знания и умения, которые позволяли бы им в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний.

Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно:

1. получение новой информации;
2. трансформация имеющихся знаний, их расширение, приспособление к решению новых задач;
3. проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче.

С позиции **гуманистической психологии** каждому ребенку и человеку присуща потребность к саморазвитию, к самосовершенствованию. Поэтому неправомерно сводить научение лишь к внешним воздействиям. Обучение, воспитание и образование обозначают внешние силы, которые относятся к самому человеку. Эти факторы являются надличностными. Человек активен уже с самого рождения, с рождением появляется способность к развитию. Поэтому основными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений с помощью внутренних душевных факторов, обеспечивающих становление. Воспитание без самовоспитания невозможно, если оно не производится насильственными методами. Воспитание и самовоспитание рассматриваются как две стороны одного процесса. Человек самообразовывается, осуществляя самовоспитание.

Система внутренней самоорганизации по усвоению опыта предшествующих поколений, направленная на собственное развитие, называется самообразованием.

Самообучением называется процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством своих собственных устремлений и им самим выбранных средств.

Способности человека самостоятельно развиваться, его внутренний духовный мир педагогическая психология описывает в понятиях самообразования, самовоспитания и самообучения. А образование, воспитание и обучение – это внешние факторы, средства пробуждения и приведения в действие этих способностей. Именно это заставляет психологов и педагогов утверждать, что движущие силы развития заложены в душе человека.

Осуществляя образование, воспитание и обучение, люди внутри общества вступают между собой в определенные отношения, которые называются

воспитательными отношениями. Таким образом, разновидность отношений людей друг с другом, которые направлены на развитие человека с помощью образования, воспитания и обучения, называется воспитательными отношениями. Воспитательные отношения направлены на развитие человека как личности, т. е. на его самообразование, самовоспитание и самообучение. В воспитательные отношения могут быть включены разнообразные средства – искусство, техника, природа. Так возникают различные типы воспитательных отношений, например системы отношений «человек – человек», «человек – техника – человек», «человек – книга – человек», «человек – природа – человек», «человек – искусство – человек». В структуру воспитательных отношений входят два субъекта и объект. В качестве субъектов могут оказаться педагог и его ученик, коллектив учащихся, педагогический коллектив, родители – все те, кто производит передачу и кто усваивает опыт поколений. В педагогике по этой причине различают субъект-субъектные отношения. Для лучшей передачи навыков, знаний и умений субъекты воспитательных отношений, кроме слов, используют материализованные объекты-средства. Воспитательные отношения как микроорганизм, в котором такие внешние факторы, как образование, воспитание и обучение, вступают в реакцию с внутренними – самообучением, самовоспитанием. Вследствие их взаимодействия происходит развитие человека и формирование его личности.

Концепция учебной деятельности

Концепция обучения – это совокупность обобщенных положений, системы взглядов, направленных на понимание сущности, содержания, методики и организации учебно-воспитательного процесса и особенностей деятельности обучающихся и обучающихся в ходе его осуществления.

Процесс обучения подрастающего поколения был извечным и животрепещущим во все времена, поэтому, ответив на вопрос «чему учить?», тут же следует искать ответ на вопрос «как учить?», чтобы добиться желаемого результата максимально эффективным способом. На сегодня в решении этой проблемы накоплен достаточно большой опыт, хотя ни одна из концепций не является абсолютно завершенной и «безгрешной».

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В разработку данной концепции внесли свой вклад Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина и ряд других специалистов. Они установили, что знания, умения и навыки не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности.

Данная теория предполагает такое построение учебной деятельности, при котором на основе внешних предметных действий, организованных по определенным правилам, формируются знания, умения, навыки.

Теория формирования у детей системы научных понятий В.В. Давыдова. В основе данной теории лежит представление том, что школьники младших классов вполне способны усваивать абстрактные научные понятия, а значит, обучение может строиться не на принципе от частного к общему, а на принципе от общего к частному.

Концепция проблемного обучения представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих творческое участие обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирования творческого мышления и познавательных интересов личности. Центральные понятия этой теории: «проблема», «проблемная ситуация» и «проблемная задача».

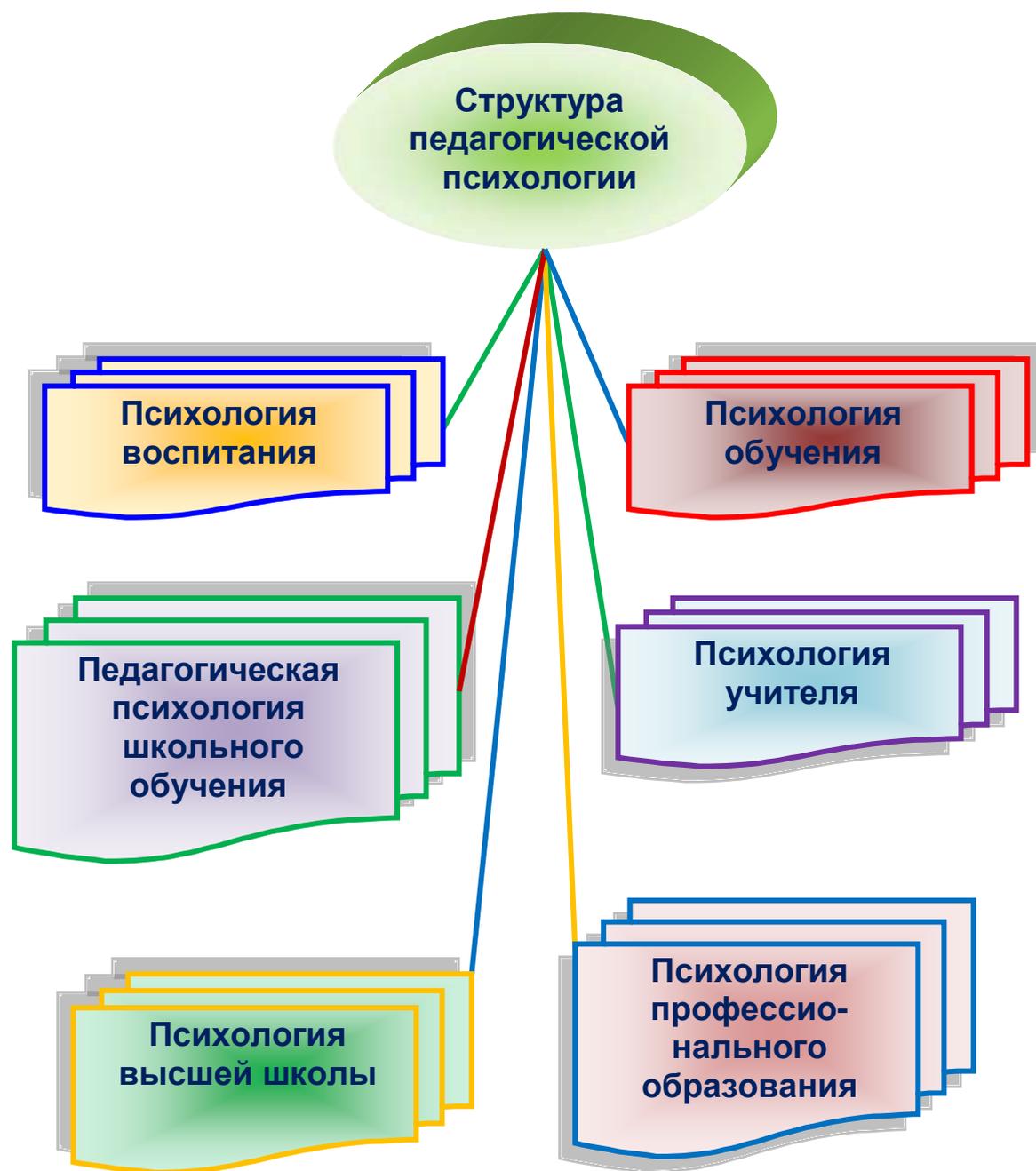
В 1960-е гг. активно развивалась **концепция программированного обучения.** Сущность ее заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым. Причем переход к изучению последующих «доз» материала осуществляется только после

освоения предыдущих. В настоящее время в русле теории программированного обучения идет активная разработка компьютерных технологий.

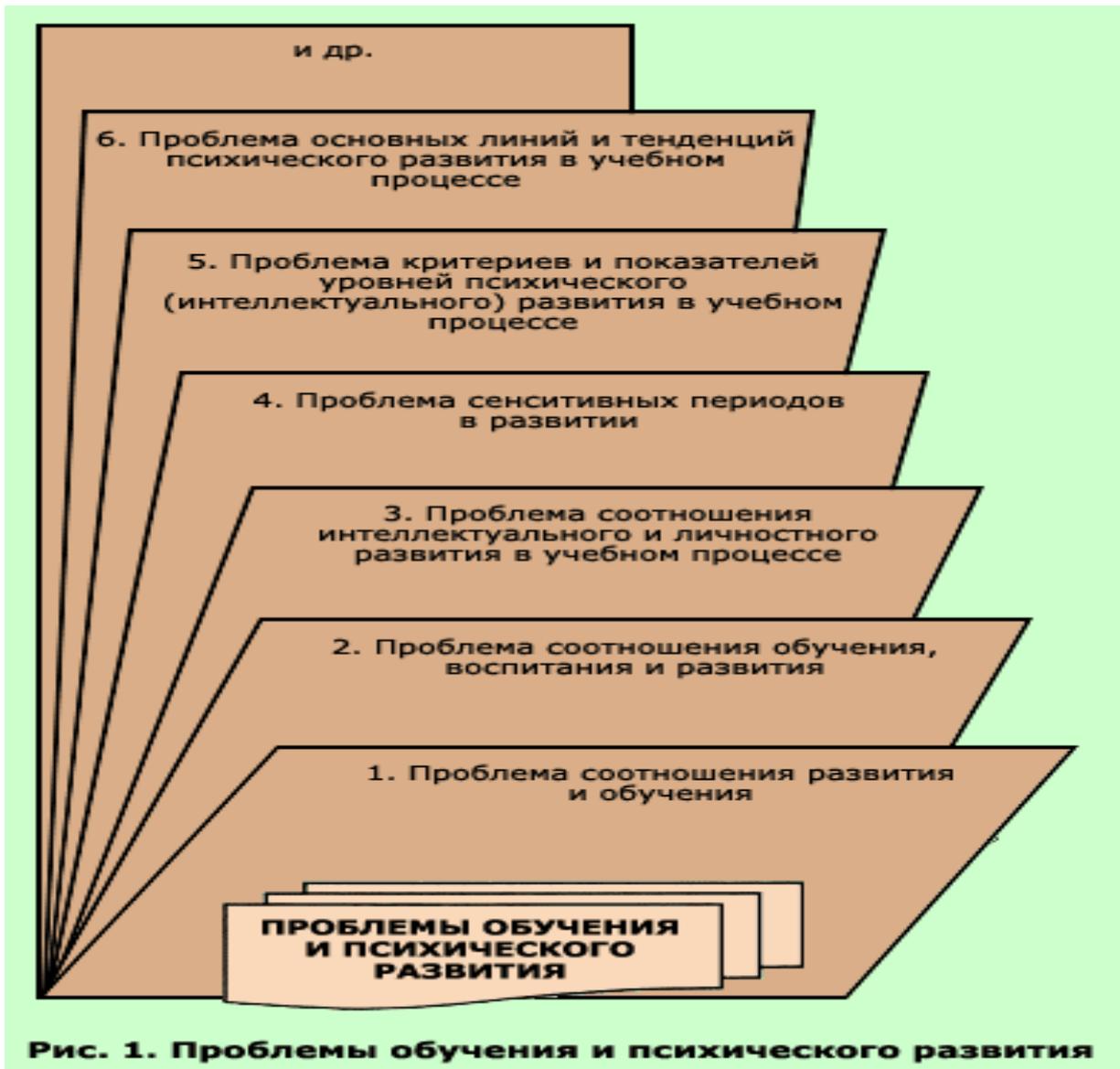
Учебная деятельность, как и всякая иная, побуждается иерархией мотивов, в которой могут доминировать либо внутренние мотивы, обусловленные содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо внешние, связанные с потребностью ученика занять определенное место в системе общественных отношений (успешно окончить школу, заслужить положительное отношение окружающих к себе, получить какую-либо награду). С возрастом происходят развитие и взаимодействие имеющихся у учащегося потребностей и мотивов, что ведет к изменениям в их иерархии. Становление учебной мотивации есть не просто усиление положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за этим явлением усложнение структуры мотивационной сферы: появление новых, более зрелых, побуждений, возникновение иных, иногда противоречивых, отношений между ними. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы личности.

Контрольные вопросы

1. В чем проявляется единство возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке?
2. Назовите основные ветви педагогической психологии.
3. В чем суть проблемы соотношения развития и обучения?
4. Назовите основные этапы развития педагогической психологии.
5. Что характерно для каждого из этапов развития педагогической психологии?
6. В чем особенности педологии как науки?
7. Что такое обучение?
8. Каковы общие цели обучения?
9. Какие задачи необходимо решать в процессе обучения?
10. Какие психологические компоненты входят в учебную деятельность?



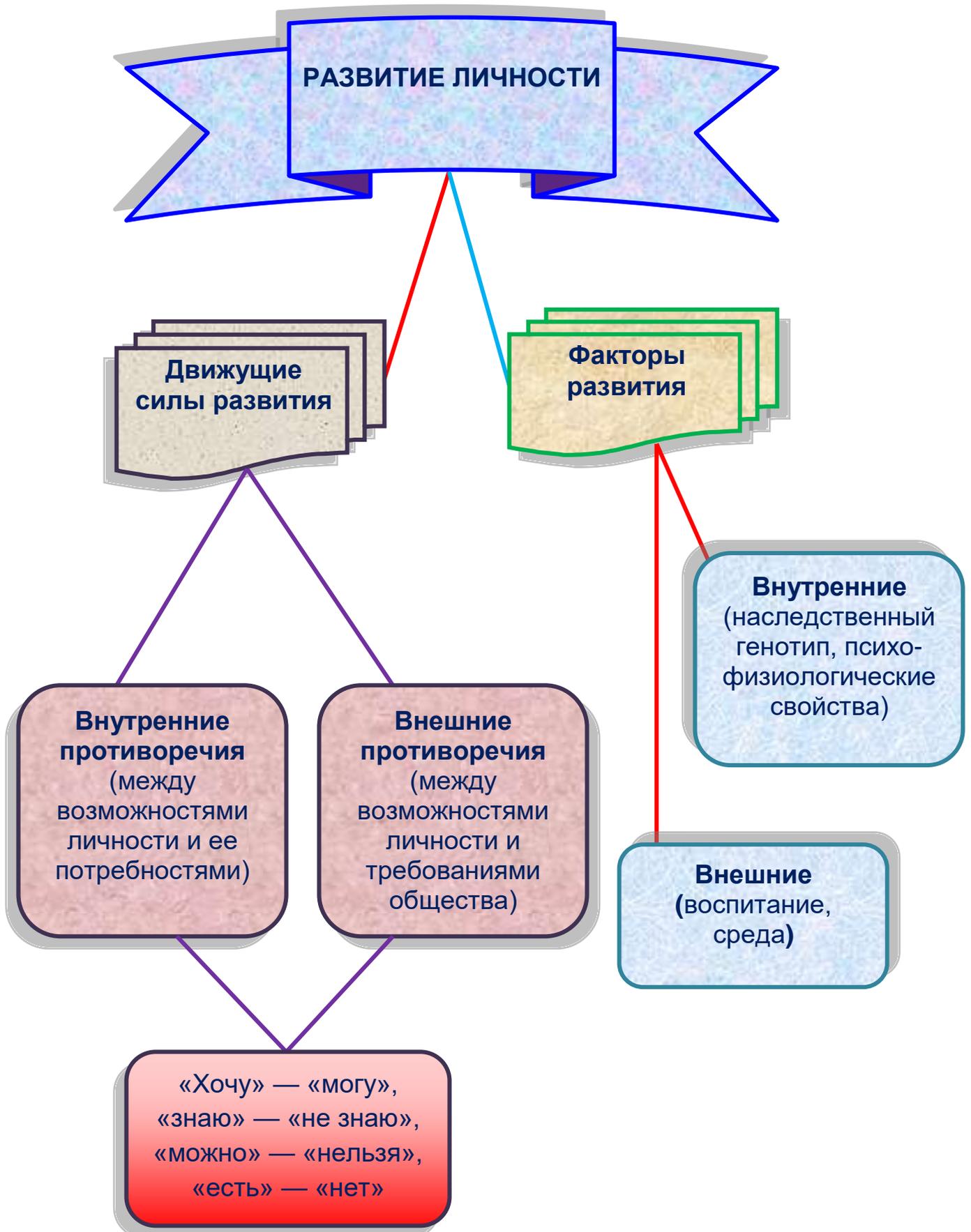


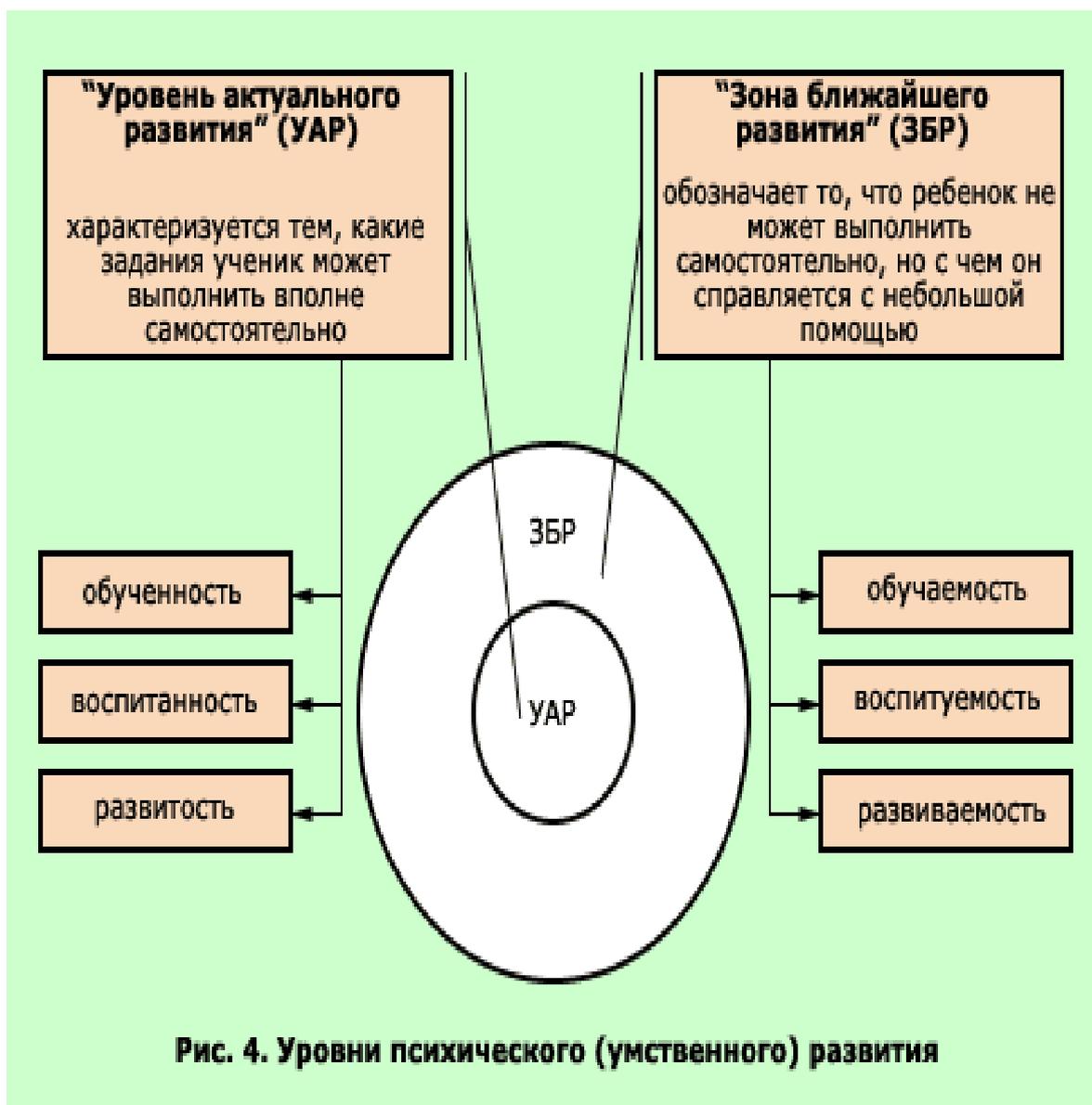


ЛИЧНОСТЬ - социальная сущность человека, приобретаемая в ходе общения и деятельности и выражающаяся в достижении необходимого уровня активности и самосознания



РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ - это процесс количественных и качественных изменений, которые происходят при анатомо-физиологическом созревании человека, при формировании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой активности, мировоззрения, нравственных взглядов и убеждений





Результат развития — становление человека как биологического вида и как социального существа

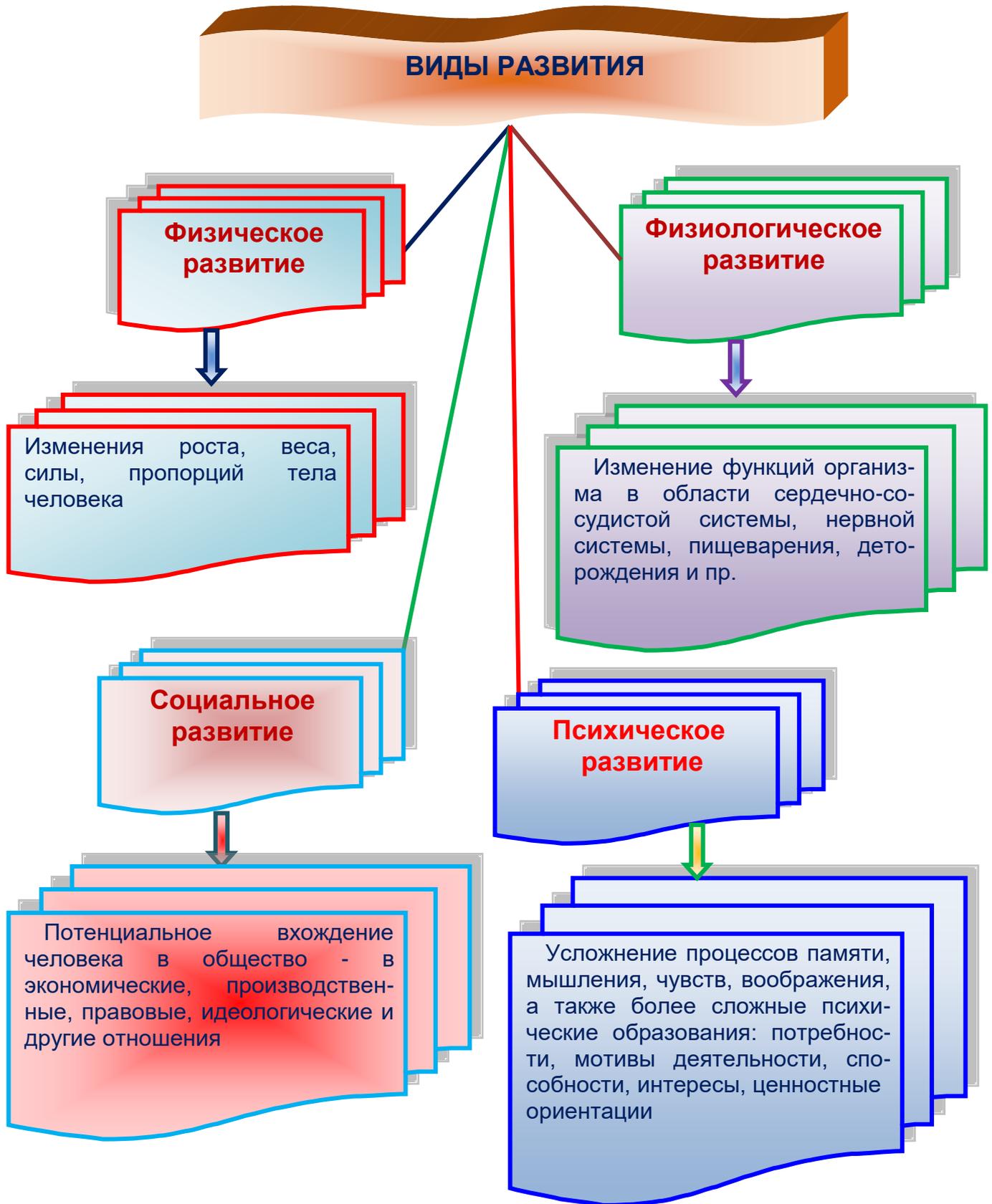
Биологическое в человеке характеризуется физическим развитием, включающим в себя морфологические, биохимические, физиологические изменения

Социальное развитие находит выражение в психическом, духовном, интеллектуальном росте





Духовное развитие – осмысление человеком своего предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному, нравственному самосовершенствованию



ТЕМА 6.
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ
Технология обучения

Учебное время: 2 часа	Количество студентов: 25 человек
Форма учебного занятия	лекция - визуализация
План учебного занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности 2. Основные социальные институты воспитания 3. Сущность воспитания. Цели воспитания. 4. Воспитывающее обучение. 5. Взаимосвязь обучения и воспитания. 6. Концепция нравственного развития Л. Кольберга
Цель учебного занятия: Характеристика воспитания как целенаправленного процесса развития и формирования личности	
Учебно-воспитательные цели: <ul style="list-style-type: none"> • Дать понятие о психологии воспитания; • Ознакомить с особенностями воспитательного процесса на разных этапах онтогенеза; • Охарактеризовать процесс самовоспитания • Разобрать критерии и показатели воспитанности 	Результаты учебной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> • Обосновывает роль деятельности в формировании личности; • Перечисляет показатели и критерии воспитанности; • Дает характеристику процесса воспитания; • Раскрывает понятие «воспитуемость» и «трудновоспитуемость»
Методы и техники обучения	рассказ, основные термины, мозговой штурм, фокусирующие вопросы, диаграмма Венна
Формы обучения	Групповая работа
Средства обучения	Текст лекций, доска, мел
Условия обучения	Аудитория типовая
Мониторинг и оценка	Кластер, диаграмма Венна, вопросно-ответная беседа

Процессуально - временная карта

1. Оргвопросы	5 минут
2. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности	15 минут
3. Основные социальные институты воспитания	10 минут
4. Сущность воспитания. Цели воспитания.	15 минут
5. Воспитывающее обучение.	10 минут
6. Взаимосвязь обучения и воспитания.	10 минут
7. Концепция нравственного развития Л. Кольберга	10 минут
8. Обратная связь	5 минут

Конструктор урока

Этапы урока	Методы и приемы
1. Начало урока – активизация имеющихся знаний	Вопросы педагога, основные термины, мозговой штурм,
2. Изучение нового материала	Диаграмма Венна
3. Закрепление знаний	кластер
4. Обратная связь	Фактологические вопросы
5. Педагогическая рефлексия	Выходная карта

ЛЕКЦИЯ 6. ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ – 2 часа

План:

1. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности
2. Основные социальные институты воспитания
3. Сущность воспитания. Цели воспитания.
4. Воспитывающее обучение.
5. Взаимосвязь обучения и воспитания.
6. Концепция нравственного развития Л. Кольберга

Основные понятия: воспитание; движущие силы процесса воспитания; закономерности воспитания; цели воспитания; критерии эффективности процесса воспитания; перевоспитание; самовоспитание.

§ 1. Психологические теории воспитания. Проблема устойчивости личности

Под теориями воспитания имеются в виду концепции, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитания. В качестве научной базы для таких теорий выступают психологическая теория развития личности, социальная психология, возрастная психология.

Одна из теорий **воспитания**, распространенная в форме системы убеждений в обыденном сознании, не имеет много сторонников среди ученых. Она утверждает, что личностные качества человека в основном передаются по наследству и мало изменяются под влиянием условий жизни. Данная теория представляет пессимистический взгляд на возможности воспитания личности. В свое время, преимущественно до XVIII—XIX вв., она была довольно популярной среди философов, врачей и педагогов и оказала существенное влияние на те концепции воспитания, которые появились на рубеже XIX и XX вв. Ею, в частности, пользовались З. Фрейд, Уи. Макдауголл, Э. Кречмер и другие. В те годы, когда они публиковали свои основные работы, как бы само собой разумеющимся считалось, что если не все, то по крайней мере значительная часть характеристик личности воспитанию не подлежит, поскольку они являются врожденными.

Вторая **теория** по смыслу представляет собой как бы полную противоположность первой. В отличие от только что рассмотренной, которую можно было бы обозначить как **биогенную**, назовем последнюю **социогенной**, имея в виду лежащую в основе этой теории идею о почти исключительной социальной детерминированности личностных качеств человека. Данная теория утверждает, что

все, что есть личностного в человеке, возникает при его жизни под влиянием социальных условий и в принципе поддается воспитанию, начиная от темперамента и кончая нравственными чувствами и установками. Хотя данная теория в целом, наверное, ближе к истине, чем предыдущая, против нее также можно выдвинуть ряд контраргументов. Основные из них следующие. Во-первых, некоторые свойства личности, по крайней мере темперамент, не могут быть воспитаны, поскольку они напрямую зависят от генотипа и определяются им (темперамент, в частности, зависит от врожденных свойств нервной системы человека). Во-вторых, из психиатрии и психопатологии известны факты, свидетельствующие о связи болезненных состояний организма с изменениями в психологии личности больного человека. Например, при психических заболеваниях типа истерии и шизофрении наблюдаются существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере личности больного, которые не компенсируются воспитанием. То же самое касается наркомании, хронического алкоголизма и многих других психосоматических болезней. Следовательно, далеко не все в личности зависит только от воспитания, многое определяется и состоянием организма.

Другие теории представляют собой промежуточные, компромиссные варианты двух рассмотренных. Они характеризуются одновременным признанием зависимости развития и функционирования личности как от биологических, так и от социальных факторов и отводят воспитанию значительную, хотя и ограниченную, роль. В этой группе теорий вопросы воспитания решаются дифференцированно, с выделением и независимым рассмотрением отдельных групп психологических качеств личности и обсуждением возможностей их целенаправленного воспитания.

Психологические теории воспитания различаются еще и тем, какие моменты, связанные с развитием личности, в них подчеркиваются. Есть группа теорий, предметом исследования в которых выступает *характер человека*. В теориях другого типа обсуждаются вопросы *становления и развития интересов и потребностей ребенка*. Особый класс теорий составляют те, в которых предметом рассмотрения и, соответственно, воспитания выступают *черты личности*. Здесь обнаруживаются определенные вариации, зависящие от того, о каких чертах личности идет речь. Если имеются в виду так называемые *базисные черты личности*, возникновение и формирование которых у ребенка связывается с опытом раннего детства, то вопрос о возможности их воспитания соотносится только с данным периодом жизни. Считается, что, однажды сформировавшись, эти черты личности в дальнейшем почти не изменяются и чем старше становится ребенок, тем меньше возможностей у него остается для воспитания соответствующих личностных черт.

Если же речь идет о *вторичных чертах*, которые возникают и формируются позднее, а тем более — о высших чертах духовного и мировоззренческого характера, выступающих в форме моральных и социальных установок, то с их воспитанием связываются большие надежды. Утверждается, что такие черты можно воспитывать у человека в течение всей его жизни, однако для этого необходима специальная практика.

Довольно своеобразно решается вопрос о воспитании личности в русле необихевиористского подхода, представленного, например, теорией и практикой Б. Скиннера и его последователей. Поскольку здесь под личностными структурами понимаются привычки, умения и навыки поведенческого характера, то проблема их формирования и преобразования сводится к устойчивым изменениям в поведении человека. Считается, что с помощью специальной техники поведенческого научения, основанной на разумном использовании поощрений за положительные и наказаний за отрицательные реакции, на применении на практике механизма научения через

оперантное обусловливание можно преобразовать личность в любом возрасте и в нужном направлении.

На рубеже XX века на стыке педагогики и психологии зародилось новое направление, получившее впоследствии название педологии (от *país* - дитя и *logos* - наука). Вообще говоря, в развитии основ педологии кроме педагогов и психологов принимали активное участие ведущие ученые из разных областей науки: психиатры, дефектологи, физиологи. Одним из основных положений педологии было представление о ребенке как целостной системе, что может быть коротко обозначено как принцип целостности. Как следствие этого педология считала, что ребенок не должен изучаться и уж тем более воспитываться "по направлениям", но только комплексно, с учетом всех сторон его деятельности. С современных позиций этот принцип может быть истолкован как идея о необходимости тесного взаимопроникновения различных областей антропологических наук в педагогическую практику. Данный принцип как бы реализовывал ранний тезис К.Д.Ушинского, который еще в 1867 г. в работе "Человек как предмет воспитания" писал, что "если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях".

Комплексный подход к педагогическому процессу определял и другие принципы педологии. Генетический принцип указывает, что ребенка можно понять только учитывая фактор его постоянного развития. "Застывшая" педагогика, не основанная на постоянном анализе тенденций развития, невозможна. Классическим примером этого принципа может служить вывод Л.С. Выготского о происхождении внутренней речи взрослого из эгоцентрической речи ребенка. По Л. С. Выготскому, эгоцентрическая речь ребенка - это "речь для себя", подготовительная стадия, которая в ходе возрастного развития не исчезает бесследно, а превращается во внутреннюю речь взрослого человека, который, как известно, часто ведет длительные внутренние монологи и диалоги.

Третий принцип педологии - принцип социального контекста развития. В неявном виде важность социального контекста для развития полноценной личности и получения нормального образования была ясна давно, в частности классическое доказательство этого - описания уровня психического развития детей в сравнении с судьбой Маугли. Тем не менее явное введение этого положения в педагогическую теорию и практику представляло собой важнейший этап их развития. Причины этого во многом связаны с тем, что до настоящего времени в педагогике, психологии и смежных науках, таких, как психогенетика, активно обсуждается вопрос о точном, количественном соотношении наследственных (генетических) и приобретенных (средовых) компонент личности.

Актуальным, например, является вопрос о том, какой вклад в психическое развитие ребенка дает не максимальное (здесь все ясно), но небольшое изменение социального контекста. При этом следует также заметить, что по данным психогенетики, одно и то же изменение среды дает разный эффект на разных этапах возрастного развития ребенка. Одним из наиболее эффективных методов изучения влияния социальной среды и наследственных факторов является метод сравнения поведения разлученных монозиготных близнецов. Монозиготные близнецы имеют строго одинаковый набор генного материала (генов). Такие близнецы идентичны по своему происхождению, так как развиваются после деления одной оплодотворенной материнской яйцеклетки (зиготы). (Обычные близнецы, как и все родные братья и сестры, являются дизиготными и в среднем имеют только 50% одинаковых генов. Такие близнецы развиваются из разных яйцеклеток, оплодотворенных разными сперматозоидами отца.) В итоге изучение поведения монозиготных близнецов,

разлученных в разные возрастные периоды, дает "чистый" экспериментальный материал, говорящий о влиянии разной социальной среды на один и тот же биологический организм.

Данные различных психогенетических исследований подтверждают педологический принцип социального контекста, причем показывают, что социальная среда влияет не только на уровень развития интеллекта, но заметно сказываются и на антропологических показателях возрастного развития, таких как рост, мышечная масса, формирование скелета и пр. Исходя из этого, оправдывается и четвертый принцип педологии, говорящий о том, что педагогическая наука должна быть не только теоретической, но и практической (принцип практической ориентации). В связи с этим педологи работали в школах, детских садах, различных специальных детских учреждениях, в том числе с трудными подростками. Они на практике осуществляли работу в соответствии со всеми четырьмя принципами педологии, проводили активное консультирование, занимались психодиагностикой, работой с родителями. Психодиагностика и психологическое тестирование занимали одно из важных мест в практической деятельности педологов.

В середине 30-х годов активное развитие, взлет педологии в СССР был прерван, решениями коммунистических руководителей страны педология была практически разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. По точному диагнозу В. П. Зинченко, вина педологии и педологов заключалась в том, что "интеллект занимал в ней одно из ведущих мест. Они ценили прежде все го труд, совесть, ум, инициативу, благородство".

На сегодняшний день практическое изучение влияния социальной среды на развитие личности ребенка привело к выделению факторов общесемейного и индивидуального типа. Влияние общесемейного фактора повышает сходство поведения совместно проживающих членов одной семьи, что, например, может проявляться в демократическом, либеральном или авторитарном стиле семейных отношений. Индивидуальная среда, напротив, усиливает различия членов семьи. К факторам индивидуальной среды относятся, во-первых, так называемые несистематические факторы, например такие мощные воздействия, как случайности и болезни. Ко второй группе социальных факторов относятся систематические воздействия, такие как пол ребенка, очередность рождения, отношения внутри и вне семьи.

С возрастом по мере развития ребенка меняется степень влияния на этот процесс различных факторов. В детстве роли наследственных, семейных и индивидуальных факторов примерно равны. Начиная с возраста полового созревания, роль общесемейных факторов резко падает, влияния наследственности и индивидуальной среды увеличиваются. Эти данные дают возможность для объективного определения направлений педагогического влияния на развитие ребенка, в частности указывают на возрастные границы переключения центра тяжести воспитательных процессов с семейного на общественный уровень.

§2. Основные социальные институты воспитания

Институтами воспитания в педагогике и психологии называются те общественные организации и структуры, конкретные группы людей, в которых ребенок получает социальный опыт и которые призваны оказывать воспитательное воздействие на его личность. Для ребенка главными институтами его воспитания являются семья и школа, именно на них лежит наибольшая моральная и только на них – юридическая ответственность за личность воспитуемого, его поведение и поступки. Но фактически в современных условиях воспитание не ограничивается лишь семьей и школой. Их

влияние нередко уравнивается и даже «перевешивается» воздействиями других социальных институтов: внешкольных и внесемейных организаций (в том числе общественных, политических, религиозных), неформальных сообществ, средств массовой информации, культуры.

Семья как институт воспитания занимает совершенно особое положение в силу того, что ребенок находится в ней значительную часть своей жизни, является ее эмоциональным центром и то, что он получает от семьи, остается с ним на всю жизнь. Семья обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он не мог бы стать личностью, человеком в полном смысле слова. Однако потенциально семья может нанести и огромный вред развитию ребенка, поскольку ее воспитательное воздействие не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни, а условия эти далеко не всегда благоприятны.

Из всех человеческих отношений наиболее глубокими и прочными являются именно отношения между членами семьи.

Они включают четыре основных вида отношений:

- 1. психофизиологические** – отношения биологического родства и половые отношения;
- 2. психологические** – личные отношения членов семьи между собой, зависящие от их личностных особенностей (открытости, доверия, взаимной заботы, моральной и эмоциональной поддержки);
- 3. социальные** – распределение ролей в семье, материальные отношения, авторитет, руководство, подчинение;
- 4. культурные** – обусловленные традициями и обычаями той культуры, внутри которой существует данная семья. Вся эта сложная система отношений оказывает влияние на семейное воспитание детей. Внутри каждого из видов отношений могут существовать как согласие, так и разногласия, которые положительно или отрицательно сказываются на воспитании.

Для достижения воспитательных целей в семье родители прибегают к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. В принципе, доказано, что поощрения как средства ускорения личностного развития ребенка более эффективны, чем запреты и наказания. Разумеется, наказания необходимы, но прибегать к ним следует лишь тогда, когда родители исчерпали все остальные способы изменения поведения ребенка. Ребенок не должен бояться наказания как такового: если у родителей нормальные, близкие, дружеские отношения с ним, наибольшим наказанием для него станет сам факт того, что он заставил их огорчиться и переживать.

Определенная специфика воспитания имеет место в семьях разного состава. Обычно с появлением второго ребенка внимание родителей сосредоточивается на нем в большей степени, а у старшего также появляются какие-то воспитательные обязанности (разумеется, посильные ему по возрасту) и возрастает доля ответственности. На младшего ребенка по-разному влияет участие братьев и сестер в его воспитании. Более выраженная зависимость в данном случае наблюдается у мальчиков: влияние на них старших братьев сказывается на формировании чисто мужских черт и интересов сильнее, чем влияние старших сестер на формировании женских интересов и черт у девочек. Еще один немаловажный фактор семейного воспитания детей – участие в этом процессе прародительских поколений (бабушек, дедушек, прабабушек, прадедушек). Они продолжают оказывать определенное влияние на своих детей – родителей ребенка, делятся с ними своим воспитательным опытом, обогащают и разнообразят эмоциональную жизнь ребенка.

Специфические условия воспитания складываются в так называемых неполных семьях, где отсутствует один из родителей, в подавляющем большинстве случаев – отец. Отсутствие отца по-разному сказывается на воспитании мальчиков и девочек. Если мать одна воспитывает сына и никто из мужчин не присутствует в его жизни постоянно, у него перед глазами нет примера мужского поведения, объекта для подражания, и поэтому повышается риск формирования женоподобных черт в его психике и поведении. Дочь, которая растет в неполной семье, не видит примера построения женщиной прочных, долговременных и доверительных отношений с мужчинами, что может повлечь за собой дальнейшие затруднения в создании и сохранении ее собственной семьи.

Школа как институт воспитания оказывается действенной в силу того, что в ней развивающийся ребенок в возрасте от 6–7 до 16–17 лет проводит значительную часть своего времени и там воспитательное воздействие на него оказывают сразу много людей разного по отношению к нему статуса – учителя и сверстники. Каждый новый человек, с которым ребенок встречается в школе, несет в себе что-то новое для него, и в этом смысле школа предоставляет широкие возможности для оказания разнообразных воспитательных воздействия на детей. В школе воспитание осуществляется и через учебные предметы. Например, естественнонаучный цикл учебных дисциплин способствует формированию целостной картины мира, общего мировоззрения так же, как и гуманитарные предметы. Литература, история, обществознание преподносят детям живые примеры человеческого поведения, взаимодействия, дают пищу для размышлений над мотивами и последствиями различных человеческих поступков. Кроме того, воспитание в школе реализуется через специальные мероприятия: классные часы, внеклассные формы работы, экскурсии и т. п.

Воспитательная работа классного руководителя включает организацию внеурочной деятельности детей, работу с учителями-предметниками, индивидуальную работу с каждым учащимся и с коллективом в целом. В его задачи входят формирование позитивных взаимоотношений между детьми, учеников с учителями, просвещение учеников в области установления положительных взаимоотношений с людьми.

В школе процесс воспитания осуществляется в неразрывной связи с обучением.

Можно выделить по меньшей мере четыре типа взаимосвязи обучения и воспитания:

- 1) **воспитание**, неотрывное от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, методы, средства обучения);
- 2) **воспитание** в рамках образовательного процесса в определенном учреждении вне обучения, но параллельно ему в соответствии с его задачами (кружки, общественная работа, трудовое воспитание), подкрепляя его эффект;
- 3) **воспитание** вне образовательного процесса, но в соответствии с его целями и ценностями (семьей, общественными и религиозными организациями);
- 4) **воспитание** вне образовательного процесса и каких-либо учреждений (в неформальных компаниях, клубах), сопровождающееся стихийным обучением и научением.

У школьного воспитания есть и **слабые стороны**. В первую очередь это обезличенность и невысокие возможности индивидуального подхода. Для педагогов в отличие от членов семьи все дети находятся в равном положении, всем им уделяется (или не уделяется) примерно равное внимание. Данный недостаток корректируется хорошо продуманным сочетанием и взаимодополнением семейного и школьного воспитания.

В школе, а также вне ее существует самостоятельный институт воспитания – *коллектив сверстников*. Тезис о том, что полноценное развитие личности возможно только в коллективе и через коллектив, в отечественной педагогике и психологии долгое время был догмой. По сложившейся с тех пор традиции значение коллектива в воспитании личности долгие годы возводили в абсолют.

Роль **коллектива** на самом деле во многом **положительна**: у ребенка появляется много возможностей проявления своих личностных качеств и установления позитивных взаимоотношений, поскольку в коллективе сверстников все дети находятся в равном положении и при общении могут принимать на себя разные социальные роли. **Коллектив** дает детям возможность воплощать на практике формирующиеся у них социальные установки и моральные нормы взаимоотношений с другими людьми. Формируется психологическая общность каждого ребенка с другими членами коллектива, возникает чувство «мы», групповой патриотизм, складываются общие ценности, усиливаются эмоциональные привязанности, появляется чувство персональной ответственности за товарищей и коллектив в целом. Однако каждый конкретный коллектив в своем существовании потенциально способен обнаружить **больше недостатков**, чем достоинств.

Широкое и разнообразное воспитательное воздействие осуществляется также через *средства массовой информации*. Преимущество СМИ как средств воспитательного воздействия состоит в том, что в качестве источника воспитательных влияний ими могут использоваться лучшие образцы и достижения педагогики и культуры, которые можно тиражировать в необходимом количестве и повторно воспроизводить столько раз, сколько потребуется. Готовя литературу для детей, фильмы, радио– и телепередачи, можно заранее тщательно обдумать их содержание, взвесить и оценить возможное воспитательное воздействие. Этими средствами с должным эффектом может воспользоваться любой педагог независимо от собственной индивидуальности, жизненного и профессионального опыта. Однако у этого института воспитания есть и недостатки: во-первых, его влияния рассчитаны в основном на среднюю личность и могут не дойти до каждого ребенка, во-вторых, само содержание информации не поддается контролю со стороны педагогов и поэтому может оказывать на детей не только полезное, но и вредное и даже опасное влияние.

Литература и искусство в отдельности выступают как источники нравственного, эстетического, социального и экономического воспитания, рассчитанного на углубление понимания основных жизненных нравственных категорий добра и зла и формирование более глубокого понимания различных процессов, происходящих в обществе. Они же являются одним из главных источников формирования общей культуры человека.

Наконец личность воспитывается через многочисленные *личные контакты*, официальные и неофициальные отношения. Более всего сказываются на воспитании ребенка его встречи и контакты с разными людьми в разных социальных группах. Такие группы, несущие в себе воспитательное влияние на личность, но реальным членом которых данная личность не является, называются по отношению к ней **референтными**. Личность разделяет установки и ценности, принятые в референтной группе, руководствуется нормами поведения, установленными в ней, но не входит в нее реально, а только ориентируется на нее.

§ 3. Сущность воспитания. Цели воспитания.

Воспитание — вторая после научения сторона социализации ребенка, приобретения им человеческого жизненного опыта. В отличие от обучения, где

центром внимания является становление познавательных процессов человека, его способностей, приобретение им знаний, умений и навыков, воспитание нацелено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям. Воспитание — это не отдельный процесс, а сторона научения, имеющая много общего и отличного от того, что обсуждалось в предыдущем разделе учебника. Общими для обучения и воспитания являются основные механизмы приобретения человеком социального опыта, а специфическими — результаты научения. Применительно к воспитанию ими являются свойства и качества личности, формы ее социального поведения, а применительно к обучению — знания, умения и навыки.

Воспитанием, его научным обоснованием, кроме психологии, занимаются философия, социология и педагогика. Но без психологии основные проблемы воспитания не могут быть не только решены, но даже и правильно поставлены, так как их понимание зависит от знания психологии личности, человеческих взаимоотношений, психологии различных социальных общностей. Предлагая те или иные, подходящие для всех детей или специальные, годные в основном для детей определенного возраста рекомендации, мы будем опираться на данные, заимствованные как из общей психологии, так и из психологии возрастного развития.

Воспитание начинается с определения его **целей**. **Главная задача воспитания — формирование и развитие ребенка как личности**, обладающей теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе. Цели воспитания не устанавливаются раз и навсегда и не являются постоянными в любом обществе. Меняется система общественного устройства и социальные отношения — изменяются и цели воспитания. Всякий раз они задаются в виде требований, которые предъявляют к личности человека новые тенденции развития общества. В более или менее стабильные периоды общественного развития и цели воспитания становятся относительно устойчивыми. Во время значительных социально-экономических преобразований они становятся неопределенными.

Но если общество достигло определенного уровня цивилизованности и культуры, если оно стремится его сохранить и повысить, то какие бы радикальные повороты ни происходили в его истории, оно должно будет воспринять и продолжить то лучшее, что было в прошлом, если общество желает оставаться в ряду цивилизованных стран. К разряду непреходящих ценностей, не имеющих исторических и государственных границ, относятся общечеловеческие нравственные ценности. Они-то в первую очередь и определяют собой цели воспитания на всех этапах социальной истории. Такие цели связаны с понятиями добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе. Это еще и духовность, свобода, ответственность личности за то, что происходит с ней и вокруг нее, порядочность, скромность, человечность, бескорыстие, доброта.

Духовность означает приоритет высоких нравственных идеалов над сиюминутными потребностями и влечениями. У развивающейся личности это выражается в ее постоянном стремлении к нравственному самосовершенствованию. **Свобода** есть стремление к внутренней и внешней независимости человека, сопровождающееся обязательным признанием соответствующих прав за любой другой личностью, независимо от ее социального положения, национальной, религиозной, политической, классовой и иной принадлежности.

Ответственность — обратная сторона и неизменный спутник свободы там, где свобода есть действительное благо для личности. Свобода без ответственности — это безответственность, ответственность без свободы — это рабство. То и другое могут стать самими собой лишь тогда, когда они сочетаются и взаимно друг друга дополняют. Ответственность также можно рассматривать как внутреннюю готовность

человека добровольно брать на себя обязательства за судьбы других людей и общества в целом. **Общая цель современного воспитания состоит в том, чтобы сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными личностями.**

Наряду с общей целью возникают и специальные социальные цели воспитания, которые мы в состоянии описать лишь приблизительно. Они соответствуют 'изменчивым требованиям текущего момента истории данного общества и определяют собой актуальное направление его прогресса. Через некоторое время, когда общество завершит соответствующий этап своего развития и двинется дальше, они могут стать другими. Специальные цели воспитания, отвечающие современным тенденциям общественного прогресса, состоят в том, чтобы вырастить школьников инициативными, предприимчивыми людьми, честолюбиво стремящимися к достижению успехов.

В целостном педагогическом процессе важное место занимает процесс воспитания (воспитательный процесс). Сущность, а также место и роль этого процесса легче всего обнаружить, рассматривая его в структуре более общего процесса формирования личности. В той части, где формирование личности имеет управляемый, контролируемый характер, где люди руководствуются сознательными намерениями, действуют не стихийно, а по заранее намеченному плану в соответствии с поставленными задачами, и проявляется воспитание.

Воспитание — процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу

Проблемы воспитания и обучения неразрывно связаны, поскольку данные процессы направлены на человека как целое. Поэтому на практике трудно выделить сферы исключительного влияния обучающих и воспитательных воздействий на развитие человека. А именно как его эмоций, воли, характера, так и мотиваций, ценностных ориентации и интеллекта. Еще Платон писал: «...самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание». Однако в научном понимании и организации процессов обучения и воспитания есть свои особенности. Поэтому разделение данных процессов проводится нами с целью объяснения их сущности.

Теория и методика воспитания являются разделами общей педагогики, в которых уточняется сущность, принципы и методы, цели и содержание процесса воспитания.

На протяжении исторического развития педагогической мысли вышеозначенный процесс находился в фокусе внимания ученых и практиков. Поэтому и в наше время воспитание остается основной категорией педагогики. Содержание данного явления обновляется по мере развития практического опыта, педагогической науки и ее ведущей доктрины.

Общественная практика передачи социального опыта от старшего поколения к младшему сложилась гораздо раньше обозначающего ее термина. Поэтому сущность воспитания трактуется с различных точек зрения. В любом случае в качестве предмета воспитания рассматривается человек, испытывающий соответствующее воздействие.

Сущность воспитания заключается в таком взаимодействии, что воспитатель намеренно стремится повлиять на воспитуемого: «чем человек как человек может и должен быть» (К. Д. Ушинский). То есть воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого. Свою специфику воспитание обнаруживает в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику. При этом воспитатель учитывает единство природной, генетической, психологической и социальной сути воспитуемого, а также его возраст и условия жизни.

Как показывает практика, функция воспитательного воздействия может реализовываться разными способами, на различных уровнях, с множественными целями. Например, сам человек может целенаправленно оказывать на себя воспитательное влияние, управляя своим психологическим состоянием, поведением и активностью. В таком случае можно говорить о самовоспитании. При этом от позиции человека в отношении себя (кем бы он хотел быть в настоящем и стать в будущем) зависит выбор воспитательной цели и способов ее достижения.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов. Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации.

Первое, как мы уже знаем, отражает сложнейшие отношения воспитателей и воспитуемых, отводя последним активную роль, а второе представляет их как пассивный объект педагогического руководства.

В современном понимании процесс воспитания — это именно эффективное взаимодействие (*сотрудничество*) воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей. Прежде всего, это процесс целенаправленный. Наибольшую эффективность обеспечивает такая его организация, при которой цель воспитания превращается в цель, близкую и понятную воспитаннику. Именно единством целей, сотрудничеством при их достижении характеризуется современный воспитательный процесс.

Процесс воспитания — процесс многофакторный, в нем проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своим совокупным действием невообразимую сложность данного процесса. Установлено, что соответствие субъективных факторов, выражающих внутренние потребности личности, объективным условиям, в которых личность живет и формируется, помогает успешно решать задачи воспитания.



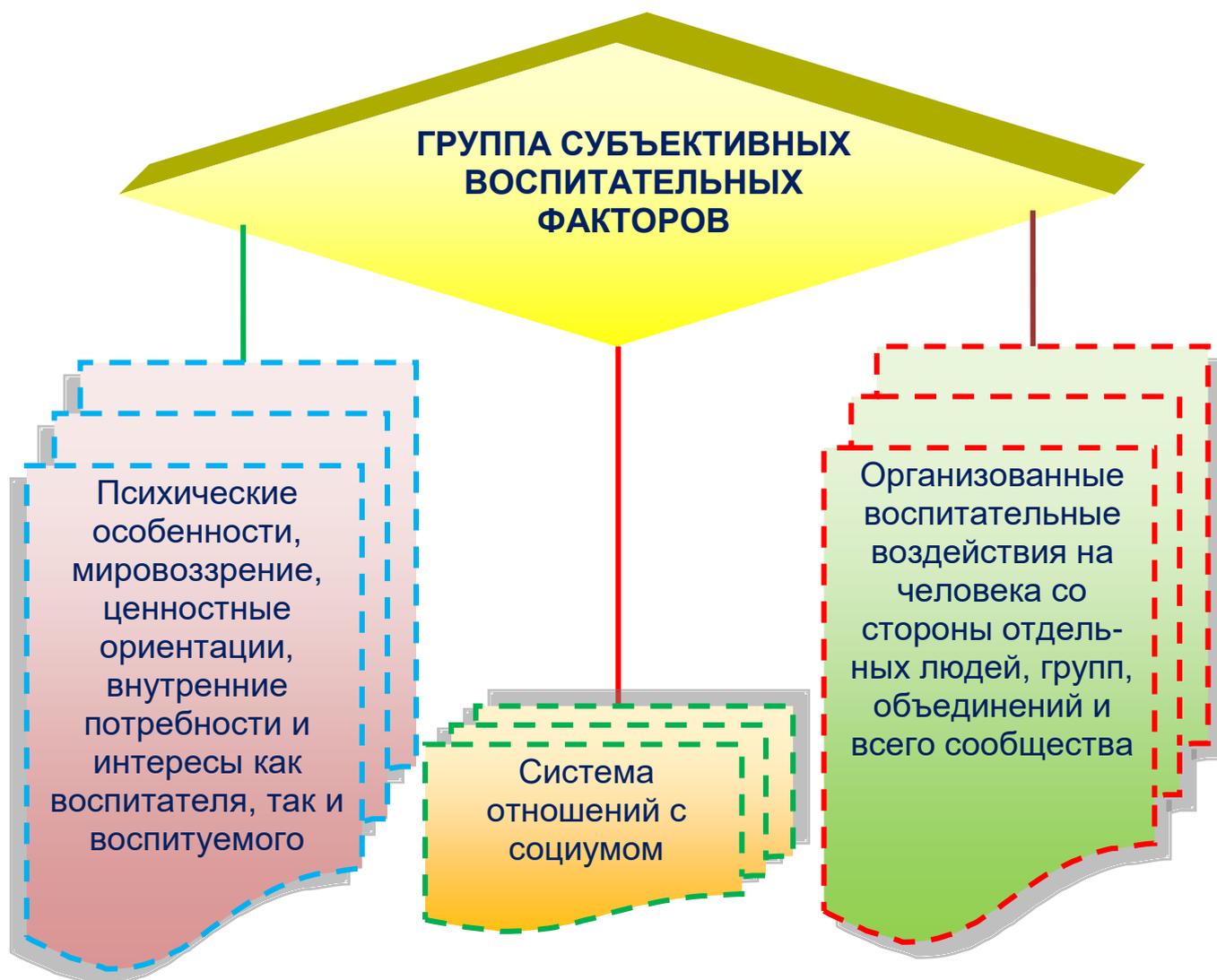


Особенность воспитательного процесса проявляется и в том, что деятельность воспитателя, обусловлена не только объективными закономерностями. Это в значительной мере искусство, в котором выражается своеобразие личности воспитателя, его индивидуальности, характера, его отношения к воспитанникам.

Сложность воспитательного процесса состоит в том, что его результаты не так явно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения. Между педагогическими проявлениями воспитанности или невоспитанности лежит длительный период образования необходимых свойств личности. Личность

подвергается одновременному воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Сложность воспитательного процесса обусловлена и тем, что он очень динамичен, подвижен и изменчив.

Рис.№3





Воспитательный процесс отличается длительностью. По сути, он длится всю жизнь. Школьное воспитание оставляет наиболее глубокий след в сознании человека, потому что нервная система в молодом возрасте отличается высокой пластичностью и восприимчивостью. Но даже при четкой организации воспитательного процесса в школе рассчитывать на быстрые успехи нельзя: для процесса воспитания характерна отдаленность результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия. Одна из особенностей воспитательного процесса — его непрерывность. Процесс школьного воспитания — это процесс непрерывного, систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников. Заблуждаются воспитатели, полагающие, что одно яркое «мероприятие» способно изменить поведение ученика. Необходима система работы, освещенная определенной целью. Если процесс

воспитания прерывается, идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново прокладывать «след» в сознании ученика, вместо того чтобы, углубляя его, вырабатывать устойчивые привычки.

Процесс воспитания — процесс комплексный. Комплексность в данном контексте означает единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненное идее целостности формирования личности. Мы уже знаем, что формирование личностных качеств происходит не поочередно, а одновременно, в комплексе, поэтому и педагогическое воздействие должно иметь комплексный характер. Это не исключает, что в какой-то момент приходится уделять большее внимание тем качествам, которые по уровню сформированности не соответствуют развитию других качеств. Комплексный характер воспитательного процесса требует соблюдения целого ряда важных педагогических требований, тщательной организации взаимодействия между воспитателями и воспитанниками.

Воспитательному процессу присущи значительная *вариативность* (неоднозначность) и неопределенность результатов. В одних и тех же условиях последние могут существенно отличаться. Это обусловлено действиями названных выше субъективных факторов: большими индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию. Уровень профессиональной подготовленности воспитателей, их мастерство, умение руководить процессом также оказывают большое влияние на его ход и результаты.

Процесс воспитания имеет двусторонний характер. Его течение необычно тем, что идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т. е. на той информации, которая поступает от воспитанников. Чем больше ее в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее воспитательное воздействие.

В ходе истории возникла потребность в осмыслении процесса воспитания, определения его специфики. А именно в уточнении целей воспитания и уровней их реализации; специфике средств и видов воспитания.

Цели воспитания — это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий

Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

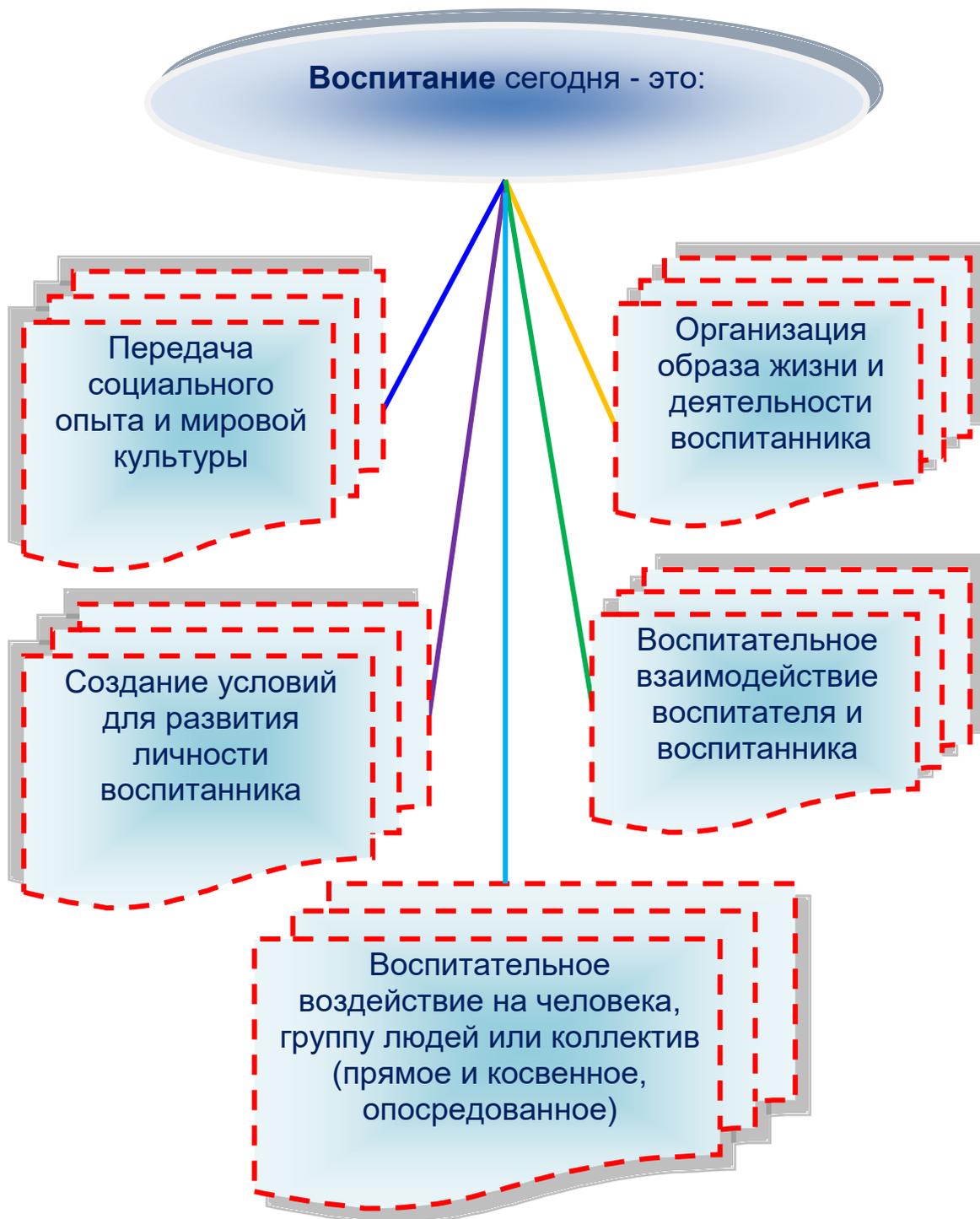
Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

Успешность воспитательной акции как единства воспитательной цели-содержания (средств и способов достижения цели) проявляется как повышение степени автономной активности воспитанника. Таким образом, в совместно-распределенной деятельности осуществляется переход от позиции «на равных» к позиции расширения прав воспитанника, передачи ему полномочий и обязанностей. Начиная самостоятельную деятельность, стремясь к самосовершенствованию, воспитанник может рассчитывать на помощь и поддержку воспитателя.

Рис.№5





Системы и структуры воспитательного процесса

Процесс воспитания — сложная динамическая система. Каждый компонент этой системы, в свою очередь, может рассматриваться как система, содержащая свои компоненты. Согласно принципу **иерархичности** систем любая система представляет собой лишь один из компонентов более широкой системы. Например, каждый этап воспитательного процесса, являясь по отношению к нему элементом, сам представляет собой систему и в то же время, будучи системным образованием, выступает в роли элемента более широких систем. Любая система не может существовать вне определенной среды, она может быть понята только во взаимодействии с последней. Вот почему системный подход к анализу воспитательного процесса обязательно предусматривает изучение взаимодействия системы со средой.

Процесс воспитания рассматривается как динамическая система. Рассмотреть процесс воспитания в динамике — значит определить, как он зарождался, развивался и каковы пути его дальнейшего развития в будущем. При анализе воспитательного процесса изучается не только процесс как таковой, но и все его подготавливающие этапы.

Слайд №1



Воспитательная система как “зеркало” цивилизации

История развития и становления воспитательных традиций связана с определенными воспитательными системами, сложившимися в процессе развития общества.

Термин “**система**” (от греч. systema – целое, составленное из частей; соединенное) обозначает, в частности, множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов и т.п.), представляющих собой определенное единство.






Воспитательная система – это совокупность взаимосвязанных смыслов, целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза или государства в целом).

Любая система воспитания востребована конкретным обществом и существует до тех пор, пока сохраняет свою значимость, то есть имеет конкретно-исторический характер.

Человечеству известно педагогическое наследие древних цивилизаций, эпохи Античности, Средневековья, Возрождения, XVII–XIX веков и современного периода развития человечества – XX и начала XXI века.



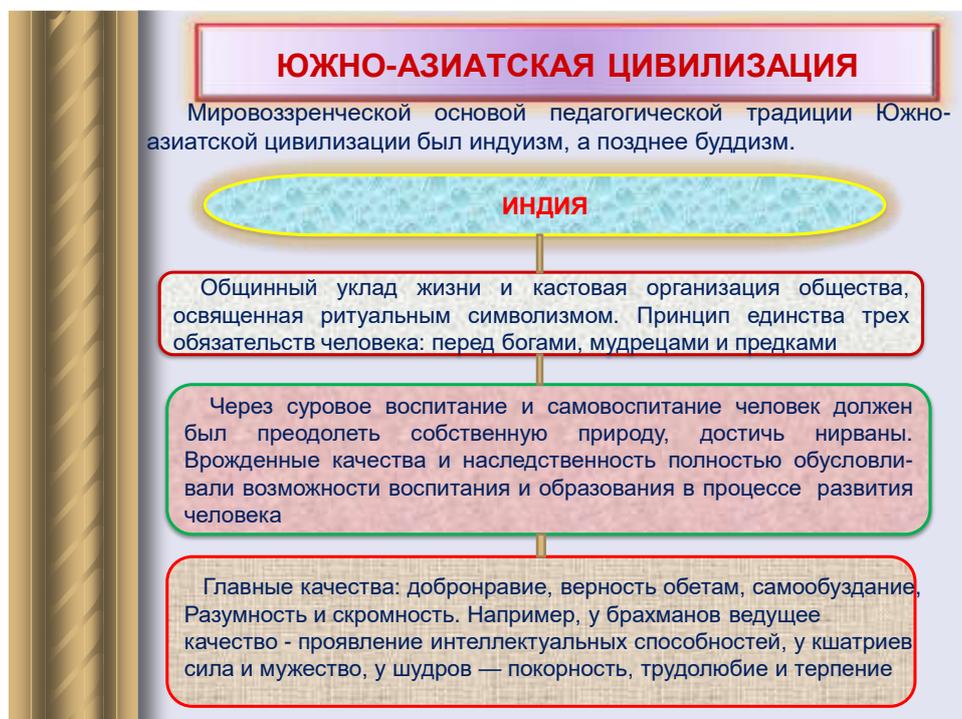
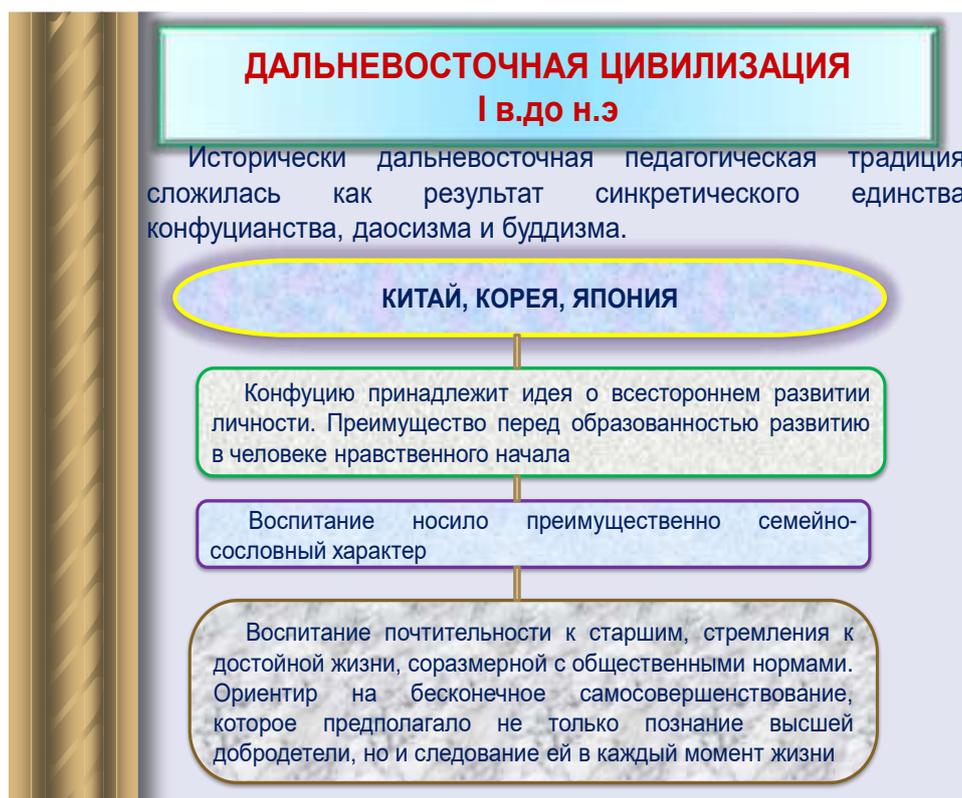


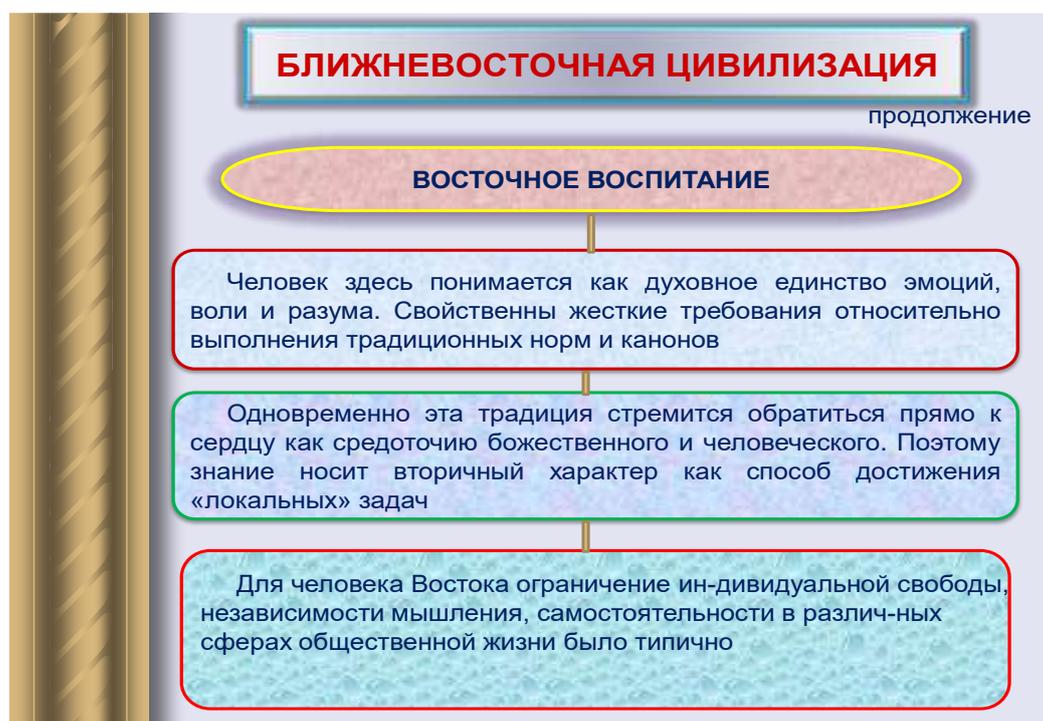
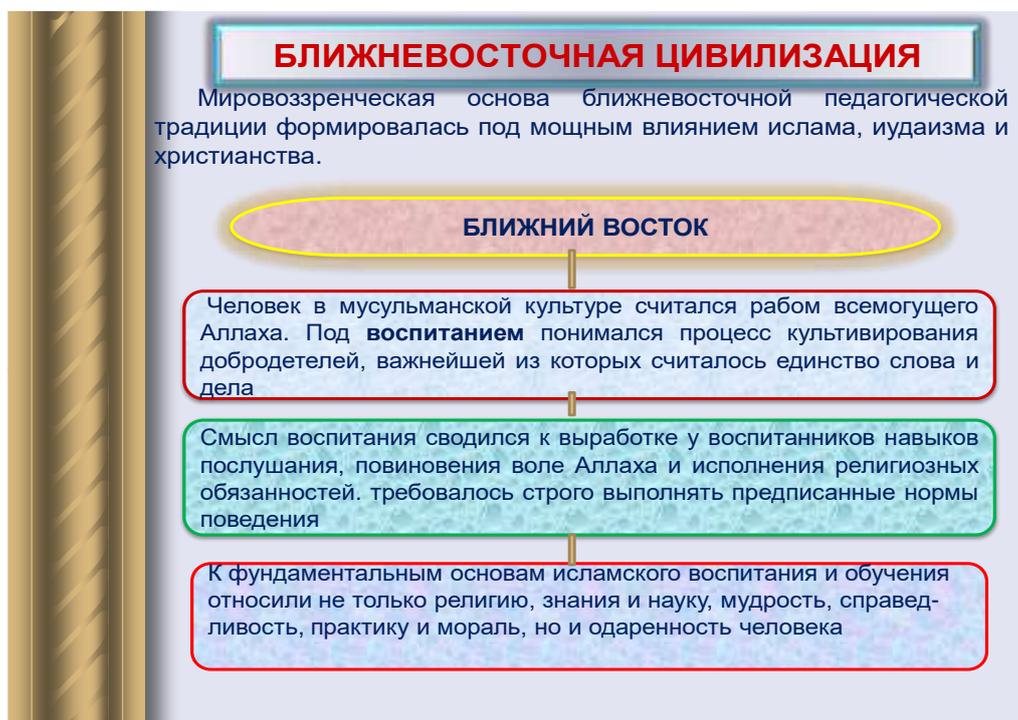
**Мы должны, отправляясь в путь,
Взглянуть назад, вперед взглянуть,
Стараться вникнуть в жизни суть,
Во все вникай....
Рудаки**

Древние цивилизации оставили человечеству бесценное наследие, относящееся к организованному воспитанию человека. Но для каждой великой или локальной цивилизации характерны свои особенности воспитания.

```

    graph TD
      A[Воспитательные системы] --- B[Древние цивилизации]
      B --- C[Дальневосточная]
      B --- D[Южно-азиатская]
      B --- E[Ближневосточная]
      B --- F[Западная]
    
```







ЗАПАДНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ

Зародилась в античную эпоху. Становление западной педагогической традиции началось в **Древней Греции**.

Именно тогда сложились **спартанская и афинская модели** обучения и воспитания, ставшие первоисточником развития западной педагогической теории и практики.

Если **Спарта** продемонстрировала миру образец общественного и военно-физического воспитания.

Цель воспитания в Спарте – подготовка воинов - стойких и закаленных, будущих рабовладельцев. До 7 лет ребенок воспитывался в семье няньками-кормилицами. С 7 лет полис (город-государство) брал на себя воспитание и обучение спартиатов.

Афины — систему всестороннего и гармоничного развития человека. Именно здесь был выдвинут идеал воспитания свободной творческой личности, включенной в полисный (общественный) уклад жизни, соразмерно античному пониманию космоса.



ИСЛАМСКИЙ СРЕДНЕВЕКОВЫЙ МИР

Духовные ценности, заключенные в Коране, определяли религиозные и нравственные принципы воспитания и образования.

В раннюю эпоху (VII–X вв.) проблемы воспитания в исламском мире не рассматривались.

Первые трактаты по воспитанию появляются в XI в. (Авиценна, Абу Хамид аль-Газали и др.). В IX – XII вв. вырос престиж знаний. Выдвигались идеи гуманного, гармоничного развития личности.

Главная **цель** воспитания - стремление человека обрести высокие духовные и нравственные качества. По средневековым восточным представлениям, между обучением и воспитанием существовала неразрывная взаимосвязь.

**Без воспитанности знание
что огонь без дров,
без знания воспитанность
– как дух без тела**





ТУЕЙ Насирэддин
(1202–1273)

В трактате «О воспитании обучающихся» представлены размышления о целесообразности гармонии умственного, эстетического и физического воспитания

Абдуррахман ибн ХАЛДУН
(1332 – 1406)

Утверждал, что человек реализует себя в отношениях с другими людьми. Упорядочить свои отношения в рамках общества человеку позволяет разум, который формируется в результате наблюдений, обобщений и опыта – «того, чему учит время»

РЕЗЮМЕ

1. Каждая воспитательная система несет на себе отпечаток времени и социально-политического строя, характера общественных отношений.
2. В целях и задачах, которые она выдвигает, просматриваются идеалы человека данной эпохи. В связи с этим следует ориентироваться на понимание истоков дошедших до нас традиций.
3. По отношению к воспитательной традиции не существует оценочного критерия типа «плохая» или «хорошая». Примеры конкретных систем воспитания показывают, что все они развивались согласно логике эволюции конкретно-исторических, культурных, нравственных, идеологических и жизненных ценностей.
4. На протяжении всей истории развития человечества средоточием воспитания человека были и остаются семья, церковь, общество и государство.
5. Главным для каждой из воспитательных систем является ориентация на воспитание человека, готового и способного жить в современном для него обществе.
6. В течение многих веков в мире развивается и по-разному воплощается идея воспитания человека на протяжении всей его жизни.

ВИДЫ ВОСПИТАНИЯ по объектам воспитания



Нравственное воспитание — это формирование цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков и привычек общественно ответственного поведения

- В письменной традиции человечества основные постулаты нравственного поведения человека были представлены в Библии и Коране



Эстетическое воспитание — целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты»



Гражданское воспитание — это формирование молодого человека как гражданина своей Родины, как человека, способного бороться за обеспечение морально-политического единства и дружбы народов нашей страны, осознающего перспективы сильной политики своего государства

ВИДЫ ВОСПИТАНИЯ по объектам воспитания



Экологическое воспитание — это формирование у детей экологического сознания как совокупности знаний, мышления, чувств, воли и готовности к активной природоохранительной деятельности, помогающего понимать окружающую действительность как среду обитания и как эстетическое совершенство и ориентирующего на бережное к ней отношение



Интернациональное воспитание — целенаправленная деятельность по формированию у детей всех народов Узбекистана чувства свободы, равенства и братства, культуры межнационального общения, нетерпимости к проявлению национальной ограниченности и чванства



Идейно-политическое воспитание — это формирование идейных убеждений и мировоззренческих позиций человека, позволяющих ему эффективно преодолевать трудности жизни и деятельности в обществе

ВИДЫ ВОСПИТАНИЯ по объектам воспитания



Экологическое воспитание — это формирование у детей экологического сознания как совокупности знаний, мышления, чувств, воли и готовности к активной природоохранительной деятельности, помогающего понимать окружающую действительность как среду обитания и как эстетическое совершенство и ориентирующего на бережное к ней отношение



Интернациональное воспитание –целенаправленная деятельность по формированию у детей всех народов Узбекистана чувства свободы, равенства и братства, культуры межнационального общения, нетерпимости к проявлению национальной ограниченности и чванства



Идейно-политическое воспитание - это формирование идейных убеждений и мировоззренческих позиций человека, позволяющих ему эффективно преодолевать трудности жизни и деятельности в обществе

Показатели и критерии воспитанности школьников

Перед психологией воспитания стоит вопрос о критериях воспитанности школьника. М.В. Гамезо, например, выделяет 2 критерия воспитанности:

1. Уровень сформированности нравственных потребностей, чувств, привычек (в данном случае имеется в виду содержание нравственной сферы: то чем руководствуется человек).
2. Уровень преднамеренности, произвольности поведения: моральная устойчивость человека, умение преодолевать трудности невозможны без умения управлять своими желаниями, своим поведением. Способность человека действовать под влиянием намерения, преодолевать все другие непосредственные побуждения, желания, которые мешают выполнять намерение, говорит о том, что человек сознательно управляет своей мотивационной сферой.

А.К. Маркова указывает, что чрезвычайно важным для оценки эффективности труда учителя являются те психические изменения в развитии учащихся, которые происходят в результате труда учителя: обученность и обучаемость, воспитанность и воспитуемость. Воспитанность ученика включает:

- запас нравственных представлений (то, что оно знает о нормах поведения и отношения к обществу);
- нравственные убеждения (как ученик воспринимает нравственные нормы для себя лично, т.е. личное, пристрастное отношение к нравственным нормам – личностные смыслы, мотивы, ценности);
- реальное нравственное поведение (как знания и убеждения реализуются в поведении).

Воспитанность есть согласованность знаний, убеждений и поведения.

Воспитуемость – это возможности ученика к дальнейшему личностному росту вместе со взрослыми, восприимчивость к воспитанию, потенциальный уровень воспитанности.

§ 6. Концепция нравственного развития Л. Кольберга

Развитие нравственности (способности выносить моральные суждения) тесно связано с когнитивным развитием. Уровни нравственности (по Л.Кольбергу) имеют следующую градацию (Б.У. Такман, 2002).

1. Преднравственный уровень (до 10 лет) включает две стадии: на первой стадии ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека ("гетерономная мораль"), суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок.

Позже суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов совершенного поступка ("автономная мораль").

Вначале ребенок совершает нравственные поступки ради одобрения взрослых. Само поведение еще не вызывает положительных переживаний. Но постепенно нравственный поступок сам по себе начинает радовать ребенка. В этом случае требования взрослых, усвоенные ребенком правила и нормы начинают выступать в форме обобщенной категории "надо". При этом отметим, что "надо" выступает для ребенка не просто как знание, что надо так поступать, а как непосредственное эмоциональное переживание необходимости поступить так, а не иначе. Можно считать, что в этом переживании проявляется первоначальная, зачаточная форма чувства долга. Особенность же чувства долга состоит в том, что оно является основным моральным мотивом, который непосредственно побуждает поведение человека.

По данным исследований, зарождение чувства долга наблюдается у детей в старшем дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте идет процесс дальнейшего развития этого чувства. Дети в этом возрасте способны переживать стыд, недовольство собой без всякого влияния взрослых. Аналогично, совершая поступок согласно требованиям чувства долга, ребенок переживает радость, гордость. Именно эти чувства побуждают ребенка совершать нравственные поступки. Задача воспитателей состоит в том, чтобы создать условия для упражнений ребенка в нравственном поведении. Постепенно такое поведение приобретает характер привычки. Воспитанный человек очень многое делает автоматически: так, ему не надо думать, уступить или не уступить место человеку, нуждающемуся в этом, для воспитанного человека - это само собой разумеющееся поведение. На следующем мотивационном уровне у человека возникает потребность совершать нравственные поступки.

Применительно к начальной школе должен быть достигнут уровень, когда ребенок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать.

В этом возрасте ребенок способен оценивать свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя - постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков.

2. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) - ориентация на принципы других людей и на законы.

На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии суждение выносится, в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) - человек судит о поведении, исходя из собственных критериев.

На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократически принятого решения.

На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью - независимо от его законности или мнения других людей.

Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

Согласно Гиллиган, нравственные принципы мужчин и женщин различаются, и развитие нравственности у женщин происходит иначе, проходя следующие три уровня, между которыми имеются переходные стадии:

Уровень 1. Самоозабоченность, или эгоизм - женщина сосредоточена на удовлетворении своих желаний и ее интересуют те, кто в состоянии удовлетворить ее собственные потребности и обеспечить ей существование.

На переходной стадии (обычно после замужества) женщина еще сосредоточена на своем благополучии. Но в случае принятия решения начинает учитывать интересы других людей и объединяющие ее с ними связи.

Уровень 2. Самопожертвование (обычно после рождения ребенка) - женщина стремится вначале удовлетворить потребности других людей (ребенка, мужа), а затем свои потребности либо отказывается от своих желаний, ведет себя сообразно ожиданиям других людей, ориентируясь на заботу о другом человеке и самоотречении. На переходном этапе женщина пытается совместить удовлетворение потребностей других людей, ответственность за которых она продолжает испытывать, и учет своих собственных потребностей.

Уровень 3. Самоуважение - на этом уровне женщина понимает, что только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни, если он не причинит вреда людям, связанным с ней семейными или социальными узами, начинает все больше принимать в расчет собственные потребности, но не в ущерб другим.

Таким образом, Л. Кольберг выделил три уровня и шесть стадий развития морального сознания человека. Все стадии строго следуют друг за другом.

Первый уровень (возраст 4-10 лет) — доморальный.

Поведение ребенка основано исключительно на принципе выгоды и оценивается исходя из дальнейших последствий.

Стадия 1 – ребенок стремится быть послушным, потому что полагает, что только так можно избежать наказания. Никакой нравственной стороны поступка для него еще не существует. Слова «стыдно», «некрасиво» не подвластны пониманию, ребенок реагирует на слово «нельзя», «это больно» и на перспективу наказания.

Стадия 2 – поступки ребенка ориентированы на получение вознаграждения. Он поступает правильно ради получения выгоды. Ребенок пробует различные стратегии поведения, отбирая те, которые считает успешными. Например, понравившуюся вещь он может не только отнять, но и обменять. Малыш варьирует стратегии в зависимости от ситуации. Нравственной стороны поступка по-прежнему не существует.

Второй уровень (возраст 10-13 лет) – конвенциональной (общепринятой) морали.

Происходит осознание правила поведения в обществе и принятых в нем ценностей. Общественное признание становится важнее личных интересов.

Стадия 3 – ребенок в состоянии оценить свое поведение с точки зрения моральных принципов принятых в его окружении. Он понимает, что такое стыд и хочет быть хорошим в глазах значимых взрослых. Однако такое понимание не постоянно и иногда благополучно забывается.

Стадия 4 – ребенок осознает существование законов принятых в обществе и понимает, для чего они служат. Кроме того, он видит в соблюдении законов возможность отстоять и свои права, если это необходимо. Например, указать учителю, что он не может так себя вести. Поведение строго контролируется. Однако безнравственные поступки все еще могут совершаться.

Третий уровень (возраст от 13 лет)- автономной морали.

Личность формирует собственные критерии нравственности. Она оценивает по ним события и поступает исходя из своих моральных представлений.

Стадия 5 – личность осознает противоречия между разными нравственными убеждениями и формирует свои представления о том, что хорошо и что плохо. Нравственным считается то, что защищает права человека и помогает человечеству в целом выживать. Например, нельзя нарушать закон иначе общество погибнет. Появляется уважение к человеку вообще (не только к значимым взрослым).

Стадия 6 – высшая стадия. Человек формирует собственные нравственные принципы, которые соблюдаются независимо от обстоятельств. Личность может войти в противоречие с обществом, если считает, что оно поступает несправедливо.

По мнению Колберга, только единицы достигают такой стадии морального совершенства.

Каждая стадия не проходит бесследно, а просто дополняется следующей. Возраст прохождения стадий условен и может варьироваться в зависимости от развития интеллекта. Большинство людей, по мнению Колберга, останавливается на четвертой стадии морального совершенствования.

Теория морального развития Колберга была полностью подтверждена не только его экспериментальными исследованиями, но и работами его последователей. И не смотря на то, что она имеет много недостатков — внесла весомый вклад в психологию развития человека.

Контрольные вопросы.

1. Что такое цель воспитания?
2. Что такое задачи воспитания?
3. Почему существует многообразие целей воспитания?
4. Какие составные части выделяются в цели воспитания?
5. Что такое принципы воспитания? Какими особенностями они отличаются?
6. Какие общие положения входят в систему принципов воспитания?
7. Охарактеризуйте общие закономерности воспитательного процесса.
8. Охарактеризуйте современные зарубежные педагогические концепции.
9. Почему процесс воспитания многофакторный?
10. Что является движущими силами воспитательного процесса?
11. Какие противоречия относятся к «внешним», «внутренним»?

ТЕМА 7.
ПЕДАГОГ – СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОБЩЕНИЕ И
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
Технология обучения

Учебное время: 4 часа	Количество студентов: человек
Форма учебного занятия	лекция - визуализация
План учебного занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Основные задачи психологии педагогической деятельности. 2. Психологическая структура педагогической деятельности. 3. Структура педагогических способностей. 4. Профессионально важные качества учителя. 5. Стиль педагогической деятельности 6. Социально-психологические аспекты педагогического общения.
Цель учебного занятия:	Характеристика психологических особенностей педагогической деятельности
Учебно-воспитательные цели:	Результаты учебной деятельности:
<ul style="list-style-type: none"> • Разобрать структуру педагогической деятельности; • Охарактеризовать психологические требования к личности учителя; • Проанализировать условия овладения основами педагогического мастерства 	<ul style="list-style-type: none"> • Путем составления концептуальной таблицы выделяет компоненты педагогической деятельности; • Дает определение понятия «педагогический такт» и «авторитет учителя»; • Путем составления Т-схемы выявляет профессиональные качества учителя; • Перечисляет стили руководства ученическим коллективом, дает их характеристику
Методы и техники обучения	рассказ, основные термины, мозговой штурм, Т-схема, концептуальная таблица
Формы обучения	Групповая работа
Средства обучения	Текст лекций, доска, мел, ватман, скотч, маркеры
Условия обучения	Аудитория типовая
Мониторинг и оценка	Т-схема, вопросно-ответная беседа, выполнение заданий

Процессуально - временная карта

1. Оргвопросы	5 минут
2. Основные задачи психологии педагогической деятельности.	10 минут
3. Психологическая структура педагогической деятельности.	10 минут
4. Структура педагогических способностей.	10 минут
5. Профессионально важные качества учителя.	10 минут
6. Стиль педагогической деятельности	10 минут
7. Социально-психологические аспекты педагогического общения.	10 минут
8. Основные задачи психологии педагогической деятельности.	10 минут
9. Обратная связь	5 минут

Конструктор урока

Этапы урока	Методы и приемы
1. Начало урока – активизация имеющихся знаний	Вопросы педагога, основные термины, мозговой штурм,
2. Изучение нового материала	концептуальная таблица, Т-схема
3. Закрепление знаний	Контрольные задания
4. Обратная связь	Фактологические вопросы
5. Педагогическая рефлексия	Выходная карта

ЛЕКЦИЯ 7. ПЕДАГОГ – СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОБЩЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ - 2 часа

План:

1. Основные задачи психологии педагогической деятельности.
2. Психологическая структура педагогической деятельности.
3. Структура педагогических способностей.
4. Профессионально важные качества учителя.
5. Стиль педагогической деятельности
6. Социально-психологические аспекты педагогического общения.

Основные понятия. Педагогическая деятельность, педагогические функции, мастерство и способности учителя, стиль педагогического общения, такт и авторитет учителя.

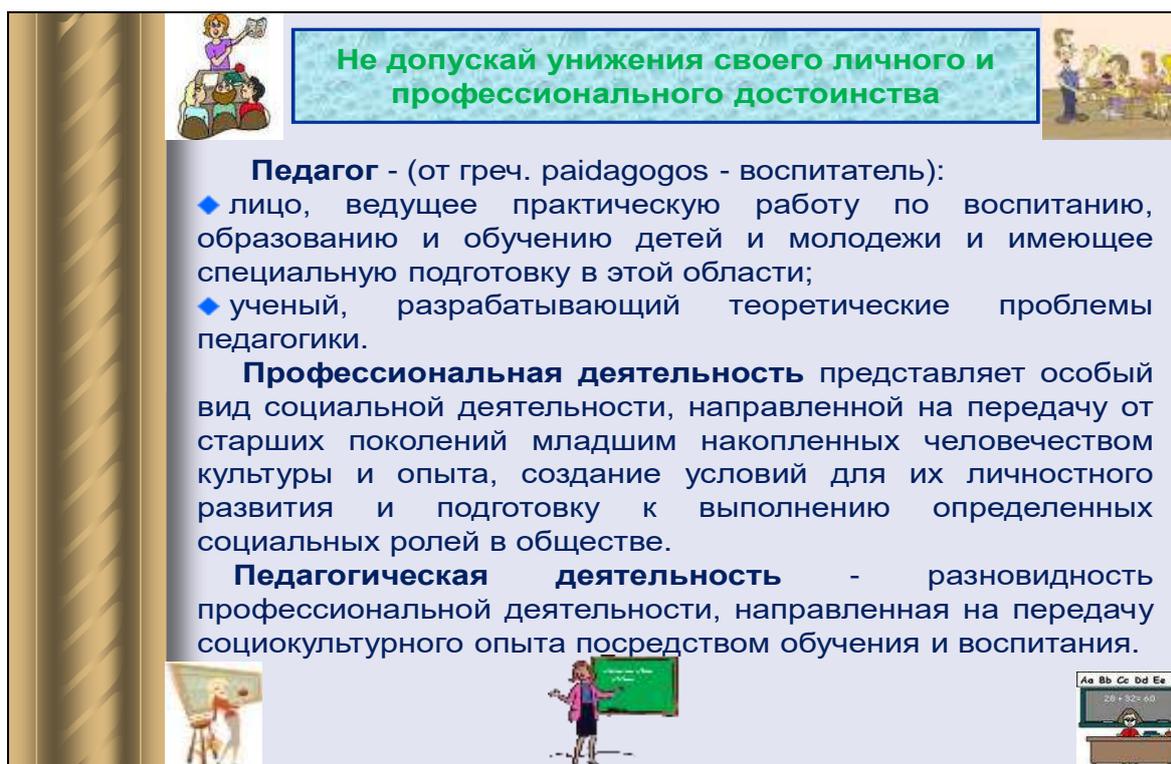
§ 1. Основные задачи психологии педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность - разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания.

Профессиональная деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Для проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу ее строения, которое определяется постановкой целей и задач воспитательно-образовательной работы с детьми адекватно современным запросам, подбором наиболее эффективных методов и приемов для их реализации, и, главное, достижением тех результатов, которые были запланированы. Качество достигаемых результатов зависит от личностных характеристик педагога, его педагогических умений, компетентности.



Не допускай унижения своего личного и профессионального достоинства

Педагог - (от греч. paidagogos - воспитатель):

- ◆ лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области;
- ◆ ученый, разрабатывающий теоретические проблемы педагогики.

Профессиональная деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогическая деятельность - разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания.

Сфера профессионального труда преподавателя - это арена преодоления множества **противоречий**. Это противоречия между следующими факторами:

- динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью педагога к их осуществлению;
- динамикой образовательной политики и стремлением педагога занимать чёткую и последовательную позицию;
- личностной потребностью педагога в творческой самореализации и возможностью её удовлетворения;
- растущим объёмом актуальной информации и рутинными способами её переработки, хранения и передачи;
- потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени педагога;
- уменьшением их численности и низким материальным уровнем педагогических кадров и др.

Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Это общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям.

Педагогическую деятельность определяют как решение педагогических задач. Главная особенность педагогической деятельности состоит в специфике ее объекта. В том, что объектом и субъектом деятельности всегда является человек. Поэтому профессию педагога относят к системе **«человек--человек»**.

Педагогическая деятельность - это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения.

ПРОФЕССИЯ — это ограниченная (вследствие разделения труда) **область приложения физических и/или духовных сил человека**, дающая ему взамен приложенного им труда возможность существования и развития.

Профессия — определенный **вид трудовой деятельности**, характеризующийся суммой требований к личности.

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ — **вид занятий** в рамках данной профессии. **Профессия** — учитель, **специальность** – учитель математики, физики, химии и др.

УЧИТЕЛЬ — лицо, передающее другим освоенные им знания, умения, приобретенный опыт, свое понимание жизни и отношение к ней.

В более узком смысле — должность преподавателя одного или нескольких учебных предметов в общеобразовательной школе

ПЕДАГОГ — общий термин, употребляемый для обозначения лиц, занимающихся различными видами образовательной деятельности.

К числу **неформальных педагогов** могут быть отнесены **родители**, разного рода **наставники**, **лидеры** малых групп, научных школ и т. д., чьи знания и опыт становятся достоянием других

Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки: дидактики, частных методик, теории воспитания, школоведения.

Педагогическая задача - это результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике. У человека как субъекта и объекта взаимодействия с педагогом в процессе решения педагогической задачи в результате должно появиться новообразование в форме знания, умения или качества личности.

Поскольку каждый человек неповторим, постольку решение педагогической задачи сложно и неоднозначно. Поэтому существуют различные способы перевода человека от одного состояния к другому.

Все педагогические задачи делятся на два больших класса - **задачи по обучению и задачи по воспитанию человека.**

Задачи воспитания способны пробудить у человека веру в успех, в положительную сторону изменить его отношение к коллективу, стимулировать ответственные поступки, выработать творческое отношение к учебно-познавательной и трудовой деятельности.

Задачи процесса обучения:

- стимулирование учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
- развитие мышления, творческих способностей и дарований;
- выработка диалектико-материалистического мировоззрения и нравственно-эстетической культуры;
- совершенствование учебных умений и навыков.

В сложном и динамичном образовательном процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество педагогических задач, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку обращены к всестороннему развитию личности. Как правило, задачи эти со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть **методами педагогической деятельности.**

Под **методами** осуществления целостного педагогического процесса следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач.

Методы включают в себя различные методические приемы. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных педагогов может включать различные приемы.

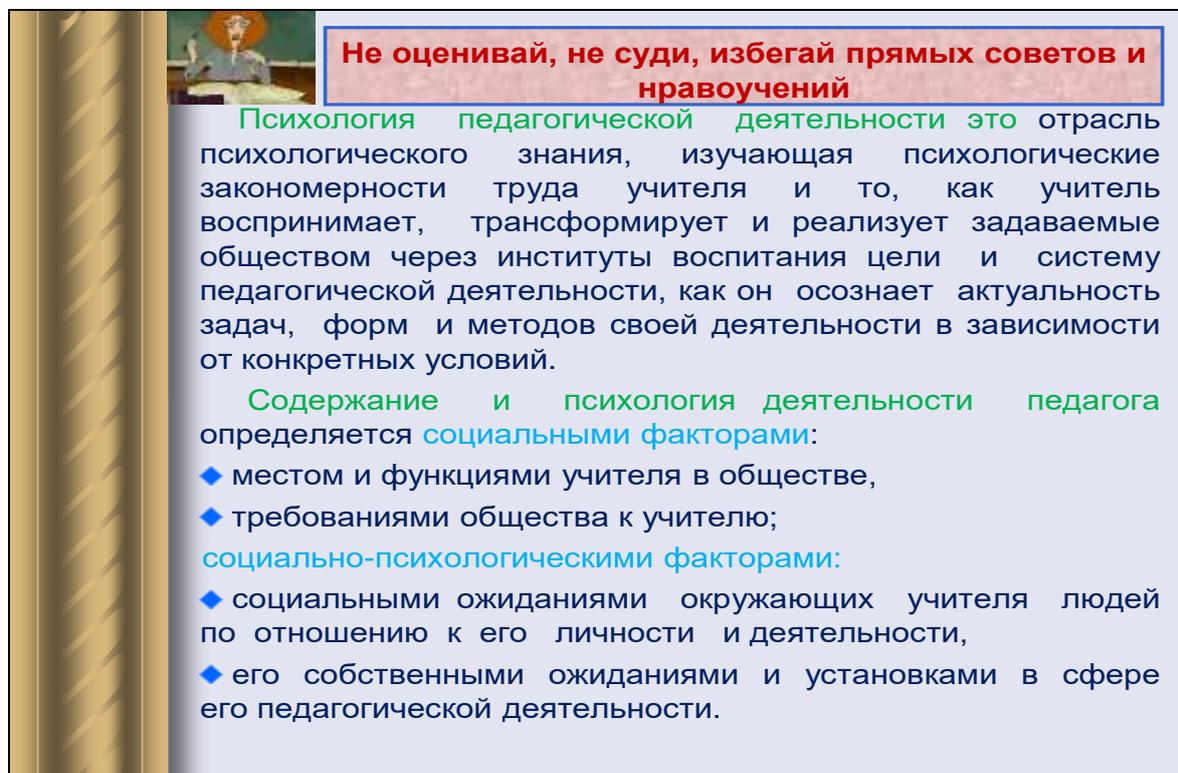
Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, ибо она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки.

Анализируя профессиональную деятельность педагога можно сказать, что его деятельность строится не только на постановке целей, задач, использования методов и приемов в своей работе, но и умением взаимодействовать с семьей.

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой педагога, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. Подчеркнем также важность для педагога желания самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил

еще К.Д. Ушинский, педагог живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает педагог. Эта важнейшая мысль подчеркивалась П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, В.А. Сухомлинским и другими педагогами и психологами.

Слайд №2



Не оценивай, не суди, избегай прямых советов и нравочений

Психология педагогической деятельности это отрасль психологического знания, изучающая психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология деятельности педагога определяется социальными факторами:

- ◆ местом и функциями учителя в обществе,
- ◆ требованиями общества к учителю;

социально-психологическими факторами:

- ◆ социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности,
- ◆ его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

Психологию педагогической деятельности можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда педагога и то, как педагог воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяется социальными факторами - местом и функциями педагога в обществе, требованиями общества к учителю; затем социально-психологическими факторами: социальными ожиданиями окружающих педагога людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность является сложной системой, включающей ряд деятельностей:

1. Деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Например, педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроенными над первой, то есть обслуживают её.
2. Деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделения наиболее эффективных приемов и способов обучения (например, деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения).
3. Деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов.

4. Деятельность программирования, составление учебных программ.

Каждый вид деятельности имеет свой предмет, точно также и педагогическая деятельность имеет свой.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение учащимися предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются:

- научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;
- "носители" знаний - тексты учебников или знание, воспроизводимое обучаемым при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т.п.), организованном педагогом, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;
- вспомогательные средства - технические, компьютерные, графические и др.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются:

- объяснение;
- показ (иллюстрация);
- совместная работа;
- непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая);
- тренинги и др.

Слайд №3

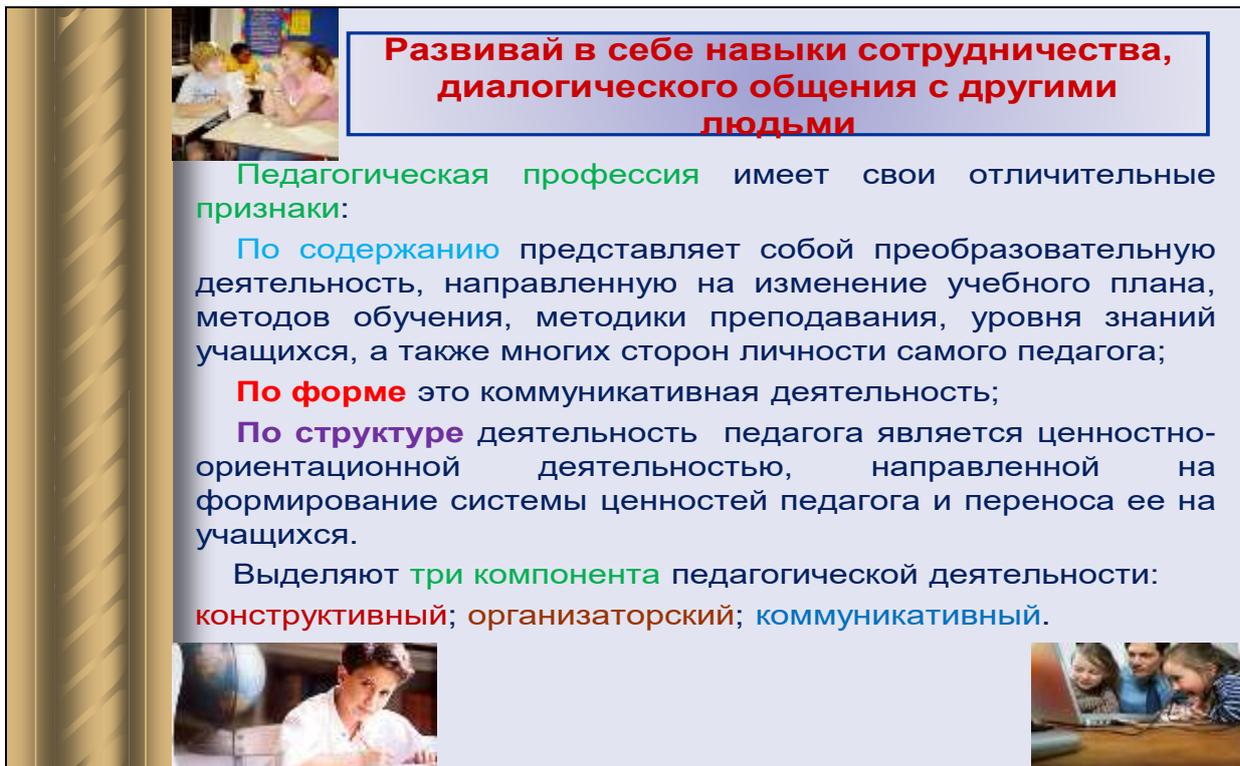
Овладевай знаниями, умениями, которые помогут тебе быть уверенным в своей профессиональной компетентности: «Делай как должно. И пусть будет что будет»

Продуктом педагогической деятельности является формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих.

Результатом педагогической деятельности по мнению В.В.Давыдова, является **развитие обучающегося:**

- ◆ его личностное совершенствование;
- ◆ интеллектуальное совершенствование;
- ◆ становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.





**Развивай в себе навыки сотрудничества,
диалогического общения с другими
людьми**

Педагогическая профессия имеет свои отличительные признаки:

По содержанию представляет собой преобразовательную деятельность, направленную на изменение учебного плана, методов обучения, методики преподавания, уровня знаний учащихся, а также многих сторон личности самого педагога;

По форме это коммуникативная деятельность;

По структуре деятельность педагога является ценностно-ориентационной деятельностью, направленной на формирование системы ценностей педагога и переноса ее на учащихся.

Выделяют **три компонента** педагогической деятельности:
конструктивный; организаторский; коммуникативный.

В изучении психологии педагогической деятельности можно выделить ряд проблем, в частности:

1. Проблема творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;
2. Проблема профессионализма педагога;
3. Проблема психологической подготовки педагога;
4. Проблема подготовки педагогов к системам развивающего обучения.
5. Проблема повышения квалификации педагогов и др.

В процессе вузовского обучения должна быть обеспечена **первичная профессиональная социализация** педагога - приобретение профессионального социального опыта в процессе профессионального обучения, профессиональной подготовки. Первичная профессиональная социализация может осуществляться не только за счет передачи определенных профессиональных знаний (эти знания тоже есть социальный опыт, только добытый ранее кем-то другим), а за счет научения и собственного опыта, наблюдения опыта других. Неверно выбранная профессия или неудачная адаптация в профессиональном сообществе деформируют впоследствии развитие личности. К сожалению, в современных вузах при подготовке специалистов данный аспект совершенно не учитывается. Первичная психологическая социализация создает установки и готовность к личностному профессиональному росту через психологическое образование.

Вторичная профессиональная социализация - это приобретение профессионального социального опыта уже собственно в процессе профессиональной деятельности.

Вторичная социализация происходит в профессиональной деятельности. Но и здесь профессиональный рост связываются с психологическим сопровождением профессиональной деятельности.

Содержательная и организационная готовность психологов не соответствует запросам, связанным с удовлетворением этой потребности. Здесь не сложилась система психологического сопровождения. И педагога, аудитория весьма отзывчивая на различные психологические семинары, тренинги, получает далеко неполную помощь.

Содержание и структура психологического образования педагога - проблемное психологическое поле в деятельности педагога, которое характеризуется противоречиями между:

- необходимостью учитывать психологические особенности (возрастные, личностные) и отсутствием знаний об этих особенностях;
- необходимостью учитывать психологические особенности (возрастные, личностные) и отсутствием умений их учитывать;
- необходимостью адаптации способов изложения учебного материала к учащимся, имеющим различный уровень способностей, сенсорной организации, видов мышления и т. п., и отсутствием способностей эту адаптацию осуществлять;
- профессиональными и личностными установками педагога на доминирование и личностными установками учащихся на уважение и сотрудничество;
- готовностью осуществлять монолог и транслирование знаний и неготовностью к диалогу (не владение технологией диалогового обучения);
- необходимостью видеть психологическую проблему ученика, свою, коллектива и отсутствием знаний для ее осознания и формулирования.

Оценка качества психологической подготовки должна приобрести принципиально новую направленность и фиксировать, в какой мере выпускник владеет когнитивной, операциональной и личностной компетенциями, а не только знаниями, как это имеет место в настоящее время.

§ 2. Психологическая структура педагогической деятельности.

Сфера профессионального труда преподавателя - это арена преодоления множества противоречий.

Это **противоречия** между следующими факторами:

- динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью педагога к их осуществлению;
- динамикой образовательной политики и стремлением педагога занимать чёткую и последовательную позицию;
- личностной потребностью педагога в творческой самореализации и возможностью её удовлетворения;
- растущим объёмом актуальной информации и рутинными способами её переработки, хранения и передачи;
- потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени педагога;
- уменьшением их численности и низким материальным уровнем педагогических кадров и др.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего:

- целенаправленность;
- мотивированность;

- предметность.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность.

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру, которая состоит из:

- мотивации;
- педагогических целей и задач;
- предмета педагогической деятельности;
- педагогических средств и способов решения поставленных задач.

Рис. №1



Выделяют **три компонента** педагогической деятельности: конструктивный; организаторский; коммуникативный.

Таблица №1

Этапы педагогической деятельности	Компоненты педагогической деятельности (по Н.В. Кузьминой)	Педагогические умения (по А.К. Марковой)
Подготовительный этап	1. Проективная (конструктивная) деятельность: <ul style="list-style-type: none"> ➤ формулирование педагогических целей; ➤ выбор содержания учебного материала будущих занятий; ➤ выбор методов обучения; ➤ проектирование своих действий и действий учеников. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее. 2. Умение работать с содержанием учебного материала. 3. Умение строить планы развития своей пед. деятельности.
Процессуальный этап	2. Организаторская деятельность: <ul style="list-style-type: none"> ➤ установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях; ➤ стимулирование деятельности учеников; ➤ организация своей деятельности по изложению учебного материала; ➤ организация своего поведения в реальных условиях; ➤ организация деятельности учеников. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение управлять своим эмоциональным состоянием. 2. Умение управлять настроением коллектива. 3. Умение быстро ориентироваться в обстановке и гибко менять свое поведение 4. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой и жестами.
Процессуальный этап	3. Коммуникативная деятельность: <ul style="list-style-type: none"> ➤ установление правильных взаимоотношений с учениками; ➤ руководство доверительно-диалогическим стилем общения. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение создавать условия безопасного общения. 2. Умение понять позицию другого. 3. Умение доступно, логически последовательно, эмоционально объяснять учебный материал. 4. Умение импровизировать и применять разные средства психологического воздействия.
Этап анализа результатов деятельности	4. Гностическая деятельность: <ul style="list-style-type: none"> ➤ анализ результатов обучения; ➤ выявление отклонений – результат поставленной цели; анализ причин этих отклонений; проектирование мер по устранению недостатков; ➤ творческий поиск новых методов обучения. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение выявлять показатели обученности. 2. Умение стимулировать личностное развитие. 3. Умение оценивать результативность своей педагогической деятельности.



Откажись от стереотипов и принимай ученика таким, какой он есть

Выделяют также **психологические функции** педагогической деятельности (Щербаков А.И). Это:

- ◆ **информационная** - владение материалом и искусством его подачи;
- ◆ **развивающая** - управление развитием личности школьника в целом;
- ◆ **ориентационная** - направленность личности, ее мотивы, идеалы;
- ◆ **мобилизационная** - активизация умственной деятельности учащихся, развитие их самостоятельности;
- ◆ **исследовательская** - творческий поиск в педагогическом процессе, умение провести эксперимент, обобщить опыт и постоянно совершенствовать свое мастерство.




§ 3. Структура педагогических способностей.

Педагогические способности — качество личности, интегрированно выражающееся в склонностях к работе с детьми, любви к детям, получении удовольствия от общения с ними.



Общие и специальные способности



Педагогические способности - это индивидуально-типологические особенности человека, выражающие его готовность к овладению педагогической деятельностью и ее успешному выполнению.

Общие педагогические способности:

- ◆ дидактические способности,
- ◆ экспрессивные способности,
- ◆ перцептивные способности,
- ◆ организаторские способности,
- ◆ суггестивные или авторитарные способности.

Специальные педагогические способности:

- ◆ педагогический такт,
- ◆ способности к воспитанию детей и педагогическому общению.





Педагогические способности (талант, призвание, задатки) мы должны принять важной предпосылкой успешного овладения педагогической профессией, но отнюдь не решающим профессиональным качеством. Педагог — это всегда великий труженик. Поэтому важными профессиональными качествами педагога мы должны признать трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня и т. д.

§ 4. Профессионально важные качества учителя.

Педагогическое мастерство, прежде всего, связано с **личностью педагога**, с комплексом качеств, которые способствуют обеспечению высокого уровня самоорганизации профессиональной деятельности.

Рис.№3

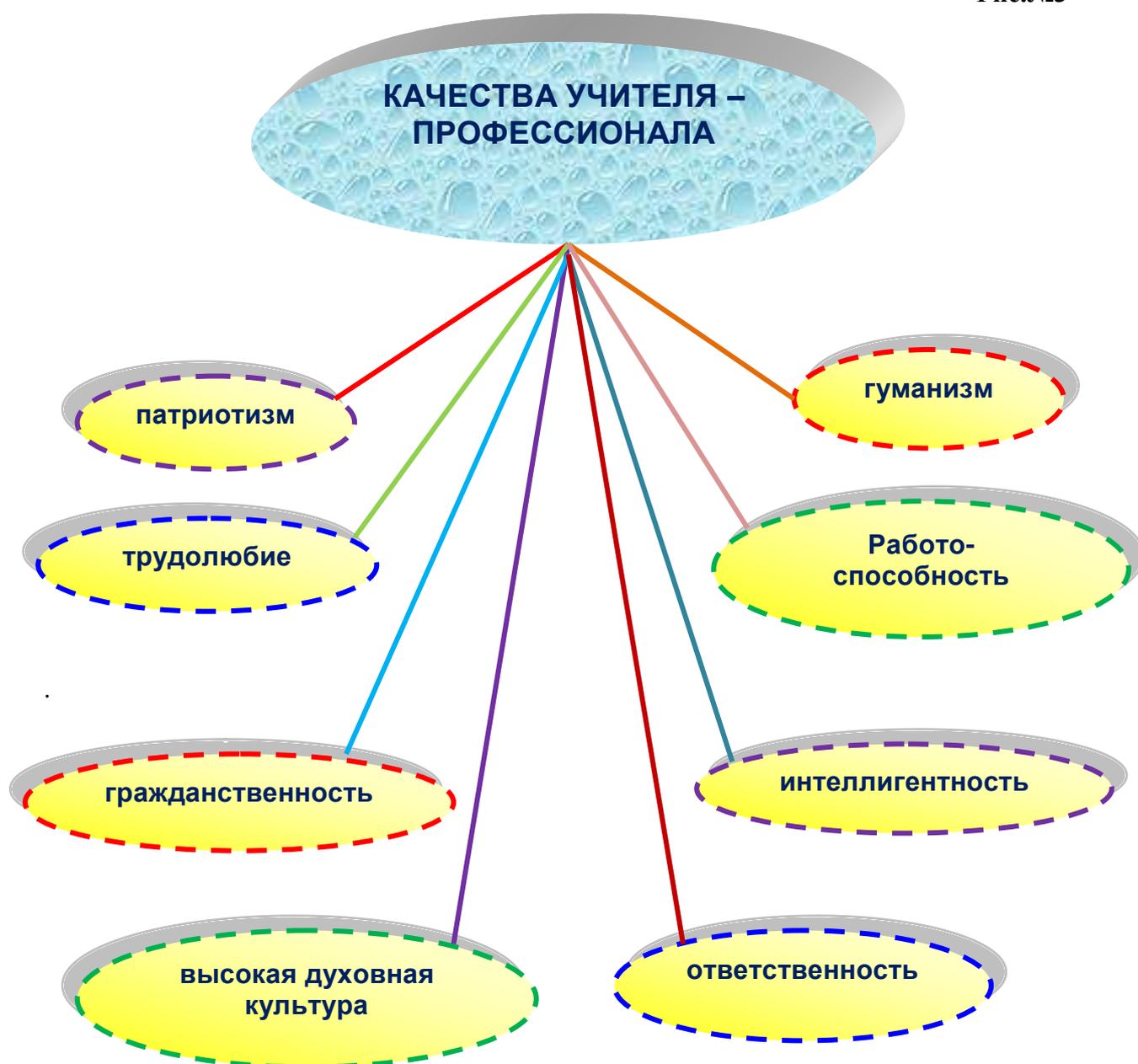


Рис.№4



Это своеобразный механизм, на основе которого развиваются профессионально значимые качества педагога. Общая культура личности это гармония культуры знания, творческого действия, чувств и общения





По мнению А.К Марковой, структура субъективных свойств личности может быть представлена следующими блоками характеристик.

1. Объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания.

2. Субъективные характеристики: психологическая позиция, мотивация, «Я-концепция», установки, личностные особенности.

К важнейшим **профессиональным** качествам личности педагога относятся: эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение, рефлексия.

Психологический портрет педагога любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты:

- индивидуальные качества человека, то есть его особенности как индивида – темперамент, задатки и др.,
- его личностные качества, то есть его особенности как личности - социальные сущности человека,
- коммуникативные (интерактивные) качества,
- статусно-позиционные, то есть особенности положения, роли, отношений в коллективе,
- деятельностные (профессионально-предметные),
- внешнеповеденческие показатели.

Слайд №7

Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения

П.Ф.Каптерев

Психологический портрет учителя включает следующие структурные компоненты:

- ◆ **индивидуальные качества человека** (его особенности как индивида – темперамент, задатки и др.),
- ◆ **его личностные качества** (его особенности как личности - социальные сущности человека),
- ◆ **коммуникативные (интерактивные) качества,**
- ◆ **статусно-позиционные** (особенности положения, роли, отношений в коллективе),
- ◆ **деятельностные (профессионально-предметные),**
- ◆ **внешнеповеденческие показатели.**



Ряд исследователей (А.К.Маркова, В.Г.Рындак, Л.М.Митина) выделяют **10 групп** профессионально значимых качеств педагога. Среди них:

Таблица № 3.

I. УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ ПЕДАГОГА
<ol style="list-style-type: none"> 1. Общая культура педагога 2. Знание преподаваемого предмета 3. Знание методики преподаваемого предмета 4. Знание философии образования 5. Знание психологии 6. Знание ведущих педагогических технологий и инноваций 7. Знание социологии 8. Знание физиологии 9. Знание процессов становления и развития мыслительной деятельности ученика, его способностей
II. РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие у учащихся прочных и глубоких знаний по предмету. 2. Сформированность у учащихся устойчивого интереса к предмету, способности к самообразованию. 3. Наличие у учащихся прочных умений и навыков самостоятельного использования знаний по предмету в учебной и внеурочной деятельности, навыков учебного труда. 4. Сформированность творческих способностей учащихся, способностей к саморазвитию. 5. Развитие волевых качеств личности учащихся, способности к самовоспитанию. 6. Развитие мышления учащихся.
III. ГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение систематически пополнять свои знания путем самообразования. 2. Умение систематически расширять свои знания путем пристального изучения опыта коллег. 3. Умение добывать новые знания из реального педагогического процесса. 4. Умение изучать личность учащихся и способности коллектива в плане выявления уровня их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания. 5. Умение изучать достоинства и недостатки собственной личности и деятельности и перестраивать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания. 6. Умение методически анализировать и практически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения и творчески их использовать.
IV. ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Планирование урока и системы уроков в соответствии с целями обучения, характером материала, ступенями обучения, с учетом межпредметных связей. 2. Планирование обучения с учетом психологических закономерностей овладения предметом, предвидение возможных затруднений учащихся. 3. Определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению материалом и предвидения их сложностей для учащихся. 4. Определение наиболее эффективных методов и приемов ведения урока. 5. Планирование внеклассной работы в единстве с целями и задачами учебно-воспитательного процесса по предмету. 6. Умение проектировать и создавать элементарные наглядные пособия в соответствии с задачами урока. 7. Умение методически целесообразно использовать средства наглядности и ТСО на

уроках и во внеклассной работе.

8. Планирование творческих работ и домашних заданий.

V. КОНСТРУКТИВНЫЕ УМЕНИЯ

1. Выбор оптимальных приемов и способов обучения с учетом общих и частных целей обучения.
2. Отбор и дозировка необходимого материала с учетом его особенностей и уровня подготовки учащихся.
3. Расположение материала от легкого и простого к более трудному и сложному.
4. Определение места и характера демонстрационного эксперимента на уроке.
5. Умение предусматривать возможные затруднения учащихся в тех или иных видах деятельности, выбрать общие, групповые и индивидуальные формы работы.
6. Рациональное распределение времени на отдельных этапах урока, логические переходы от одного этапа к другому.
7. Определение характера руководства работой учащихся на каждом уроке и возможных вариантов изменения хода урока.

VI. ОРГАНИЗАТОРСКИЕ УМЕНИЯ

1. Организация классного коллектива и педагогически целенаправленное управление его деятельностью с учетом динамики развития данного коллектива учащихся на протяжении всего курса обучения.
2. Организация своей деятельности и деятельности учащихся в целях реализации намеченного плана урока с соблюдением основных принципов научной организации педагогического труда.
3. Рациональное сочетание коллективной, групповой и индивидуальной деятельности и взаимопомощь учащихся.
4. Организация факультативных занятий по предмету с учетом интересов учащихся.
5. Организация деятельности учащихся по созданию средств наглядности и ТСО.
6. Реализация, оценка и корректировка намеченных планов по внеклассной работе.
7. Использование многообразных форм включения учащихся в учебную, трудовую, общественно полезную деятельность, обучение их самоорганизации .
8. Умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических задач.
9. Использование новых, передовых приемов общения.

VII. КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

1. Умение устанавливать педагогически целесообразные контакты (педагог—класс, педагог—ученик, ученик—класс, ученик—ученик).
2. Умение раскрывать систему перспективных линий развития коллектива и личности каждого, внушать уверенность в успехе.
3. Нахождение наиболее сильных сторон личности учащегося и внушение ему уверенности в себе.
4. Проявление требовательности и справедливости во взаимоотношениях с учащимися.
5. Воздействие на учащихся на основании признания авторитета.

VIII. НАПРАВЛЕННОСТЬ

1. Единство слов и дела
2. Любовь к своей профессии
3. Ответственность, добросовестность
4. Увлеченность делом, трудолюбие

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 5. Творчество в учебно-воспитательной работе 6. Любовь к своему предмету 7. Любовь к детям |
|--|

IX. ХАРАКТЕР

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Уравновешенность. 2. Инициативность. 3. Требовательность. 4. Справедливость. 5. Чуткость. 6. Терпеливость. 7. Чувство такта. 8. Чувство юмора. 9. Общительность. 10. Жизнерадостность, оптимизм. 11. Доброжелательность. 12. Искренность. |
|---|

X. СПОСОБНОСТИ

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ясность и критичность ума, изобретательность. 2. Развитое воображение. 3. Целенаправленная память. 4. Выразительность и убедительность речи, хорошая дикция. 5. Наблюдательность, внимание. 6. Артистические способности. |
|---|

Профессиональная Я-концепция педагога

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности .

Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлено факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Профессиональная Я-концепция личности может быть реальной и идеальной. Самооценка профессиональных способностей, знаний и достижений рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности. Самооценка является понятием более частным в сравнении с понятием «самоотношение», которое описывает общую направленность и «знак» отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения.

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять два аспекта.

- 1. Операционально-деятельностный аспект** самооценки, который связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированности умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний).
- 2. Личностный аспект** профессиональной самооценки, который выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального».

Самооценка по этим двум аспектам не всегда согласована. Рассогласование самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на

профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять:

- самооценку результата, которая связана с оценкой достигнутого и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями.
 - самооценку потенциала, которая связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах.

Низкая самооценка результата не всегда говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития.

Слайд №7

Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения

П.Ф.Каптерев

Психологический портрет учителя включает следующие структурные компоненты:

- ◆ индивидуальные качества человека (его особенности как индивида – темперамент, задатки и др.),
- ◆ его личностные качества (его особенности как личности - социальные сущности человека),
- ◆ коммуникативные (интерактивные) качества,
- ◆ статусно-позиционные (особенности положения, роли, отношений в коллективе),
- ◆ деятельностные (профессионально-предметные),
- ◆ внешнеповеденческие показатели.



УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ



Уровни продуктивности педагогической деятельности

Таблица №4

Уровни продуктивности педагогической деятельности	Умения и навыки педагога
I уровень - (минимальный) репродуктивный	педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный
II уровень - (низкий) адаптивный	педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный
III уровень - (средний) локально-моделирующий	педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность); среднепродуктивный
IV уровень - (высокий) системно-моделирующий знания учащихся	педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный
V уровень - (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся	педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный

§ 5. Стиль педагогической деятельности

Взаимодействие педагога с обучающимися - один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Педагог, в принципе, достаточно подготовлен к организации и поддержанию взаимоотношений с учащимися. Однако на практике взаимоотношения педагога с учащимися складываются не всегда оптимально. Во многом это зависит от стиля руководства педагога (т.е. от характерной манеры и способов выполнения воспитателем тех функций, из которых складывается его взаимодействие с учащимися).

При **автократическом (самовластный) стиле руководства** педагог осуществляет единоличное управление руководством коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их вопросов. Педагог последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением.

Авторитарному стилю руководства свойственны основные черты автократического. Но учащимся позволяют участвовать в обсуждении вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает педагог в соответствии со своими установками.

При **демократическом** стиле руководства педагог опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. В организации деятельности коллектива педагог старается занять позицию «первого среди равных». Педагог проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, вникает в их личные дела и проблемы. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и делают выбор, но окончательное решение формулирует педагог.

При **игнорирующем** стиле руководства педагог стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

Непоследовательный стиль характерен тем, что педагог в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Стиль руководства педагога формируется под влиянием субъективных и объективных факторов. Под субъективными факторами понимают характерологические особенности личности педагога. К объективным факторам относят стиль руководства администрации школы, характер взаимодействия в педагогском коллективе и ряд других факторов.



Стиль руководства

Стиль руководства учителя формируется под влиянием **субъективных** и **объективных** факторов.

Субъективные факторы - характерологические особенности личности учителя.

Объективные факторы - стиль руководства администрации школы, характер взаимодействия в учительском коллективе и ряд других факторов.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется:

- ◆ в темпераменте;
- ◆ в характере реакции на те или иные педагогические ситуации;
- ◆ в выборе методов обучения;
- ◆ в подборе средств воспитания;
- ◆ в стиле педагогического общения;
- ◆ в реагировании на действия и поступки детей;
- ◆ в манере поведения и в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.



М. Тален предлагает собственную типологию профессиональных позиций педагогов, основанием которой является выбор роли педагога с учетом собственных потребностей, а не потребностей учащихся.



Типология профессиональных позиций



Таблица 2

Модели поведения	Описание, характеристика
Модель 1 «Сократ»	Учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Индивидуалист, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации;
Модель 2 «Руководитель групповой дискуссии»	Учитель считает главным достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися. Он посредник, поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.
Модель 3 «Мастер»	Учитель выступает как образец для подражания
Модель 4 «Генерал»	Учитель избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания.



Типология профессиональных позиций



Таблица 2 (продолжение)

Модели поведения	Описание, характеристика
Модель 5 «Менеджер»	Учитель сопряжен с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности.
Модель 6 «Тренер»	Учитель играет роль вдохновителя групповых усилий, главное — конечный результат. Учащиеся подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое.
Модель 7 «Гид»	Учитель — воплощенный образ «ходячей энциклопедии». Лаконичен, точен, сдержан. Технически безупречен и именно поэтому нередко откровенно скучен.



Стиль деятельности - это взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, предполагающей, как правило, взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

А.К. Маркова отмечает четыре наиболее характерных стиля деятельности педагога: эмоционально-импровизационный; эмоционально-методический; рассуждающе-импровизационный; рассуждающе-методический.

Индивидуальный стиль деятельности - выражение взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности, обеспечивающее достижение определенного результата.

Индивидуальный стиль деятельности определяется природными, врожденными особенностями человека и прижизненно сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. Поскольку личностные свойства педагога представляют собой гибкую структуру, то и индивидуальный стиль деятельности может меняться.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем, который обеспечивается как спецификой самой деятельности, так и индивидуально - психологическими особенностями ее субъекта.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности формируют три основных фактора:

- индивидуально-психологические особенности педагога;
- особенности педагогической деятельности;
- особенности обучающихся.

Индивидуальность педагога - выражение неповторимости, самобытности личности человека в труде и его профессионального мировоззрения. Индивидуальность, целостность личности профессионала наиболее ярко проявляется

тогда, когда она сочетается с высокой духовностью, гуманистической направленностью.

Индивидуальность педагога является основным фактором формирования его авторитета у учащихся.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, имеют в виду, что педагог учитывает свои индивидуальные склонности, особенности, свою индивидуальность. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности проявляются:

- в темпераменте;
- в характере реакции на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания;
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки детей; в манере поведения; в предпочтении тех или иных видов поощрения или наказания;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Модели поведения преподавателя

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения педагога в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

Таблица №5.

Модель диктаторская «Монблан»	Характеризуется отстраненностью преподавателя. Педагогические функции сведены к информационному общению при отсутствии личностного взаимодействия.
Модель неконтактная «Китайская стена»	Слабая обратная связь в виду барьеров общения: отсутствие желания к сотрудничеству; информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса.
Модель дифференцированного внимания «Локатор»	Основана на избирательных отношениях с обуча-емыми.
Модель гипорефлексная «Тетерев»	Преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью представляет собой монолог.
Модель гиперрефлексная «Гамлет»	Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют.
Модель негибкого реагирования	Взаимоотношения строятся по жесткой программе, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения.
Модель авторитарная «Я сам»	Учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное

	действующее лицо.
Модель активного взаимодействия «Союз»	Преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них.

Поэтому любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, педагог должен стремиться к тому, чтобы оставаться самим собой. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта. Попытки прямого копирования передового педагогического опыта одних педагогов бесперспективны, т.к. такой опыт практически неотделим от личности педагога, а психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, без нее результаты неизбежно оказываются другими.

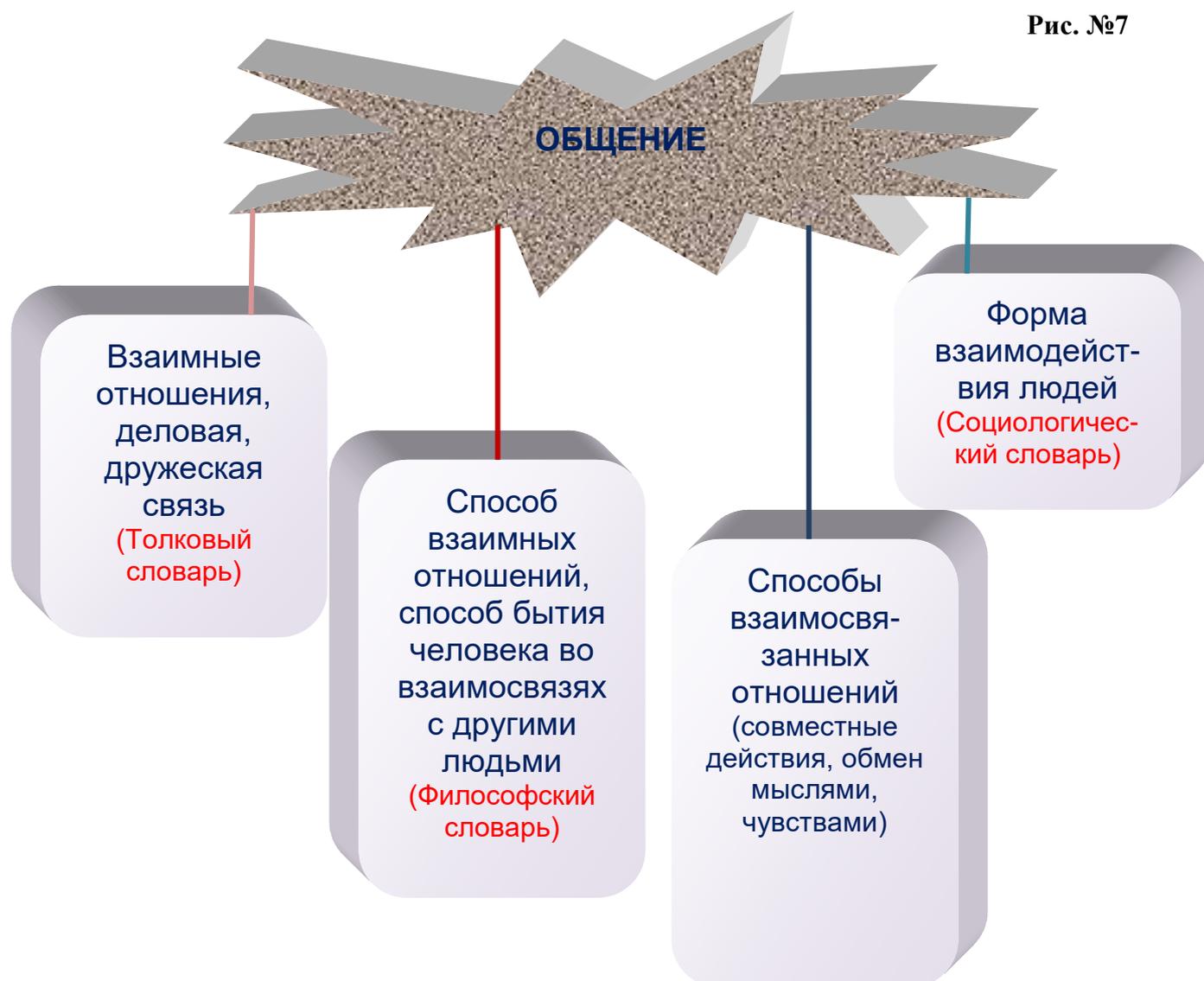
§ 6. Социально-психологические аспекты педагогического общения.

Опыт педагогической деятельности показывает, что недостаточно только знание учителем основ наук и методики учебно-воспитательной работы. Ведь все его знания и практические умения могут передаваться учащимся только через систему живого и непосредственного общения с ними.

Через общение в педагогическом процессе складывается неуловимая, но чрезвычайно важная система воспитательных взаимоотношений, которые способствуют эффективности воспитания и обучения. Для многих педагогов очевидна истина: отношение к учителю дети очень часто переносят на предмет, который он преподает. Овладение основами профессионально-педагогического общения происходит на индивидуально-творческом уровне.

Как же можно определить содержание понятия «педагогическое общение»? Какие представления, ассоциации стоят за каждым из его составляющих?

Рис. №7



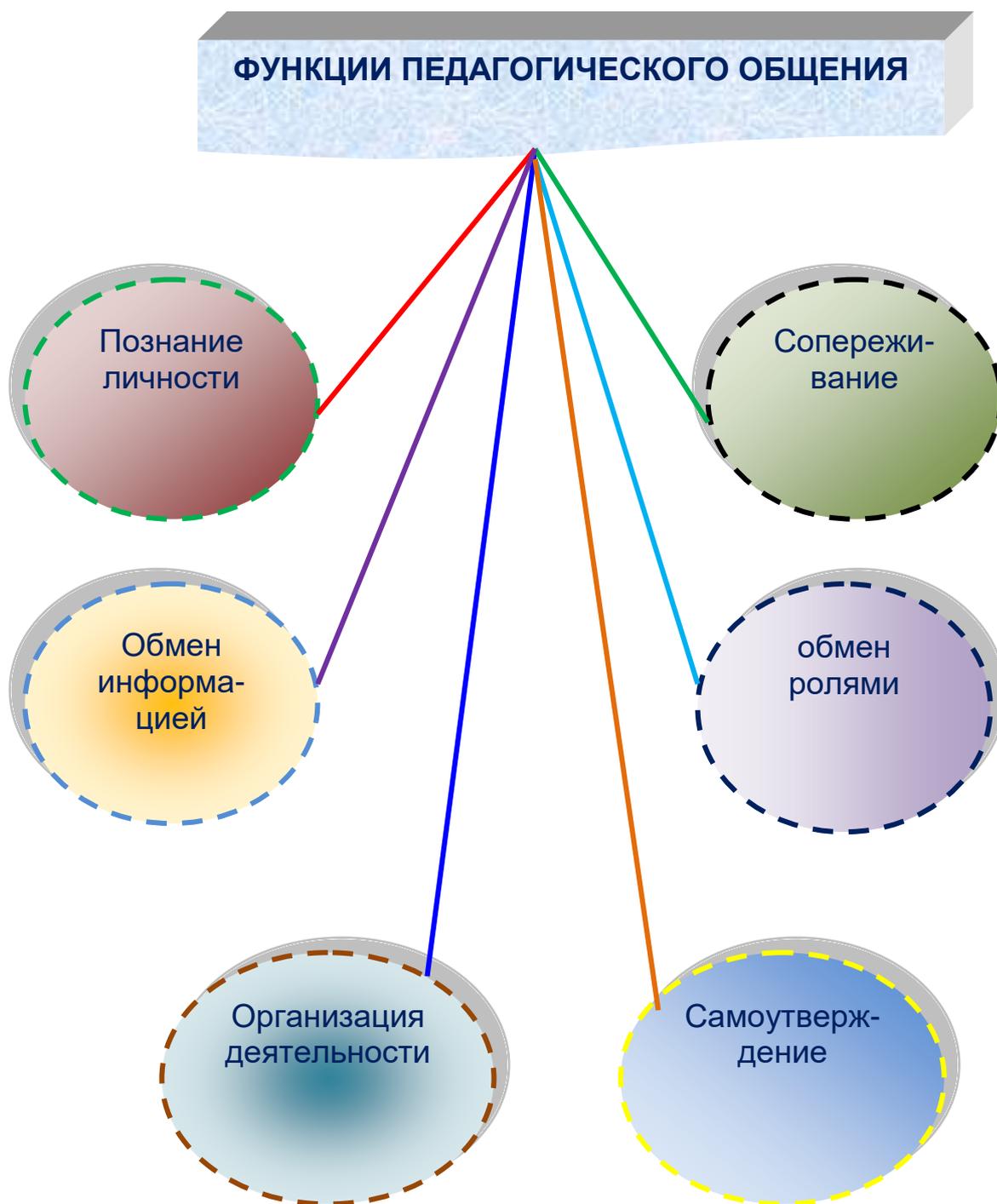
Оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшее условие для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает эмоциональный климат обучения..., обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя

(В.Л. Леонтьев)

Педагогическое общение – это взаимодействие педагога и учащегося, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитывающий эффект совместной коммуникативной деятельности

(З.С. Смелкова)

Рис. №8



Профессионально-педагогическое общение – феномен сложный. Подчиняясь общим закономерностям общения, он имеет определенную структуру, соответствующую общей логике педагогического процесса.



Если исходить из того, что педагогический процесс имеет следующие стадии: замысел, воплощение замысла, анализ и оценка, то можно выделить соответствующие им этапы профессионально-педагогического общения.



СТИЛИ ОБЩЕНИЯ

В жизни встречается много вариантов общения. Но, как правило, учителя используют или поддерживают тот, который возникает вокруг них стихийно. Хотя вокруг разных учителей в каждом случае возникают свои, специфические варианты, но для каждого из этих педагогов собственные варианты оказываются стереотипными.

Через стиль, который выбирает учитель можно увидеть, как у учителя развиты коммуникативные способности, сложившийся характер взаимоотношений с учениками, творческую индивидуальность педагога, особенности ученического коллектива.

Рис. №9

ОБЩЕНИЕ на основе увлеченности совместной деятельностью

Продуктивный стиль общения. Он является предпосылкой успешной учебно - воспитательной деятельности. Дружеское расположение - важнейший регулятор общения, а вместе с увлеченностью совместным делом может иметь деловую направленность

ОБЩЕНИЕ на основе дружеского расположения

Этот стиль складывается на основе высоких профессионально-этических установок педагога, на основе его отношения к педагогической деятельности в целом. В классе царит общая творческая деятельность

ОБЩЕНИЕ - ДИАЛОГ

Предполагает сотрудничество педагога и воспитанников на основе взаимного уважения

ОБЩЕНИЕ - ЗАИГРЫВАНИЕ

Этот стиль общения отвечает стремлению завоевать дешевый ложный авторитет у детей, что противоречит требованиям педагогической этики

ОБЩЕНИЕ - ДИСТАНЦИРОВАНИЕ

Во взаимоотношениях педагога и учащихся постоянно обеими сторонами ощущается дистанция, которая ведет к формальным отношениям. **Но!** Это не значит, что дистанция вообще не должна существовать: она необходима в общей системе отношений ученика и учителя, их совместном творческом процессе, и диктуется логикой этого процесса, а не просто волей учителя

Контрольные вопросы.

1. Как определяется педагогическая деятельность в психолого-педагогической литературе?
2. Назовите основные компоненты структуры педагогической деятельности.
3. Что является предметом педагогической деятельности?
4. Что, по вашему мнению, является продуктом педагогической деятельности?
5. Назовите основные функции педагогической деятельности.
6. В чем проявляются основные противоречия педагогической деятельности?
7. Назовите основные виды мотивов педагогической деятельности.
8. Раскройте смысл утверждения: учитель является субъектом педагогической деятельности.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ СЕМИНАРСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.

Психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками

К. Д. Ушинский

Семинарское занятие. Это действенная форма развития продуктивного мышления студентов в ходе обсуждения рассматриваемых проблем, вовлечения их в коллективную познавательную деятельность. Семинарское занятие дает студенту возможность овладеть умениями точно и доказательно выражать свои мысли на языке конкретной науки, вести дискуссию, политический диалог, оппонировать.

Семинар развивает творческую активность и самостоятельность студентов, укрепляет их интерес к науке и научным исследованиям, помогает связывать научно-практические положения с практической деятельностью. Его можно проводить в виде развернутой беседы по плану, заранее сообщенному студентам, или небольших докладов студентов с последующим их обсуждением. Метод докладов предполагает обмен мнениями по ним и дискуссию по выдвинутым спорным положениям.

Для семинаров характерен непосредственный контакт преподавателя со студентами, поэтому очень важно установить доверительное общение, создать атмосферу товарищеской близости, взаимопонимания, умело вовлекая студентов в дискуссию. Такие занятия эффективны тогда, когда они проводятся как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов с коллективным поиском ответов на них.

В ходе занятия преподаватель выясняет, как студенты оценивают ту или иную ситуацию, что считают главным, что — второстепенным, какой информации им не хватает, а какая избыточна.

Критериями подготовленности студентов к семинарским занятиям традиционно считают следующие: знание соответствующей литературы, выделение сущности явления в изучаемом материале, умение делать логические построения, иллюстрировать теоретические положения самостоятельно подобранными примерами.

Критериями оценки качества семинарского занятия считают следующие:

- **целенаправленность** — постановка проблемы, стремление связать теоретический материал с практикой;
- **планирование** — выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, знакомство с последними достижениями науки и техники по предмету;
- **организация работы** — умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений студентов, наполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя;
- **стиль проведения занятий** — оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий мысли;
- **отношение преподавателя к студентам** — уважительное, в меру требовательное или равнодушное;

- **отношение студентов к преподавателю** — уважительное или безразличное, критичное;
- **управление группой** — преподаватель быстро устанавливает контакт с участниками семинара, уверенно и свободно держится в группе, разумно и справедливо взаимодействует со всеми студентами или, напротив, делает много замечаний, допускает повышенный тон;
- **заключения преподавателя** — квалифицированные, убедительные или не обогащающие знаний студентов, не содержащие теоретических обобщений.

Практическое занятие. Это своеобразная форма связи теории с практикой, которая служит для закрепления знаний путем вовлечения студентов в решение разного рода учебно-практических познавательных задач, вырабатывает навыки использования вычислительной техники, умение пользоваться литературой, В содержании практических занятий выделяют систему формирования общих и профессиональных качеств; технических, педагогических и т.п., профессионализма (репродуктивного освоения специальной деятельности); опыт профессионального творчества в сфере выбранной профессии и специальности; систему норм и отношений в коллективе, опыт оценочно-эмоциональной деятельности.

Практическое занятие охватывает, как правило, наиболее важные, значимые разделы курса, предусматривающие формирование навыков и умений приложения теории к практике, решения профессиональных задач, и состоит из введения, собственно практической части и заключения. Они должны соответствовать плану лекционных занятий по данной дисциплине. Иными словами, план практических занятий— это часть плана лектора.

Методика проведения практических занятий должна способствовать выработке умений и навыков выполнения расчетов, решения задач, анализа, пользования вычислительной техникой, нормативной и справочной литературой.

Подготовка практического занятия включает подбор типовых и нетиповых задач, заданий, вопросов, обеспечение практических занятий методическими материалами, проверку готовности аудиторий, технических средств обучения. Перед их началом надо ознакомить студентов с целями и задачами занятий, формами отчетности, установить готовность занимающихся к выполнению практических заданий.

Сложность практических занятий рекомендуется наращивать постепенно, но постоянно. Однообразие примеров утомляет, снижает мыслительную активность и усвоение материала. В решении задач студентам нужно дать полную самостоятельность, прибегая к помощи на доске только в тех случаях, когда возникают общие для всей аудитории затруднения.

При объяснении новых задач нужно показать пути, алгоритмы их решения. Такой подход справедлив для широкого класса практических задач. Студентов нужно учить не только стандартным процедурам, но в большей степени поисковой деятельности в процессе решения практических задач. В поисковых задачах целесообразно разумно сочетать традиционные и проблемные методы обучения.

В ходе занятия преподаватель выясняет, как студенты оценивают ту или иную ситуацию, что считают главным, что — второстепенным, какой информации им не хватает, а какая избыточна. В процессе проведения практических занятий по такой методике студентов отучают от решения «чистых» задач, в которых однозначно формулируются цель и вопросы, а в исходных данных имеются все необходимые сведения.

Критериями подготовленности студентов к практическим занятиям традиционно считают следующие: знание соответствующей литературы, владение методами исследований, выделение сущности явления в изучаемом материале, умение делать логические построения, иллюстрировать теоретические положения самостоятельно подобранными примерами.

Возрастная и педагогическая психология — наиболее развитые отрасли современной психологической науки, теснейшим образом связанные с общей психологией, раскрывающей природу и закономерности психической жизни человека. Возрастная и педагогическая психология тесно взаимосвязаны, так как имеют общий объект исследования — психическую деятельность и поведение развивающегося человека. Но вместе с тем это самостоятельные отрасли психологического знания. Каждая из них имеет свой предмет и задачи исследования.

На **семинарских** занятиях и при выполнении самостоятельной работы по данной теме студентам следует четко представить себе различия в предметах и задачах исследования каждой из этих областей психологической науки. Возрастная психология изучает особенности психического развития человека в онтогенезе. Предметом ее исследования является возрастная динамика, закономерности и ведущие факторы развития психических процессов и свойств личности человека на разных этапах его жизненного пути.

На **семинарских** занятиях необходимо раскрыть основные направления современной возрастной психологии и рассмотреть (в соответствии с принятой периодизацией психического развития человека) основные характеристики отраслей возрастной психологии: детской психологии, психологии младшего школьника, психологии подростка, психологии юности, психологии взрослого человека.

Педагогическая психология изучает психологические закономерности обучения и воспитания. Предметом ее исследования является познавательная деятельность и умственное развитие учащихся, формирование их как сознательных субъектов познания, общения и труда. Педагогическая психология изучает формы и методы управления умственной деятельностью учащихся в процессе обучения и воспитания, исследует Закономерности формирования познавательных процессов, волевой активности и самостоятельности в учебной и общественно полезной деятельности. Кроме того, педагогическая психология рассматривает вопросы психологии труда учителя, взаимоотношения педагога и учащихся, учащихся в школьном коллективе. Основными ветвями педагогической психологии являются психология обучения, психология воспитания и психология учителя как субъекта педагогической деятельности. В процессе изучения рекомендованной литературы следует обратить особое внимание на историю возникновения и развития возрастной и педагогической психологии как специальных областей психологической науки, имеющих большое значение для оптимизации процессов обучения и воспитания подрастающего поколения.

СЕМИНАРСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

ТЕМА 1.

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ - 2 часа

План:

1. Краткий исторический очерк возникновения и развития возрастной и педагогической психологии
2. Теоретические и практические задачи возрастной и педагогической психологии на современном этапе
3. Основные разделы возрастной психологии
4. Основные разделы педагогической психологии
5. Методы возрастной и педагогической психологии

Основные понятия: возрастная психология, развитие и рост, онтогенез, филогенез, дневниковые наблюдения, лонгитюд, формирующий эксперимент; тестирование, анализ продуктов творческой деятельности, наблюдение, метод, анкетирование, беседа

Цель:

- Определить предмет и задачи возрастной и педагогической психологии
- Разобрать основные психологические теории возрастного развития в зарубежной и отечественной психологии.
- Выявить взаимосвязь психического развития, деятельности, общения и обучения.

К концу изучения темы студент должен:

- Сформулировать определение понятия «предмет и задачи» возрастной и педагогической психологии;
- Назвать предпосылки и условия психического развития;
- Описать характерные особенности основных методов возрастной и педагогической психологии.
- Уметь находить соответствующие связи между ассоциациями при составлении кластера по теме «Методы возрастной и педагогической психологии».
- Проанализировать характеристики констатирующего и формирующего экспериментов путем составления диаграммы Венна.

Методы проведения занятия: Диаграмма Венна (виды эксперимента), кластер, кроссворд «Методы психологии»

Контрольные вопросы.

1. Что является предметом возрастной и педагогической психологии?
2. Назовите основные задачи педагогической психологии.
3. В чем проявляется единство возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке?
4. Каковы основные сферы действия педагогической психологии и педагогики?
5. Назовите основные ветви педагогической психологии.
6. Дайте характеристику основным специальным методам педагогической психологии.
7. В чем специфика использования метода изучения "продуктов деятельности" в педагогической психологии?
8. Назовите основные виды эксперимента в педагогической психологии и дайте их сравнительную характеристику.

Литература

1. Каримов И. А. Узбекистан – ступени независимости.- Ташкент, 2012
2. Идея национальной независимости. Основные понятия и принципы. – Т., 2001.
3. Гозиев Э. Психология. – Т.: Укитувчи, 1994.
4. Даминов К., У. Отавалиева, Х. Иброхимов. Психологиядан семинар ва лаборатория машгулотлари. – Т.: Укитувчи, 1994. – 96 бет
5. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М., 1999.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
7. Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 1995.
8. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург, 2002.
9. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, Деловая книга, 1995, 346 с.
10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). Учебное пособие – М.: Изд -во УРАО, 1998. – 176 с.
11. Крайг Г. Психология развития. – СПб, 2000, 992 с.
12. Психология от рождения до смерти. /Под ред. А.А. Реана. – СПб, 2002.
13. Психология развития. Хрестоматия. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.
14. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. – М., 1996.
15. Нишонова З.Т, Алимова Г.Қ. Болалар психологияси ва ўқитиш методикаси.- Т., 2006 йил
16. Давлетшин М.Г. ва бошқ. Ёш даврлари ва педагогик психология.- Т.: ТДПУ, 2004 йил

ТЕМА 2.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ - 2 часа

План:

1. Движущие силы, условия и источники психического развития личности.
2. Закономерности и механизмы психического развития.
3. Проблема акселерации психического развития.
4. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды.

Цель:

- Объяснить, что является движущими силами психического развития ребенка
- Разобрать проблему акселерации психического развития
- Рассмотреть основные этапы возрастную периодизацию психического развития

К концу изучения темы студент должен:

- Назвать причины неравномерности психического развития ребенка,
- Определить возрастные и жизненные кризисы и пути их преодоления.
- Дать характеристику возрастным периодам.
- Перечислить психологические особенности развития ребенка разных возрастов.

Основные понятия. Психическое развитие, акселерация, самопознание, самооценка, возрастные особенности личности, движущие силы психического

развития, созревание, уровень актуального развития (УАР), зона ближайшего развития (ЗБР)

Методы проведения занятия: работа со словарем, проблемные вопросы, техника «Почему?», составление рыбьего скелета «Возрастная периодизация психического развития».

Контрольные вопросы.

1. Кризисы психического развития, природа и значение.
2. Проблема движущих сил, условий и факторов развития в отечественной психологии.
3. Понятие развития и его закономерности в отечественной психологии.
4. Понятие нормы развития в современной психологии.
5. Роль среды и наследственности в психическом развитии ребенка

Литература

1. Каримов И. А. Узбекистан – ступени независимости.- Ташкент, 2012
2. Идея национальной независимости. Основные понятия и принципы. – Т., 2001.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
4. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург, 2002.
5. Алферов А.Д. Психология развития школьника. - Ростов н/Д, Феникс, 2000. – 384 с.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. М., 1998.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. М., 1996.
8. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
9. Нишонова З.Т, Алимова Г.Қ. Болалар психологияси ва ўқитиш методикаси.-Т., 2006 й
10. Давлетшин М.Г. ва бошқ. Ёш даврлари ва педагогик психология.- Т.: ТДПУ, 2004 й

ТЕМА 3.

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОНТОГЕНЕЗЕ - 2 часа

План:

1. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона
2. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже
3. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития: Л.С. Выготский
4. Представления о возрастной динамике и периодизации развития Д.Б. Эльконина
5. Современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития.

Цель:

- Разобрать основные концепции психического развития.
- Выделить основные принципы периодизации развития Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина.

К концу изучения темы студент должен:

- Используя Т-схему, выделить достоинства и недостатки различных теорий.
- Дать характеристику основных концепций психического развития.

Основные понятия. Возраст, психологический возраст, периодизация психического развития

Методы проведения занятия: работа со словарем, проблемные вопросы, диаграмма Венна, Т-схема.

Контрольные вопросы.

1. Проблема развития и его движущие силы в бихевиоризме.
2. Проблема развития личности в эпигенетической теории Э. Эриксона.
3. Проблема возраста и возрастной периодизации в трудах Л.С. Выготского
4. Проблема соотношения обучения и развития в трудах Л.С. Выготского
5. Основные принципы периодизации развития Д.Б. Эльконина.

Литература

1. Каримов И. А. Узбекистан – ступени независимости.- Ташкент, 2012
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург, 2002.
3. Алферов А.Д. Психология развития школьника. - Ростов н/Д, Феникс, 2000. – 384 с.
4. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия.– М.: Академия, 2001. – 368с.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет).– М.: УРАО, 1998. – 176с.
6. Крайг Г. Психология развития. – СПб, 2000.- 992с.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. М., 1998.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. М., 1996.
9. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
10. Давлетшин М.Г. ва бошқ. Ёш даврлари ва педагогик психология.- Т.: ТДПУ, 2004 й

ТЕМА 4.

**ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ
ЧЕЛОВЕКА: ВОЗРАСТНЫЕ СТУПЕНИ – 2 часа**

План:

1. Проблема исторического происхождения возрастных периодов.
2. Понятие и параметры возраста
3. Психология раннего детства и дошкольного возраста
4. Психическое развитие и формирование личности школьника (младший школьный, подростковый, юношеский возраст)
5. Взрослость как психологический период
6. Взрослость: старение и старость

Цель:

- Объяснить понятие и параметры возраста.
- Дать характеристику возрастным периодам.

- Разобрать развитие психики на разных возрастных стадиях развития личности человека.

К концу изучения темы студент должен:

- Дать характеристику психического развития личности человека в разные периоды жизни.
- Перечислить возрастные периоды психического развития.
- Дать определение ведущей деятельности.
- Уметь определить причины отклоняющегося поведения подростка.

Основные понятия: биологический возраст, психологический возраст, периодизация психического развития, раннее детство, дошкольный период, подростковый возраст, юность, геронтопсихология.

Методы проведения занятия: работа со словарем, проблемные вопросы, кластер «Психические особенности развития младшего школьного, подросткового возрастов».

Контрольные вопросы.

1. Проблема возраста в психологии (различные подходы).
2. Дайте характеристику возрастным периодам.
3. Какие существуют трактовки понятия "учебная деятельность"?
4. Как трактуется учебная деятельность в направлении Эльконина - Давыдова?
5. Что такое ведущая деятельность?
6. В каком возрасте учебная деятельность является ведущей деятельностью?
7. Проблема кризиса подросткового возраста
8. Назовите причины отклоняющегося поведения «трудных» подростков
9. Становление личности, мировоззрения и ценностных ориентаций юношей
10. Отношения между сверстниками, любовь в юношестве.

Литература.

1. Каримов И.А. Узбекистан – ступени независимости.- Т.: Узбекистон, 2012
2. Каримов И.А. Наша главная задача – дальнейшее развитие страны и повышение благосостояния народа. – Т.:Иктисодиёт, 2010.– 338 с.
3. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург, 2002.
4. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М., 1997, 460 с.
5. Венгер Л.А. Развитие умственных способностей детей. - М.:Педагогика, 1991.- 260 с.
6. Волков Б.С., Н.В.Волкова. Возрастная психология. В 2-х частях.- Москва: ВЛАДОС, 2008. Часть 1- 348с., Часть 2-343с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
8. Гозиев Э. Онтогенез психологияси. Т., 2010
9. Давлетшин М.Г. ва бошқ. Ёш даврлари ва педагогик психология.- Т.: ТДПУ, 2004 йил
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
11. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. – М., Сфера, 2001. – 160 с.
12. Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1999.
13. Кон И.С. психология юношеского возраста. – М., 1998.
14. Наш проблемный подросток: понять и договориться /Под ред. Л.А. Регуш. – СПб, 2001.
15. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М., 1996.

ТЕМА 5.
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ - 2 часа

План:

1. Основные этапы становления и развития педагогической психологии
2. Структура педагогической психологии: психология обучения; психология воспитания; психология учителя.
3. Учение как фактор непрерывного образования.
4. Основные направления исследований в области психологии воспитания.

Цель:

- Разъяснить основные задачи педагогической психологии.
- Разобрать основные ветви педагогической психологии.
- Остановиться на основных этапах развития педагогической психологии.

К концу изучения темы студент должен:

- Разобраться в особенностях развития детей подросткового и юношеского возрастов
- Дать разъяснение развитию педагогической психологии как науки.
- Дать характеристику педологии, отметить достоинства и недостатки.

Основные понятия. Учение и непрерывное образование, обучение и научение, мотивы учения, познавательные интересы. Инновации в обучении: компьютеризация обучения, педагогические технологии и интерактивные методы обучения.

Контрольные вопросы

1. Что является предметом педагогической психологии?
2. Назовите основные задачи педагогической психологии.
3. В чем проявляется единство возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке?
4. Назовите основные ветви педагогической психологии.
5. Дайте характеристику основных проблем педагогической психологии.
6. В чем суть проблемы соотношения развития и обучения?
7. Назовите основные этапы развития педагогической психологии.
8. Что характерно для каждого из этапов развития педагогической психологии?
9. В чем особенности педологии как науки?

Литература.

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: МГУ, 2004.- 256с.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: МГУ, 1985.
4. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания.- М.,1997.- 256 с.
5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997. - 224 с.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: М., 1998.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. М., 1995.
8. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.
9. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.: Рига, 1995.

ТЕМА 6.

ПЕДАГОГ – СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОБЩЕНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ - 2 часа

План:

1. Основные задачи психологии педагогической деятельности.
2. Психологическая структура педагогической деятельности.
3. Структура педагогических способностей.
4. Профессионально важные качества учителя.
5. Стиль педагогической деятельности
6. Социально-психологические аспекты педагогического общения.

Цель:

- Разобрать психологические основы педагогической деятельности
- Представить учителя как организатора учебно-воспитательного процесса
- Разобрать главные характеристики педагогического такта и определить слагаемые авторитета учителя

К концу изучения темы студент должен:

- Определить психологические основы педагогической деятельности
- Уметь дать характеристику учителю, как организатору учебно-воспитательного процесса
- Разобрать главные характеристики педагогического такта и определить слагаемые авторитета учителя

Основные понятия. Педагогическая деятельность, педагогические функции, мастерство и способности учителя, стиль педагогического общения, такт и авторитет учителя

Методы проведения занятия: работа со словарем, проблемные вопросы, основные термины, используя различные графические организаторы представить тему «Характеристика профессиональных и личностных качеств учителя» (например, кластер, денотатный граф).

Контрольные вопросы

1. Назовите основные компоненты структуры педагогической деятельности.
2. Что является предметом педагогической деятельности?
3. Какие средства педагогической деятельности Вы знаете?
4. Что, по вашему мнению, является продуктом педагогической деятельности?
5. Назовите основные функции педагогической деятельности.
6. В чем суть коммуникативной функции педагогической деятельности?
7. Как проявляются особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности?

Литература.

1. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.- М., 1997.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1999.
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: МГУ, 2004.- 256с.
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М., 1999. - 121 с.
5. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания.- М.,1997.- 256 с.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997. - 224 с.
7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: М., 1998.
8. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М., 1991.

ИНДИВИДУАЛЬНО-САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Рекомендации при подготовке индивидуально-самостоятельной работы

В условиях независимости Республика Узбекистан выбрала собственную модель развития с учетом специфики социально-политического устройства и традиций.

Дореформенная система образования и подготовки кадров перестала отвечать требованиям демократических и рыночных преобразований, осуществляемых в республике.

Важнейшим условием развития страны является функционирование совершенной системы образования и подготовки кадров. Указанная система должна обеспечивать формирование нового поколения свободно и самостоятельно мыслящих личностей, способных сознательно и активно участвовать в общественно-политической жизни, **что** и является главным приоритетом Национальной программы по подготовке кадров.

В свою очередь, государственный образовательный стандарт высшего образования (ГОС ВО) определяет требования к качеству подготовки кадров, содержанию образования; он является основой для создания соответствующих нормативных документов (учебных планов, учебных программ дисциплин и др.), регламентирующих образовательный процесс, оценку деятельности и качества подготовки кадров.

В связи с этим, в новых учебных планах определенное количество часов отводится на индивидуально-самостоятельную работу студентов при изучении теоретических курсов. Предлагаемая программа рассчитана на самостоятельное овладение студентами основных разделов психологии. Разнообразные формы и методы самостоятельной учебной работы студентов способствуют их самообразованию и формированию педагогических умений и навыков, необходимых для изучения личности человека: **аннотирование** и **конспектирование** литературы, **составление** реферата или доклада; **выполнение** курсовых и дипломных работ, **подготовка** к коллоквиумам.

Аннотирование литературы – перечисление основных вопросов, рассматриваемых автором в той или иной работе. Особенно следует выделять вопросы, имеющие прямое отношение к деятельности педагога или к изучаемой проблеме.

Конспектирование литературы – краткое изложение какой-то статьи, книги, выступления, речи. Существует мнение, что **конспектирование** необходимо для лучшего запоминания материала (например, лекции).

Однако более важным здесь является возможность обращения к конспекту с целью более глубокого или нового (под новым углом зрения) осмысления законспектированного материала. Для этого конспект должен быть кратким, ясным, полным и точным.

Рекомендации по конспектированию

При **конспектировании** в начале бывает трудно отвлечься от авторского текста, абстрагироваться от несуществующих деталей. Но по мере усвоения мыслей автора и их формирования своими словами достигается требуемая ясность и краткость записей. Для достижения большей точности основные положения работы необходимо записывать в формулировках автора, указывая страницу, на которой изложена записываемая мысль. Полнота текста достигается за счет фиксации основных положений работы, воспроизведения логики авторского изложения материала. Для того, чтобы иметь возможность при последующей работе с конспектом записывать свои замечания и рассуждения, лучше всего оставлять большие поля (1/3 страницы).

При **конспектировании** полезно изучаемый источник читать по мере **два раза**. При **первом** чтении складывается общее впечатление о работе, при **втором** выделяется главное содержание, которое заносится в конспект.

При **конспектировании** научной работы необходимо опираться на ее современные **элементы**: *гипотезу, теоретическую и экспериментальную проверку гипотезы, факты, эмпирические и теоретические обобщения, методику эксперимента*.

Гипотеза – предположение (на основе имеющихся знаний) о существовании какой-либо закономерности, причины явления или связи нескольких явлений. Например, зная о том, что психика человека развивается и функционирует как целостное образование, можно выдвинуть гипотезу о взаимосвязи речи и уровня развития мышления.

Теоретическая проверка гипотезы – есть сопоставление предположения с имеющимися в научной литературе уже доказанными положениями, принципами, в ходе которого выявляется логическая непротиворечивость выдвинутой гипотезой и этих принципов.

В ходе экспериментальной проверки гипотезы ее правильность или ложность устанавливается опытным путем, на основе анализа данных, полученных в исследовании.

Фактами называются события, явления, которые исследователю удастся заметить и зафиксировать. Факт в научном понимании предполагает возможность воспроизведения наблюдаемого события в новом опыте или другим исследователем.

Эмпирическое обобщение – объединение явлений и объектов на основе только внешних признаков.

Теоретическое обобщение – объединение объектов (явлений), сходных по существенным признакам, определяющим специфику данного явления. Например, всех студентов группы можно разделить на дисциплинированных и недисциплинированных. Это будет *эмпирическое обобщение*, то есть, учитывается только внешняя характеристика студентов. Если объединять студентов в зависимости от свойств темперамента, сформированности положительных свойств личности и т.д., выделенные группы будут результатом *теоретического обобщения*.

В методику эксперимента входит задание для испытуемых (инструкция, материал для работы и т.д.), описание условий проведения опыта, состав и количество испытуемых и независимых переменных.

Таким образом, знание приведенных понятий помогает грамотнее (с научной точки зрения) читать и конспектировать научные публикации. Любую из работ можно и нужно анализировать на основе указанных понятий.

В конспекте должны найти отражение ответы на следующие вопросы: «Что является гипотезой автора публикации?», «Каким способом проверяется эта гипотеза?», «Насколько убедительно доказательство?», «Какие получены факты?» и т.д. При конспектировании важно сразу же находить значение непонятных терминов, используя для этого разнообразную справочную литературу.

При чтении и конспектировании можно использовать очень продуктивную стратегию ИНСЕРТ. Данный подход направлен на то, что студенты отслеживали собственное понимание читаемой информации, используя при этом интерактивную систему пометок на полях. Это развивает, **во-первых**, навык эффективной работы с текстом, **во-вторых**; активное вдумчивое чтение; **в-третьих**, способность увязывать ранее известный материал с новым; **в-четвертых**, стимулирует дальнейшее изучение темы.

Суть его заключается в том, что в процессе чтения необходимо оценивать содержание каждого абзаца (или фрагмента) учебного материала и результаты обозначать карандашом на полях специальными пометками, в том числе:

“V” - поставьте “V” (да) на полях, если то, что вы читаете, *соответствует* тому, что вы знаете;

“-” - (минус) ставится в том случае, если то, что читаете, *противоречит* вашим знаниям;

“+” - (плюс) ставится в том случае, если то, что вы читаете, является для вас *новым*;

“?” - (вопрос) ставится в том случае, если то, что вы читаете, *непонятно*, т.е. требует дополнительные сведения.

Наибольший интерес должны вызвать те абзацы, которые помечены “?” и “-”.

Таким образом, в процессе чтения студент будет делать четыре типа пометок на полях, в соответствии со своими знаниями и пониманием. Совсем не обязательно помечать каждую строчку или каждую предлагаемую идею. Студент должен с помощью этих пометок отразить свое представление об информации в целом. В конечном счете, может быть, у Вас окажется одна или две пометки на каждый абзац, иногда больше, иногда меньше.

Смысл метода “инсерт” состоит в том, что обучающиеся оценивают новую информацию для того, чтобы отнести ее к известной или новой, непонятной или вызывающей возражения. Проставление пометок по методу “инсерт” требует осмысления каждого абзаца. Таким образом, чтобы студенты сознательно подходили к усвоению информации при чтении, они должны активно отслеживать собственное понимание текста. При этом они соотносят новую информацию со своим опытом и увязывают прочитанное с уже известным, т.е. размышляют, происходит мысленное переформулирование содержания текста и его “свертывание”, что приводит к долгосрочному характеру понимания.

Подготовка реферата или доклада

Работая над рефератом или докладом, можно использовать, кроме рекомендуемой литературы, дополнительные источники, освещающие отдельные проблемы психологической науки.

При работе над рефератом или докладом студент может проявить большую инициативу и самостоятельность в подборе литературы и источников, в проведении наблюдений и экспериментов, в составлении плана работы и ее оформлении. Это необходимо не только для развития умения самостоятельно работать над книгой, но и для развития психологической культуры и речи студентов.

Рекомендации по подготовке рефератов или докладов

Прежде чем приступить к написанию реферата или доклада необходимо выполнить следующую работу:

- Подобрать по теме необходимую литературу и глубоко ее изучить;
- Хорошо продумать и составить подробный план работы;
- Подумать над правильностью и доказательностью выдвигаемых в источниках положений;
- Сопоставить рассматриваемые и литературные факты, выделить в них общее и особенное, обобщить изученный материал в соответствии с намеченным планом реферата или доклада;
- Подготовить необходимые к работе иллюстрации, умело использовать личные наблюдения, опыт и эксперименты.

Реферативные работы, как и научный доклад, могут быть трех видов:

1. критическая рецензия на научную работу;

2. аналитический отбор исследований по теме;
3. критический анализ дискуссии.
4. Указанные работы включают анализ литературы по указанной проблеме, на основе которого формируются задачи экспериментального исследования.

Структура реферата определяется его видом.

На данный момент при написании реферата студенты, в основном, переписывают с источников или «скачивают» информацию из Интернета (необходимое количество страниц). Интеллектуальная пассивность и механицизм приводят к незначительному усвоению информации. При этом совсем отсутствуют навыки работы с информацией: ее резюмирование, интерпретация, оценка через призму личного опыта и т.д.

Предлагаем использовать **аналитический** подход при написании реферата на основе **интерактивной** стратегии «**Двухчастный** или **двойной** дневник». **Двухчастный дневник** – это простой и эффективный прием, который дает возможность исследовать содержание текста, увязать его с личным опытом и письменно выразить свое отношение к прочитанному.

Как это сделать?

1. Выбрать тему или проблему.
2. Подбор (рекомендации) необходимой литературы: книги, журналы, сайты в Интернете и т.д.
3. Составление первого чернового варианта:
 - Выделить 3-5 идей автора, которые лежат в основе статьи;
 - На основе каждой выделенной идеи составить двойной дневник.

Для этого тетрадный лист делится пополам. **Слева** студент записывает цитаты или идеи **автора**, которые произвели впечатление, понравились или озадачили, вызвали некоторые ассоциации. С **правой** стороны студент записывает собственные **комментарии** к цитате или идее автора, то есть выражает собственную реакцию на прочитанное. Что заставило вас написать именно эту цитату? Какие мысли она у вас вызвала? Какой вопрос возник в связи с ней? Итак, читая текст, студенты должны время от времени останавливаться и делать подобные записи в своем двойном дневнике.

2-3 цитаты, подтверждающие идею автора	Собственные комментарии (анализ, интерпретация, согласие или оппонирование, т.е. личное восприятие и оценка информации).
---	--

- Проработать все идеи автора по аналогии, представленной выше.
 - 4. Составление второго чернового варианта.
 - Скомпоновать логически законченный текст на основе двойного дневника.
 - 5. Составление белого, законченного текста с использованием идей автора, аргументов, почему так считает автор, и собственные комментарии.
- Составляющие двойного дневника увязываются при помощи логических мостов.

Логические мосты

Как считает автор	Комментарий студента
По мнению автора	Хочется отметить, что.....
Как утверждает автор.....	На мой взгляд.....
Автор утверждает, что.....	Я согласен с тем, что.....
	По моему мнению.....

Резюме

Преимущества данного подхода заключается в следующем:

1. Студент сдает все три работы, что позволяет видеть «лабораторию» мыслительной деятельности, ее эволюцию.
2. Исключается возможность бездумного переписывания.
3. Формируются навыки аналитической работы с информацией.
4. Активизация, высокая мотивированность студентов на основе эмоционально-нравственных аспектов структуры личности.

Аналитический обзор по проблеме может быть построен двояко:

a. в виде изложения истории изучения проблемы (что нового внесли те или иные исследователи);

b. в виде анализа современного состояния проблемы (рассматриваемые работы группируются по признаку общности).

Эти две формы обзора представляют собой одновременно и этапы работы с литературными источниками. Обзор должен заканчиваться краткими выводами: перечислением уже исследованных аспектов проблемы, результатов исследований, постановкой дискуссионных вопросов, а также выделением новых аспектов, подлежащих изучению.

Критический анализ дискуссии представляет собой более глубокое изучение противостоящих точек зрения по какому-то вопросу. Главная его цель – выявить существо спора. Для этого требуется внимательно проанализировать каждую позицию, выяснить, какие факты и (или) теоретические положения послужили основой для того или иного взгляда на проблему. Наиболее эффективными в данном случае будут следующие стратегии, которые объединены единым понятием – **графические организаторы**, такие, как *T-схема, концептуальная таблица, диаграмма Венна*. Кратко остановимся на их характеристике.

T-схема – средство для сравнения двух аспектов одной концепции. Универсальный графический организатор для записи двойных (да-нет; за-против, достоинства-недостатки) ответов или сравнений.

Диаграмма Венна строится на двух или более пересекающихся кругах. Прием позволяет провести анализ и синтез при рассмотрении двух или более аспектов, имеющих различные и общие стороны.

Концептуальная таблица – это графический организатор используется, когда необходимо сравнить несколько теорий, законов или явлений, событий фактов и т.д. В концептуальной таблице по вертикали располагается то, что подлежит сравнению, а по горизонтали различные характеристики, категории, по которым производится сравнение. Концептуальная таблица наглядно представляет мыслительные процессы сравнения, сопоставления и поэтому важно, чтобы студенты сами формулировали категории для сравнения. Составление концептуальных карт возможно использовать при подготовке к письменным работам или докладам по теме.

При написании реферата необходимо строго соблюдать правила ссылки на используемые литературные источники. Слова цитируемых авторов следует брать в кавычки, указывая в скобках порядковый номер литературного источника по списку литературы, который дается в конце реферата; через запятую дается страница. Если мысль какого-то автора излагается собственными словами, то кавычки не ставятся, но обязательно в скобках указывают номер литературного источника. Если приводимая мысль встречается в ряде работ, то в скобках соответствующие номера литературных источников указываются через точку с запятой.

Характерными ошибками при написании реферата являются:

- **Переписывание** целых кусков из реферируемых источников без ссылки на источник, без собственного анализа и обобщений; отсутствие четкой структуры работы (план, выделение главных мыслей), выводов, бездоказательность изложения (отсутствие логического или экспериментального обоснования выводов), отсутствие собственной позиции автора реферата, а также списка литературы или указание тех публикаций, которые не были использованы при написании реферата и на которые нет ссылки в тексте.
- **Реферат и доклад должны** иметь титульный лист, оглавление с указанием страниц и список использованной литературы (приводятся только те работы, на которые есть ссылки в тексте). В рефератах с опытной частью также должно быть приложение (протоколы экспериментов, некоторые таблицы, задания для испытуемых и др.).

Контроль и самоконтроль самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа по психологии может проходить в разной последовательности.

1. Сначала студент внимательно знакомится с одним литературным источником по психологии (используя пометки ИНСЕРТ) и пишет критическую рецензию. Здесь он учится читать научную литературу. После этого он проверяет факты, излагаемые в рецензируемой работе, экспериментально, при этом овладевая методикой и определяя границы и применимости, а также побочные факторы, влияющие на результат. Проведение экспериментальной работы позволит студенту правильно понять и оценить содержание рецензируемой работы

2. Затем студент знакомится с другими работами по данной теме при написании аналитического литературного обзора (используя один из графических организаторов). Здесь формируются навыки работы с каталогами, навыки логического анализа состояния проблемы по литературным данным, навыки упорядочения суждений и их ясного изложения.

3. Дальнейшая работа над рефератом может привести к необходимости критического анализа дискуссии по какому-то вопросу. На этом этапе студент учится подходить к анализируемому материалу диалектически, т.е. проникать в суть явлений, давать правильное объяснение имеющимся фактам, вскрывать их внутренний механизм.

4. Особое внимание должно быть проявлено к окончательному оформлению работы. После того, как первый вариант работы написан, необходимо дать ему «отлежаться», т.е. не читать его в течение одной-двух недель. При повторном чтении сделать следующее:

- Убрать тот материал, который не имеет прямого отношения к теме;
- Убрать повторы;
- Убрать слова и фразы, без которых смысл остается понятным;
- Длинные предложения разбить на более короткие, чтобы облегчить понимание;
- Постараться избавиться от деепричастных оборотов;
- Уточнить правильность использования терминов, обращаясь к различным словарям;
- Уточнить правильность написания слов и пунктуации;
- Проверить цитаты и правильность ссылок;
- Привести к единообразному употреблению терминов, сокращений, единиц измерений;
- Проверить нумерацию страниц, таблиц, рисунков;
- Заново переписать (напечатать) работу, прочитать и дать прочесть товарищу.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Создание презентаций по психологии в программе Power Point

Используя ресурсы Интернет, учебную литературу создать презентацию по учебной теме, с использованием гиперссылок организовать переходы между слайдами.

Включение аудиовизуальных ресурсов сети интернет должно быть нацелено прежде всего на организацию активной познавательной деятельности, использованию различных форм при объяснении материала, повторении, контроле знаний.

Работа с информацией разных типов, направленная на развитие творческих способностей, организацию коммуникативных ситуаций, повышение мотивации к изучению той или иной темы, будет способствовать формированию умений использования мультимедийной презентации в качестве дидактического материала в учебном процессе, формированию умений отбора, анализа и систематизации информации об образовательных порталах сети Интернет, формированию компетенций студентов.

Цель создания презентаций по психологии в программе Power Point

Изучив правила и этапы разработки мультимедийной презентации, студент:

- научиться разрабатывать и создавать мультимедийную учебную презентацию с анимацией, рисунками, гиперсвязями;
- научиться совмещать и систематизировать в текстовом документе тексты, таблицы, схемы, рисунки, фотографии объектов и фотографии экранов.
- научиться организовывать и создавать гиперсвязи внутри презентации.

В оформлении презентаций выделяют два блока: оформление слайдов и представление информации на них.

Для создания качественной презентации необходимо соблюдать ряд требований, предъявляемых к оформлению данных блоков.

Оформление слайдов	
Оптимальный объем	Презентация не должна быть меньше 10 слайдов, но не более 80-100 слайдов
Структура	1. Первый лист – это титульный лист, на котором обязательно должны быть представлены: - название проекта; - название выпускающей организации; - фамилия, имя, отчество автора; 2. Следующим слайдом - план (моменты) урока-презентации. 3. Последние слайды- глоссарий и список литературы.
Стиль	<ul style="list-style-type: none">• Соблюдайте единый стиль оформления.• Вспомогательная информация (управляющие кнопки) не должны преобладать над основной информацией (текст, рисунки)
Фон	Для фона выбирайте более холодные тона (синий или зеленый)
Использование цвета	На одном слайде рекомендуется использовать не более трех цветов: один для

	<p>фона, один для заголовков, один для текста.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Для фона и текста используйте контрастные цвета. • Обратите особое внимание на цвет гиперссылок (до и после использования)
Динамичность	Необходимо подобрать оптимальный для восприятия темп смены слайдов, анимационных эффектов
Анимационные эффекты	<ul style="list-style-type: none"> • Используйте возможности компьютерной анимации для представления информации на слайде. • Не стоит злоупотреблять различными анимационными эффектами, они не должны отвлекать внимание от содержания информации на слайде.
Представление информации	
Содержание информации	<ul style="list-style-type: none"> • Используйте короткие слова и предложения. • Минимизируйте количество предлогов, наречий, прилагательных. • Заголовки должны привлекать внимание аудитории
Расположение информации на странице	<ul style="list-style-type: none"> • Предпочтительно горизонтальное расположение информации. • В центре экрана - наиболее важная информация • Надпись должна располагаться под картинкой или рисунком
Шрифты	<ul style="list-style-type: none"> • Для заголовков - не менее 24. • Для информации - не менее 18. • Шрифты без засечек легче читать с большого расстояния. • Нельзя смешивать разные типы шрифтов в одной презентации. • Выделение информации - жирный шрифт, курсив или подчеркивание. • Нельзя злоупотреблять прописными буквами (они читаются хуже строчных)
Способы выделения информации	<p>Следует использовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • рамки, границы, заливку; • разные цвета шрифтов, штриховку, стрелки; рисунки, диаграммы, схемы для иллюстрации наиболее важных фактов.
Объем информации	<ul style="list-style-type: none"> • Не стоит заполнять один слайд слишком большим объемом информации: люди могут одновременно запомнить не более трех фактов, выводов, определений. .
Виды слайдов	<p>Следует использовать разные виды слайдов:</p> <ul style="list-style-type: none"> • с текстом; с таблицами; с диаграммами.

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

Название критерия	Оцениваемые параметры
Тема презентации	Соответствие темы программе учебного предмета, раздела
Методические цели и задачи презентации	<ul style="list-style-type: none"> • Соответствие целей поставленной теме • Достижение поставленных целей и задач
Выделение основных идей презентации	<ul style="list-style-type: none"> • Соответствие целям и задачам • Содержание умозаключений • Вызывают ли интерес у аудитории • Количество (рекомендуется для запоминания аудиторией не более 4-5)
Содержание	<ul style="list-style-type: none"> • Достоверная информация об исторических справках и текущих событиях • Все заключения подтверждены достоверными источниками • Язык изложения материала понятен аудитории • Актуальность, точность и полезность содержания
Подбор информации для создания проекта – презентации	<ul style="list-style-type: none"> • Графические иллюстрации для презентации • Статистика • Диаграммы и графики • Экспертные оценки • Ресурсы Интернет • Примеры • Цитаты и т.д.
подача материала проекта – презентации	<ul style="list-style-type: none"> • Хронология • Приоритет • Тематическая последовательность • Структура по принципу «проблема-решение»
Логика и переходы во время проекта – презентации	<ul style="list-style-type: none"> • От вступления к основной части • От одной основной идеи (части) к другой • От одного слайда к другому • Гиперссылки
Заключение	<ul style="list-style-type: none"> • Яркое высказывание - переход к заключению • Повторение основных целей и задач выступления • Выводы • Подведение итогов • Короткое и запоминающееся высказывание в конце
Дизайн презентации	<ul style="list-style-type: none"> • Шрифт (читаемость) • Корректно ли выбран цвет (фона, шрифта, заголовков) • Элементы анимации
Техническая часть	<ul style="list-style-type: none"> • Грамматика • Подходящий словарь • Наличие ошибок правописания и опечаток

ПОРТФОЛИО КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

ПОРТФОЛИО студента – инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда, рефлексии его собственной деятельности.

Это комплект документов, самостоятельных работ студента.

Студент по собственному выбору выбирает, какой портфолио он будет собирать (см. Виды портфолио). Отбор ведется либо в рамках одной темы по психологии, либо по нескольким (по педагогике, педагогическим технологиям, технике педагогического общения, педагогическому мастерству и т.д.)

Главное в такой работе – самооценка студента, причем в виде рассуждения, аргументации, обоснования. Через определенное время (срок определяет преподаватель) студент выставляет свой портфолио на презентацию в группе. Студент должен показать свое продвижение в выбранной им области знаний, доказать, что он приложил максимум усилий в подборе материала.

ЦЕЛЬ: более успешная организации учебной деятельности студентов, глубокое осознания своих целей, коррекция своей работы, оценка и демонстрация своих результатов.

ЧТО ДОЛЖНО БЫТЬ В ПОРТФОЛИО?

- Наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность и интересы студента;
- Титульная страница (название самого портфолио, имя студента, название предмета, период создания портфолио – даты начала и окончания, имя преподавателя);
- Наличие четко сформулированного содержания (перечень рубрик);
- Письменное введение в каждую главу (раздел), входящую в портфолио (студент объясняет, почему он решил работать над этой темой и описывает свои мысли и чувства в этой связи).
- Краткая история студента о том, почему именно он выбрал этот раздел по психологии, анализ собственных знаний по психологии, что легче дается, что труднее, в чем эти трудности, как он до сих пор использовал психологические знания в жизни;
- Желательно, чтобы портфолио содержал **10-15** рубрик, из них **7** обязательных (определяет преподаватель).
- Оценка студентом собственного портфолио;
- Поиск и оформление найденного материала по теме с комментариями;
- Использование информационных технологий (с указанием сайта, где найдена эта информация).
- Ваша любимая работа (почему вы выбрали именно этот вид работы в качестве предпочтительного для вас);
- Оценка независимого рецензента (письменно).

Инструкция! Комментарий, описывающий каждый из представленных на презентацию портфолио материалов, должен быть вдумчивым, отражающим ваши собственные мысли в отношении всей совокупности представленных работ.

Самое сложное в создании портфолио – отбор наиболее репрезентативного материала, а также написать достаточно вдумчивого комментария к ним, который можно представить в виде письма читателю или вступления, или краткого параграфа с выражением своих мыслей.

Воспользуйтесь приведенными ниже вопросами:

- Что послужило мотивом выбора именно этого вида портфолио и данной темы?
- Какую работу Вы провели для отбора материала в Портфолио?
- Что получилось, что вызвало трудности?
- Есть ли что-то, что вы не сумели включить в свой портфолио?
- Есть ли у вас образец, по которому вы действовали?
- Как вы организовали информацию?
- Что нового вы узнали, решая эту задачу/проблему?
- Можете ли представить жизненную ситуацию, в которой данная задача/проблема могла бы быть использована?
- Была ли работа над портфолио полезна для вашего продвижения в области психологии?

ВИДЫ:

- 1. Портфолио достижений:** включает в себя результаты работы студентов по психолого-педагогическому циклу дисциплин (психология, педагогика, педагогическое мастерство, техника педагогического общения, новые педагогические технологии, педпрактика), оформленный всеми возможными (известными и доступными) необходимыми способами.
- 2. Рефлексивный портфолио:** основан на анализе и оценке студентом целей, хода и результатов своей учебной деятельности; особенности работы с различными источниками информации; размышлений и впечатлений и т.д.
- 3. Проблемно-ориентированный портфолио:** отражает цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы.
- 4. Проблемно-поисковый портфолио:** отражает цели, процесс и результат поиска и оформления информации и итог какому-то разделу учебного предмета.
- 5. Портфолио результатов:** наиболее значимые результаты, полученные в течение года.
- 6. Портфолио роста:** отражение личного и профессионального развития.
- 7. Портфолио «Познай самого себя»:** изучение психологических особенностей личности.
- 8. Тематический портфолио:** анализ и разработка различных аспектов конкретной темы.

Возможные рубрики:

- «Теоретический монолог»: представление основных теоретических положений по теме портфолио;
- «Что бы это значило?»: понятийно-терминологический словарь; или глоссарий основных понятий, связанных с темой, (10 – 15 ключевых понятий с определениями и, по мере необходимости, комментариями).
- «Вопросы, оставшиеся без ответов».
- 15-20 способов пробуждения интереса к изучаемой теме и поддержания его во время всего занятия (краткое описание приема и некоторые пояснения).
- Что изменилось в моем представлении о себе после изучения курса психологии?
- «Мои открытия».
- «Где и когда я могу использовать».
- «Размышления о занятии»: рефлексивный анализ учебных занятий по теме портфолио.
- «Письменная работа»: включаются все письменные работы, выполненные студентом по теме.
- Методика определения ведущего мотива пробуждения интереса к предмету психология и поддержания его во время занятий.
- Как помочь товарищу, если ему трудно, плохо?
- Как строить свои взаимоотношения с противоположным полом?
- «Вредные советы»: что нужно сделать для того, чтобы не любить психологию?
- «Что объединяет предметы, которые мне не нравятся»
- «Статистические данные».
- «График-органайзер».
- «Удивительно, но факт».
- «Цитаты и афоризмы»
- «Законы, принципы, правила».
- «Стимулы к учебе: из личного опыта /примеры из жизни».
- «Неотправленные письма».
- «Банк идей».
- «Что будет, если...»
- «Стимулы к успеху» что в ходе работы помогало моему успеху.
- «Девиз темы», «Эмблема темы», «Реклама темы».
- «Курьезы, анекдоты, ляпы по теме».
- «Темы для исследования».
- «Параллельные миры»: внутри- и межпредметные связи.
- Обзорение 20 профессий, связанных с психологией.

ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕКОТОРЫХ ПРИЕМОВ, СТРАТЕГИЙ И МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Выходная карта – это графический организатор, в котором учащиеся по завершении темы могут записать на карточки свои соображения по трем пунктам: 1. Самая важная часть занятия; 2. Один вопрос по теме занятия; 3. Общий комментарий по материалу занятия.

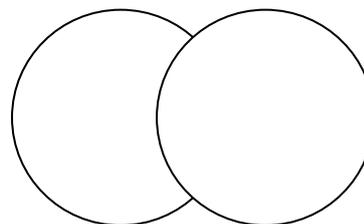
Можно использовать другую форму выходной карты:

Что я запомнил (а) на занятии	Что я понял (а), в чем разобрался(ась)	Что мне понравилось, вызвало интерес
(информация, перешедшая в пассивное оперативное запоминание)	(информация, затронувшая мыслительные процессы)	(информация, затронувшая эмоционально-познават. сферу личности)

Таким образом, выходная карта – это своеобразная обратная связь.

Двойной (или двухчастный) дневник – это простой и эффективный прием, который дает возможность исследовать содержание текста, увязать его с личным опытом и письменно выразить своё отношение к прочитанному. Работа с дневником осуществляется следующим образом: а) тетрадный лист делится вертикальной чертой пополам; б) слева учащийся записывает цитаты или идеи *автора*, которые произвели впечатление, понравились или озадачили, вызвали некоторые ассоциации (например, особенно умная формулировка, или кажущаяся ошибка, или часть информации как аргумент или довод и т.п.) – количество цитат можно оговорить заранее; в) с правой стороны учащийся записывает собственные *комментарии* к цитате или идее автора, т.е. выражает собственную реакцию на прочитанное: что именно в этой цитате заставило его ее записать, о чем она заставила его подумать, каким вопросом он задается в связи с этой цитатой; г) читая текст, учащиеся прерываются и делают записи в дневниках; д) по завершению учащиеся могут поработать в парах, обменяться работами, обсудить идеи и отметить, что им понравилось в работе товарища; или в малых группах; или можно провести блиц-опрос, когда предлагается некоторым учащимся зачитать только одну цитату и только один комментарий. Возможно, итоги могут послужить для подготовки или проведения дискуссии, написания сочинения или аргументированного эссе.

Диаграмма Венна (названа по имени английского логика Джона Венна) – это графический организатор, строящийся на двух пересекающихся кругах. Позволяет провести анализ и синтез при рассмотрении двух аспектов (фактов, понятий, явлений), имеющих различные и общие черты.



Используется на стадиях вызова или размышления, как при индивидуальной, так и при групповой работе. Сначала учащиеся в паре заполняют только два круга различными чертами рассматриваемых аспектов соответственно. Затем учащиеся, объединенные в малые группы по 4 человека, сравнивают и дополняют свои диаграммы; потом в каждой малой группе составляется список характеристик, которые являются на их взгляд общими для двух аспектов. Эти характеристики записываются в область пересечения кругов, после чего проводится групповое обсуждение.

Диаграмму, состоящую из трех пересекающихся кругов, следует использовать после того, как учащиеся освоили работу по заполнению диаграммы, состоящей из 2-х кругов, то есть от простого к сложному.

Знаю/Хочу узнать/ Узнал (З/Х/У) – это графический организатор, позволяющий провести исследовательскую работу по какой-либо теме или разделу и развить навыки рациональной организации познавательной деятельности

Для этого готовится таблица З/Х/У, состоящая из трех граф: 1) Что, предположительно, мы знаем по теме? 2) Что мы хотим узнать? 3) Что мы узнали? Первая графа заполняется в сжатых формулировках после индивидуальной, парной или групповой работы над вопросом «Что вы знаете о ...?». Параллельно заполняется вторая графа. Третья графа оформляется после знакомства с новой информацией (чтение или прослушивание лекционного материала) и нахождения ответов на поставленные вопросы. Если возникают новые вопросы, то их записывают во вторую графу. Полученную информацию, по которой вопросы не ставились, записывают в третью графу. Результаты работы над таблицей обсуждаются в парах или в группах. В заключение можно дать задание на размышление, например, в форме эссе или др.

Для четкости и организованности можно оформить на доске процессуально-временную схему, например: мозговой штурм - 5-7 минут; блиц-опрос – 4-5 минут; чтение статьи, учебника или изложение лекционного материала - 15-20 минут; обсуждение и заполнение граф в таблице З/Х/У - 15 минут.

Инсерт – это интерактивная система пометок на полях для эффективного чтения и отслеживания собственного понимания читаемой информации. Виды пометок: “V” - ставится в том случае, если то, что вы читаете, *соответствует* тому, что вы знаете; “+” - (плюс) ставится в том случае, если то, что читаете, является для вас *новым*; “-” - (минус) ставится в том случае, если то, что вы читаете, *противоречит* вашим знаниям; “?” - (вопрос) ставится в том случае, если то, что вы читаете, *непонятно*, т.е. требуются дополнительные сведения. После проведения индивидуального, парного или группового мозгового штурма по теме и предположений по ней идет индивидуальное чтение с использованием пометок. Затем в парах или малых группах соотносятся и обсуждаются итоги мозгового штурма с результатами чтения. При составлении обобщающей таблицы «Инсерт» идет систематизация полученной информации.

Таблица Инсерт

V	-	+	?
1. ...	1. ...	1. ...	1. ...
2. ...	2. ...	2. ...	2. ...
3. ...	3. ...	3. ...	3. ...

Кластер (от англ. cluster – гроздь, пучок, связка) – графический организатор, позволяющий быстро собрать идеи по какой-либо теме. Кластер развивает вариативность мышления, способность устанавливать связи и отношения изучаемого понятия (явления, события), помогает обучаемым свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Это нелинейная форма мышления. Разбивка на кластеры вызывает свежие ассоциации, дает доступ к имеющимся знаниям, вовлекает в мыслительный процесс новые представления по определенной теме. Разбивка на кластеры используется как стимул к мышлению, как на этапе вызова, так и на этапе размышления. Групповое составление кластера служит в качестве стержня для идей группы.

Разбивка на кластеры проста: 1) выбранная тема записывается в центре доски, тетрадного листа или большого листа бумаги, 2) записываются слова, понятия, ассоциации, связанные с данной темой, 3) устанавливаются связи между понятиями и ассоциациями в

процессе их записи, 4) записываются понятия, пока не закончится время или пока не будут исчерпаны все идеи, 5) размышление о том, как кластер можно использовать в дальнейшем.

Концептуальная карта (Concept Maps, картография разума или концепции) – способ представления и связывания мыслей.

Метод служит альтернативой использованию стандартной схемы конспектирования новых знаний и информации. Создание карт позволяет структурировать идеи в иерархическом порядке за счет использования главных, вторичных, третичных и т.д. ветвей, усиливать идеи с помощью ясных и цветных образов, показывать связи между ними, выделять концепции цветом, размером шрифта, выделением и пр., оценивать и комментировать идеи с помощью специальных символов.

Концептуальная таблица – это графический организатор, который используется при сравнении несколько теорий, законов, явлений, событий, фактов и т.д. По вертикали таблицы располагается то, что подлежит сравнению, а по горизонтали - различные характеристики, по которым производится сравнение.

После работы (ознакомления) с новой информацией может быть выдано задание на составление концептуальной таблицы по определенной проблеме силами малых групп с использованием мозгового штурма, последующим обсуждением в составе всей группы и выработкой оптимального варианта. Концептуальная таблица наглядно представляет мыслительные процессы сравнения, сопоставления и поэтому важно, чтобы учащиеся сами формулировали категории для сравнения. В результате работы в таблице будет компактно “упакован” большой объем аналитической информации.

Составление концептуальных таблиц можно использовать на стадиях «осмысления» или «размышления», а также при подготовке к письменным работам или докладам по теме.

Кубик – способ, позволяющий рассмотреть тему, закон, явление или проблемную ситуацию с различных сторон. Кубическая демонстрация основана на шести различных подсказках (шесть граней куба) для активизации мышления:

1) **Опишите** это (посмотрите внимательно на предмет, тему, явление; какие существенные признаки, черты вы можете выделить). 2) **Сравните** это (на что это похоже; от чего отличается; выделите специфичные черты, формы, признаки в сравниваемых объектах, явлениях). 3) Дайте **ассоциацию** к этому (какие чувства, образы, абстракции приходят вам на ум; это может быть увязано с похожими или разными предметами, явлениями; дайте волю вашему воображению и посмотрите, с чем у вас ассоциируется этот предмет, тема, явление). 4) **Проанализируйте** это (разложите рассматриваемый предмет на составные части; определите базовые и вторичные элементы, из чего он состоит; как связаны между собой основные элементы; выделите основные и второстепенные связи; опишите его структуру). 5) **Примените** это (в каких случаях, обстоятельствах этому можно найти применение; где это используется; как вы это можете применить, что вы можете сделать с этим; опишите правила, инструкции по применению). 6) Дайте **аргументы за или против** этого (постарайтесь найти убедительные доводы: в каких случаях это хорошо, а в каких - плохо; перечислите слабые и сильные стороны данного предмета; какие открываются возможности, перспективы и какие трудности, потери могут при этом возникнуть).

При использовании этого метода учащиеся индивидуально письменно излагают свои знания, идеи по предложенной теме на основе вопросов кубика. После чего предлагается выборочно озвучить идеи по первой грани кубика. Таким же образом прорабатываются все остальные грани кубика, после чего подводятся итоги. При этом учащиеся увидят весь спектр мнений, все многообразие идей и представлений по теме.

Мозговой штурм - это действие по свободной выработке множества идей относительно темы, первоначально без их критики. Метод мозгового штурма претендует на универсальность применения. Задача “мозгового штурма”: использовать силу малой группы для генерирования идей (в целом малые группы более сильны, чем сумма сил отдельных ее участников). Мозговой

штурм призван подтолкнуть людей, занятых решением проблемы, к выдвижению большого числа идей, в том числе, самых невероятных и фантастических. Принцип, заложенный в основу этой стратегии, заключается в том, что чем больше количество высказанных идей, тем больше вероятность, что, по крайней мере, одна из них окажется удачной.

Мозговой штурм в учебном процессе может проводиться во время лекции - индивидуально или в парах обучающихся, на практических занятиях - в малых группах (4-7 человек), а также в составе учебной группы. Мозговой штурм позволяет во время занятия активизировать слушателей, снять утомление, включить всех в процесс поиска идей и т.п.

При проведении мозгового штурма соблюдаются следующие правила: а) никакой оценки идей в процессе их выдвижения, б) полная свобода мысли, в) чем больше идей, тем лучше, г) “ловите”, “схватывайте” и развивайте идеи других (комбинируйте, переделывайте и т.д.), д) идеи быстро записывайте по мере их поступления, е) не допускайте смеха, ироничных комментариев или насмешек над идеями других, ж) продолжайте как можно дольше, пока идеи не иссякнут.

“Рыбий скелет” – графический организатор, модель постановки и решения проблемы, позволяющая описать и попытаться решить целый круг проблем (поле проблем).

Рекомендации по использованию: на верхней “косточке” записывается формулировка проблемы, а на нижней факты, подтверждающие, что данная проблема существует. Работа (исследование) может проводиться индивидуально или по группам. Важным этапом станет презентация заполненной схемы, которая продемонстрирует взаимосвязь проблем, их комплексный характер.

Синквейн (от французского слова “пять”) - это специфическое стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк, в которых обобщена, свёрнута информация об изучаемом понятии (явлении, событии, теме) и охарактеризована своими словами, вариативно, с различных позиций, взглядов, мнений. Составление синквейна - важное умение, позволяющее излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах. Процесс составления синквейна способствует лучшему осмыслению темы. Правила составления синквейна:

1. В первой строке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строка - описание темы двумя прилагательными.
3. Третья строка - описание действия в рамках этой темы тремя словами.
4. Четвёртая строчка - фраза из четырёх слов, характеризующая отношение к теме (чувства).
5. Последняя строка - синоним, одно слово, повторяющее суть темы.
- 6.

Т – схема - это универсальный графический организатор сравнительных двойных данных (да / нет, за / против), особенно удобный для представления контрастных, противоречащих и отличающихся по определенным критериям сведений.

Т-схемы позволяют на небольшой площади обзора поместить емкий смысловой материал. Особенно удобно использовать Т-схему для обобщения содержания модуля (укрупненной дидактической единицы). Задание на самостоятельную работу по составлению Т-схемы может служить хорошим стимулом для развития творческого мышления.

РЕЙТИНГ- КОНТРОЛЬ ПО КУРСУ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

№№	Содержание	Вид контроля	Баллы
1.	Текущий контроль Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии Особенности психического развития на разных этапах онтогенеза	Семинарские занятия по плану; психологические тесты, задачи, проверка индивидуальных заданий.	30
2.	Общие основы педагогической психологии Психология воспитания Психология учителя и педагогической деятельности		
3.	Промежуточный контроль	Тесты, творческие задания: портфолио, презентация (Power Point), письменная работа	40
4.	Итоговый контроль	Тесты	30
	Итого:		100

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ

Баллы, %%	КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ	оценка
100- 86	Ответ или работа содержит 86-100% информации т.е. ответ полный – студент глубоко и прочно усвоил программный материал, последовательно, грамотно и логически стройно его изложил; в ответе тесно связана теория с практикой; студент даёт определения, поясняет их, может ответить на видоизмененное задание; свободно справляется с задачами, использует графические организаторы (кластер, денотатный граф, диаграмма Венна, Т-схема и др.), показывает знакомство с психологической литературой. Самостоятельно справляется с творческим заданием (портфолио или презентация по теме).	5
71-85	Ответ или работа содержит 72-85% информации. Студент знает программный материал, определения, разбирается в психологических терминах, правильно применяет теоретические сведения, положения при решении практических вопросов и задач. Но при ответе путается, допускает ошибки при решении тестовых заданий, часто не собран, в целом, знания не систематизированы.	4
56-70	Ответ студента содержит 56-71% информации. Студент знает общие положения основного материала, но допускает неточности, часто путается, не всегда может дать точное определение того или иного психологического термина, нарушает последовательность в изложении программного материала, испытывает трудности при выполнении	3

	тестовых и практических заданий, не увязывает теорию и практику.	
Ниже 56	Студент не знает значительной части программного материала, допускает существенные ошибки, не справляется с тестовыми и практическими заданиями, не использует графические организаторы при ответе. Часто пропускает занятия без уважительной причины.	2

ТЕМАТИКА ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Цели и задачи педагогической деятельности.
2. Сфера педагогической деятельности, ее специфика.
3. Виды педагогической деятельности и их классификация.
4. Структура педагогической деятельности.
5. Роль профессиональной мотивации в успешности профессиональной деятельности.
6. Методы диагностики мотивации профессиональной деятельности.
7. Перечислите основные типы педагогических умений.
8. Методы диагностики педагогических способностей.
9. Профессиональное самосознание педагога, особенности Я – концепции.
10. Диагностика профессиональной «Я-концепции» педагога
11. Особенности и тенденции профессионально-личностного развития современных педагогов.
12. Методы изучения личностной направленности педагогов.
13. Познание педагогом личности учащегося и стилевых характеристик учебной деятельности.
14. Методы изучения индивидуально-личностных особенностей обучающихся и их учебно-познавательной деятельности.
15. Основные типы личности педагога.
16. Понятия результативности педагогической деятельности. Основные показатели результативности педагогической деятельности.
17. Методики диагностики качества деятельности педагогов и оценки результативности педагогической деятельности.
18. Понятие качества педагогической деятельности.
19. Основные подходы к определению качества педагогической деятельности.
20. Психологическая модель стрессоустойчивости педагога.
21. Виды прогностических задач в педагогической деятельности.
22. Специфика синдрома профессионального выгорания у современных педагогов.
23. Психологический анализ педагогических ситуаций.
24. Методика психологического анализа педагогических ситуаций.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Проблема педагогической деятельности в психолого-педагогической литературе.
2. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
3. Структура педагогической деятельности.
4. Основные противоречия педагогической деятельности.
5. Профессиональное самосознание учителя в его деятельности.
6. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
7. Место самооценки в структуре профессиональной Я-концепции учителя.
8. Основные направления психологических исследований по проблеме педагогической направленности.
9. Типы педагогической направленности.
10. Особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности.
11. Концепция "мотивационного комплекса" педагога.

ТЕСТЫ ДЛЯ ПРОМЕЖУТОЧНОГО И ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

Вариант 1. Возрастная психология

1. Предметом возрастной психологии является:
а) процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека;
б) процесс развития психологической науки;
в) особенности индивидуального развития людей;
г) особенности развития педагогических навыков и умений.
2. Возрастной период – это:
а) ход развития;
б) цикл развития;
в) хронологический период;
г) период жизни.
3. Категория развития в возрастной психологии особенно активно разрабатывалась:
а) Зигмундом Фрейдом;
б) Аристотелем;
в) Львом Семеновичем Выготским;
г) Авиценной.
4. Построение периодизации развития на основе одного внутреннего критерия характерно:
а) для периодизации Вильяма Штерна;
б) для периодизации Павла Петровича Блонского;
в) для периодизации Даниила Борисовича Эльконина;
г) для периодизации Льва Семеновича Выготского.
5. Основным механизмом развития личности является:
а) рефлексия;
б) каузальная атрибуция;
в) преодоление внешних и внутренних конфликтов;
г) эмпатия.
6. Понятие сензитивности особенно активно разрабатывалось:
а) в 20-ом веке;
б) в 18-ом веке;
в) в 3-ем веке до нашей эры;
г) в 10-ом веке.
7. Развитие личности в экстремальных условиях и в условиях депривации происходит:
а) также, как в нормальных условиях;
б) быстрее, чем в нормальных условиях;
в) иначе, чем в нормальных условиях;
г) медленнее, чем в обычных условиях.

8. Слуховое восприятие у младенца:

- а) намного лучше, чем у взрослого человека;
- б) намного хуже, чем у взрослого человека;
- в) сложно сказать что-то определенное;
- г) как у взрослого человека.

9. К прогрессивным видам движения младенца относится:

- а) ползание;
- б) сосание пальцев;
- в) ощупывание рук;
- г) раскачивание на четвереньках.

10. Задержка психического развития, как отклонение в психическом развитии:

- а) может быть преодолена при правильном обучении и воспитании;
- б) не может быть совсем преодолена ни при каких условиях;
- в) может сама пройти с возрастом;
- г) сложно сказать что-то определенное.

11. Ситуативное понимание речи окружающих складывается:

- а) к 3-м годам;
- б) к концу 1 года;
- в) к 6-ти годам;
- г) к 6-ти месяцам.

12. Проявлением психической депривации в раннем возрасте может быть:

- а) отсутствие комплекса оживления;
- б) замкнутость;
- в) страхи;
- г) боязнь безопасных предметов.

13. Психологическая характеристика дошкольного возраста дается с учетом уровня развития:

- а) воображения;
- б) ролевой игры;
- в) логического мышления;
- г) рисования.

14. Логика игровых действий легко нарушается:

- а) на первом уровне развития игры;
- б) на втором уровне развития игры;
- в) на третьем уровне развития игры;

г) на четвертом уровне развития игры.

15. Речь дошкольника, представляющая собой вопросы, восклицания, ответы, называется:

- а) контекстной речью;
- б) ситуативной речью;
- в) объяснительной речью;
- г) автономной речью.

16. В норме самооценка дошкольников:

- а) занижена;
- б) завышена;
- в) адекватна;
- г) сложно сказать что-то определенное.

17. Одаренность, как отклонение в психическом развитии:

- а) затрудняет развитие интеллекта;
- б) затрудняет развитие волевых качеств личности;
- в) создает трудности при обучении и воспитании;
- г) сложно сказать что-то определенное.

18. Психологические особенности подростка определяются:

- а) проявлением акцентуаций характера;
- б) особенностями профессиональной деятельности;
- в) особенностями игровой деятельности;
- г) особенностями манипулятивной деятельности.

19. Главная особенность личностного развития подростка - это:

- а) личностная стабильность;
- б) нравственная стабильность;
- в) нравственная нестабильность;
- г) личностная нестабильность.

20. Акцентуированный в подростковом возрасте характер затем:

- а) сглаживается;
- б) еще больше обостряется;
- в) сохраняет свои проявления на том же уровне;
- г) сложно сказать что-то определенное.

21. Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является:

- а) учебная деятельность;

- б) интимно-личностное общение;
- в) учебно-профессиональная деятельность;
- г) игровая деятельность.

22. Психология ранней юности

охватывает период:

- а) от 11 до 15 лет;
- б) от 15 до 17 лет;
- в) от 17 до 23 лет;
- г) от 23 до 30 лет.

23. Центральным новообразованием

ранней юности является:

- а) самоопределение;
- б) самосознание;
- в) рефлексия;
- г) появление внутреннего мира.

24. Стиль студенческой жизни, превращающий вуз в загородный клуб, - это:

- а) профессиональная субкультура;
- б) студенческая субкультура;
- в) академическая субкультура;
- г) нонконформистская субкультура.

25. Любовь, при которой человека принимают таким, какой он есть - это:

- а) безусловная любовь;
- б) равнозначная любовь;
- в) неразделенная любовь;
- г) влюбленность.

26. Сущность кризиса 30 лет - это:

- а) проблема профессионального самоопределения;
- б) поиск смысла жизни;
- в) семейные проблемы;
- г) отсутствие дружеских отношений.

27. Пик профессиональной деятельности приходится на начало зрелости:

- а) у летчиков-испытателей;
- б) у авиадиспетчеров;
- в) у преподавателей;
- г) у ученых.

28. Опережение хронологического возраста психологическим возрастом в зрелости означает:

- а) инфантилизм;
- б) преждевременное старение;
- в) адекватность развития;
- г) сложно сказать что-то определенное.

29. Возраст от 60 до 69 лет - это:

- а) предстарческий период;
- б) старческий период;
- в) позднестарческий период;
- г) дряхлость.

30. Состояние фрустрации, вызванное крушением всех планов и надежд умирающего человека, - это:

- а) стадия отрицания смерти;
- б) стадия гнева;
- в) стадия торга;
- г) стадия депрессии.

ТЕСТЫ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Вариант 2

1. Педагогическая психология — это наука...

- а) о закономерностях развития психики ребенка в процессе учебной деятельности;
- б) о закономерностях становления и развития личности в системе социальных институтов обучения и воспитания;
- с) о структуре и закономерностях протекания процесса учения;
- д) изучающая феномены и закономерности развития психики учителя.

2. Основной задачей образования является...

- а) содействие усвоению человеком знаний в процессе обучения;
- б) формирование умений и навыков;
- с) содействие развитию и саморазвитию личности в процессе обучения;
- д) овладение социокультурным опытом.

3. Под обучением понимают...

- а) процесс усвоения знаний, формирование умений и навыков;

- b)** процесс передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику;
- c)** предпринимаемые учеником учебные действия;
- d)** процесс взаимодействия двух деятельностей: деятельности учителя и деятельности ученика.
- 4.** Специфической формой деятельности ученика, направленной на усвоение знаний, овладение умениями и навыками, а также на его развитие является...
- a)** научение;
- b)** учение;
- c)** обучение;
- d)** обученность.
- 5.** Ведущим принципом отечественной педагогической психологии является...
- a)** принцип социального моделирования;
- b)** принцип личностно-деятельностного подхода;
- c)** принцип установления связи между стимулами и реакциями;
- d)** принцип упражняемости.
- 6.** Самым глубинным и полным уровнем обученности является...
- a)** воспроизведение;
- b)** понимание;
- c)** узнавание;
- d)** усвоение.
- 7.** В качестве методов исследования педагогическая психология использует...
- a)** методы педагогики;
- b)** методы общей психологии;
- c)** обучающий эксперимент;
- d)** обучающий и формирующий эксперименты в совокупности с методами общей психологии.
- 8.** В отличие от обучающего эксперимента формирующий эксперимент...
- a)** не подразумевает обучение;
- b)** требует специальных лабораторных условий;
- c)** предполагает планомерный поэтапный процесс формирования умственных действий и понятий;
- d)** ориентирован на развитие познавательных процессов.
- 9.** Л. С. Выготский рассматривает проблему соотношения обучения и развития...
- a)** отождествляя процессы обучения и развития;
- b)** полагая, что обучение должно опираться на зону актуального развития ребенка;
- c)** полагая, что обучение должно забегать вперед развития и вести его за собой.
- d)** все ответы верны
- 10.** Основной психологической проблемой традиционного подхода к обучению является...
- a)** низкий уровень знаний;
- b)** недостаточно развитые познавательные процессы учащихся;
- c)** недостаточная активность учащихся в процессе обучения.
- d)** Все ответы верны
- 11.** Целью развивающего обучения является...
- a)** развитие ученика как субъекта учебной деятельности;
- b)** достижение высокого уровня обученности учащихся;
- c)** формирование умственных действий и понятий;
- d)** развитие действий самоконтроля и самооценки у учащихся в процессе обучения.
- 12.** Учебная деятельность состоит из...
- a)** учебной задачи и учебных действий;
- b)** мотивационного, операционного и регулирующего компонентов;
- c)** работы познавательных процессов;
- d)** действий внутреннего контроля и оценки.
- 13.** Ведущим мотивом учебной деятельности, обеспечивающим эффективность процесса обучения, является...
- a)** потребность изменить социально-статусную позицию в общении;

- b)** потребность получать одобрение и признание;
 - с)** стремление соответствовать требованиям преподавателей; избежать наказания;
 - d)** стремление приобрести новые знания и умения.
- 14.** В качестве основного принципа организации процесса обучения в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова выступает...
- a)** организация обучения от частного к общему;
 - b)** логика восхождения от абстрактного к конкретному;
 - с)** овладение большой суммой знаний;
 - d)** принцип усвоения логических форм.
- 15.** Недостатком программированного обучения является...
- a)** отсутствие четких критериев контроля знаний;
 - b)** недостаточное развитие самостоятельности учащихся;
 - с)** отсутствие индивидуального подхода к обучению;
 - d)** недостаточное развитие творческого мышления учащихся.
- 16.** Специальная работа педагога по активизации познавательной деятельности учащихся с целью самостоятельного приобретения ими знаний лежит в основе...
- a)** программированного обучения;
 - b)** проблемного обучения;
 - с)** теории поэтапного формирования умственных действий и понятий;
 - d)** традиционного обучения.
- 17.** Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, организация процесса обучения в первую очередь должна опираться на...
- a)** материальное действие;
 - b)** создание ориентировочной основы действия;
 - с)** речевую форму выполнения действия;

- d)** внутреннюю речь.
- 18.** Основным показателем готовности ребенка к обучению в школе является...
- a)** овладение основными навыками чтения и счета;
 - b)** развитие у ребенка мелкой моторики;
 - с)** желание ребенка ходить в школу;
 - d)** зрелость психических функций и саморегуляция;
- 19.** Понятие «обучаемость» определяется...
- a)** существующим уровнем знаний и умений учащегося;
 - b)** способностью учителя научить ребенка;
 - с)** психическими особенностями и возможностями учащегося в процессе обучения;
 - d)** зоной актуального развития учащегося.
- 20.** Какие психические новообразования появляются у младшего школьника в процессе учебной деятельности (выберите несколько вариантов ответа):
- a)** восприятие;
 - b)** мотивация;
 - с)** внутренний план действий
 - d)** сравнение
 - e)** рефлексия
 - f)** внимание
 - g)** теоретический анализ
- 21.** Учебное сотрудничество (с точки зрения Г. Цукерман) — это...
- a)** взаимодействие учащихся в процессе обучения;
 - b)** процесс взаимодействия педагога с учеником;
 - с)** процесс, в котором учащийся занимает активную позицию обучающего самого себя с помощью учителя и сверстников
 - d)** все ответы верны.
- 22.** Основной функцией педагогической оценки является...
- a)** определение уровня фактического исполнения учебного действия;

- b)** осуществление подкрепления в виде наказания-поощрения;
- c)** развитие мотивационной сферы учащегося,
- d)** Все ответы верны
- 23.** Воспитанность характеризуется...
- a)** предрасположенностью человека к воспитательным воздействиям;
- b)** усвоением нравственных знаний и форм поведения;
- c)** умением человека адекватно вести себя в обществе, взаимодействуя с другими людьми в различных видах деятельности,
- d)** Все ответы неверны
- 24.** Педагогическая направленность — это...
- a)** любовь к детям;
- b)** система эмоционально-ценностных отношений, задающая структуру мотивов личности учителя.
- c)** желание освоить профессию педагога.
- d)** Все ответы верны.
- 25.** Знание педагогом своего предмета относится к классу...
- a)** академических способностей;
- b)** перцептивных способностей;
- c)** дидактических способностей,
- d)** все ответы верны.
- 26.** Профессиональная активность учителя с целью решения задач обучения и воспитания называется...
- a)** педагогической направленностью;
- b)** педагогической деятельностью;
- c)** педагогическим общением;
- d)** педагогической компетентностью.
- 27.** Педагогическая деятельность начинается с...
- a)** отбора учебного содержания;
- b)** выбора методов и форм обучения;
- c)** все ответы верны
- d)** анализа возможностей и перспектив развития учащихся.

СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК ПО ТЕОРИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ (выдержки)

Воспитание и смежные с ним категории

ЧЕЛОВЕК – с этого, пожалуй, центрального понятия целесообразно начать наше погружение в категориальный аппарат теории воспитания. Религия и философия, социальные и естественные науки по разному определяют феномен человека. И это лишний раз подчеркивает тот факт, что человек – существо многостороннее, многомерное и сложноорганизованное.

Можно рассматривать человека как целое через различные и взаимосвязанные его проекции: индивида, субъекта, личности (по Б.Г.Ананьеву и В.И. Слободчикову).

Человек как **индивид** представляет собой совокупность биологических, природных особенностей: наследственных или приобретенных в процессе его приспособления к окружающей среде.

Человек как **субъект** выступает в качестве источника активности, носителя познавательной и предметно-практической деятельности. Это конкретный индивид, включенный в деятельность и общение.

Человек как **личность** является членом общества, свободно и ответственно определяющим свое место в этом обществе, свое отношение к миру, к людям, к самому себе. Личность таким образом выступает субъектом социальных отношений. Категория “личность” является основополагающей в теории воспитания, поскольку воспитание ориентировано преимущественно на развитие личности (а не индивидуальных или субъектных свойств человека), педагог-воспитатель имеет дело именно с личностью воспитанника, а эффективность воспитания оценивается изменениями личностных качеств ребенка.

Своеобразие и неповторимость человека как индивида, субъекта и личности принято называть **индивидуальностью**.

РАЗВИТИЕ – еще одна из наиболее широких научных категорий. Представляет собой естественно-искусственный процесс всяких изменений, происходящих в человеке под влиянием природных и социальных, внешних и внутренних факторов.

Развитие обусловлено природными факторами: внешними (климат, ландшафт, рельеф) и внутренними (генотип человека). Развитие обусловлено социальными факторами: внешними (государство, этнос, культура, религия, семья, воспитательные организации) и внутренними (собственный социальный опыт человека, отраженный в сфере бессознательного, а также сознательное саморазвитие, оформляющие его самобытность, уникальность и выделенность из общества).

Естественный характер развития определяется стихийным влиянием на человека вышеназванных факторов. Искусственный характер – определяется возможностью управлять развитием: как извне, через создание благоприятных для этого условий, так и изнутри, саморазвиваясь.

Развитие представляет собой процесс разнонаправленных изменений. Оно может быть конструктивным, прогрессивным, а может быть деструктивным, регрессивным.

Развитие человека, направленное в конкретные рамки, ориентированное на конкретные результаты, фиксированное в конкретных формах, можно обозначить как **формирование**. Данное понятие отрицает такие свойства развития как непредзаданность и вариативность.

Категорией, ограничивающей процесс развития человека социальными факторами, является социализация.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ (по А.В. Мудрику) – это развитие человека в процессе его взаимодействия с обществом, усвоения и воспроизводства культуры данного общества. Социализация протекает во взаимодействии детей с огромным количеством разнообразных условий. Эти действующие на человека факторы условно можно

объединить в четыре группы: мегафакторы (космос, планета, мир), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), мезофакторы (тип поселения, средства массовой коммуникации, субкультура), микрофакторы (семья, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные и частные организации, микросоциум).

Понятие “социализация”, также как и “развитие”, не несет в себе какой-либо оценочной смысловой нагрузки. Поэтому мы можем говорить не только об успешной, эффективной, позитивной социализации, но и о “жертвах социализации”, социализации в криминальных группировках и т.д.

Социализация может быть стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой, т.е. управляемой, что, собственно, можно связать уже с процессами обучения и воспитания.

Социализация – это двунаправленный процесс, означающий становление человека как субъекта деятельности и как личности (Б.Г.Ананьев). Рассматривая же обучение и воспитание как процессы относительно управляемой социализации, можно сказать: первое ориентировано преимущественно на становление субъекта – развитие знаний, умений, навыков в какой либо деятельности, то есть на развитие информационно-операциональной сферы человека; второе ориентировано на становление личности – развитие отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому, то есть на развитие мотивационно-ценностной сферы человека. Таким образом, (вслед за В.И. Слободчиковым и Е.И.Исаевым) мы можем говорить об обучении субъекта и воспитании личности.

ВОСПИТАНИЕ, если следовать данной логике, есть управление процессом развития и формирования личности через создание для этого благоприятных условий (Х.Й. Лийметс).

Воспитание, также как развитие и социализацию, нельзя понимать только в контексте позитивного влияния на личность. Известно, что воспитание может быть как гуманистическим, так и авторитарным; как ориентирующим ребенка на общечеловеческие ценности, так и ориентирующим его на узкокорпоративные (например, националистические), антигуманные ценности.

Воспитание осуществляется в различных социальных системах: в семье, в детских общественных объединениях, религиозных, спортивных организациях, в системе образования.

Рядоположенным с понятием “воспитание” является “обучение”.

ОБУЧЕНИЕ – процесс взаимодействия учителя и ученика, в ходе которого происходит передача и усвоение знаний и умений.

В основе процессов обучения и воспитания лежат принципиальные различия. Во-первых, обучение предполагает трансляцию уже готовых знаний и умений (преподавание), овладение ими (учение) с последующим их воспроизведением и развитием. Воспитание, как управление, предполагает создание условий для конституирования воспитанником в себе самом индивидуально и социально полезных качеств, что является более мягкой формой взаимодействия педагога и ребенка.

Наиболее последовательно процессы воспитания и обучения осуществляются в рамках образования.

ОБРАЗОВАНИЕ – конкретно зафиксированная культурно-историческая форма общественной практики, обеспечивающая передачу человеку социального опыта в целях обретения им образа, адекватного данной культуре.

ДЕТСТВО – период активного “развертывания” растущего человека, его личностного “вызревания”, которое протекает при непосредственном участии взаимодействующего с ним взрослого.

Мир детства – особый мир, имеющий свои закономерности, свои взаимоотношения и свое пространство (семья, двор, группа, детский сад, класс, лагерь и т.д.). Его

отличительная особенность заключается в том, что ребенок чувствует себя в этой среде своим.

Детство рассматривается гуманистической психологией и педагогикой не как подготовка к жизни, а как сама жизнь. Ребенок не будущий человек, а просто человек, обладающий свободой быть и стать, правом быть понятым и принятым другими, способностью принимать и понимать других, совершать ответственные выборы, строить отношения со взрослыми не как с хозяевами или менторами, а как с равноправными, хотя и неодинаковыми партнерами (И.Д.Демакова).

ДЕТСКОЕ ДВИЖЕНИЕ – это социально-педагогическое явление. Представляет собой особым образом организованную деятельность детей, социально обусловленную, общественно и личностно значимую, направленную на удовлетворение потребностей ребенка в самостоятельности, общении, самореализации, самоопределении, изменении своего социального статуса и ориентированную на реализацию какой-либо идеи или цели.

В соответствии с ними можно выделить различные направления в детском движении: экологическое, коммунарское, скаутское, пионерское, военно-патриотическое, туристско-краеведческое, национального и культурного возрождения и т.д. Структурно детское движение выражено в детских объединениях и детских организациях. Детское движение представляют международные, федеральные, межрегиональные, региональные, местные детские объединения и организации (Л.В.Алиева).

ДЕТСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ – в системе детского движения сообщества, содружества детей, базовые образования, создаваемые на основе самодеятельности, а также их личностных и социально значимых интересов.

Основные участники детских объединений – дети. Взрослые, признанные детьми, также могут быть активными участниками детских объединений – неформальными лидерами, вожатыми, старшими товарищами. Структура детского объединения демократическая, без жесткой иерархии и сложной внутренней структуры. Детские объединения имеют тенденцию к развитию собственной символики, атрибутики, ритуалов и характеризуются наличием своих традиций, норм и правил жизни, стремлением осмыслить свою сущность.

К детским объединениям могут быть отнесены общества, клубы, союзы, команды, отряды, формирования, ассоциации, органы детского самоуправления (Л.В.Алиева).

ДЕТСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ – особая форма детского движения. Это многоступенчатая, иерархическая, относительно закрытая, упорядоченная структура, четко обозначающая свои цели, задачи, права и обязанности своих членов, позицию взрослых, роль и место входящих в нее детских объединений, действующая на основе самодеятельности, самоуправления в сочетании с руководством взрослых.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

ПРОИЗВЕДЕНИЯ И.А.КАРИМОВА

1. Каримов И.А. Узбекистан – ступени независимости.- Т.: Узбекистон, 2012
2. Каримов И.А. Наша главная задача – дальнейшее развитие страны и повышение благосостояния народа. – Т.:Иктисодиёт, 2010.– 338 с.
3. Каримов И.А. Мировой финансово-экономический кризис, пути и меры по его преодолению в условиях Узбекистана – Т: Узбекистон, 2009. – 56 с.
4. Учебно-методический комплекс по изучению докладов Президента Республики Узбекистан И.А.Каримова «Модернизация страны и построение сильного гражданского общества – наш главный приоритет»

Учебники и учебные пособия

1. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2-х ч.-М.: ВЛАДОС, 2008.- ч.1. - 366с., ч.2.- 343с.
2. Психология подростка от 11 до 18 лет. Методики и тесты.- М.: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.- 124С.
3. Мерзлякова Е.Л. Чему и как учить учителей. Тренинг эффективного педагогического общения.- СПб.: Речь. 2007.- 296с.
4. Колесникова Г.И. Основы психологического консультирования.- Ростов н/Д: Феникс, 2007.- 96с.
5. Реан А., Н. Бордовская, С. Розум. Психология и педагогика.- СПб.: Питер. 2006. -432с.
6. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога.- М.: Изд-во Института психотерапии, 2005.- 256с.
7. Василенко Т.Д. Психология. Тестовый контроль знаний. – М.: ВЛАДОС, 2005.- 109с.
8. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с. (Серия «Мастера психологии»).
9. Солодилова О. П. Шпаргалка по возрастной психологии.— М.: ТК Велби, 2005.- 56 с.
10. Молодцова Н. Практикум по педагогической психологии.- СПб.: Питер, 2006.- 208с.
11. Карандашев В. Н., Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. Педагогическая психология. Хрестоматия.- СПб.: Питер, 2005. - 416 с.
12. Дубровина. И.В.Практическая психология образования.- СПб.: Питер, 2006 - 592 с.
13. Логвинов И., С. Сарычев. Педагогическая психология. Краткий курс. - СПб.: Питер, 2005. - 224 с.
14. Бархаев Б. П. Педагогическая психология.- СПб.: Питер, 2006. - 448 с.
15. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология.- М.: Академический проект, 2004.- 560с
16. Аверьянов Л.Я. Хрестоматия по психологии.- М., 2004
17. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка. — М., 2003.
18. Габай Т. В. Педагогическая психология. — М., 2003.
19. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология. — М., 2003.
20. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебное пособие. — М., 2003.
21. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. — М., 2001.
22. Эльконин Д.Б. Психология развития. – М., 2001.
23. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.-М., 2000
24. Фельдштейн Д. И. Психология взросления.— М.: МПСИ, Флинта.- 1999.- 672с.
25. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 320 с.

26. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - М., 1997.
27. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. - М., 1997.
28. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. — М., 1996.
29. Психология и педагогика / Сост. и отв. ред. А. А. Радугин. — М., 1996
30. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
31. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология.- М., Российское педагогическое агентство. 1996, - 374 с.
32. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М., 1995.
33. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М., 1995.
34. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр.- М., 1995.
35. Обухова. Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995.
36. Даминов К, У. Отавалиева. Психологиядан семинар ва лаборатория машгулотлари. – Т.: Укитувчи, 1994. – 96 бет
37. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. - М., 1994.
38. Гаврилычева Г.Ф. Диагностики изучения личности младшего школьника// Начальная школа. - 1994. - N 1. - С. 16-18; N 8. - С. 4.
39. Зак А.З. Диагностика мышления детей 6-10 лет. - М., 1993.
40. Ибрагимова Х.И. ва бошқ. Педагогик психология.- Т., 2009 йил
41. Нишонова З.Т, Алимова Г.Қ. Болалар психологияси ва ўқитиш методикаси.- Т., 2006 йил
42. Гозиев Э. Онтогенез психологияси. Т., 2010
- 43.
44. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. - М., 1992.
45. Рабочая книга школьного психолога/ Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1991.
46. Ефимова Н.Е. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. - М., 1991.
47. Изучение личности школьника учителем/ Под ред. З.И. Васильевой, Т.В. Ахаян, М.Г, Казакиной, Н.Ф. Радионовой и др. - М., 1991.
48. Романова Е.С., Усанова О.С. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. - М., 1990.
49. Общая психодиагностика/ Под ред. А.А. Бодалева. - М., 1997.
50. Фридман Л.П., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. - М., 1987.
51. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 2002.

ИНТЕРНЕТ – РЕСУРСЫ

1. <http://dictionary.fio.ru/> — педагогический энциклопедический словарь
2. <http://www.mtu-net.ru/psi/tema/temal6.htm> — педагогическая психология, термины
3. <http://come.to/nev> — тезаурус для учителей и школьных психологов
4. Megabook.ru — Мега-энциклопедия портала Km.ru — наиболее полная подборка энциклопедических данных.
5. <http://lib.students.ru/> - Студенческая Библиотека Онлайн - предназначен для всестороннего удовлетворения потребностей российского студенчества и молодежи в разнообразной текстовой информации.
6. <http://www.ban.ru/> - Библиотека Российской Академии наук. Санкт-Петербург.
7. <http://koapp.narod.ru/> - Электронная библиотека фонда КОАП.

8. <http://mir-slova.boom.ru/> - "Мир Слова", статьи, фото, рефераты, биографии, афоризмы, мнения читателей.
9. <http://probib.by.ru/index.htm> - Небольшая универсальная электронная библиотека.
10. [www Auditorium.Ru](http://www.Auditorium.Ru) - Учебники для ВУЗов
11. Сервер, посвященный Л.С. Выготскому <http://www.pirao.ru/strukt/lab>
12. Сайт журнала "Педология" - <http://www.voppsy.ru>
13. Сайт журнала "Вопросы психологии" - <http://virlib.eunnet.net>
14. Сайт Центра психологического и профориентационного тестирования "Гуманитарные технологии" <http://www.psy.msu.ru/about/lab/ht.html>
15. Павленко В.Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий. - <http://www.voppsy.ru/journals1>
16. Личная страничка, посвященная Д.Б. Эльконину.- <http://www.maro.newmail.ru>
17. Сайт, посвященный В.В. Давыдову <http://www.maro.newmail.ru>
18. Брушлинский А.В. О развитии В.В. Давыдовым своей теории психического развития.- http://www.voppsy.ru/journals_all
19. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности. - http://www.voppsy.ru/journals_all
20. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? - http://www.voppsy.ru/journals_all
21. Д.Б. Эльконина "Об историческом возникновении ролевой игры" (глава 2 из книги "Психология игры" <http://flogiston.ru>
22. В. Репкина, Г.В. Репкина, Е.В. Заика О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности.- http://www.voppsy.ru/journals_all
23. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений.- <http://testolog.narod.ru>
24. Дормидонова Т.И. Диагностика обученности.- <http://www.eidos.ru>
25. Материалы по развитию общеучебных умений и навыков.- <http://www.altai.fio.ru>
26. Иванова А., Н. Немцова. Общение в педагогическом процессе.- <http://www.avpu.ru>
27. www.bilimdon.uz
28. www.de.uz
29. www.tatu.uz



Усманова М.Н. кандидат психологических наук, доцент Бухарского госуниверситета. Автор более чем 90 публикаций. Среди них монографии, учебно-методические пособия, научные статьи, посвященные проблемам возрастной психологии, развития тестирования, внедрения НПТ и ИКТ в образовательный процесс.

Усманова М.Н. тренер образовательной программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (2005); получила Грант президентского фонда «ИСТЕДОД» (2006), Грант фонда «Форум»(2007); тренер в области непрерывного профессионального образования Проекта «Внедрение ИКТ в школы Узбекистана» (2009).

Усмановой М.Н. читаются такие курсы, как «Общая психология», «Детская, возрастная и педагогическая психология», «Психология физического воспитания и спорта».

МУАЛЛИФ ҲАҚИДА МАЪЛУМОТ



Раҳмонова Дилбар Баратовна

Бухоро давлат университетининг Психология кафедраси катта ўқитувчиси.

Раҳмонова Д.Б. 1966 йилда туғилган. 1988 йил С. Орджоникидзе номи Бухоро Давлат Педагогика институтининг рус филологияси факультетини ва 1999 йилда Низомий номи Тошкент Давлат Педагогика университетининг “Амалиётчи психологларни тайёрлаш” факультетини тугатган.

1999 йилда Бухоро Давлат университети Педагогика ва психология кафедрасида ўқитувчи лавозимида ишга қабул қилинди ва ҳозирги кунгача Бухоро давлат университети Психология кафедрасида катта ўқитувчи лавозимида фаолият кўрсатиб келмоқда.

Раҳмонова Д.Б. Этнопсихология, Бошқарув психологияси, Психокоррекция, Ёш даврлари ва педагогик психология каби фанлардан маъруза ўқийди.

“Бошқарув психологияси”, “Этнопсихология” ва “Коррекцион психология” номи ўқув усбубий қўлланмалари чоп этилган.